

ANÁLISIS DE LAS CAUSAS QUE DIFICULTAN EL ACCESO DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD A LA UNIVERSIDAD Y A LA FORMACIÓN PROFESIONAL



EDITA:

Real Patronato sobre Discapacidad

<http://www.rpd.es>

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad

<http://www.msssi.es>

CUIDADO DE LA EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN:

Centro Español de Documentación sobre Discapacidad (CEDD)

<http://www.cedd.net>

Serrano, 140 28006 MADRID

Tel. 91 745 24 49 Fax: 91 411 55 02

cedd@cedd.net

DISEÑO GRÁFICO Y MAQUETACIÓN:

Concetta Probanza

NIPO: 689-12-004-7

Depósito Legal: M-41735/2012

Estudio realizado por FETE UGT

Secretaría de Políticas Sociales FETE UGT

Dirección Técnica: Luz Martínez Ten

Secretaría de Políticas Sociales FETE UGT

Equipo de Investigación:

Andrea García-Santesmases Fernández

Carolina Herrero Schell

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, nos gustaría agradecer a FETE-UGT y al Real Patronato Sobre Discapacidad que nos brindaran la oportunidad de realizar este estudio. En especial, nos gustaría resaltar la confianza y el apoyo constante con los que nos ha acompañado Luz Martínez Ten durante toda la investigación; así como la apuesta personal que hizo por nosotras al encargarnos este proyecto y su presentación en las Jornadas “*La discapacidad en los centros educativos. De la escuela integradora a la Educación Inclusiva*”.

Queremos agradecer igualmente: a Blanca Leyva por su compromiso diario con el mundo de la diversidad funcional y su orientación al trazar las bases de este proyecto; al IES Salvador Dalí, especialmente al equipo de orientación que coordina Marisa Fresno, por confiar en nuestra investigación, compartir con nosotras su proyecto educativo y facilitarnos varias entrevistas; a Lucas Platero, por su interesante aportación y su implicación en la búsqueda de informantes; a las responsables de las oficinas de atención a la discapacidad de la Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pontificia de Comillas, que hicieron de intermediarias con el alumnado de sus centros; a la Asociación de Sordos de Madrid y, especialmente, a Gemma Piris por su participación y la cesión de espacio y recursos para realizar las entrevistas; al Foro de Vida Independiente porque su filosofía y su lucha por el reconocimiento de los Derechos Humanos de las personas con diversidad funcional han constituido para nosotras un referente teórico en todo momento.

Por último, no podemos dejar de agradecer su participación a todas y cada una de las personas informantes, que se han prestado voluntaria y desinteresadamente a ser entrevistadas, y han querido compartir con nosotras parte de su experiencia vital.

ÍNDICE

PRÓLOGO

JUAN MANUEL MORENO BONILLA,

Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad

Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad

6

1. INTRODUCCIÓN

7

2. MARCO TEÓRICO

9

2.1. Conceptualización de la discapacidad

9

2.2. La educación del alumnado con discapacidad: un derecho

10

2.2.1. Marco normativo internacional: La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad

10

2.2.2. Marco normativo en España

11

2.3. La diversidad funcional en la educación

12

2.3.1. La discapacidad en los centros educativos

12

2.3.2. Modelos educativos desde los que abordar la diversidad

12

2.3.3. Educación para todos y todas: ajustes razonables

13

2.3.4. La presencia del alumnado con diversidad en los centros educativos

14

2.4. El alumnado con diversidad funcional y la educación superior

15

3. METODOLOGÍA

18

3.1. Objetivo general

18

3.2. Objetivos

18

3.3. Hipótesis de partida

18

3.4. Metodología

19

3.4.1. Análisis documental y estadístico

19

3.4.2. Estudio cualitativo

19

3.5. El trabajo de campo y sus incidencias

21

3.6. Cronograma

23

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

24

4.1. Los usos del lenguaje

24

4.1.1. El discurso del alumnado

24

4.1.2. El discurso de los padres y las madres

25

4.1.3. El discurso de técnicas y técnicos

25

4.1.4. El discurso de expertos y expertas

26

4.2. Análisis del discurso

27

4.2.1. Etapa educativa

27

4.2.2. Género

53

4.2.3. Autoconcepto

54

4.2.4. Capacidad

56

4.2.5. Expectativas

58

4.2.6. La influencia del entorno familiar

62

4.2.7. Nivel de educación de los padres y las madres	64
4.2.8. Nivel económico	66
4.2.9. Relaciones sociales	67
5. BARRERAS A LAS QUE SE ENFRENTA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL	70
5.1. La Escuela Especial	70
5.2. Falta de accesibilidad	70
5.3. Rigidez del sistema educativo	71
5.4. Discriminación	71
5.5. Falta de formación e información	72
5.6. Falta de implicación	72
5.7. Falta de expectativas	73
6. OPORTUNIDADES	74
6.1. Las líneas teóricas	74
6.1.1. Las políticas educativas deben basarse en la filosofía de la escuela inclusiva	74
6.1.2. El sistema educativo debe entender al alumnado con diversidad desde los preceptos planteados por el modelo social	74
6.1.3. La oferta educativa debe contar con todos y todas	75
6.1.4. La diversidad funcional: una asignatura pendiente	75
6.1.5. Universidad y discapacidad: una cuestión de ciudadanía	75
6.2. Las buenas prácticas	76
6.2.1. Sensibilización del alumnado: aprendiendo desde la diversidad	76
6.2.2. Adaptaciones: un proceso de diálogo	76
6.2.3. Comunicación con los agentes implicados	77
6.2.4. Fomentar la relación entre la Educación Secundaria y la Educación Superior	77
6.2.5. Acercar la Universidad, formar referentes	77
7. CONCLUSIONES	78
8. REFLEXIÓN TEÓRICA	79
9. BIBLIOGRAFÍA	80
ANEXO	82

PRÓLOGO

Me complace presentar este trabajo que profundiza en el conocimiento y análisis de una realidad insuficientemente visibilizada: las barreras de acceso a la educación superior y a la universidad de las personas con discapacidad en nuestro país.

Quiero agradecer a la Fundación ONCE su participación en la publicación de esta obra elaborada por la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores y felicitar desde aquí al equipo investigador. En ella se analizan los factores que intervienen en este contexto, aportando así su colaboración en el establecimiento de medidas que favorezcan el acceso de las personas con discapacidad a un nivel formativo superior. Por todo ello, mis felicitaciones y reconocimiento a los autores de este magnífico trabajo.

La persistencia de las limitaciones a las que se enfrentan las personas con discapacidad supone una importante restricción para su inclusión social. Además, la estrecha relación existente entre la formación y el empleo implica que el éxito de la inserción laboral de una persona con discapacidad dependa, en gran medida, del nivel formativo adquirido en etapas anteriores, lo que ahonda, aún más, en la extraordinaria relevancia que presentan estas dificultades en el acceso a la formación.

En los últimos años hemos redoblado los esfuerzos a este respecto. Buen ejemplo de ello es la construcción de la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 que, en consonancia con la Estrategia Europea 2020 y amparada por la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, incluye entre sus actuaciones:

- El impulso de medidas concretas sobre el colectivo de las personas con discapacidad para garantizar la reducción del abandono escolar y el aumento de las personas entre 30 y 34 años que hayan terminado la educación superior.
- El incremento de la detección precoz de las necesidades educativas especiales.
- La promoción de una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios.
- Y la formación continuada de todo el profesorado.

Aunque hemos avanzado mucho en la garantía de derechos como en el desarrollo de planes de igualdad y acceso a las universidades que incluyen una atención específica para las personas con discapacidad, aún no está garantizada su completa accesibilidad en igualdad de condiciones al resto de los alumnos.

Queda pues trabajo por hacer para lograr la integración plena y la normalización educativa superior y universitaria de las personas con discapacidad. Es por ello que resulta necesario el diseño y la puesta en marcha de actuaciones orientadas a la incorporación de estas personas en los niveles superiores de educación, formación profesional y universidad.

Esta obligación recae en todos y cada uno de los agentes que estamos implicados en la materia: las diferentes administraciones públicas, las universidades, los profesionales de la formación y el movimiento asociativo de la discapacidad. Estoy convencido de que juntos y entre todos, podemos.

JUAN MANUEL MORENO BONILLA

*Secretario de Estado de Servicios Sociales e Igualdad
Secretario General del Real Patronato sobre Discapacidad e Igualdad*

“Los estudios superiores hacen que la gente vea que puedes luchar con tu cerebro para eliminar barreras, no solo arquitectónicas sino mentales”
(Amparo, alumna entrevistada en el presente estudio).

1. INTRODUCCIÓN

Las personas con diversidad funcional¹ acceden en menor medida que la población general a los estudios superiores, este hecho deviene en una menor presencia en los espacios públicos y de poder y limita sus posibilidades de alcanzar una vida independiente.

Esta investigación tiene como objetivo averiguar, por un lado, las barreras (físicas, de acceso a la información y simbólicas) y, por otro, los elementos facilitadores (apoyos, recursos, adaptaciones y ajustes razonables), que influyen en el acceso, permanencia y éxito del alumnado con discapacidad en la educación superior.

En el marco teórico se exponen los paradigmas teóricos y las distintas conceptualizaciones desde las que se aborda la discapacidad. A su vez, se compila la normativa, tanto nacional como internacional, sobre la evolución del derecho a la educación de las personas con diversidad funcional. A continuación, se plantean los tres modelos educativos presentes en los centros escolares: educación especial, educación integrada y educación inclusiva, debido a que éstos reflejan grandes diferencias a la hora de incluir la diversidad en sus aulas.

Con el objetivo de conocer los datos relativos a la escasa presencia del alumnado con discapacidad en los estudios superiores, se procede al análisis de las cifras ofrecidas, tanto en términos absolutos como relativos, por el Instituto Nacional de Estadística.

Para ello, la metodología llevada a cabo es de carácter cualitativo, a partir de entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado. Se han definido cuatro perfiles de informantes: alumnado con diversidad funcional presente en distintos niveles educativos, padres y madres de estos alumnos y alumnas, personal técnico que trabaja en su día a día con este colectivo, y personas expertas en discapacidad y educación inclusiva.

Posteriormente se desarrolla el análisis de los datos obtenidos. En el primer apartado, con la finalidad de estudiar la evolución de la terminología utilizada para definir la discapacidad, se efectúa una comparación de su uso por parte de los distintos informantes. En la siguiente sección, se muestra el discurso de las personas entrevistadas en torno a las variables previamente definidas.

Una vez hallados los resultados, se exponen los obstáculos detectados como barreras importantes para el acceso a estudios superiores del alumnado con diversidad funcional. Las dificultades encontradas abordan desde los problemas de accesibilidad en las infraestructuras, hasta los prejuicios y estereotipos sociales que limitan de manera implícita las posibilidades de desarrollo personal y profesional de este colectivo.

1 El término “diversidad funcional” alude a la nueva concepción de la discapacidad que reivindica el Foro de Vida Independiente y Diversidad, el cual se abordará en profundidad más adelante. En este estudio se alternará este concepto con el de “personas con discapacidad”, por ser ésta la terminología más habitual.

Tras la descripción de las barreras que dificultan el acceso del alumnado con diversidad funcional a los estudios superiores, se definen los elementos facilitadores en este proceso. Para ello, se ha distinguido entre líneas teóricas, destinadas a orientar las políticas públicas y los programas de actuación e intervención en el ámbito de la educación de las personas con discapacidad; y buenas prácticas, recomendaciones destinadas a los centros educativos para que favorezcan de forma proactiva la inclusión real de este alumnado.

Finalmente, se plantean las conclusiones generales del estudio que reflejan la síntesis de los principales resultados y resaltan aquellas cuestiones más novedosas e interesantes halladas en el transcurso de la investigación. En último lugar, en el apartado de reflexión teórica, se proponen líneas de investigación que permitan seguir profundizando en el objeto de estudio.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DISCAPACIDAD

La discapacidad es un concepto complejo de analizar. A pesar de haber estado presente en todo tipo de sociedades y períodos históricos, esta realidad resulta difícil de conceptualizar debido a las distintas acepciones y percepciones sociales que se han tenido hasta la fecha.

En donde sí converge el marco teórico es en que dicha conceptualización se ha visto sustancialmente modificada a partir de la segunda mitad del siglo XX. Esta evolución parte de un modelo arcaico sustentado por la caridad y caracterizado por la invisibilidad, hasta alcanzar los patrones actuales de no discriminación, que entienden la discapacidad como una cuestión de derechos (Jiménez Lara & Huete García, 2010). La elección de un modelo explicativo u otro ejercerá una clara influencia en las políticas sanitarias y sociales desarrolladas por los distintos países.

Según Barquero (2003), podemos diferenciar a grandes rasgos entre tres grandes paradigmas que conceptualizan la discapacidad:

- **Paradigma tradicional del sometimiento o de la marginación:** La discapacidad se entiende como una *“desviación indeseada”*. (Jiménez Lara & Huete García, 2010: 137-152). Este hecho sitúa a las personas con discapacidad en una situación de aislamiento, marginación, estigmatización, inferioridad y rechazo.
- **Paradigma médico o de la rehabilitación:** Este modelo percibe la discapacidad como un déficit en el funcionamiento somático del individuo. Se describe esta disfunción como una enfermedad y se buscan métodos de tratamiento que conduzcan a la rehabilitación.
Cuando la praxis médica no puede dar cura a la enfermedad, este modelo establece como objetivo la adaptación de las personas con discapacidad a las instancias presentes en la sociedad. En todo momento se entiende que esta adaptación es una cuestión personal e individual reforzada, por otro lado, mediante el establecimiento de políticas compensatorias que permitan mitigar las deficiencias.
- **Paradigma social de la discapacidad, de la autonomía personal:** Este modelo entiende que la discapacidad no es más que un *hecho social*, de manera que las características individuales de las personas con discapacidad sólo serían relevantes *“en la medida en que evidencian la capacidad o incapacidad del medio social para dar respuesta a las necesidades derivadas de sus déficits”*. (Barquero, 2003).

Las políticas sociales están orientadas, en este caso, a la igualdad de oportunidades y a la erradicación de las barreras que limitan la participación de las personas con discapacidad en la sociedad.

En los últimos años, este modelo ha ido evolucionando aún más en materia de derechos, planteando una reconceptualización de la discapacidad: la diversidad funcional. Este término promovido por el Foro de Vida Independiente y Diversidad (FVID) entiende que esta diversidad nada tiene que ver con enfermedades, deficiencias o minusvalías. Con esta nueva conceptualización, las personas con discapacidad pretenden transformar su existencia, poniendo fin a las acepciones negativas que les han sido atribuidas tradicionalmente, reivindicando el respeto a la dignidad integral de las personas y recurriendo al derecho a decidir por sí mismas quiénes son (Rodríguez Díaz & V. Ferreira, 2010).

La diversidad lleva intrínseco un fuerte carácter reivindicativo, ya que *“el concepto pretende ser la síntesis de un conjunto de ideas sistemáticamente organizado para la comprensión de una realidad social comúnmente denominada discapacidad, y lo hace con clara pretensión emancipadora”*. (Barquero, 2003: 152).

Por último, Romañach y Lobato (2005), entienden que las personas con diversidad tienen características diferentes desde un punto de vista médico o físico. El término diversidad funcional implica el desarrollo de actividades cotidianas de forma diferente a la que se considera habitual. A su vez, el propio concepto pone de manifiesto que es el entorno social y no las características fisiológicas, el causante de la discriminación que conlleva la funcionalidad diversa.

2.2. LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD: UN DERECHO

2.2.1. Marco normativo internacional: La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad

La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad supone, sin lugar a dudas, el mayor avance en dicha materia a nivel internacional. Dicha Convención se aprueba el 13 de diciembre de 2006 y supone el reconocimiento internacional de todos los derechos humanos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, a la vez que establece un código de aplicación en el que los Estados adheridos a la Convención se comprometen a adoptar y aplicar la normativa necesaria para hacer efectivos los derechos reconocidos (Organización de las Naciones Unidas, 2008).

La mencionada normativa, que cuenta con la ratificación de 99 países, obliga a los Estados a identificar y eliminar aquellos elementos que supongan un obstáculo o barrera para que las personas con discapacidad puedan acceder al entorno físico, a instalaciones y servicios públicos, a los medios de transporte y a las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Nuevamente la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad de la Organización de Naciones Unidas supone un gran avance en la legislación, al contemplar en su artículo 24: *“Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”* (ONU, 2006). España, al ratificar la mencionada Convención de la ONU en el año 2007², se compromete en materia de educación a:

- No excluir a las personas con discapacidad del sistema de educación por motivos de diversidad.
- Garantizar el acceso de las personas con discapacidad a la educación primaria, educación secundaria, educación superior, formación profesional, educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones.
- Respalda los ajustes razonables en función de las necesidades individuales, ofreciendo medidas de apoyo personalizadas en entornos que fomenten el desarrollo académico y social al máximo, de acuerdo con el principio de inclusión.

En definitiva, esta disposición legislativa reconoce las reivindicaciones que durante años se han estado reclamando desde los movimientos asociativos del ámbito de la discapacidad. La Convención establece, por tanto, que las personas con discapacidad son ciudadanos titulares de derechos, a la vez que sujetos participativos y responsables, que asumen la dirección completa y total de su vida personal y social.

² *“Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Tratados internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.”* Artículo 10.2 de la Constitución Española de 1978.

2.2.2. Marco normativo en España

A partir de la promulgación de la Constitución de 1978, la legislación de nuestro país en materia de educación y discapacidad se ha caracterizado por la búsqueda de la integración, normalización e inclusión social del alumnado con características diversas (Lorenzo Vicente, 2009).

La Constitución Española de 1978 establece que todos los españoles tienen derecho a la educación, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Cuatro años más tarde, en 1982, se aprueba en nuestro país la Ley de Integración Social de los Minusválidos, conocida como LISMI, que establece que *“el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce”*³. También queda recogida en la misma que recibirán educación especial de forma transitoria o definitiva *“aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario”*⁴.

Posteriormente, el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 pone en marcha el programa de integración escolar para el alumnado con discapacidad. En 1990, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, conocida como LOGSE. Esta Ley pone de manifiesto que el sistema educativo español debe comprometerse a integrar al alumnado con discapacidad en centros ordinarios, estableciendo que la escolarización en centros de educación especial sólo tendrá lugar cuando no se puedan atender correctamente las necesidades específicas de los alumnos y alumnas.

La LOGSE aporta una nueva conceptualización en cuanto al marco normativo se refiere, al sustituir términos como *“minusválido”, “deficiente”* o *“discapacitado”* por *alumnos con necesidades educativas especiales*. De esta forma, queda recogido en el artículo 3 de la presente Ley, el hecho de que la escuela deberá adaptarse a aquel alumnado que tenga unas necesidades educativas diferentes, el cual tendrá derecho a una adecuación de la enseñanza a sus características individuales (López Franco, 2010).

A pesar de que los preceptos de la LOGSE pretendían ser integradores, no lo fueron realmente. El hecho de que únicamente se llevaran a cabo adaptaciones para el alumnado con necesidades educativas especiales resultaba, en muchas ocasiones, segregador.

Los legisladores se hacen eco de las dificultades, y el 3 de mayo de 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE). Dicha ley supondrá un importante avance en la educación del alumnado con discapacidad al sustituir el término *integración* por *inclusión*. Esta modificación conceptual entiende la diversidad como un principio enriquecedor presente en todos los alumnos de todas las etapas educativas. De esta forma, *“la atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”*⁵.

Así es como la LOE establece la definición del alumnado con necesidades educativas especiales en la Sección primera correspondiente al Título II Equidad en la Educación: *“Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta”*⁶.

3 Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. BOE Núm. 103. Art. 7.

4 Idem.

5 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Título II: Equidad en la Educación. BOE núm. 106.

6 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Sección Primera. Alumnado que presenta necesidades educativas especiales, Art. 73. Pág. 17180. BOE núm. 106.

En este contexto, dicha Ley engloba en el concepto de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de la discapacidad o de trastornos graves de conducta, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con incorporación tardía en el Sistema Educativo Español, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y al alumnado con condiciones personales o de historia escolar compleja.

2.3. LA DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LA EDUCACIÓN

2.3.1. La discapacidad en los centros educativos

Las aulas de los centros educativos acogen en su día a día a alumnos y alumnas con capacidades distintas, con ritmos de aprendizaje diferentes, con motivaciones y metas variadas y con creencias y culturas heterogéneas. En el sistema educativo esta diversidad se aprecia en todos los niveles. Resulta fundamental entender que las oportunidades o dificultades que tenga el alumnado en los primeros cursos determinarán en gran parte el éxito en los estudios superiores.

2.3.2. Modelos educativos desde los que abordar la diversidad

En nuestro país, existen tres modelos a partir de los cuales abordar la diversidad en los distintos niveles de enseñanza reglada:

- **Educación Especial**

Los Centros de Educación Especial son aquellos que están únicamente destinados a niñas y niños con necesidades educativas específicas. En estas escuelas, el profesorado tienen una formación especializada y los métodos de enseñanza y materiales empleados se seleccionan en función de las características que presenta el alumnado.

La LOE recoge la denominación de los Centros de Educación Especial en su artículo 111, a los cuales define como *“centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a alumnos con necesidades educativas especiales que no pueden ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios”*.

Las posiciones favorables a la Educación Especial afirman que estos centros pueden resultar especialmente satisfactorios para aquel alumnado con discapacidad que no encuentra respuestas a sus necesidades específicas en las escuelas ordinarias. Defienden que, gracias a los recursos extraordinarios y excepcionales que disponen estos colegios, los niños y las niñas pueden alcanzar un mejor desarrollo académico (Martínez Sainz, 1998).

Sin embargo, este tipo de centros han sido objetivo de numerosas críticas, ya que se entiende que el hecho de que este alumnado acuda a un colegio “especial” implica discriminación, aislamiento y segregación. Ante esta situación, no son pocos las voces que apuestan por la igualdad de trato, independientemente de las particularidades que presenten los alumnos y alumnas de forma individual, fomentando así la educación inclusiva (Verdugo Alonso, 2009).

Junto con lo anterior, el sector crítico con los Centros de Educación Especial añade también que si las demandas que presentan los niños y niñas con necesidades específicas no son atendidas en las escuelas ordinarias, se debe a la falta de recursos y a la rigidez en el diseño de programas educativos

adaptados. Es por ello que reivindican la inversión de la Administración en recursos humanos y materiales, de tal forma que los colegios ordinarios cuenten con los apoyos necesarios para que, independientemente de sus capacidades, todo el alumnado pueda educarse en igualdad de oportunidades (Foro de Vida Independiente y Divertad, 2011).

- **Centros de Integración Preferente**

Los Centros de Integración Preferente surgen ante la necesidad de que los alumnos y alumnas puedan beneficiarse de la escolarización en un centro de educación ordinaria que cuente, a su vez, con los apoyos específicos necesarios para mejorar su desarrollo y aprendizaje (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2005).

Dependiendo del tipo de necesidad que presenten estos niños y niñas, se pueden distinguir entre: centros de integración especializados en diversidad motora, auditiva, y trastornos generalizados del desarrollo.

- **Educación inclusiva**

La enseñanza inclusiva es aquella que se adapta a todos los alumnos y alumnas, independientemente de su ritmo y estilo de aprendizaje. Entiende que la escuela es una organización diversa en dónde el personal docente debe atender y dar respuestas a las distintas necesidades que vaya planteando el alumnado, tanto de forma particular como colectiva (Pernas Pico, 2009).

Las escuelas que promueven la educación inclusiva son centros ordinarios que tienen como pilares básicos la educación de calidad basada en principios de igualdad y la inclusión de todo su alumnado. Para la consecución de los mencionados objetivos, los profesionales de la enseñanza deberán diseñar una buena planificación educativa, que esté a su vez sujeta a una evaluación continua, de manera que se pongan de manifiesto los avances y las dificultades encontradas (Verdugo Alonso, 2009).

Resulta importante dejar constancia de que la educación va más allá de la instrucción en el aula. De tal manera que si se espera alcanzar una verdadera inclusión en los centros es necesario que se atienda a las múltiples dimensiones de la vida del alumnado. Por ello es indispensable un cambio a nivel social, que involucre al entorno familiar, a la comunidad educativa y a todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus particularidades (Timmons, 1997).

2.3.3. Educación para todos y todas: ajustes razonables

Con la finalidad de garantizar que todas las necesidades específicas planteadas por el alumnado tengan una respuesta eficiente, la Administración propone distintas medidas de apoyo, que bien pueden ser puntuales, en el caso de aquellos alumnos y alumnas que necesiten superar alguna dificultad en un determinado momento, o permanentes, a lo largo de toda la escolarización. Estas medidas de apoyo se diversifican en tres ámbitos: refuerzo educativo, adaptaciones curriculares y programas de diversificación curricular (Angulo Domínguez, Luna Reche, Prieto Díaz, Rodríguez Labrador, & Salvador López, 2008).

- **Refuerzo educativo:** Conjunto de actividades que enriquecen, complementan y consolidan los medios educativos ordinarios; mediante la intervención personalizada y el uso de técnicas y estrategias específicas. Este tipo de refuerzos varían según las distintas necesidades del alumnado.

- **Adaptaciones curriculares:** Modificación del currículo escolar con la finalidad de dar respuesta a las necesidades educativas específicas que plantea el alumnado. Estas adaptaciones pueden modificar tanto objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación del currículo, dependiendo de las necesidades específicas del alumnado.
- **Diversificación curricular:** Apoyo destinado al alumnado de 2º ciclo de Educación Secundaria que necesita de una organización de contenidos y actividades prácticas del currículo, distintas a la establecida con carácter general. Esta organización se lleva a cabo en torno a dos grandes ámbitos del aprendizaje: el socio-lingüístico y el científico-tecnológico. A su vez, se pone en práctica una metodología específica con la finalidad de que el alumnado alcance los objetivos y competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria.

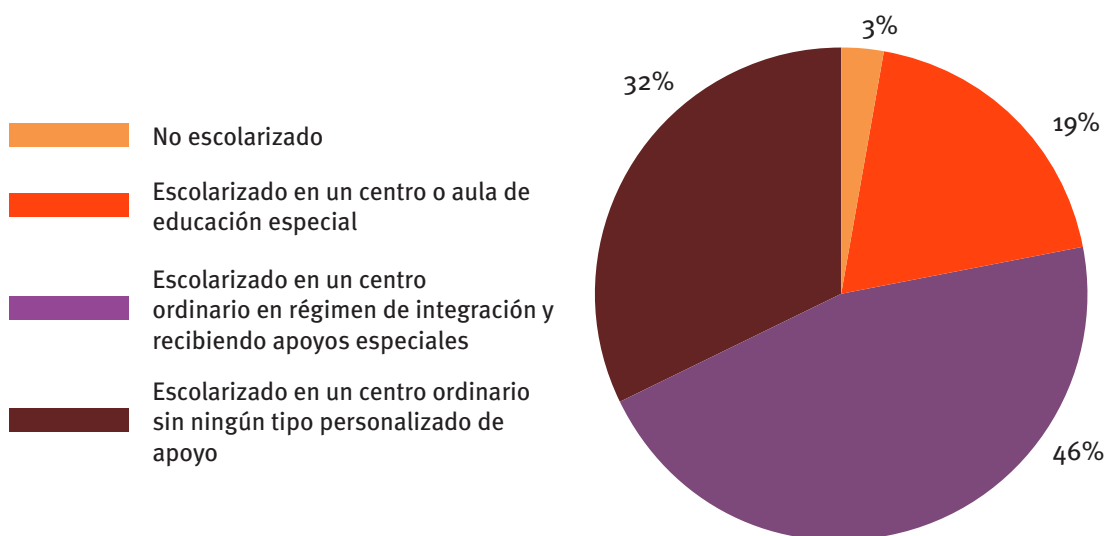
2.3.4. La presencia del alumnado con diversidad en los centros educativos

Si se atiende al rango de edad que comprende desde los 6 hasta los 15 años se puede observar que, a efectos de cumplir el principio de normalización e inclusión recogidos en la LOE, los niños y niñas con diversidad son escolarizados en su mayoría en colegios ordinarios.

Así es como el 46% de estos alumnos y alumnas asisten a centros ordinarios con apoyos personalizados, mientras que un 32% acude a escuelas ordinarias sin apoyos específicos. En cuanto al porcentaje de este colectivo matriculado en un centro de educación especial alcanza el 19%.

Finalmente, el gráfico también revela que existe un 3% del alumnado con diversidad funcional, con edades comprendidas entre los 6 y 15 años de edad, que no se encuentra escolarizado en ningún tipo de centro educativo.

Gráfico 1. Porcentaje de personas con discapacidad de 6 a 15 años según escolarización



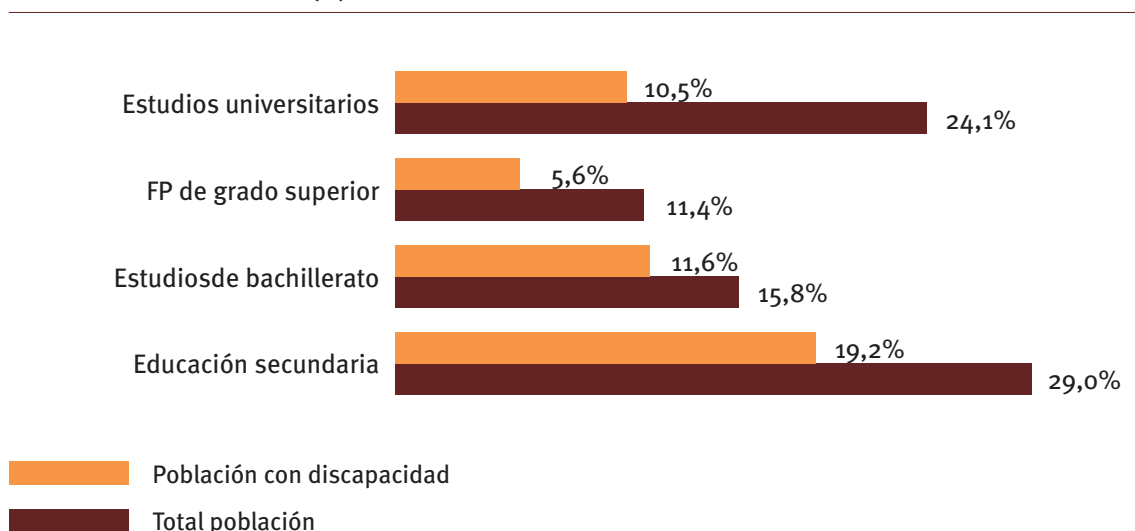
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el INE.

2.4. EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de los avances ya mencionados en la inclusión de las personas con diversidad funcional en el sistema educativo, las cifras reflejan que este colectivo sigue accediendo en menor medida a los distintos niveles de estudio que el resto de la población general. Estos datos se manifiestan en todas las etapas educativas y en todos los intervalos de edad, aunque con el paso de los años la desigualdad se ha visto reducida.

Resulta representativo el estudio de la población con edades comprendidas entre los 25 y los 44 años, ya que este grupo de edad ha sido protagonista de los cambios en materia educativa promulgados desde el inicio de la democracia en España.

Grafico 2. Nivel de estudios (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el INE.

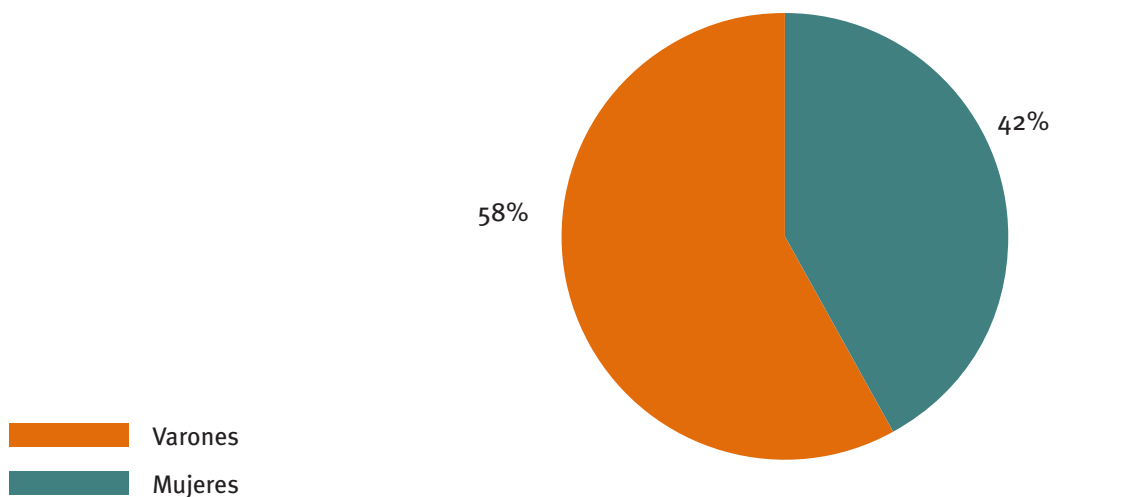
Según la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008*⁷ elaborada por el INE, si se atiende a los datos que hacen referencia a la educación superior, sólo el 5,6% de las personas con diversidad funcional tienen estudios de Formación Profesional Superior frente al 11,4% de la población general. En los estudios universitarios, también se observa una fuerte desigualdad al contrastar las cifras: el porcentaje de alumnos y alumnas con discapacidad que cuentan con estudios superiores es del 10,5%, mientras que los datos del resto del alumnado alcanzan el 24,1%.

Si se tiene en cuenta a todas las personas con discapacidad de 16 y más años que están realizando estudios de Formación Profesional Superior, se observa una desigualdad por razón de género: las

7 INE, Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008. Recuperado el 15-05-11. Disponible en red: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase&L=0>

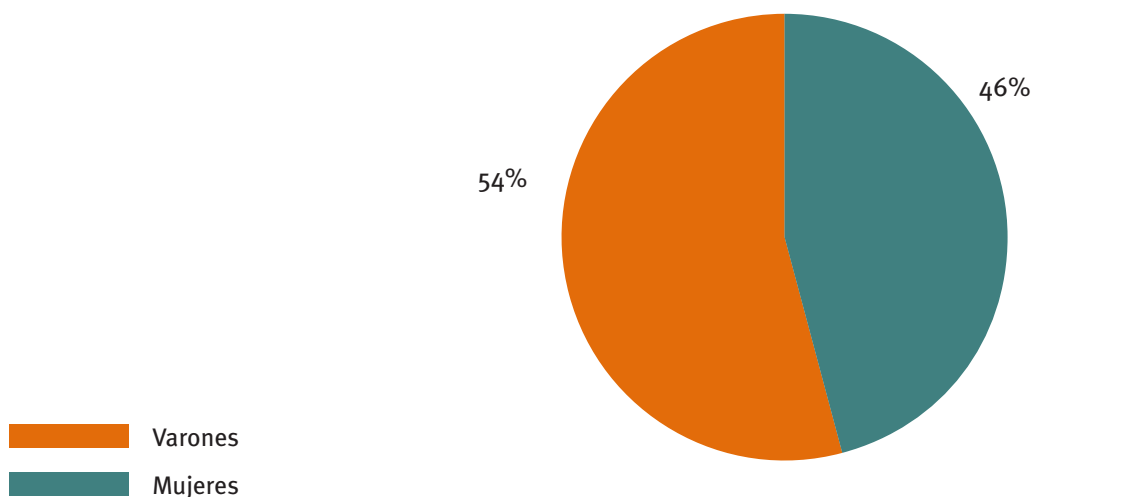
mujeres sólo constituyen el 42% del total. En el caso de los estudios universitarios, la discriminación por razón de género también está presente, y los hombres resultan mayoría, representando el 54% del total.

Gráfico 3. Porcentaje de personas con discapacidad de 16 y más años que están realizando un ciclo de Formación Profesional de Grado Superior



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el INE.

Gráfico 4. Porcentaje de personas con discapacidad de 16 y más años que están realizando estudios universitarios

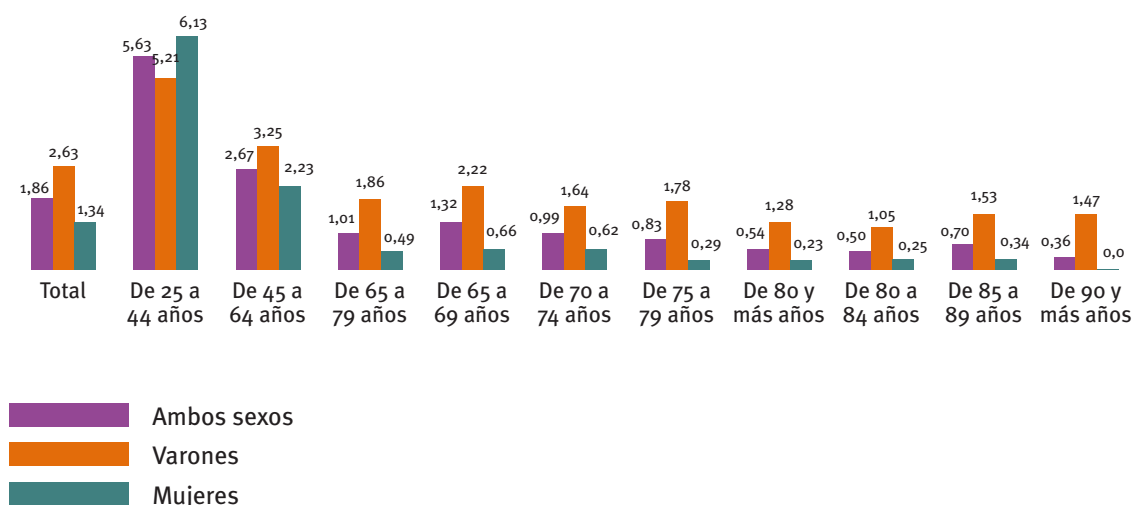


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el INE.

Sin embargo, si observamos el siguiente gráfico, las diferencias por razón de género relativas a la presencia de las personas con diversidad funcional en los estudios superiores no son concluyentes; dependiendo de la franja de edad que se estudie, la prevalencia de un sexo u otro varía. Si se obser-

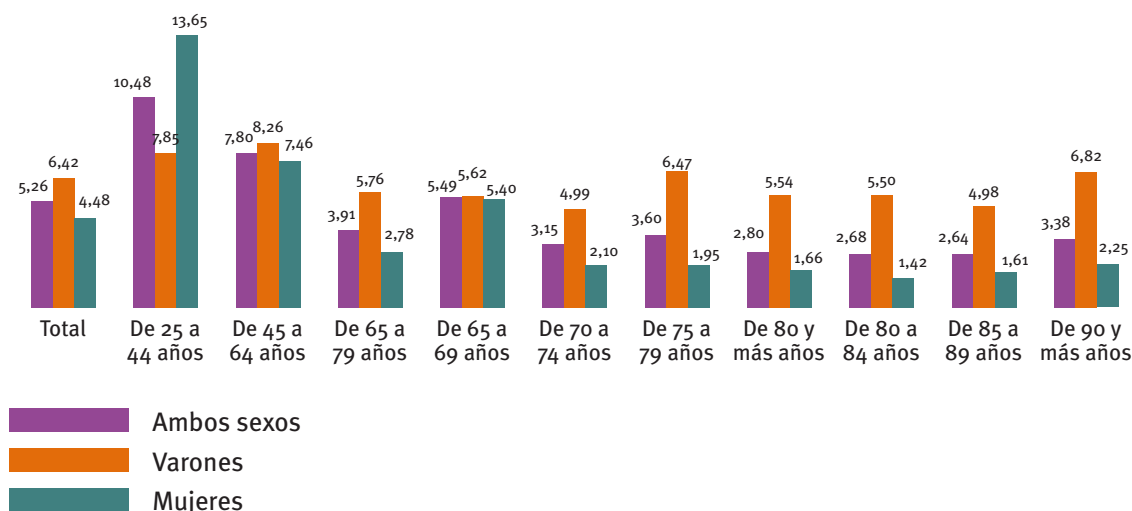
van las edades más avanzadas, los hombres titulados, tanto en Formación Profesional Superior como en la Universidad, superan con diferencia a las mujeres. Sin embargo, en el rango de edad más joven, se produce un punto de inflexión, puesto que el porcentaje de población femenina con estudios superiores finalizados es mayor al de la población masculina. Este proceso sigue los mismos parámetros que la población general, donde en la actualidad las jóvenes acceden a los estudios superiores en mayor medida que los chicos de su edad.

Gráfico 5. Porcentaje de personas con discapacidad que han terminado sus estudios de Formación Profesional Superior por edad y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el INE.

Gráfico 6. Porcentaje de personas con discapacidad que han terminado sus estudios universitarios por edad y sexo



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos de la *Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008* elaborada por el INE.

3. METODOLOGÍA

3.1. OBJETIVO GENERAL

Averiguar qué barreras (implícitas y explícitas) siguen dificultando el acceso y permanencia del alumnado con diversidad a los estudios superiores, con el fin de diseñar políticas adecuadas que garanticen la inclusión educativa a lo largo de la vida.

3.2. OBJETIVOS

- Identificar las barreras (físicas, de acceso a la información y simbólicas) con las que se encuentra el alumnado con diversidad funcional a la hora de acceder a estudios superiores. Analizar la influencia que ejerce el entorno, familiar y social, en la creación de estos obstáculos.
- Conocer la percepción que tiene el alumnado con discapacidad sobre sus expectativas de futuro y la viabilidad y/o deseabilidad de cursar estudios superiores. Averiguar las variables que influyen en su autoproyección académica.
- Comprender el entramado de preconiones y prejuicios que configuran las expectativas de los padres y las madres en torno al desarrollo personal, académico y laboral de sus hijos e hijas con diversidad funcional.
- Definir la visión que tiene el personal técnico y las personas expertas en el mundo de la discapacidad sobre las barreras y oportunidades que influyen en la trayectoria académica del alumnado con diversidad funcional.
- Diseñar una serie de líneas teóricas que sirvan como guía para futuras políticas educativas y programas de intervención basados en la no discriminación y la igualdad de oportunidades, que tengan como objetivo final la inclusión real del alumnado con discapacidad en la educación.
- Identificar y proponer buenas prácticas a los agentes implicados (padres y madres, personal docente, personal técnico y equipos de orientación) con el objetivo de facilitar y motivar la inclusión, permanencia y éxito del alumnado con diversidad funcional en los estudios superiores. Averiguar en qué momento son más necesarias estas medidas, cómo influye el enfoque teórico desde el que se diseñan y cuál es su utilidad desde el punto de vista del alumnado.

3.3. HIPÓTESIS DE PARTIDA

El alumnado con diversidad funcional, tras finalizar su etapa de escolarización obligatoria, se encuentra con una serie de barreras, tanto físicas y de acceso a la información como simbólicas, que dificultan su inserción, permanencia y éxito en el desarrollo de estudios superiores.

A pesar de la notable presencia de las mujeres con diversidad funcional en los estudios superiores (en comparación con los hombres con discapacidad), la *doble discriminación* sigue afectando en el resto de sus áreas vitales, especialmente en la construcción de la identidad personal y del autoconcepto.

La filosofía de la escuela inclusiva favorece la inserción del alumnado con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes y potencia su éxito académico, factores que facilitan el acceso a estudios superiores.

3.4. METODOLOGÍA

3.4.1. Análisis documental y estadístico

El estudio parte de una extensa revisión bibliográfica y documental sobre el estado de la cuestión para conocer la fundamentación teórica y conceptual desarrollada por otros autores y autoras en este campo. Para ello, con la finalidad de contextualizar el fenómeno a estudiar, se lleva a cabo un análisis de la información obtenida a partir de fuentes secundarias. Esta investigación se centra en los siguientes aspectos:

- En primer lugar, se busca diseñar un marco teórico que parta de la definición de discapacidad y los paradigmas teóricos que la enmarcan.
- En segundo lugar, interesa conocer la evolución de la legislación internacional y nacional en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad, para observar las diferencias entre la normativa oficial y su aplicación práctica en España.
- Por último, se pretende conocer la presencia en términos absolutos y relativos del alumnado con diversidad funcional en las distintas etapas del sistema educativo, prestando especial atención a la distribución por sexo.

3.4.2. Estudio cualitativo

• Método de investigación

Tras el análisis de datos procedentes de las fuentes secundarias, se procede a la elección del método de investigación. Dada la complejidad de la temática objeto de estudio que abarca campos difícilmente cuantificables (creencias, prejuicios, expectativas, miedos) y enormemente subjetivos, el método de investigación elegido es de carácter cualitativo. Se pretende así conocer el entramado de pensamientos y sentimientos que experimentan los distintos agentes implicados y, para ello, lo más pertinente es que éstos tengan la posibilidad de expresarse en un formato libre y abierto.

Este método de investigación utiliza el análisis del lenguaje como vehículo para conocer aquello que subyace a los comportamientos sociales y el carácter subjetivo del pensamiento. Alguacil (2011: 35) lo describe como *“método hermenéutico o estructural, el cual se preocupa por los aspectos simbólicos y subjetivos que constituyen comportamientos sociales y mueven la sociedad desde el punto de vista de los significados que los sujetos y los grupos dan a su vida en sociedad.”*

• Técnica de recogida de datos: la entrevista en profundidad

Una vez definido el método, se procede a la elección de la técnica, optando por el campo de las técnicas conversacionales y de orden dialéctico, por ser las que más se adecuan al objeto de estudio y resultar las más aptas para incluir la perspectiva biográfica de los informantes. El trabajo de campo se basa en la recogida de testimonios a partir de entrevistas en profundidad de carácter semi-estructurado, de aproximadamente una hora de duración y diseñadas a partir de un guión flexible. Este tipo de técnica *“permite la libre manifestación de los sujetos entrevistados, de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y deseos, (motivaciones internas conscientes e inconsciente”*(Ortí, 1986. Pág. 177)

8 Ortí, Alfonso. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta y la discusión del grupo. En García Ferrando, Ibáñez, J. Y Alvira, F. *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Editorial. Madrid, pg.177.

- **El análisis del discurso**

A. El uso del lenguaje

En primer lugar, durante la transcripción se recogió el uso de la terminología empleada por los distintos informantes a la hora de referirse a la discapacidad: minusválido/a, discapacitado/a, persona con discapacidad, persona con diversidad funcional. El objetivo es conocer los usos del lenguaje de los agentes implicados y cómo éstos repercuten en la construcción de un imaginario común en torno a la discapacidad. Se busca averiguar en qué grado las personas informantes adoptan el concepto diversidad funcional, es decir, aquella terminología que pone el énfasis en la construcción social de la discapacidad.

Para ello, se contabilizó el número de veces que los informantes repetían los distintos términos. Posteriormente, se cuantificó, en términos absolutos y relativos, las ocasiones en las que se repetía cada palabra y se elaboró la media estadística de cada grupo de informantes. Se procedió a su análisis, individual y comparado y, a partir de los promedios, se elaboraron gráficos que muestran visualmente la síntesis de los resultados.

B. El análisis del discurso

Una vez recogidos los testimonios mediante las entrevistas en profundidad realizadas durante el trabajo de campo, se procedió al análisis del discurso. Para ello, en primer lugar, se transcribieron las conversaciones mantenidas. Posteriormente se procedió a leer con detenimiento los discursos, subrayando los fragmentos textuales que se referían a las variables objeto de estudio, previamente definidas⁹.

Una vez realizada la categorización de cada una de las transcripciones, se agruparon los fragmentos por secciones. Dentro de cada sección, se clasificaron los discursos en función del tipo de informante que los había expresado para hallar los elementos comunes de cada categoría. A su vez, se cambiaron los nombres del alumnado y sus familias para mantener el anonimato. Algunos apartados se subdividieron y otros se unieron, a este proceso analítico se le denomina “*integración local*” (Vallés. 2007: 223)

Por último, se organizaron todas las secciones de forma coherente a partir del eje biográfico previsto en el guión de la entrevista. Este proceso Weiss lo define como “*integración inclusiva*”.¹⁰ (Vallés. 2007: 223)

- **Selección de informantes**

La muestra recogida se circunscribe a la Comunidad de Madrid, exceptuando el caso de uno de los expertos cuya entrevista se realizó en Barcelona. Una vez definido el objeto de estudio y la metodología, se procedió a identificar los informantes clave, hallándose cuatro grupos de vital interés:

- **Alumnado con diversidad funcional:** en primer lugar, resulta necesario conocer la opinión de los protagonistas, pues en definitiva son quienes experimentan las barreras en su desarrollo académico. La selección se hizo en torno a dos variables: sexo y nivel educativo de las personas informantes. Se realizaron nueve entrevistas: tres a estudiantes de Bachillerato, cuatro a alumnado de Formación Profesional Superior y dos a estudiantes universitarios. De estos nueve entrevistados, cuatro eran chicos y cinco chicas.
- **Padres y madres de alumnado con discapacidad:** la influencia del entorno familiar es una de las variables determinantes a la hora de proyectar el futuro académico, laboral y personal de los alumnos y alumnas con diversidad funcional, por ello, resultaba de gran interés conocer

9 La definición de las variables se incluye en el anexo bajo la denominación de “glosario”.

10 Idem.

la perspectiva de los padres y las madres. Se realizaron dos entrevistas a parejas y una de carácter individual.

Mediante la técnica de “bola de nieve” se accedió a los informantes, es decir, se realizó un muestreo aleatorio de personas pertenecientes a la comunidad de interés y luego se solicitó a cada una de ellas que facilitaran el contacto con otras de su círculo de familiares, amigos o conocidos. (Vallés, 2007)

- **Personal técnico en contacto diario con alumnado con diversidad funcional:** se considera importante contar con la aportación de aquellas personas profesionales que trabajan a diario con alumnado con diversidad funcional, puesto que son las encargadas de poner en práctica el proyecto educativo del centro en que se encuentran y de llevar a cabo las adaptaciones que se plantean. Se contó con la aportación de un profesor que impartía clase en un ciclo de Formación Profesional Superior, una orientadora de un instituto de Educación Secundaria y dos responsables de las Oficinas de Atención a la Discapacidad de la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad Pontificia de Comillas.
- **Personas expertas:** se busca conocer la opinión de aquellas personas que desarrollan propuestas y teorizan sobre la educación inclusiva, centradas en el ámbito de la discapacidad. Para ello, se entrevistó una ex-diputada portavoz de Educación, a la coordinadora de un proyecto de la Fundación ONCE (orientado a la sensibilización y promoción del acceso de alumnado con discapacidad a estudios superiores), a una investigadora del Dpto. de Filosofía de la Universidad Nacional de Educación a Distancia y a un miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad.

En el caso del personal técnico y las personas expertas fueron seleccionadas estratégicamente, partiendo de una previsión de la información clave que podían aportar en función de su trayectoria profesional y de su contacto con el mundo de la discapacidad. Las expertas y los expertos entrevistados tienen diversidad funcional y son titulados universitarios por lo que su discurso se ha utilizado también en el apartado de “discurso del alumnado” cuando hacían referencia a su trayectoria académica.

En total se realizaron veintidós entrevistas:

3.5. EL TRABAJO DE CAMPO Y SUS INCIDENCIAS

La primera cuestión que se tuvo que abordar a la hora de comenzar el trabajo de campo fue la gestión del acceso a los informantes. En el caso del alumnado y sus familias se tuvo que gestionar el contacto a través de los centros educativos donde estaban inscritos. Para ello, se estudiaron los distintos tipos de centros que hay en la Comunidad de Madrid y se seleccionaron aquellos cuya propuesta educativa y perfil de estudiantes resultaban más adecuados al objeto de estudio.

El IES Salvador Dalí, centro de integración preferente para estudiantes con discapacidad motórica, resultaba un ejemplo de integración de enorme interés. Allí se pudo entrevistar a la orientadora del centro, la cual planteó su ambiciosa apuesta por la escuela inclusiva. A través de su mediación se pudo contactar con algunos de los alumnos y alumnas de Bachillerato y sus familias. Por otro lado, a través de la Asociación de Sordos de Madrid, se logró una entrevista con uno de sus miembros que era alumno de Bachillerato. El encuentro se realizó en la propia sede de la asociación, la cual puso a disposición de la investigación una intérprete de lengua de signos.

Las entrevistas con el alumnado de Formación Profesional se concertaron gracias a la mediación de un profesor de un módulo superior de Integración Social, el cual también fue entrevistado. Las alum-

SELECCIÓN DE INFORMANTES			
Tipo de informante	Nivel de estudios del alumnado	Género	
		Masculino	Femenino
Alumnado con diversidad funcional	Bachillerato	X	
			X
		X	
	Formación Profesional Superior	X	
			X
		X	
	Universidad		X
			X
			X
Padres y madres		X	
			X
		X	
	X		
			X
Técnicos y técnicas			X
			X
	X		
			X
Expertos y expertas			X
			X
	X		
			X
SUBTOTAL		8	14
TOTAL		22	

nas universitarias fueron contactadas a través de las responsables de las Oficinas de Atención a la Discapacidad de la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad Pontificia de Comillas, las cuales también fueron entrevistadas. Se seleccionaron dichas instituciones porque resultaba interesante comparar su filosofía educativa y el perfil de su alumnado.

Por último, se intentó que las expertas y los expertos entrevistados fueran personas con diversidad funcional pues se consideraba más enriquecedor contar con aportaciones que partieran de la experiencia personal a la hora de teorizar e intervenir. Se tuvo la posibilidad de entrevistar a una exdiputada de la Asamblea de Madrid que fue portavoz de Educación, de esta forma, se pudo introducir el discurso de una experta en el diseño de las políticas públicas. Además, participaron en el estudio personas expertas procedentes del ámbito académico (investigadora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia), profesional (trabajadora de la Fundación ONCE) y asociativo (miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad).

3.6. CRONOGRAMA

La investigación se llevó a cabo siguiendo el cronograma que se presenta a continuación:

		AÑO 2011						
		Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre
Fase I	1. Planificación/ Estrategia							
	2. Diseño de la investigación							
	2.1. Hipótesis/VARIABLES							
	2.2. Fuentes/ Determinación de técnicas							
	2.3. Diseño de guiones de las entrevistas							
	2.4. Redacción de la introducción y del marco teórico							
Fase II	3. Trabajo de campo							
	4. Tratamiento de la información							
	4.1. Análisis del lenguaje							
	4.2. Análisis del discurso							
Fase III	5. Redacción del análisis/Documento final							
	5.1. Revisión total de los textos							
	5.2. Capítulo final de conclusiones y propuestas							

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. LOS USOS DEL LENGUAJE

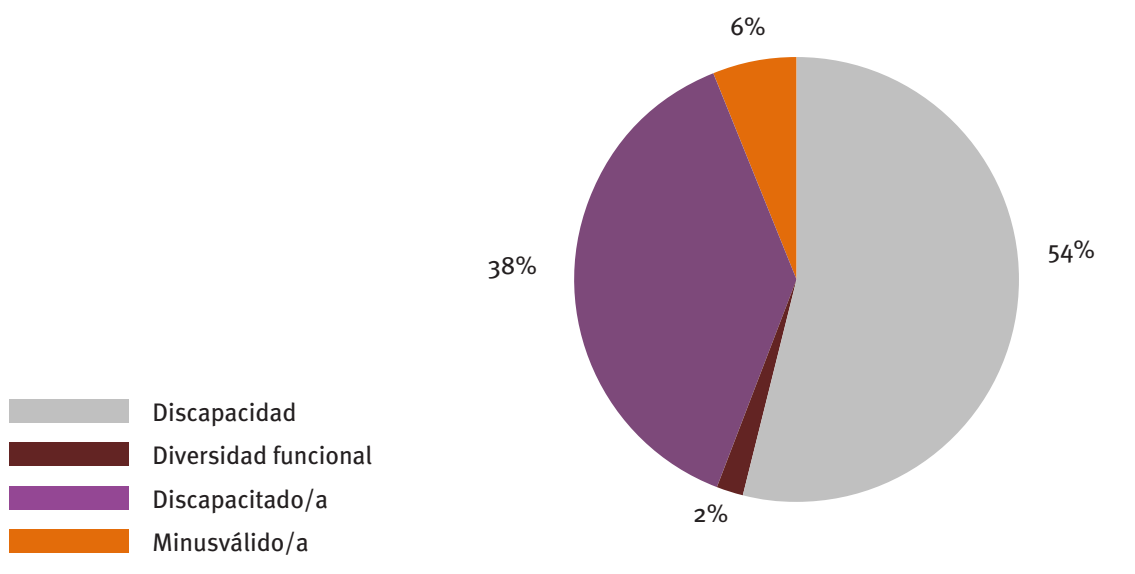
El lenguaje es un instrumento de definición y construcción de la realidad social: lo que no se nombra, se invisibiliza y el carácter peyorativo o reivindicativo de un término configura la concepción de una problemática determinada. Por ello, se ha realizado un análisis de la utilización terminológica que hacen los distintos informantes en torno a la discapacidad. El objetivo es averiguar hasta qué punto siguen vigentes términos obsoletos y denigrantes como “*minusválido/a*” y si ha asimilado en el lenguaje el discurso del Movimiento de Vida Independiente y Diversidad que reivindica el concepto de “*diversidad funcional*”.

4.1.1. El discurso del alumnado

El alumnado es el colectivo que sigue utilizando en mayor grado el término “*minusválido/a*” para referirse a la discapacidad. El promedio de veces que repiten esta palabra (u otras de la misma familia como “*minusvalía*”) es del 6%. Muchas de las veces que utilizan este concepto lo hacen para referirse a sí mismos o a sus amigos, lo que lleva a pensar que no lo consideran un término denigrante. Por la misma razón, utilizan en un 38% de las ocasiones la palabra “*discapacitado/a*” poniendo el énfasis en la capacitación (o más bien en la falta de ella).

En la mayoría de las ocasiones eligen el término “*discapacidad*” (54%) y lo hacen para referirse a “*persona con discapacidad*”. El concepto “*diversidad funcional*” tiene una representación muy baja en el discurso del alumno (2%) ya que sólo es utilizado por una alumna que, es interesante resaltar, es la de mayor edad. Esto refleja la falta de conciencia del alumnado sobre la importancia del lenguaje como mecanismo de transformación social. Es importante resaltar que según avanza el alumnado en su trayectoria educativa se produce una eliminación de la terminología peyorativa, de esta forma, son los alumnos y alumnas de bachillerato los que utilizan los términos “*minusvalía*” y “*discapacitado*”, mientras que las alumnas universitarias sólo hablan de “*discapacidad*”.

Gráfico 7. Alumnado

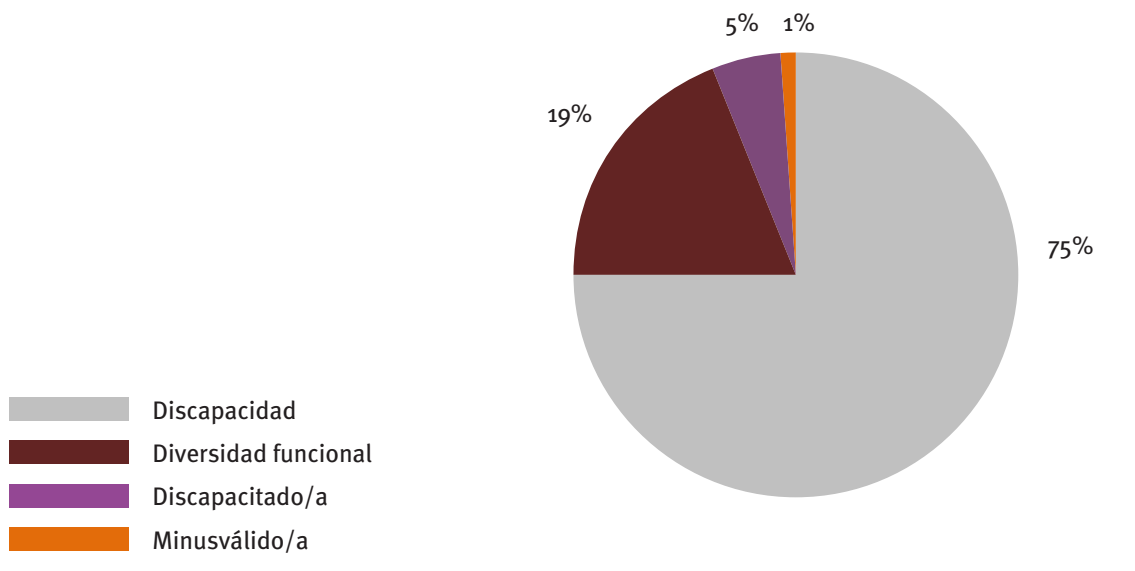


4.1.2. El discurso de los padres y las madres

En el discurso de padres y madres se percibe una mayor conciencia sobre la importancia del uso del lenguaje. El término que se utiliza mayoritariamente, un 75% de las veces, es “discapacidad” y, si se observan los datos de cada informante, es mayoritario en todos los discursos. “Diversidad funcional” es el segundo más veces utilizado aunque hay que destacar que sólo lo utiliza una informante. Respecto a la terminología más peyorativa, es utilizada de forma minoritaria: “discapacitado/a” (5%) y “minusválido/a” (1%).

Como puede observarse en los datos, los padres otorgan más importancia que sus hijos e hijas al uso del lenguaje, huyendo de formas de nombrar que resultan discriminatorias y, en el caso de una informante, apostando por los nuevos usos del lenguaje.

Gráfico 8. Padres y madres

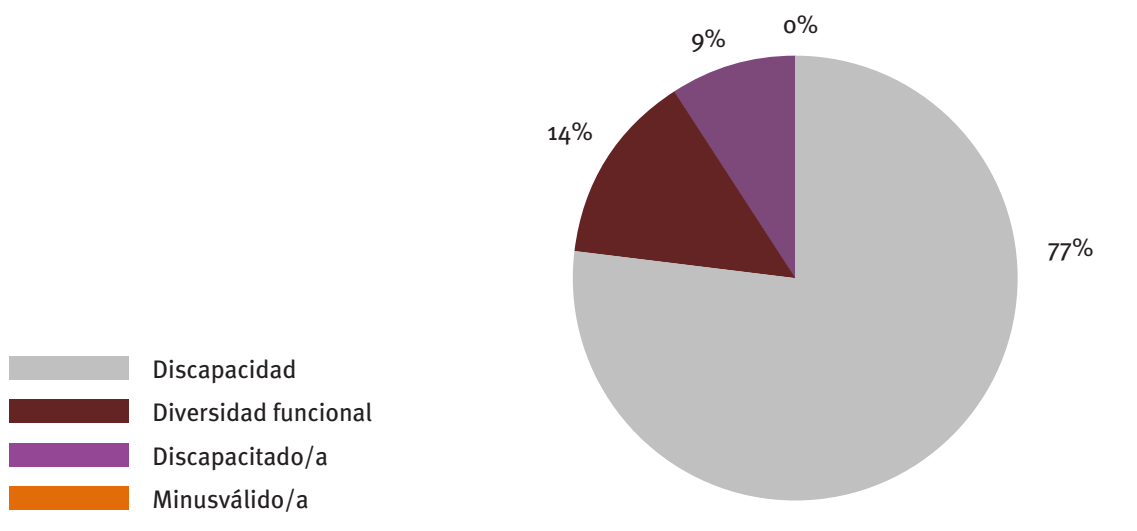


4.1.3. El discurso de técnicas y técnicos

La terminología utilizada por el personal técnico es similar a la de los padres y las madres: utilización mayoritaria del término “discapacidad” (77% de las veces), seguido de “diversidad funcional” (14%) y utilización minoritaria de “discapacitado/a” (9%). Por otro lado, ningún representante de este colectivo utiliza la palabra “minusválido/a”.

No se han visto diferencias en el uso del lenguaje como consecuencia de la etapa educativa en que trabaja este personal técnico, podría aventurarse que en la educación superior hay un mayor compromiso con los nuevos términos pero no se ve reflejado en los datos.

Gráfico 9. Técnicos/as

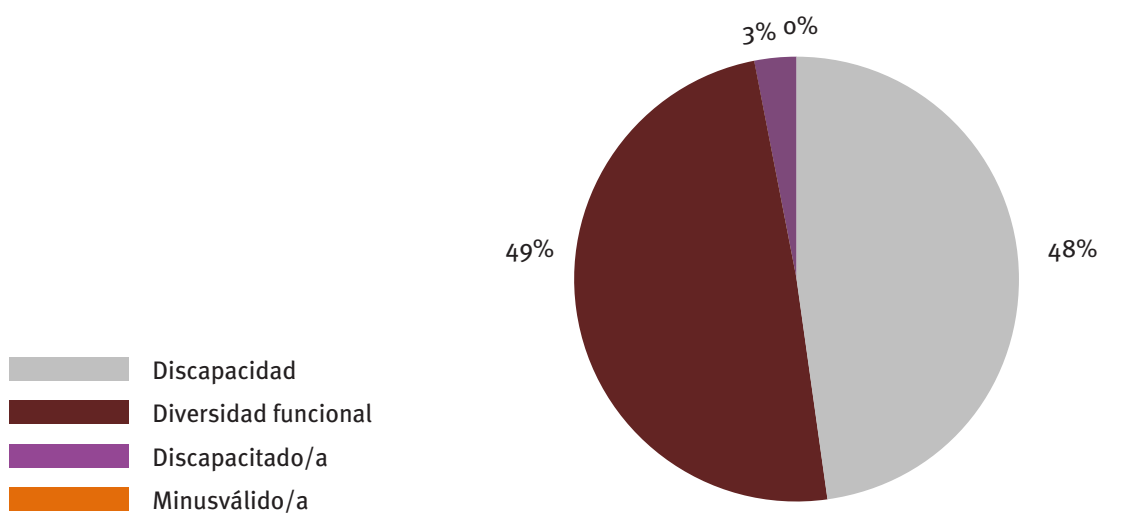


4.1.4. El discurso de expertos y expertas

En el caso de los expertos y expertas hay una conciencia evidente sobre la importancia de ir cambiando la realidad social a través del lenguaje, siendo el término “*diversidad funcional*” el más utilizado (49%), aunque muy seguido de “*discapacidad*” (48%). La terminología peyorativa es absolutamente minoritaria: el término “*discapacitado/a*” sólo se utiliza un 3% de las veces y “*minusválido/a*” no aparece en ninguno de los discursos.

Es coherente pensar que las personas que se encuentran más cerca de las políticas públicas y de la intervención, y que trabajan el mundo de la discapacidad desde una perspectiva macro están más habituadas a expresarse cotidianamente en los términos mencionados. Cabe destacar que el miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad es uno de los más firmes defensores de los nuevos usos del lenguaje, utilizando el término “*diversidad funcional*” el 92% de las veces.

Gráfico 10. Expertos/as



4.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO

4.2.1. Etapa educativa

4.2.1.1. Educación Obligatoria

- **CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL**

La visión que tiene el alumnado con diversidad funcional sobre la Educación Especial no es homogénea: algunos plantean la dificultad que supone este modelo a la hora de integrarse posteriormente en un centro ordinario, mientras que otros valoran esta forma de escolarización de manera positiva.

En cuanto al discurso de los padres y las madres, éstos temen que la elección de un centro de Educación Especial pueda “etiquetar” a sus hijos e hijas, diferenciándoles del resto de los niños y niñas de su edad. A su vez, a las familias también les preocupa que el nivel académico de estos centros esté por debajo de las capacidades reales de sus hijos e hijas.

Los expertos y expertas añaden por su parte que la Escuela Especial no resulta integradora, puesto que ésta entiende la discapacidad desde un enfoque tradicional de asistencia.

- **El discurso del alumnado:**

En cuanto al alumnado entrevistado, a excepción de un alumno con problemas de audición y una alumna con dificultades visuales, todos los demás fueron escolarizados en colegios ordinarios o de Educación Integrada.

Uno de los alumnos matriculados en un centro de Educación Especial considera que el paso por el colegio fue bueno, sobre todo en lo referente a su relación con los compañeros de clase. Sin embargo, sugiere que si hubiese estado escolarizado en un centro de Educación Integrada, posiblemente habría tenido menos problemas con la expresión escrita.

“Bueno, yo estoy un poco arrepentido, quizá hubiera sido mejor que me llevaran a un colegio de integración para poder escribir mejor porque bueno al ir a un colegio de sordos, no escribo demasiado bien. Yo al estar con sordos, también me ha afectado a la hora del lenguaje escrito. Me he acostumbrado a que me lo adapten y el cambio a los oyentes me ha costado más” (César, alumno de Bachillerato).

Cuando se le pregunta al alumnado sobre cuál es su opinión sobre los centros de Educación Especial, se recogen dos tipos de discursos bien diferenciados. Un sector considera que la Educación Especial no es necesaria y plantea que, en ocasiones genera problemas a los alumnos y alumnas a la hora de integrarse en la sociedad una vez abandonan el colegio. El otro grupo afirma que la existencia de este tipo de educación resulta, para los chicos y chicas con diversidad funcional, una buena medida que fomenta la continuación del estudio.

(Sobre la existencia de colegios de Educación Especial) “Muy bueno, porque cuando mi época no había. En mi época, en la época en los ochenta no había, no había, entonces tener la oportunidad de estar hasta los dieciocho estudiando, o sea hasta los dieciséis estudiando... luego te lo amplían hasta los dieciocho. Y luego desde los dieciocho hasta los veintiuno estás aprendiendo un oficio. Entonces pues... jolines es un avance, es muy bueno” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior.)

- **El discurso de los padres y las madres:**

La elección de un centro escolar de Educación Especial resulta complicada para las familias del alumnado con diversidad funcional, pues temen que el hecho de decantarse por este tipo

de educación suponga un retroceso en el rendimiento académico de sus hijos e hijas.

Junto a esta cuestión, los padres y las madres también tienen miedo de que la elección de un centro de Educación Especial implique poner a sus hijos e hijas una “etiqueta” que les defina por su discapacidad y no por el resto de sus capacidades.

“Los padres nos encontramos con dos miedos: un miedo lógico de todo padre a equivocarse, otro miedo a ponerle la etiqueta a tu hijo ya” (Inmaculada, madre de una alumna con el síndrome Smith-Magenis)¹¹

— **El discurso del personal técnico y de las personas expertas:**

En cuanto al personal técnico que trabaja a diario con alumnado con diversidad funcional, éstos corroboran lo anterior: muchas familias no aceptan que sus hijos o hijas se escolaricen en centros de Educación Especial, por considerar que éstos pueden comprometer su grado de socialización y su nivel de académico.

“Es muy difícil que los padres entiendan esto porque los centros, incluso lo comprendemos, los centros de Educación Especial tienen chicos muy afectados, muy afectados, Entonces hay muchachos que no están, no están tan afectados como para estar en un centro de Educación Especial y además son muy sociables... pero esto no deja de ser un instituto y aquí lo que se trata es sobre todo lo curricular”. (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí)

Son varios los técnicos y técnicas que hacen referencia al problema que existe con el alumnado que realiza satisfactoriamente sus estudios primarios en un centro de Educación Integrada, pero que al acceder a la ESO presenta importantes dificultades a la hora de seguir el nivel. En estas situaciones, desde los institutos se plantea la derivación de este alumnado a programas que atiendan mejor sus necesidades específicas, en concreto dos: los Programas de Transición a la Vida Adulta, impartidos en Centros de Educación Especial, y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), presentes en centros de Educación Integrada.

En lo referente a esta cuestión, el personal técnico y las personas expertas consideran que, en muchas ocasiones, se deriva al alumnado con diversidad funcional a PCPI, sin haber agotado todas las vías para que puedan permanecer en la Educación Secundaria Obligatoria. Opinan que al profesorado, le resulta en ocasiones más fácil derivar a los alumnos y alumnas con diversidad funcional a este tipo de programas, antes que poner más apoyos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria para que este alumnado pueda continuar en la enseñanza ordinaria. Explican también que esta falta de adaptaciones se debe generalmente a la falta de recursos, pero también consideran que influye la escasa formación del profesorado en cuestiones de diversidad, la baja motivación del cuerpo docente, y la falta de expectativas hacia el alumno o alumna con discapacidad.

“La manía de mandar a los chavales a PCPI cuando tienen una discapacidad, cuando a lo mejor podríamos sostenerles un poco más en la ESO. Y es que si tienes una discapacidad, la probabilidad de que te termines en PCPI en lugar de estar en la ESO... son muy altas.” (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior).

¹¹ No se considera relevante definir el tipo de diversidad funcional que tiene el alumnado entrevistado, sin embargo, en el caso de esta alumna se resalta por petición de la madre, que busca visibilizar el síndrome de su hija.

“Yo lamentablemente creo que los PCPI, como antes la Garantía Social, se han convertido en “guettos” donde se mete a todos aquellos alumnos que, ya sea porque tengan problemas sociales, culturales, de algún tipo de discapacidad, no se quiere hacer un esfuerzo mayor con ellos durante la secundaria para que puedan tener más oportunidades” (Fátima Peinado, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación).

Finalmente, los expertos y expertas consideran que la Educación Especial es heredera del enfoque tradicional de la discapacidad, por lo cual sus políticas educativas están determinadas por su carácter caritativo y asistencial hacia las personas con diversidad funcional.

- **CENTROS DE EDUCACIÓN INTEGRADA**

Cuando el alumnado con diversidad funcional concluye la etapa de Educación Primaria, se encuentra ante la dificultad de que la mayoría de centros de Educación Secundaria no le resultan accesibles. Las familias y los profesionales de la enseñanza coinciden en que, en varias ocasiones, existe una contradicción entre la filosofía de los centros que definen la educación que imparten como inclusiva, y su práctica habitual, en donde la integración de los alumnos y las alumnas no es un compromiso real del centro educativo.

- **El discurso del alumnado:**

El estudiantado con diversidad funcional que fueron escolarizados en centros de Educación Integrada consideran que a lo largo de su etapa escolar han tenido dificultades, relacionadas gran parte de ellas con la falta de accesibilidad. Muchos de los alumnos y alumnas escolarizados, una vez terminada la Educación Primaria, no pudieron matricularse en los institutos más cercanos a sus domicilios, puesto que éstos no les resultaban accesibles.

“Los institutos no estaban preparados y tampoco querían aceptar a gente ciega, decían que no, que cómo iban a hacerlo, que ellos no podían adaptarlo” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior).

“Estuve allí principalmente porque era el único centro así educativo que está adaptado, o que bueno, tenía las facilidades que bueno, yo requiero para moverme y demás” (Pedro, alumno de Bachillerato).

Junto con lo anterior, la mayoría de las alumnas y alumnos entrevistados habrían preferido asistir a los institutos donde estaban escolarizados sus compañeros de Educación Primaria.

“Hombre, siempre haces un poco balance y piensas que a lo mejor hubieses querido estar allí, con tus compañeros” (Pedro, alumno de Bachillerato)

“La verdad que no me apetecía ir solo porque claro yo no había casi alumnos, en la ESO, yo desde siempre había ido con sordos y en 3º de la ESO no había nadie, entonces yo me quería ir al otro cole porque estaban mis amigos” (César, alumno de Bachillerato).

Por otro lado, los alumnos y alumnas que han estado matriculados en colegios ordinarios o en centros de Educación Integrada afirman que en muchas ocasiones no contaron con las adaptaciones necesarias para que el centro les resultara accesible.

- **El discurso de los padres y las madres:**

Las familias que deciden escolarizar a sus hijos e hijas en centros de Educación Integrada se enfrentan muchas veces con diversos obstáculos.

Por un lado, los centros más cercanos a sus domicilios con frecuencia no resultan accesibles para sus hijos e hijas, por lo que los padres y las madres se ven obligados a matricularlos en centros que no han sido escogidos por ellos y que se encuentran alejados de sus hogares.

Por otro lado, las familias manifiestan que en diversas ocasiones no han contado con el apoyo de los centros de Educación Preferente. Afirman que existen centros que a pesar de formar parte del Programa de Integración, muchas veces no resultan facilitadores ya que intentan poner barreras a las familias para que no matriculen a sus hijos e hijas allí. Se produce así una contradicción entre la filosofía oficial del centro (inclusiva) y su práctica real (discriminatoria).

“Cuando llegamos allí lo primero que nos dijeron, eso sí que me acuerdo, «bueno, que sepáis que este colegio es de integración porque la Comunidad nos lo ha impuesto no porque nosotros queramos» y ahí entras ya con un handicap de, bueno, vamos a poner aquí cuidado porque no sabes lo que te vas a encontrar. Ellos, como colegio, yo creo que no querían abarcar todo esto que se les venía encima” (Clara, madre de una alumna de Bachillerato).

— **El discurso del personal técnico y de las personas expertas:**

Según el personal técnico, a pesar de que la filosofía de los centros sea la inclusión, a la hora de la puesta en marcha, la integración pasa a ser responsabilidad de los profesores y profesoras y no de los colegios o institutos. El equipo docente tiene la sensación de que los distintos departamentos y los equipos directivos no les dotan de los apoyos y ayudas necesarios a la hora de adaptar las clases o el centro a las necesidades específicas del alumnado.

En el análisis del discurso, se encuentran varias alusiones al hecho de que los centros no se comprometen de forma firme con la integración de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Educación Inclusiva¹². El personal técnico y las personas expertas coinciden en que la Escuela Inclusiva es el modelo de educación a seguir, puesto que plantea diseños universales que se adaptan a la diversidad del alumnado, dando respuestas a las necesidades y particularidades específicas que demanda cada individuo y que revierten en la colectividad del aula.

— **El discurso del personal técnico y de las personas expertas:**

El personal técnico que trabaja en su día a día con alumnado con diversidad funcional considera que la supervivencia de la Educación Inclusiva pasa por una mayor dotación de recursos económicos y humanos por parte de las Administraciones. Explican que, con más recursos, los centros educativos podrían dar mejores respuestas a las necesidades específicas que precisa el alumnado.

En los discursos recogidos se observa también una importante preocupación por los recortes en materia educativa, los profesionales temen no poder continuar con las medidas adoptadas por los centros en materia de inclusión y de igualdad de oportunidades para el alumnado con necesidades educativas específicas.

Las personas expertas consideran que la Educación Inclusiva es el modelo a seguir en educación, puesto que incluye a todos y todas en los mismos espacios. Creen que se deben replantear los principios que a día de hoy justifican la existencia de la Educación Especial, fomentando a su vez diseños educativos universales, en donde todos los alumnos y alumnas puedan ver atendidas sus necesidades y particularidades específicas.

12 Tanto el alumnado como sus familias no hacen referencias directas a la educación inclusiva, por lo que sus discursos no aparecen en este apartado.

“La idea es atender a cada uno según sus necesidades y buscar la respuesta educativa para cada uno” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí)

“Yo creo que una de las batallas que también tenemos que liberar es apostar fuertemente por la educación inclusiva y evaluar seriamente si la educación especial debe seguir adelante” (Soledad Arnau, Investigadora del Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política de la UNED).

Añaden también que la continuidad de la Educación Inclusiva sólo será posible si se cuenta con la participación y coordinación de toda la comunidad educativa, de manera que se garantice la educación del alumnado independientemente de sus capacidades o condiciones sociales, entendiendo así su diversidad y adaptándose a ella.

Las personas expertas consideran que las adaptaciones a la diversidad tienen que ser concebidas a nivel macro, y no deben limitarse a garantizar ciertas cuestiones de accesibilidad, de manera que no sea la persona la que se adapte al entorno educativo, sino que el entorno educativo sea el que se adapte a la diversidad del alumnado.

“Se trata más de cambiar la mentalidad de los profesionales para que incluya toda esa diversidad humana, eso no quita que haya especialistas en cosas, pero en general todo el profesorado tiene que conocer esa diversidad para poder atenderla correctamente. Luego todo el entorno físico evidentemente debe ser pensado para todo el mundo, y luego la manera tanto de enseñar, como de evaluar, como de todo, debe incorporar toda esa diversidad” (Antonio Centeno, profesor de Secundaria y miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad).

4.2.1.1.1. Adaptaciones en la Educación Obligatoria

Todos los alumnos y alumnas entrevistados recibieron en algún momento de su etapa educativa obligatoria algún tipo de adaptación al estudio. Estas adaptaciones varían según el centro, el curso académico y las necesidades específicas, siendo la valoración de las mismas heterogénea.

En lo referente al discurso de los padres y las madres, éstos consideran fundamental el compromiso de los profesionales de la enseñanza para que se garantice una accesibilidad real. Por otro lado, el personal técnico y las personas expertas coinciden en la necesidad de que desde los centros se provea a todos los alumnos y alumnas de las adaptaciones necesarias centradas en sus demandas específicas.

— Discurso del alumnado:

En cuanto a las adaptaciones llevadas a cabo por los centros, las valoraciones del alumnado son dispares. En primer lugar, en este estudio se han recogido discursos de alumnas y alumnos que se vieron obligados a cambiar de centro educativo debido a que sus colegios o institutos no les resultaban accesibles. En segundo lugar, parte del alumnado afirma que durante largos períodos de tiempo estuvieron no recibieron ningún tipo de adaptación a pesar de que éstas resultarían necesarias para un seguimiento normalizado de las asignaturas. En tercer lugar, los alumnos y alumnas que han recibido apoyo y adaptaciones de forma continuada por los centros, valoran de forma positiva estas medidas, y consideran que les han ayudado a mejorar su rendimiento académico.

“No había ningún tipo de barreras arquitectónicas, un instituto adaptado nos dijeron, así que por eso me cambié de instituto” (Pedro, alumno de Bachillerato).

“En el instituto que me tocaba a mí por zona no está adaptado, porque básicamente se habían negado y no tenían rampa” (Laura, alumna de Bachillerato).

“Si te soy sincero, no ha sido una experiencia muy positiva. Para las personas sordas es un poco difícil porque claro, te lo enseñan igual, sin ningún tipo de adaptación”. (César, alumno de Bachillerato)

En lo referente a las adaptaciones según las necesidades específicas, los apoyos y recursos ofrecidos por los centros son variados: intérpretes de lengua de signos para las dificultades auditivas; logopedas destinados a alumnado con dificultades en el habla y en el lenguaje, adaptaciones a braille, clases de apoyo en lengua, matemáticas, inglés, adaptaciones en los exámenes (uso de formatos alternativos, ampliación del tiempo del examen...) y adaptaciones de dibujos en relieve, entre otras medidas.

“En música, como yo no puedo tocar la flauta por la... no puedo tocar casi ningún instrumento porque el ritmo lo tengo un poco... no tengo sentido del ritmo, ni puedo tocar una flauta porque no puedo soplar bien, pues te lo ponían... te lo adaptaban” (Laura, alumna de Bachillerato).

A pesar de las distintas adaptaciones llevadas a cabo por los centros, los alumnos y alumnas manifiestan que en varias ocasiones han tenido muchas dificultades para seguir los contenidos de algunas asignaturas que, por su propia estructura o por la forma en la que eran impartidas, les resultaban poco accesibles.

“Lo que hacían conmigo era que como yo no podía hacer Educación Física, lo que ahora se llama gimnasia, pues iba esa hora con la jefa de estudios que era de lengua y hacíamos dictados, o ortografía, lectura, cosas así que eran refuerzo” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

“La profesora hablaba y hablaba y todos los oyentes cogían apuntes, y yo ¿cómo lo hago si no tengo intérprete? Entonces es muy complicado, es muy difícil... si lo explica más despacio o algo yo puedo coger notas, pero claro si ella habla sin parar y el intérprete signa sin parar, yo no puedo escribir porque tengo que mirar, tengo que mirar al intérprete y escribir y no puedo mirar dos cosas a la vez”. (César, alumno de Bachillerato).

Por otro lado, se recoge también el discurso de una alumna que considera que el hecho de haber asistido a clases de apoyo había retrasado su nivel académico en comparación con el resto de sus compañeros. Según su percepción las clases de apoyo no eran necesarias para ella, puesto que podría haber asistido a las clases generales. Añade también que el hecho de tener una discapacidad implicaba en su colegio un nivel de exigencia menor por parte del profesorado que le daba clases.

“Si las clases de apoyo fueran que a ti te enseñan matemáticas, entonces vale, ¡pero no te enseñan! yo me acuerdo que jugaba a las cocinitas” (María, alumna universitaria).

— **Discurso de los padres y las madres:**

Las familias manifiestan que sus hijos e hijas por lo general han contado con apoyos y adaptaciones por parte de los centros. Junto con el grado de accesibilidad, los padres y las madres valoran mucho la amabilidad, la ayuda y la orientación proporcionada por los miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo consideran que, en determinados momentos, estas adaptaciones no han garantizado la accesibilidad de todos los contenidos de las asignaturas.

“Una de las veces que fui yo al colegio, le vi allí en el patio haciendo de árbitro porque como no podía jugar al fútbol, hacía de árbitro” (Noelia, madre de un alumno de Bachillerato).

“Matemáticas imposible, le han intentado adaptar de una manera, de otra y le es muy difícil, aparte que la motricidad le impide hacer muchas cosas” (Víctor, padre de una alumna de Bachillerato).

— **Discurso del personal técnico y de las personas expertas:**

El personal técnico hace referencia en sus discursos a la diversidad que presenta el alumnado al cual educan. Dado que cada alumno y alumna es distinto de los demás, los centros deben desarrollar respuestas educativas para cada una de esas especificidades. Para ello, se llevan a cabo desde adaptaciones de acceso hasta ajustes razonables a nivel curricular, según las necesidades del alumnado. En el caso de aquellos alumnos y alumnas con movilidad reducida, éstos cuentan con la intervención continua de personal técnico y sanitario.

“Llevamos dos años con un alumno que requiere prácticamente una atención individualizada todo el tiempo, entonces pues bueno, cada uno es un mundo distinto, requiere respuestas educativas diferentes y ahí está la dificultad, porque no hay tanto personal humano o tantos recursos personales como para atender la individualidad de cada uno” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí).

En aquellas materias que por su propia estructura no resultan accesibles para algunos alumnos y alumnas, se llevan a cabo adaptaciones curriculares significativas. Es el caso, por ejemplo, de la asignatura de Educación Física en donde los alumnos y alumnas asisten a estas clases y realizan actividades adaptadas planteadas por el profesorado. En el caso de que el alumnado tenga dificultades de movilidad, éstos son acompañados a las clases por fisioterapeutas, y con la supervisión del profesorado realizan los ejercicios. Por otro lado, aquellos alumnos y alumnas que necesiten asistir a más horas de fisioterapia, pueden suprimir sus clases de Educación Física.

“El otro día uno lloraba, que ha venido nuevo y que se maneja estupendamente, juega estupendamente al baloncesto, y salía la fisio con él... Yo estaba de guardia ahí en el patio, y le veo “¿pero qué te pasa y tal?”. Bueno, pues el muchacho no podía hacer la actividad que todos, y era una actividad reglada. Y le digo “¿Pero tú que hacías en primaria y tal?” “Pues no... era juego libre y todos pues jugábamos con un balón. “Y ya... pero aquí va a ser un poco difícil, entonces unos días tendrás que ir a fisio otros días la fisio vendrá contigo, otros días te quedarás tú solo y tal...” Y el chico lloraba desconsoladamente porque él se ve capaz de jugar al baloncesto, de hacer cosas con las manos, pero está en su silla, y no se le puede mover de la silla” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí).

Por otra parte, se hace referencia a la dificultad que supone para el alumnado con dificultades en el aprendizaje el paso de la Educación Primaria, en donde prima el pensamiento concreto, a la ESO, una etapa evolutiva en donde se exige a los estudiantes un razonamiento abstracto o hipotético-deductivo. Según el discurso del personal técnico, aquí reside un problema fundamental y es que, a pesar de las adaptaciones, hay una parte del alumnado que no consigue superar las competencias propuestas para este ciclo. Plantean la necesidad de que existiera una oferta educativa distinta que pudiera abordar esta problemática.

Las personas expertas consideran a su vez que las adaptaciones deben ser concebidas de manera general, en primer lugar, en cuanto a la dimensión física: la entrada y las instalaciones de los centros educativos tienen que ser accesibles a todas las personas. En segundo lugar, las adaptaciones llevadas a cabo deben garantizar que el alumnado con cualquier tipo de diversidad funcional pueda seguir el ritmo de los contenidos de las materias y pueda adquirir las competencias que se le exijan en cada nivel.

Apuntan también que el profesorado debería contar con una formación más específica en cuanto a la diversidad. Esta formación facilitaría la detección de las distintas necesidades específicas que pueda ir planteando el alumnado, a la vez que permitiría dar una mejor respuesta en cuanto los apoyos y adaptaciones.

“Ya hay centros que se conoce la lengua de signos, en los que se conoce el braille, en los que se sabe como adaptar en un momento dado material, pero yo creo que esa sería una formación básica del profesorado” (Fátima Peinado, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación).

4.2.1.1.2. Relaciones sociales

• RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS Y LAS COMPAÑERAS

Los discursos del alumnado entrevistado respecto a las relaciones con los compañeros de clase son dispares. Algunos chicos y chicas afirman haber sido discriminados por sus iguales, mientras que otros manifiestan haber tenido una relación cordial con ellos. Los padres y las madres, por otro lado, coinciden en que las relaciones de sus hijos e hijas con el resto de sus compañeros son aceptables, sin embargo, tienen la percepción de que éstas no van más allá del compañerismo y de que sus hijos e hijas no tienen relaciones de amistad fuertes. Por su parte, el personal técnico y las personas expertas añaden que no existe una integración real entre el alumnado con diversidad funcional y sus compañeros de clase, debido a los prejuicios existentes en la sociedad actual.

— Discurso del alumnado:

La relación que tiene el alumnado entrevistado con sus compañeros varía según los discursos analizados. Por un lado, se observa que varios de los alumnos y alumnas entrevistados fueron discriminados por sus compañeros de clase en algún momento de su etapa escolar. Incluso, se recoge en el testimonio de un alumno situaciones de agresiones físicas y psíquicas por parte de sus compañeros.

“Cuanto más pequeño peor. Yo lo notaba en... desde como se comportaba la gente cuando se ponía conmigo, me sentía excluido o lo típico que no te quieren coger en el equipo porque no eres bueno... Y luego a parte también otro tipo de humillaciones, de que me desaparezca material... Hasta alguna que otra agresión física. Pero para hacerte daño no hace falta tanto. No hace falta que te pasen un dedo por la cara para que te hagan daño” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior).

En otros casos, los alumnos y las alumnas afirman que tienen una buena relación con sus compañeros, a pesar de haber tenido algún problema puntual con algún miembro de su clase. Consideran que esos problemas fueron muy concretos y que se resolvieron en el momento adecuado.

“Bien, la verdad es que no he tenido problema. Alguna vez de ese tipo de ruidos (provocado por el Braille Speak) que le incomodase un poco, pero más problemas así de acoso, no, nunca” (Paula, alumna universitaria).

“Cuando eres pequeño todos los niños son crueles, pues sí, pero tú les demuestras que te relacionas, que juegas, como todo el mundo, pues bien, todo el mundo bien, pero al principio lo ven como algo raro, no normal” (María, alumna universitaria).

Existe una tendencia entre el alumnado que empezó sus estudios en un colegio y terminó cambiándose a otro por la falta de accesibilidad, a valorar más positivamente las relaciones que tenían con sus compañeros en el primer centro educativo, que suele coincidir a su vez con el centro en el que cursaron la Educación Primaria.

“Era muy buena clase en el cole y bueno la verdad es que creo que bueno (...) la clase en el colegio... que tuve en el colegio fue mejor que la del instituto sin lugar a dudas. Las clases en el instituto no tuve los mismos compañeros y además pues como cada uno va por libre y no son las mismas personas cuando uno está en el colegio que en el instituto así que...” (Pedro, alumno de Bachillerato).

Por otro lado, los alumnos y las alumnas que consideran que no han tenido muchos amigos durante la Educación Primaria y la Enseñanza Secundaria Obligatoria, justifican este hecho aludiendo a la inmadurez propia de la edad de sus compañeros a la hora de aceptar la diversidad. Explican también que sus compañeros de clase no habían tenido una educación en valores como la tolerancia, el respeto o la empatía, y este hecho dificultaba las relaciones entre ellos.

“Lo que pasa que estás en unas edades... en la pubertad, en la edad del pavo y claro, te viene la profesora de diversificación “venga Juan, matemáticas” y tú te vas a matemáticas o te vas a lengua que es lo que necesitas y se quedan todos los compañeros extrañados “¿Qué le pasa a Juan, está enfermo?” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

“Entre que nosotros habíamos estado diez años con ciegos y entre a que a los niños no se les enseña lo que es tener alguien en tu familia, tu clase, distinto a ti... O sea es distinto a ti porque a lo mejor le falta un brazo o le falta la vista pero es, puede ser, tan inteligente y puede hacer las cosas igual que tú y puede jugar al balón con un balón de cascabeles” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior).

Cuando se les pregunta a los chicos y chicas si mantienen una relación de amistad con sus compañeros de clase fuera del instituto, la mayoría afirma que no tiene relación con ellos, bien por la falta de afinidad, bien porque se limitan a ser buenos compañeros en clase, o bien porque tienen otros amigos y amigas fuera del instituto con los que prefieren estar.

“Yo fuera de clase, nunca, nunca tuve con quien salir. Nadie, no tenía con quien estudiar, no tenía con quien practicar las cosas...” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior).

“Mis compañeros no son mis amigos. Yo tengo otros amigos de otros lados, míos independientes”. (César, alumno de Bachillerato).

— **Discurso de los padres y las madres:**

En cuanto a las relaciones de los alumnos y alumnas con el resto de sus compañeros de clase, las familias consideran que son adecuadas. Argumentan que en la mayoría de ocasiones estas relaciones se han basado en el respeto, sin embargo, explican que en ciertos momentos, han existido problemas de discriminación y de acoso.

“Mamá, me han cogido el libro de no sé qué y me lo han tirado por la ventana y me han dicho “pues vente a por él”, y saben que yo no puedo bajar. Intentar pinchar con el boli las ruedas de la silla...” (Clara, madre de una alumna de Bachillerato).

Las familias tienen la percepción de que sus hijos e hijas no tienen relaciones de amistad fuertes con sus compañeros de clase. Las causas con las que justifican esta situación son variadas:

Los padres y las madres consideran que, en muchas ocasiones, a sus hijos e hijas les resulta muy difícil establecer relaciones de amistad con sus compañeros de clase fuera del instituto debido a que tienen dificultades de la movilidad. Las familias, se ven obligadas en varios casos a enviar a sus hijos e hijas a colegios e institutos que se encuentran alejados de sus domicilios. Sin embargo, el resto de sus compañeros por norma general acude a esos centros en función de la cercanía con su lugar de residencia, de tal manera que cuando sus compañeros se reúnen fuera del horario lectivo, a las familias les resulta muy difícil poder acercarse a sus hijos e hijas hasta la zona próxima al centro educativo.

“¿Qué ocurre en el colegio?, en el colegio tiene muchos amigos, pero como el colegio está en donde la M-30... Y claro trasladar a Pedro es muy complicado. Y luego oye volvemos a lo mismo, allí muy bien pero luego la gente tampoco dice «oye, mira te vamos a buscar» si a lo mejor la gente hubiera hecho algo por decir «Pedro, quedamos contigo, te buscamos» pero... en la edad que está, pues claro, cada uno va a su bola” (Noelia, madre de un alumno de Bachillerato).

Por otro lado, los padres y las madres tienen la sensación de que los compañeros de clase no quieren quedar fuera del instituto con sus hijos e hijas porque ven en este hecho una gran responsabilidad.

“Puede haber amistad entre adultos, pero a un chaval adolescente no le puedes pedir tú que lleve... pueden llevarle un día de excursión, invitarle a un cumpleaños sabiendo lo que hay pero no se lo llevan por ahí, porque... la responsabilidad es enorme y tú no puedes pedir a nadie que asuma esa responsabilidad” (Inmaculada, madre de una alumna con el síndrome de Smith-Magenis).

El discurso de los padres y las madres coincide en que a sus hijos e hijas les gusta, por otro lado, pasar tiempo en sus casas. En varias ocasiones, han sido las propias familias las que les han animado a hacer planes con sus compañeros y amigos.

“Yo a veces le digo «Pedro, no tienes muchos amigos» «¿Qué dices, no tengo amigos!». Ahora es cuando ha empezado a salir más, pero tampoco lo ha echado de menos, no es un niño que haya dicho... se adapta muy bien, que sale... está encantado, que se queda... está encantado igual.” (Noelia, madre de un alumno de Bachillerato).

— **Discurso del personal técnico:**

Los técnicos y las técnicas, que trabajan en su día a día con alumnado con diversidad funcional argumentan que entre este colectivo y sus compañeros de clase no existe una integración real. Según expresan, existen cuatro factores que determinan la integración con el resto de sus compañeros:

- En primer lugar, la propia personalidad de los chicos y chicas con diversidad funcional. El personal técnico afirma que aquellos alumnos y alumnas que tienen facilidad para la sociabilización, alcanzan mejores niveles de integración, aunque matizan que este hecho no resulta muy frecuente.
- En segundo lugar, muchos de estos alumnos y alumnas disfrutan de poco tiempo libre, debido a que les lleva mucho tiempo desplazarse de sus centros educativos hasta sus hogares. Por otro lado muchos siguen distintos tratamientos que les obliga a asistir más de una vez por semana a especialistas fuera del horario escolar.
- En tercer lugar, el personal técnico considera que existe una sobreprotección por parte de las familias debido a que muchos de sus hijos e hijas no pueden desenvolverse en el día a día de forma autónoma y esta situación genera temores a los padres y las madres.

Finalmente, afirman que existen todavía muchos prejuicios en la sociedad respecto a la discapacidad que influyen a los compañeros de clase a la hora de integrar a estos alumnos y alumnas.

“Un instituto es como una sociedad en pequeño. Entonces hay chicos en las clases que solamente por ver una silla de ruedas piensan que ese muchacho ya... Hay un prejuicio establecido cuando tú ves a alguien en una silla de ruedas, la gente puede llegar a pensar «¿qué le pasa a este chico? No me va a entender cuando le hablo y tal...» Y el pobre muchacho lo único que tiene es una silla, pero todo lo demás lo hace perfectamente”. (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí).

En los institutos en los que hay varios alumnos y alumnas con diversidad funcional, afirman que la relación entre ellos es muy buena, dado que comparten espacios comunes: los viajes en el autobús escolar que los traslada desde sus casas hasta el centro, los recreos, las horas en fisioterapia, las horas de apoyo...

“Son super amigos entre ellos, son super amigos, porque vienen en la ruta juntos, como vienen muy temprano en la ruta siempre están ahí” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí)

- **RELACIONES CON EL PROFESORADO**

El discurso del alumnado y el de los padres y las madres, valoran positivamente al profesorado implicado con la inclusión de sus alumnos y alumnas. Sin embargo, esta situación no se da de manera general, se dan casos en los que el personal docente constituye un obstáculo a la hora de realizar los ajustes razonables requeridos. Las personas expertas explican que la falta de recursos y de formación del profesorado obstaculiza en muchos casos el acceso a la información del alumnado.

- **Discurso del alumnado:**

Los alumnos y alumnas entrevistados han tenido, por lo general, buenas relaciones con el profesorado que se ha implicado en garantizar la accesibilidad de sus asignaturas y la inclusión de estos chicos y chicas en sus clases.

“Aunque de una manera u otra siempre me involucraban en la clase, pues si jugaban al fútbol, yo me apoyaba en la silla y jugaba a balón prisionero, prácticamente lo mismo. Eso en el colegio, y en el instituto también quiero decir, nos mandaban correr y bueno yo daba vueltas con la silla, no es lo mismo pero es algo, y así que intentaban involucrarme lo máximo, la verdad siempre...” (Pedro, alumno de Bachillerato).

“La verdad es que es muy curioso ver como se adaptan las cosas para que tu puedas llegar a hacer cualquier cosa con ellos. En cambio en otros institutos las cosas no son así” (Laura, alumna de Bachillerato).

Sin embargo, explican que el profesorado con frecuencia no adapta la materia a las necesidades específicas que ellos y ellas plantean. En varias ocasiones, ante la falta de respuesta por parte de los centros educativos, son los alumnos y alumnas los que plantean las adaptaciones al tipo de docencia desempeñada por el profesorado.

“«Me han dicho que vas a coger arte», «Sí, claro», y dice «¿Y cómo piensas coger los apuntes?» Digo, «pues muy fácil, usted lo va diciendo en alto y va como dictando y yo lo voy copiando» (...) «No, no, es que me parece un poco difícil, es que no sé cómo vamos a hacer» y digo «ya, pero yo no pienso quitarme de arte». Al final, cuando acabamos, le dije «¿Ha sido muy difícil, Fernández?» y dice «No, más fácil a tí que a muchos de tus compañeros» y digo, «Claro, lo que yo dije»” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior).

Los alumnos y alumnas tienen la percepción de que, en ocasiones, cuando han pedido más recursos o apoyo al profesorado, éste no se ha mostrado receptivo. Junto con lo anterior, añaden también que el papel del profesorado como mediador ante las situaciones conflictivas con los compañeros de clase resultaba a veces poco eficaz.

“Mi madre llegó a hablar con una de las profesoras, ya bastante en serio, y lo que hizo más adelante la profesora fue decir que yo provocaba para que me pasaran esas cosas. Entonces el problema ya dejaba de ser suyo. Alguna intervención ha llegado a hacer pero... yo creo que era muy insuficiente” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior).

— **Discurso de los padres y las madres:**

Las familias valoran de forma muy positiva a aquellos profesores que se han involucrado en la educación de sus hijos e hijas. Afirman que durante la escolarización de los mismos en la Enseñanza Obligatoria han contado con docentes preocupados por la integración de los alumnos y alumnas, que no han puesto dificultades a la hora de adaptar los contenidos de sus asignaturas para hacerlos accesibles.

“Tuvo una profesora de Educación Física muy maja y adaptaba toda la clase al juego de Laura, entonces ella estaba totalmente integrada en el colegio, no como en el colegio que las ponían a correr y decían «Tú ponte con ésta a tirar el balón», eso no es una integración, para nada” (Clara, madre de una alumna de Bachillerato).

Sin embargo, las familias también se han encontrado ante situaciones en dónde el profesorado no se ha preocupado por la integración de sus hijos e hijas, llegando a recogerse en los discursos situaciones como las que se transcriben a continuación:

“Durante el periodo que estaba en el colegio venía diciendo «mamá, papá, hoy también me he quemado...». Hacían las prácticas de incendio y se quedaba arriba, no la sacaban. Es que si te acostumbras a dejar una persona en el simulacro en el aula, cuando llegue el momento dado vas a hacer lo mismo...” (Víctor, padre de una alumna de Bachillerato).

“De pequeñita te voy a contar una anécdota que me dolió muchísimo, era el primer año que estaba en el colegio y ella lloraba mucho porque no quería estar en el colegio... Sale la profesora con todos los niños de preescolar pin, pin, pin, y yo allí esperando. Digo «¿Y Laura?» y dice «Ay, se me ha olvidado», digo «Bueno, es que no tienes un cojín, tienes una niña» y se le había olvidado, dos veces pasó” (Clara, madre de alumna de Bachillerato).

— **Discurso de las personas expertas:**

Las personas expertas coinciden en que existe una falta de recursos económicos y humanos que impiden a muchos profesores y profesoras dedicar el tiempo adecuado al alumnado con necesidades específicas. Añaden que existen centros dónde los recursos son muy limitados y, sin embargo, el profesorado pone en marcha todo tipo de medidas para intentar garantizar el acceso a la educación de los alumnos y alumnas. Consideran que la falta de recursos no debe suponer una falta de implicación del profesorado respecto al alumnado al cual educa.

“Entre los profesores está la cosa esta de que los niños que están en diversificación curricular o que tienen problemas de aprendizaje pues que retrasan al resto de la clase..., y es verdad que falta profesorado de apoyo y de compensación educativa porque hay alumnos que necesitarían durante varias horas tener una atención personalizada o una adaptación curricular, pero creo que ahí falta implicación por parte del profesorado que no es de compensatoria o de apoyo... creo que falta implicación...” (Fátima, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación).

Por otro lado, los expertos y expertas hacen un especial hincapié en el hecho de que el profesorado no cuenta con una formación específica en cuanto a la educación del alumnado con diversidad funcional. De esta manera, muchas profesoras y profesores, a pesar de estar implicados con este alumnado, desconocen los mecanismos de los que disponen para adaptar los contenidos de las asignaturas. Las personas expertas afirman que este desconocimiento generalizado por parte del profesorado sobre la diversidad funcional, resulta peligroso puesto que no les permite reconocer las capacidades reales que tienen sus alumnos y alumnas a la hora de cursar sus distintas materias.

“Cuando apruebas una oposición en secundaria no tienes una formación específica del tratamiento de los alumnos con necesidades especiales, sea por discapacidad o por cualquier otro motivo. sí nos hemos encontrado que hay muchos profesores que no es que no quieran, es que no saben cómo tratar a determinados alumnos con discapacidad, no conocen el potencial real y cuando ven una discapacidad severa pues ya piensan “bueno, pues no va a poder continuar” (Esther Bueno, Fundación ONCE).

4.2.1.2. Educación no obligatoria

A. BACHILLERATO

■ Metodología y adaptaciones

Existe una preocupación generalizada entre los informantes clave entrevistados y es que dado que el Bachillerato ya no forma parte de la Educación Obligatoria, el alumnado con necesidades específicas ya no cuenta con los mismos ajustes razonables con los que contaba en la Educación Secundaria. Esta situación dificulta enormemente el seguimiento de las clases, de manera que alumnos y alumnas con capacidades suficientes para seguir estudiando, en ocasiones, se ven obligados a abandonar sus estudios ante la falta de acceso a los contenidos de las asignaturas.

— Discurso del alumnado:

Los alumnos y alumnas de Bachillerato coinciden en parte de su discurso: dado que el Bachillerato ya no forma parte de la Educación Obligatoria, ya no cuentan con las mismas adaptaciones que tenían en la ESO. Argumentan que este hecho ha perjudicado considerablemente su rendimiento académico, puesto que no sólo siguen presentando las mismas necesidades específicas que en cursos anteriores, sino que el nivel de Bachillerato es más avanzado, por lo que les resulta muy difícil poder seguir el ritmo de las clases.

“¿Cómo íbamos a estar al mismo nivel que los oyentes? ¿Cómo podemos estar al mismo nivel que los oyentes si no nos dan las mismas accesibilidades que a una persona oyente?” (César, alumno de Bachillerato).

“Bueno, pues los apoyos se nota mucho que no los tienes. Yo creo que por eso en parte dejaron de estudiar bachillerato, porque como no tienes apoyos... Aunque tú tengas horas libres hay cosas que necesitas más comprensión y que te lo expliquen. Si tú preguntas en clase y tal, pero siempre hay algo que se te queda o que no entiendes o que necesitas que te lo expliquen. Si pusieran apoyos seguramente estaríamos más, pero en vista de la dificultad... A medida que van pasando los meses se va notando el cambio de no tener esa base que ellos tienen” (Laura, alumna de Bachillerato).

Resulta clave resaltar la importancia que dan los alumnos y alumnas a la posibilidad de fraccionar el Bachillerato, de manera que se les permite repartir la carga lectiva en cuatro años

en lugar de en dos cursos ordinarios. Explican que esta medida les parece muy beneficiosa, ya que les permite cursar Bachillerato a un ritmo menos acelerado.

“Vas un poquito más relajado pero te lo vas sacando en tiempo” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

Por otro lado, el alumnado considera que el profesorado de Bachillerato cambia de centro con demasiada frecuencia. Creen que este hecho perjudica también su rendimiento académico, debido a que cuando consiguen habituarse a las adaptaciones de un profesor, al cabo de un tiempo terminan por sustituirlo por otro. Añaden, a su vez, que el profesorado por lo general desconoce el tipo de adaptaciones que puede llegar a necesitar el alumnado con diversidad, situación que les obliga a realizar un mayor esfuerzo para poder aprobar las distintas asignaturas.

“En el bachillerato los profesores estaban cambiando constantemente, cuando un profesor llevaba un año y ya aprendía a adaptarse... y justo empezaba el curso siguiente y empezaba otra vez de nuevo, y tenía que explicar todo un poco otra vez de nuevo, porque no sabían ningún tipo de adaptación y había que explicar otra vez la situación de que yo soy sordo, entonces yo la verdad que estoy muy cansado (...) Entonces los profesores nunca terminan de adaptarse a lo que me hace falta para que yo saque el curso”. (César, alumno de Bachillerato).

— **Discurso de los padres y las madres:**

Los padres y las madres explican en las entrevistas que la falta de adaptaciones y accesibilidad en la enseñanza que no se considera obligatoria perjudica de una forma directa a sus hijos e hijas, puesto que hay alumnos y alumnas que no tienen ninguna alternativa educativa.

Por otro lado, las familias deben enfrentarse en muchos casos a la frustración de ver como sus hijos e hijas no puede acceder a la Formación Profesional de Grado Medio y al Bachillerato en igualdad de oportunidades que el resto de sus compañeros, debido a que no existen las adaptaciones y recursos que den respuestas a sus necesidades específicas.

— **Discurso de las personas expertas:**

Los expertos y expertas consideran que la falta de apoyos y adaptaciones en Bachillerato, genera muy pocas expectativas entre el alumnado con diversidad funcional que se encuentra en los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Afirman que muchos alumnos con potencial no continúan sus estudios ante la dificultad que supone seguir el ritmo de las clases sin contar con una respuesta a sus necesidades educativas específicas.

“Hay una brecha muy importante de abandono escolar en los alumnos con discapacidad una vez que acaban 4^º de la ESO, la educación obligatoria, una vez que acaba el periodo de operación garantista, vimos que muchos alumnos con potencial para continuar no lo hacían” (Esther, Fundación ONCE).

Exponen a su vez que esta medida de no proporcionar apoyos en Bachillerato pone en entredicho la obligación que tiene la Administración de garantizar la educación en igualdad de oportunidades a todas las personas.

En cuanto a la medida extraordinaria de fragmentar el Bachillerato, los profesionales coinciden en que es una buena iniciativa. Sin embargo insisten en que si los apoyos y adaptaciones no se extienden más allá de la Enseñanza Obligatoria, muchos alumnos y alumnas seguirán sin llegar a Bachillerato.

■ Relaciones sociales¹³

• Relaciones con los compañeros y las compañeras

El alumnado entrevistado manifiesta que por lo general mantiene una buena relación con sus compañeros de clase. Sin embargo no califican estas relaciones de amistad, sino de mera cordialidad o solidaridad; algunos aluden a que siguen existiendo prejuicios en la sociedad que dificultan la verdadera inclusión de las personas con diversidad funcional.

— Discurso del alumnado:

En cuanto a las relaciones del alumnado, la mayoría afirma que tienen una buena relación con los compañeros de clase. Casi todos los alumnos y alumnas coinciden en que estas relaciones se basan en el respeto y en el compañerismo.

“Pues la mayoría de ellos siempre me han estado echando una mano o se han ofrecido a echarme una mano cuando creían conveniente que lo necesitaba...” (Pedro, alumno de Bachillerato).

“Mi relación es buena. Me tienen mucho respeto, mucho compañerismo, a la hora de hacer un trío o cualquier cosa siempre se prestan, te ayudan” (Laura, alumna de Bachillerato).

“Cuando llego a Bachillerato pasan dos cosas, que la gente está más abierta a recibirte aunque no les caigas demasiado bien, y que ya estaba bastante saneado el ambiente allí, porque ya en bachillerato, primero tienes que tener la ESO hecha. Si no quieres estudiar pues no puedes tener la ESO. Tienes que por lo menos querer estar ahí...” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior).

Sin embargo, los alumnos y las alumnas especifican que, en la mayoría de casos, las relaciones con los compañeros de clase no pueden calificarse de amistad.

“La verdad es que no he tenido amigos... Yo es que para hacer amigos... me cuesta mucho. No sé lo que hay que hacer pero me cuesta mucho” (Marta, alumna de Formación Profesional Superior).

“En verdad amigos, amigos no es ninguno porque tampoco es una amistad de... Pero sí que es verdad que los compañeros de clase te saludan si te ven por los pasillos...” (Laura, alumna de Bachillerato).

Crean que siguen existiendo prejuicios relacionados con la diversidad de las personas, ya que en algunos momentos han tenido episodios conflictivos con otros compañeros de clase. Es por ello que el alumnado plantea la necesidad de que en los centros se lleven a cabo actividades de sensibilización que fomenten la empatía, el respeto y la tolerancia.

“Se nota que los niños son más inmaduros y que tienes muchos más problemas con ellos... y además son niños que tienen, que se sienten inferiores, los típicos matones que te ven débil y te intentan asustar y tal” (Laura, alumna de Bachillerato).

• Relaciones con el profesorado

La mayoría de alumnos y alumnas coinciden en que las relaciones con los profesionales de la enseñanza son buenas. Consideran que muchas veces el profesorado se ha esforzado por garantizar la accesibilidad de los contenidos de las asignaturas, de manera que se les pudiese exigir las mismas

¹³ Resulta importante poner de manifiesto que en los testimonios de los padres y las madres, el personal técnico y las personas expertas, no se encontraron discursos que hicieran alusión a las relaciones del alumnado con diversidad funcional y el resto de sus compañeros en esta etapa educativa.

competencias que al resto de sus compañeros. Añaden también que el papel de los profesores y profesoras como mediadores de conflictos suele ser positivo. Por otro lado, en el caso de los Equipos de Orientación, creen que existe cierta discriminación pues sienten que no les motivan ni les orientan de la misma forma que a sus compañeros de clase.

— **Discurso del alumnado:**

En cuanto a la relación del estudiantado con el personal docente, las alumnas y los alumnos entrevistados, a excepción de un caso, coinciden en que no han tenido ningún problema con el profesorado durante el Bachillerato.

“Yo creo que no es que me llevase fenomenal con todo los profes, yo creo que tengo una relación formal con todos ellos y no pasaba de ahí, no tuve ningún problema específico. Creo que no tuve un problema específico con ningún profesor” (Pedro, alumno de Bachillerato).

“En Bachiller, chapó por los profesores” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

Afirman que los profesores y profesoras se han involucrado en adaptarles el material que fuera necesario. Destacan a su vez el papel del profesorado de apoyo, al cual consideran “*comprensivo*” y “*tranquilizador*” a la hora de explicar la materia o hacer exámenes. Señalan también el trabajo realizado por el personal técnico, al cual valoran muy positivamente.

“Son personas que en cuanto te ven se vuelcan contigo y te quieren ayudar bastante... y bueno, la verdad es que lo que se refiere a técnicos, a fisios pues todo bastante bien.”(Pedro, alumno de Bachillerato)

“La verdad es que nos ayudan bastante con los problemas. Es un buen instituto para estar. Pero en cuestión de estudios le falta eso, unos apoyos” (Laura, alumna de Bachillerato).

Por otro lado, también ven positivo el papel de mediador del profesorado con el resto de los compañeros. Afirman que cuando tienen problemas con el entorno de la clase, pueden hablar con personal del centro, ya que éste se involucra en la solución del conflicto.

“Tuve que ir a quejarme al director y al orientador un par de veces. Y la verdad es que me atendieron muy bien, le pusieron un castigo.” (Laura, alumna de Bachillerato).

Los alumnos y las alumnas coinciden en que, en ocasiones, el equipo de orientación y el propio profesorado motiva al alumnado con diversidad que termina la ESO a seguir Formación Profesional de Grado Medio en lugar de Bachillerato. La justificación que encuentran a esta situación es variada. Por un lado, algunos alumnos y alumnas creen que desde los equipos de orientación se les incita a estudiar una FP porque consideran que no tienen la capacidad suficiente para estudiar Bachillerato, y por otra parte, otros piensan que les aconsejan seguir un Ciclo de Formación Profesional porque en la actualidad estos estudios tienen muchas salidas profesionales.

“Había una coordinadora que quería que hiciera un Ciclo de Grado Medio de impresión o algo así y me estaban todo el rato camelando e intentando convencerme porque mis compañeros iban a ir al ciclo, al curso ese de impresión y yo tenía muchas dudas y la asesora me quería convencer pero mi hermana me decía que no, que podía hacer el Bachillerato, que lo hiciese, que para mi futuro iba a ser mucho mejor que hiciese un ciclo formativo de grado superior” (César, alumno de Bachillerato).

“Para los orientadores es un poco más fácil convencer a alumnos que creen que no van a sacar el bachillerato y que no tienen ningún tipo de posibilidades de sacarlo el bachillerato por su capacidad intelectual o física y por eso les recomiendan que se vayan a FP, no solo porque les vaya

a venir bien sino porque además la FP últimamente se está viendo como una opción pues más real y que puede ser incluso más efectivo que la Universidad” (Pedro, alumno de Bachillerato).

Finalmente, en lo que se refiere al nivel de exigencia, los alumnos y alumnas afirman que se les han exigido unas competencias mínimas básicas, necesarias para poder promocionar al siguiente curso, al igual que al resto de sus compañeros de clase.

“Me exigían lo mismo. A lo mejor me bajaban un poco la intensidad... Me decían «No vas a llegar» no se cuantos... y repetía... pero de tanto repetir se te quedan las cosas. Sí que tenías que llegar al menos a lo mínimo del grupo, del resto de mis compañeros”. (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

4.2.1.3. Formación Profesional Superior¹⁴

■ Metodología y adaptaciones

Tanto el alumnado como el personal técnico y las personas expertas coinciden en que la mayoría de los centros en los que se imparte Formación Profesional Superior no resultan accesibles, puesto que existen tanto barreras físicas como de acceso a la información. Existe un malestar generalizado entre los informantes entrevistados, dado que como la Formación Profesional Superior no se considera Educación Obligatoria, los centros educativos no garantizan las adaptaciones y ajustes razonables al alumnado con necesidades educativas específicas.

— Discurso del alumnado:

El problema principal que se encuentran los alumnos y las alumnas en la Formación Profesional de Grado Superior es que la mayoría de los centros no les resultan físicamente accesibles. A su vez, muchos de los grados ofertados en Formación Profesional tampoco están adaptados a sus necesidades específicas, por lo que les resulta muy complicada la elección de estos estudios.

“Sí que he visto muchas barreras (...) La puerta del cuarto de baño es muy chica entonces una persona que va en silla puede maniobrar pero se tiene que tirar al suelo, no es plato de buen gusto... Y luego como subes a una persona en silla, ¿a brazos?” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

En cuanto a las adaptaciones, el alumnado se enfrenta ante una gran dificultad y es que dado que la Formación Profesional no está dentro de los estudios que forman parte de la Enseñanza Obligatoria, los centros no ponen a disposición del estudiantado las adaptaciones al estudio necesarias, circunstancia que dificulta el acceso de los alumnos y alumnas con diversidad funcional a la Formación Superior.

“Hablé con la profesora en cuestión de que si podía decirle «oye mira esto no se cuantos», pero siempre se decían las dudas un día antes del examen. Pero me dijo que no tenía tiempo, no sé si fue una excusa, pero bueno...” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

Sin embargo, se recogen también discursos en los que el alumnado valora positivamente la implicación de algunos profesores y profesoras ante la falta de adaptaciones. Explican que el personal docente, en ocasiones y de forma particular, facilita material adaptado y se esfuerza para que sus clases sean accesibles a todas las personas.

¹⁴ En este apartado no se cuenta con el discurso de los padres y las madres, ya que el alumnado es mayor edad.

“Lo que sí he tenido mucho apoyo ha sido del jefe de estudios por la tarde, y de que no decaiga que él sabe que yo me lo voy a sacar” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

— **Discurso del personal técnico y de las personas expertas:**

Las técnicas y los técnicos entrevistados coinciden en el hecho de que los centros en dónde se imparte Formación Profesional no resultan accesibles para el alumnado con diversidad funcional. Afirman que existen barreras tanto físicas como de acceso a la información, puesto que como ya se ha hecho referencia antes, los grados de Formación Profesional no forman parte de la Enseñanza Obligatoria, por lo que no garantizan las adaptaciones a las necesidades específicas del alumnado.

“No está adaptado. Para las físicas no está adaptado, entras, hay 8 escalones (...) Entonces ellos dicen que habilitarán cuando venga gente en sillas de ruedas, y digo «si no van a venir» (...) Mi instituto además no tiene barandillas, no tiene letreros en braille, no tiene nada. (...) Hemos pasado el FQM, sabéis el estándar de calidad, sin adaptar el instituto.” (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior).

“Yo creo que por ejemplo en formación profesional hay un vacío importante, de hecho hay cursos de formación profesional que una persona sorda no puede hacer porque no le ponen un intérprete” (Fátima, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación).

“Tanto el Bachillerato como la FP ya no es enseñanza obligatoria, entonces el que va es porque quiere, con lo cual los chicos que van a esos centros no tienen PT¹⁵ incluso la mayoría de los centros de FP no está adaptado, entonces que sucede, ahí hay uno de las lagunas más serias que tiene el sistema educativo. No tienen un ciclo de FP adecuado a sus necesidades. Entonces esto es muy peliagudo. Este es uno de los problemas fundamentales” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí)

Por otro lado, los profesores y profesoras que se involucran con las adaptaciones del alumnado, manifiestan que en ocasiones no reciben ningún tipo de apoyo por parte de los centros y del resto del equipo docente. Se sienten en muchas ocasiones frustrados porque los centros fomentan la integración de manera formal, sin embargo, no forman parte del proceso de adaptación del contenido de las asignaturas.

“Hago letreros en braille lo pongo en las puertas y me lo quitan. Rotulo el instituto entero todos los años y me dura una semana. Lo quita la señora de la limpieza porque se lo pide el director, porque está feo poner papelajos en las paredes” (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior).

“Hay profes que piensan que el esfuerzo es... es un esfuerzo que no les compensa hacer. Y que preferirían que hubiera otro profesional en clase haciendo esas adaptaciones (...) Lo perciben como una cosa añadida. Yo como profe lo que veo es sálvese quien pueda. Tú si quieres currar curras, y si no haces el mínimo”. (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior).

A la pregunta de si el alumnado cumple con los objetivos curriculares mínimos planteados en los planes de estudios, el profesorado afirma que sí. Explican que las competencias exigidas para promocionar son las mismas que para el resto de los alumnos y las alumnas.

“¿Cumplen los objetivos curriculares? La mayor parte de las veces sí, o llegan muy justitos, pero igual que llegan otra gente justitos” (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior).

15 Nota de transcripción: Profesorado de Pedagogía Terapéutica.

Los expertos consideran que la Administración debe garantizar el acceso de todas las personas a la educación, y por tanto, también a los grados de Formación Profesional. Afirman que es una obligación del Estado que viene recogida en la norma, de manera que la Administración debe poner en marcha todos los recursos tanto económicos como humanos que resulten necesarios para llevarla a cabo.

■ Relaciones con los compañeros y las compañeras

Los informantes clave entrevistados afirman que existe una buena relación entre el alumnado con diversidad funcional y el resto de los compañeros de clase en esta etapa. Coinciden en que, ante la falta de adaptaciones por parte de los centros educativos, algunos compañeros desempeñan un papel fundamental y es que facilitan el acceso a los contenidos de las asignaturas a los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas. Sin embargo, las personas expertas consideran que existen compañeros que resultan poco integradores, y se relaciona esta cuestión con el ambiente masculinizado que existe en los centros donde se imparte Formación Profesional.

— Discurso del alumnado:

Según los alumnos y alumnas entrevistados, las relaciones con los compañeros en la Formación Profesional Superior han sido por lo general buenas. El alumnado justifica este hecho aludiendo a que sus compañeros de clase son mayores de edad, de manera que han alcanzado un nivel de madurez y han interiorizado una serie de valores que les vuelve personas más tolerantes e integradoras.

“Con los compañeros muy bien. He visto que era gente con la que podía entenderme, y todos conocían que, o la mayoría conocía que la vida no era un campo de rosas o que no se limitaba a estudiar” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior).

Añaden también que ante las faltas de adaptaciones por parte de los centros, en muchas ocasiones los compañeros de clase se esfuerzan por hacerles llegar el material y les ofrecen apoyo con aquellas asignaturas que les resultan más complicadas.

“Con los compañeros bastante bien (...) Me echaban una mano, «¿Pero a ver qué no entiendes?» digo «¿Esto de dónde sale? ¿Cómo se relaciona esto?» Y ellos, «pero pregunta así o así...» y nosotros quedábamos, y hay un aula según entras al final, hay un aula, un aula de estudio y ahí pues nos hablábamos.” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior).

— Discurso del personal técnico:

En cuanto a las relaciones del alumnado con el resto de sus compañeros de clase, los técnicos consideran que por lo general existe una relación cordial entre ellos. Explican que hay compañeros de clase muy implicados, que se esfuerzan por adaptar algunos contenidos de las materias a los alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas.

“Ha habido compañeras que han estado super pendientes de verbalizar todo lo que yo no hacía, a esas alumnas también les he subido la nota. Una persona que dedica su tiempo de clase, a no solamente estar atenta sino de ayudar al de al lado, yo lo tengo que valorar. Y eso no está en la integración, y eso no es la función de los alumnos de clase...” (Lucas Platero, profesor Formación Profesional Superior).

Sin embargo, añaden también que existen compañeros muy poco integradores que llegan a rechazar a las personas con diversidad funcional. En este sentido, se recoge el discurso de un

profesor que explica que el entorno de la Formación Profesional está excesivamente masculinizado, de manera que aquellas personas que son percibidas por el resto como “débiles” son las que sufren un mayor acoso y discriminación.

■ Relaciones con el profesorado¹⁶

— Discurso del alumnado:

En lo referente a la relación con el profesorado los alumnos y alumnas consideran que, por lo general, ésta ha sido buena. Valoran positivamente el hecho de que el profesorado sea cercano y les trate como adultos ya que en ocasiones, han tenido la sensación de que en los cursos inferiores ha existido una sobreprotección por parte de los profesores y profesoras.

“Me han parecido gente que, además de ser serios con su trabajo, me han parecido gente que entendían al alumnado. Gente que estaba fuera del estamento de profesor” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior).

Por otro lado, manifiestan que los problemas que han tenido con el profesorado ha estado relacionado muchas veces con la falta de adaptaciones que han tenido en las distintas asignaturas.

4.2.1.4. Universidad

■ Concepción de la Universidad

Respecto a la concepción de la Universidad, los informantes coinciden al relacionar los estudios superiores con mayores expectativas de inserción laboral e independencia para las personas con diversidad funcional. El personal técnico y las personas expertas reivindican el derecho a la educación del alumnado con diversidad funcional y su aplicación real en esta etapa educativa. Por otro lado, los alumnos y alumnas y sus familias experimentan sentimientos encontrados, entre el deseo y el temor que les produce una institución que generalmente les resulta lejana.

• Cómo percibe el alumnado la universidad

Las alumnas y los alumnos entrevistados perciben de maneras diversas, y en ocasiones contradictorias, qué significa y qué caracteriza a la Universidad. A algunos de ellos les resulta un mundo ajeno y lejano que despierta miedos e incertidumbres. Conciben la Universidad como el escalón más alto del desarrollo académico y dudan de su capacidad para alcanzarlo. Lo plantean como un desafío estimulante pero muchas veces insalvable. La motivación del entorno marca cómo el alumnado concibe el reto.

“El sentirte que has podido llegar a lo máximo de tus posibilidades, de poder ser una persona que si habla con otra de, yo qué sé, de coches, no se quede parada porque resulte que no tiene nada que conservar porque no lo sepa, o de saber, por ejemplo, quién es Kant, porque en la ESO sí te lo enseñan, pero... para mí es una cosa especial, no sé, el saber, el entender, el querer, el querer entender porque las cosas son de una manera o son de otra, y los estudios superiores lo que hacen es que la gente te vea que además de luchar con el mundo, puedes luchar contra,

¹⁶ En este apartado sólo se cuenta con el testimonio de los alumnos y alumnas que se encontraban estudiando un ciclo de Formación Profesional Superior en el momento de la entrevista.

con tu cerebro para eliminar barreras no solo arquitectónicas sino mentales” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior)

Por otro lado, la mayoría del alumnado describe la Universidad como ese “*algo*” que marca la diferencia y confiere estatus, convirtiendo a las personas que acceden a estos estudios en “*alguien*”. Aunque varios alumnos y alumnas consideran que ir a la Universidad no está directamente relacionado con encontrar trabajo, coinciden al otorgarle un mayor prestigio a la carrera universitaria. Además, se relacionan los estudios superiores con la libertad y la independencia, de manera que a mayor nivel de estudios, mayores posibilidades de vida autónoma.

“Para mí la universidad fue una liberación, tenía ganas de vivir en un ambiente diferente, demostrarme a mí misma que podía hacerlo realmente, porque es verdad que yo siempre he tenido claro que quería ir a la..., que quería hacer una carrera de letras con una carga intelectual importante.” (Esther, Fundación ONCE)

— El discurso de los padres y las madres:

Los padres y las madres entrevistados conciben la universidad como una meta deseable que conllevaría una oportunidad laboral y de vida independiente para sus hijos e hijas.

“El otro día me dijo «cuando vaya a la universidad...» mira, ya ha cambiado un poquito, ya lo tiene un poquito en mente, luego ya que vaya o no... que termine o no, bueno, pues mira, yo lo intentaré por todos los medios, si no termina, no pasa nada, lo hemos intentado”. (Clara, madre de una alumna de Bachillerato)

Las familias son conscientes de que la universidad supondría un cambio y podría añadir un plus de dificultad: clases con un alto número de estudiantes, profesorado desconocido y, una preocupación recurrente, un acceso complicado. Un temor presente en varios de los padres y las madres entrevistados es la manera en la que sus hijos e hijas puedan acceder a la universidad, ya que normalmente ésta se encuentra a una distancia considerable del lugar de residencia y no ofrece transporte adaptado.

— El análisis del personal técnico y de las personas expertas:

El personal técnico y las personas expertas consideran que la baja representación de las personas con discapacidad en los estudios superiores es un ejemplo más de la discriminación que sufre este colectivo. El derecho a la educación no se cumple cuando estas personas encuentran barreras y obstáculos que les impiden completar la formación que desean. Y la violación de este derecho condena a este colectivo a una alta tasa de desempleo, precariedad y dependencia.

“Son instituciones (las universidades) que están prestando un servicio, un servicio educativo, entonces tienen que estar preparadas para que cualquier persona pueda estar en esa institución educativa porque si no estarían incurriendo en una clara discriminación. Por el hecho de tener una discapacidad no puedes quedarte al margen de la educación superior, sería totalmente discriminatorio, porque igual que dicen eso podrían decir que no entren los negros. Y ya nuestra Constitución te dice en el artículo 9 que hay que remover todos los obstáculos de todos los ciudadanos en cualquier ámbitos de la vida” (Fátima, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación)

Por otro lado, el prestigio social que se confiere a la formación universitaria hace aun más importante que estos alumnos y alumnas puedan acceder a esta educación, ya que potenciaría su autoestima y normalizaría su presencia en espacios representativos.

“La formación te amplía las ventanas por las que ves el mundo, no ves tu mundo y ya, sino que puedes ver muchas otras realidades y pensar en un conjunto más amplio (...) cuando tienes una buena formación tienes mayor posibilidad de tener un buen trabajo y eso evidentemente te da la llave de la independencia.” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

Expertos y expertas resaltan la importancia del acceso de este alumnado a estudios superiores: a nivel personal, por su relación con una vida autónoma y, a nivel social, porque es la forma de garantizar que alcancen posiciones de poder desde donde influir en las políticas que directamente les conciernen. Por otro lado, manifiestan que los referentes tienen que estar dentro del Sistema Educativo, por ejemplo, a través de la contratación de profesorado con discapacidad. Para motivar realmente al alumnado con diversidad funcional a ir a la universidad, ésta tiene que ser un mecanismo efectivo de promoción social.

“Las cosas funcionan muy bien cuando son por ley, cuando son obligatorias, y yo creo que deberíamos hacer funcionar los porcentajes de contratación, y en educación que fuera muy especialmente visible toda la diversidad. Porque tú no puedes hablar de la diversidad en general si no la encarnas, es una cosa que pasa por la piel, y es el hecho de ver, de representar. Yo creo que la gente con discapacidad nunca ha visto un profe con discapacidad, porque no hay profes con discapacidad.” (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior)

- **Adaptaciones del centro¹⁷**

Las adaptaciones que se ofrecen al alumnado con diversidad funcional en las universidades provienen de las distintas Oficinas de Atención a la Discapacidad, presentes actualmente en prácticamente todas las universidades españolas. Su labor es reconocida y valorada por parte de todos los informantes, aunque la forma de intervención depende en parte de la voluntad del personal técnico encargado.

- **El discurso del alumnado:**

El alumnado con discapacidad, al llegar a la universidad, se encuentra con un terreno desconocido y ajeno en el que cuesta integrarse: las clases son más grandes, el profesorado más distantes y el resto del alumnado desconocido.

“Llegar a la universidad es muy complicado, primero: tanta gente en una clase, si es complicado para una persona que ve, para una persona con una discapacidad es horrible. Y el profesor no se puede parar a darte a ti clase, si eres avisado y has estado, ya te digo, desde siempre con personas videntes, pues puedes. Y ahora con la nueva tecnología supongo que mejor... pero sino es casi imposible” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior)

Una de las medidas que se resaltan como positivas son las Oficinas de Atención a la Discapacidad, donde encuentran un apoyo que muchas veces no esperaban. Hay varios discursos que muestran el desconocimiento previo a las posibilidades de adaptaciones que ofrece la universidad.

“Repetí curso. Aquí tú tienes que dar explicaciones de por qué estas repitiendo curso, entonces yo puse «porque soy sorda... es que voy a tardar un poquito más»; entonces me llevaron a la Oficina de Atención Solidaria y Discapacidad y me dijeron que podía tener la opción de tener un intérprete” (María, alumna universitaria)

¹⁷ En este apartado no se cuenta con la aportación de los padres pues las familias entrevistadas tienen a sus hijos en etapas educativas previas.

En función de la universidad las adaptaciones son distintas: a falta de una normativa clara, cada Oficina de Atención a la Discapacidad tiene un cierto margen de actuación. Esta situación provoca grandes desigualdades en cuanto a la atención a los alumnos y alumnas, pues dependen en cierta parte de la motivación de los técnicos y técnicas responsables de la sección. En cualquier caso, la actuación de estas oficinas ha supuesto una mejora inmensa respecto a la falta total de ayudas que había hace unas décadas, cuando los alumnos y alumnas con discapacidad tenían que resolver por sus propios medios las distintas adaptaciones a sus necesidades específicas, adaptándose como podían a las materias y dependiendo en muchos casos de la solidaridad de sus compañeros.

“Yo me las apañé para que fuera accesible. Tuve unos compañeros estupendos además, porque tuve problemas de escritura el primer año por problemas de plasticidad, me aumentó mucho y no podía escribir, pero en seguida hice una red de compañeros que me dejaban los apuntes, de mis propios amigos vaya, es decir, no era una cosas que de repente... ahora la universidad tiene recursos para ello pero entonces no, entonces era como lo típico: tu dos mejores amigas de clase, «oye, me pasas los apuntes al final de cada día y yo los fotocopio».” (Esther, Fundación ONCE).

Las Oficinas de Atención a la Discapacidad, normalmente, se encargan de las adaptaciones curriculares y de las adaptaciones de exámenes, pero sobre todo, de mediar entre el profesorado y el alumnado con discapacidad de forma que el personal docente entienda las necesidades específicas y la diversidad de sus estudiantes, y los alumnos y alumnas vean, a su vez, adaptados los contenidos y objetivos del currículo.

“Me lo adaptan, me lo adaptan porque en Documental por ejemplo usamos, usan cámaras, entonces como yo no puedo usar pues me hacen que haga otro tipo de tareas del documental como búsqueda de información y entrevistas y esas cosas. Me adaptan todo en radio, pues me adaptan todo para que lea la noticias en braille y todo eso.” (Paula, alumna universitaria).

Es importante valorar la distancia del centro universitario. El transporte para las personas con diversidad funcional puede ser un problema añadido, puesto que no está incluido en las adaptaciones que ofrece la universidad. A la hora de elegir cursar o no determinados estudios, influye de manera clave la posibilidad de acceso al centro de estudios.

“Al principio como no sabía vino alguien de la ONCE que me enseñó el camino, y ya pues lo aprendí y ya pues voy sola. Voy de aquí al tren y cojo hasta Parla, hasta mi casa.” (Paula, alumna universitaria)

Otro elemento importante a la hora de elegir una carrera universitaria es la escasa oferta educativa que se ofrece al alumnado con diversidad funcional. El equipo de orientación de los centros educativos, muchas veces, restringen la oferta a este alumnado basándose en sus prejuicios, pues desconocen el potencial real de este colectivo.

— **El discurso del personal técnico y las personas expertas:**

En el caso de las técnicas de las Oficinas de Atención a la Discapacidad entrevistadas, cada una sigue su propio protocolo basado en una filosofía particular:

Por un lado, en la Universidad de Comillas, se intenta proveer al alumno de las herramientas personales necesarias para hacer eficaces los recursos que se les ofrecen y potenciar su autonomía. La responsable considera que los recursos no son suficientes para conseguir la accesibilidad física y de contenidos, y menos aún la promoción una vez concluidos los estudios. En su opinión, los alumnos y alumnas acceden y se integran pero no promocionan ni adquieren un “aprendizaje real” de la carrera.

“Entonces, hemos pasado de la atención al alumno para solventar los problemas y las necesidades, a una visión más global e institucional donde se atiende al alumno a nivel personal pero se hacen dos cosas, que a mi me parece que ahora son los ejes, ¿no? La gestión de las oportunidades y la atención individual donde no solo se atienden la demanda de los recursos o de las adaptaciones, o de los ajustes que necesitan, sino que además se ofrece un trabajo personal de aprendizaje”. (Sandra Huertas, responsable del Programa de Atención a Alumnos Universidad y Discapacidad).

Por otro lado, esta responsable considera que ha habido un desarrollo muy positivo en la legislación que ha fomentado enormemente el acceso de estudiantes con discapacidad a la universidad. Sin embargo, la técnica considera que en ocasiones la legislación va por delante de la sociedad.

“Hoy el acceso está regulado y facilitado por la normativa. Hemos hecho una normativa tan alucinante que resulta que tenemos un marco y no tenemos la definición concreta de esto.” (Sandra Huertas, responsable del Programa de Atención a Alumnos y Discapacidad).

Por otra parte, en la Universidad Carlos III, la técnica resalta la importancia de que las adaptaciones se diseñen desde el diálogo con el alumnado, partiendo de una situación de igualdad. Son los alumnos y las alumnas los que tienen la última palabra a la hora de decidir si necesitan o desean un recurso determinado. Los ajustes razonables, por tanto, se van elaborando en función de las demandas del alumnado.

En esta universidad las adaptaciones se definen como *“eso que permite al estudiante acceder en igualdad de oportunidades”*, y abarcan desde la explicación en clase hasta la adaptación de exámenes, pasando por la comprensión de los contenidos, la utilización de los formatos, el uso del parking o el acceso a la cafetería y al gimnasio, etc. Las adaptaciones curriculares significativas, aquellas que afectan a objetivos y contenidos, son las más difíciles de gestionar con el profesorado y los distintos departamentos debido a que no están normativizadas.

“En ese caso es la parte más compleja porque vamos, estamos tocando con un terreno duro, el terreno del plan de estudios y más en el ámbito de universidad. Supone un proceso de diseño y acuerdo en el que entra por medio además del profesorado inmediatamente responsable del alumno, en este caso nosotros trabajamos habitualmente con el jefe del departamento y con el director de titulación, para ese tipo de cambios, que ya digo, son más potentes, y que a veces pueden pasar por una asignatura completa incluso, es una asignatura entera que tal y como está diseñada no es accesible para el alumno y hay que cambiarla, hay que darle otro enfoque.” (Blanca, responsable del Programa de Integración a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad Carlos III de Madrid)

Además, esta oficina también se plantea como objetivo más amplio sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa, creando las condiciones que permitan alcanzar una universidad inclusiva. Dentro de esta meta, se inscribe el Plan Integral de Accesibilidad que diagnóstica la inclusión de la discapacidad en todas las facetas de la universidad (enseñanza, aprendizaje, accesibilidad, integración, etc.), dando como resultado un Plan de Actuación.

“Que un servicio como este no sea necesario, que es la digamos la aspiración profunda de todo este tema. Cosas como el Plan Integral de Accesibilidad y otras muchas cosas, otras más pequeñas o más grande pasan por ahí. Ir generando en la universidad una cultura, y una estructura y unos recursos y etc, que llevan hacia una universidad inclusiva.” (Blanca, responsable del Programa de Integración a Estudiantes con Discapacidad de la Universidad Carlos III de Madrid).

■ Relaciones sociales¹⁸

• Relación con los compañeros

Las relaciones sociales con los compañeros se perciben, por parte de la mayoría de informantes, como superficiales e irregulares. La integración real con el grupo de pares es un objetivo tanto para el alumnado con discapacidad como para el personal técnico de la Oficina de Atención a la Discapacidad.

— El discurso del alumnado:

Los discursos de los alumnos y alumnas respecto a la relación con sus compañeros varían enormemente en función de sus experiencias personales, aunque todos coinciden en que no es una tarea sencilla. El alumnado con discapacidad, en muchas ocasiones siente que la responsabilidad de la socialización (o la falta de ella) recae sobre sus hombros, pues son ellos los que tienen que hacer un esfuerzo de acercamiento y adaptación. Perciben que tienen que demostrar que son “normales” y pueden ser “buenos compañeros”.

“Con los compañeros pasa lo mismo, hay que ser sociable, la gente se intenta acercar a ti porque como eres sorda, por curiosidad, uno tiene que aprender de forma autónoma a tener relaciones con otras personas (...) lo importante, en una persona sorda al menos, es que sepa integrarse y adaptarse a cualquier situación y como todo depende de la personalidad, uno si es un poco tímido lo va a tener un poco más difícil” (María, alumna universitaria)

Encontrar amigos en la universidad, superar el rango de meros compañeros de clase, es uno de los retos que en muchas ocasiones no se ven cumplidos para estos alumnos y alumnas, puesto que las relaciones sociales que establecen se restringen al ámbito educativo. Las expectativas sobre la ayuda que pueden prestar los compañeros suelen ser decepcionadas. El alumnado con discapacidad reclama una mayor información y concienciación de sus compañeros, pues muchas veces es la primera vez que éstos interactúan con la diversidad funcional.

“La universidad es bonita y el instituto es bonito, pero mientras a los chavales que no tengan ninguna diversidad funcional no les enseñen, no sólo las mates, la lengua o cirugía plástica, sino que hay gente que necesite ayuda, va a ser muy complicado que la gente pueda terminar una carrera ...” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior)

— El discurso del personal técnico y las personas expertas:

El personal técnico considera que las relaciones sociales son clave para que los alumnos y alumnas con discapacidad permanezcan y finalicen con éxito sus estudios universitarios. Sin embargo, este campo lo constituyen las relaciones informales donde la intervención directa del personal técnico o experto, al tratarse de personas mayores de edad, es complicada. La intervención en este campo se limita a campañas de sensibilización del alumnado en general y programas específicos de ayuda y solidaridad.

Desde el campo de los expertos se resalta la importancia de estas relaciones informales y se reclama la asistencia personal, como garantía para poder disfrutar de una vida universitaria normalizada más allá de las paredes del aula. Además, reivindican que de esta manera se facilitarían las relaciones con los compañeros en igualdad de condiciones, pues éstos no deben hacerse cargo de tareas de asistencia que no les corresponden.

“Que no solo es solamente sacarme la asignatura de Historia de la Filosofía 4, es mucho más, una persona cuando está estudiando hace muchas mas cosas, se relaciona, vive, se va de fiesta,

¹⁸ Al igual que en el apartado anterior, en este no contamos con discurso de las familias.

vive en colegios mayores etc etc. Pues todo ello también tiene que tener el mismo acceso para las personas con diversidad funcional si realmente queremos integrar a esas personas, no solamente es aceptarlas” (Soledad Arnau, Investigadora del Departamento de Filosofía y Filosofía Moral y Política de la UNED).

- **La relación con los profesores**

Respecto a la relación con el personal docente universitario, ésta en general no suele ser buena. El profesorado es percibido como distante y excesivamente estricto, poco abierto al diálogo y a la adaptación de materiales. El alumnado no suele sentirse cómodo para expresarle sus necesidades y las responsables de las oficinas de discapacidad consideran que no siempre existe un grado de implicación y concienciación suficiente por parte de los docentes.

- **El discurso del alumnado:**

La relación con el profesorado tiende a empeorar en la etapa universitaria: en el mejor de los casos les falta información, en el peor son un auténtico obstáculo pues no consideran que el alumno con discapacidad esté preparado para afrontar un nivel educativo tan exigente. Las experiencias en las cuales el profesorado no acepta llevar a cabo los ajustes razonables que garanticen la accesibilidad son recurrentes y constituyen una lucha desgastante para el alumnado.

“En la universidad las cosas muy difíciles, mucho, pero muchísimo. Un médico, un médico importante que también es profesor, en 1º entré por primera vez en el hospital, entonces tocó hacerse un sorteo para hacer las prácticas (...) y yo no estaba, le pregunto al profesor y dice «ah, que tú eres sorda, no hace falta, no te preocupes» entonces yo le dije «pero qué clase de médico sería si no viese ningún paciente, ningún enfermo en toda la carrera» y me dice «¿tú estás segura de que vas a poder?» digo “sí, sin ningún problema» «bueno, tú sabrás» entonces se puso a intentar todo el rato... no se puede bajar la guardia nunca, en los exámenes orales también intentan picar, intentan que falle” (María, alumna universitaria)

“Tuve algún problema con algún profesor el primer año, que no quería que grabase las clases por lo del derecho de cátedra y porque no querían hacerme los exámenes orales, porque no era su manera de evaluar. Como yo tenía el certificado médico de mis médicos de la Paz fui a rectorado y presenté lo que tenía que presentar, y que se lo dijera directamente la rectora de mi facultad, no entré en discusión con ningún profesor en ningún momento, también es verdad que yo tenía claro desde el principio que tenía derecho a ir (...) se tuvo que disculpar después.” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

La relación con el profesorado se percibe como distante y despersonalizada lo que dificulta al alumnado con discapacidad el mostrar sus necesidades y exigir sus derechos. Éstos sienten que tanto los métodos de enseñanza como los criterios de evaluación, son más rígidos que en etapas anteriores. Añaden también que el profesorado se muestra reacio a la adaptación curricular.

Por supuesto, hay excepciones y aquí influye mucho la labor de las Oficinas de Atención a la Discapacidad, las cuales ejercen de mediadoras entre alumnado y personal docente. El alumnado considera que cuando el personal técnico y docente acostumbra a trabajar en equipo de forma habitual para adaptar los contenidos, este proceso se produce de forma más natural y satisfactoria.

(Sobre la relación con los profesores) “Bastante buena, son bastante tolerantes a la hora de implicarse en pasar los exámenes o los apuntes, primero a Blanca (responsable de la Ofici-

na de Discapacidad) *para que me los pase a mí, son bastante buenos la verdad. No hasta ahora no me he encontrado ninguno que no esté implicado en mí ni nada*". (Paula, alumna universitaria)

— **El discurso del personal técnico y de las personas expertas:**

El personal técnico coincide al señalar la importancia de que el profesorado se implique, sobre todo a la hora de realizar adaptaciones curriculares satisfactorias. Se quejan de la falta de información, concienciación y muchas veces de la falta de interés que el personal docente muestra por la inclusión de estos alumnos y alumnas. Exigen una mayor implicación del personal docente, y de los departamentos en el ejercicio de fomentar una universidad inclusiva.

"El profesorado se involucra en todos los sentidos, es martillo y clavo. Tiene que colaborar en diseñar, claro el profesorado es un experto en su tema entonces digamos que es un trabajo en equipo entre el dominio del contenido y el dominio desde la perspectiva también, cuando son adaptaciones de este tipo, el papel del departamento y de la dirección de titulación es importante porque tiene una visión global de la titulación. (...) El profesorado es clave, absolutamente clave." (Blanca Leyva, responsable del PIED).

4.2.2. Género

En relación a la influencia del género en la trayectoria académica y personal de las personas con discapacidad, existe una brecha clara entre los discursos del alumnado con diversidad funcional y sus familias por un lado, y los del personal técnico y las personas expertas por otro. Mientras que los primeros no detectan en su experiencia personal que haya desigualdad, los segundos sí consideran de forma mayoritaria la interacción de género y discapacidad como generadora de una *doble discriminación* para las mujeres con discapacidad.

— **El discurso del alumnado:**

Entre el alumnado con diversidad funcional entrevistado, tanto chicos como chicas, consideran que no son objeto de ningún tipo de discriminación por el género al que pertenecen. Si se hace referencia a la experiencia personal, ninguno es capaz de identificar un elemento diferenciador por razón de género, puesto que consideran que tanto su educación como sus vivencias no se han visto afectadas por esta variable.

Respecto a la interacción con el grupo de pares, parte del alumnado observa diferencias entre los entornos de socialización masculinos y femeninos: siendo los primeros más reacios a la integración de las personas "diferentes" por estar basados en valores de competitividad y "hombría". Por el contrario, los ambientes femeninos resultan más amables y acogedores para este alumnado.

"A mí desde pequeño se me han exigido una serie de cosas... Yo no he sido competitivo, pero siendo varón yo tenía que competir. Y yo era de hacer mucho las cosas por mi cuenta." (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior)

"Los compañeros son más duros a la hora de abrirse y acercarse. No sé, las chicas son como un poco más sensibles. Y como, la mayoría suelen ser grupos de chicas o de chicos pues entonces yo creo que se adapta mejor una chica, digo yo. Hay compañeros que he tenido que sí que les cuesta a la hora de hacerse, acercarse a otros chicos porque son más retraídos, no se quieren acercar a una persona así, con problemas. No se implican en eso." (Paula, alumna universitaria)

— **El discurso de los padres y las madres:**

Las madres y los padres entrevistados, en primer lugar, no se habían planteado la discriminación por razón de género antes del momento de la entrevista. Una vez se ven cuestionados al respecto, en todos los casos que se han entrevistado, no se reconocen como agentes de perpetuación de la desigualdad de género (consideran que su modelo educativo no hubiera variado si el sexo de sus hijos o hijas hubiera sido diferente).

Sus expectativas y comportamientos en torno a sus hijos e hijas, a su juicio, no podrían verse afectados por la variable género. Este discurso se contradice con el de las personas expertas y el personal técnico que detectan, en los padres y las madres, un baremo diferente a la hora de evaluar las posibilidades de desarrollo personal y profesional de sus hijos en función del sexo.

— **El discurso del personal técnico y las personas expertas:**

Por un lado, detectan un cambio de expectativa en función del sexo por parte de los padres y las madres: si la discapacidad supone normalmente un descenso de las expectativas de futuro de las familias y entorno de personas con discapacidad, cuando éstas son chicas, las expectativas tienden a disminuir más aún. Una de las razones es el miedo de las familias a los abusos y agresiones que puedan sufrir sus hijas en un mundo que parece lejano y hostil para ellas, lo que en muchas ocasiones lleva a una sobreprotección que recluye a estas mujeres en el ámbito doméstico. Las personas expertas coinciden en que la sutileza de esta discriminación dificulta su detección y reacción:

“La gente se cree que cuando hablas de discriminación es que vas por la calle y te dicen «¡feo! jaja» se creen que es eso la discriminación, no hay una visión política de la discriminación. Entonces ¿a ti te discriminan? «No, no», «hija mía, que no te enteras» ese es quizá el mayor efecto de la discriminación, que no eres consciente, es tan sistemático, está tan filtrado en todos los ámbitos de tu vida que ni te enteras, quizá eso es lo más grave.” (Antonio Centeno, profesor de Secundaria y miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad)

Otro factor importante que mencionan es el autoconcepto. En la adolescencia y la juventud, la autoimagen es una de las claves que configuran la autoestima de una persona. Cuando ésta es baja, repercute negativamente en el resto de facetas vitales. Ser mujer y tener discapacidad supone un cuestionamiento del rol típicamente femenino de mujer-madre y/o mujer objeto de deseo para la mirada heteropatriarcal, pues no cumple con los cánones físicos requeridos.

“Y claro en el caso de las chicas, es muy complicado, porque claro está cuestionando en algunos casos la posibilidad reproductiva, el papel de compañera, el papel de mujer clásicamente deseable, hay muchos elementos ahí fastidiados. Todo eso interacciona, interacciona en niveles muy profundos y muy íntimos.” (Blanca Leyva, responsable del PIED).

4.2.3. Autoconcepto

El autoconcepto del alumnado se ve muy influenciado por la percepción de éxito (o fracaso) de la trayectoria académica previa y del reconocimiento social que haya tenido la misma. De esta forma, el rendimiento académico previo se confirma como una variable clave en la configuración de la autoestima.

Las familias muestran preocupación porque el autoconcepto de sus hijos e hijas sea positivo, pues entienden éste como un arma frente a las agresiones o injusticias que creen tendrán que afrontar. El personal técnico y experto analiza el autoconcepto como una variable clave para el alumnado con diversidad funcional a la hora de autoprojectarse.

— **El discurso del alumnado:**

El autoconcepto de los alumnos y alumnas es algo complejo de medir o comparar, analizando los discursos puede verse una gran variedad de opiniones. En el discurso en torno a las capacidades, se ve una fuerte influencia de la valoración personal de la trayectoria educativa previa. Aquellos alumnos y alumnas que han obtenido resultados académicos negativos y, para los cuales, cada etapa educativa ha supuesto un desafío, suelen describirse como “*responsables*”, recalcando el esfuerzo que les supone estudiar pero transmitiendo al mismo tiempo una falta de confianza en sus posibilidades de futuro. La autopercepción del éxito académico se extrapola así a otras áreas de la vida personal.

“Yo siempre desde pequeño tenía un rendimiento... tenía problemas de atención pero era... rendía bastante bien en clase. Pero llegó un momento, en 4º de la ESO que yo de repente dejé de rendir, de estudiar. Y aunque fue un curso en el que eché muchas horas al final que no hacía nada. (...) Pero más adelante me di cuenta de que yo no estaba preparado para hacer una carrera, para emprender un proyecto tan grande como es hacer una carrera, y aparte tenía que aceptar que si yo no iba a hacer, yo no iba a hacer un bachillerato apuntando a esa carrera, que me tenía que olvidar de hacerla.” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior)

Sin embargo, el alumnado con buenos resultados académicos, que tiene buena parte de su autoestima basada en el éxito en este terreno, se ve como una persona segura, con confianza en sí misma y con la capacidad suficiente como para superar los retos que se le presentan.

“Yo pienso que no soy una persona discapacitada, yo me veo como una persona normal, yo me veo capaz de hacer cualquier cosa, si hay intérprete pues mucho mejor, no me veo con muchos problemas de comunicación” (César, alumno de Bachillerato)

“Yo las barreras arquitectónicas las veo todos los días, pero tampoco les presto mucha atención porque las supero con ayuda de la gente o sin ayuda de la gente las supero y bueno. Me considero una persona independiente así que porque haya un escalón o unos escalones pues iré por otro lado, encontraré alguna manera de llegar al recinto. No estoy preocupado por eso.” (Pedro, alumno de Bachillerato).

— **El discurso de los padres y las madres:**

En el discurso de los padres y las madres se encuentra en repetidas ocasiones el miedo al abuso o la discriminación que puedan sufrir sus hijos e hijas. Las familias temen que éstos no tengan los recursos necesarios para hacerles frente. Por ello, consideran que una autopercepción positiva es determinante a la hora de asegurar la confianza en sí mismos que hacer frente a las agresiones. Es muy importante que, como señala una de las madres en repetidas ocasiones, “*estén psicológicamente bien*”.

Las familias son conscientes de que la seguridad en uno mismo no es una cuestión meramente personal, sino que está condicionada por la valoración que el entorno social devuelva a la persona. El caso de Laura es representativo:

“Ha sido una niña de hacerse un examen, quedarse como medio en blanco, decirlo ella vamos, quedarse medio en blanco llegar la profesora y decirle «Laura, que te lo sabes» y nada más decirle así, le sale pin pin pin, darle la confianza” (Clara, madre de alumna de Bachillerato)

— **El discurso del personal técnico y las personas expertas:**

La adolescencia y la configuración de la identidad personal nunca es un proceso sencillo. En el caso de las personas con diversidad funcional, dicho proceso se complejiza por sentirse y

ser tratados como diferentes respecto a la norma. Las personas expertas señalan que aceptarse a uno mismo, con las particularidades de cada uno, es un proceso complicado para cualquiera y en el caso de las personas con discapacidad más aun por el desconocimiento, miedo y rechazo que generan los cuerpos diversos. Reconocer estas dificultades es en sí mismo un reto:

“Hay alumnos que no quieren decir que tienen una discapacidad, hay otros alumnos que dicen que todo es estupendo, que no les importa nada y que lo llevan todo genial pero cuando hablas un poco con ellos ni todo es tan estupendo ni lo llevan tan bien pero bueno lo van manejando y luego hay otros alumnos que se sienten al margen de su clase.” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

Por otro lado, es un momento en que el cuerpo y la imagen cobran una relevancia vital (más aún en el caso de las chicas) y, por tanto, en muchas ocasiones la adolescencia es la etapa vital en que la discapacidad adquiere mayor presencia.

“Condiciona mucho sobre todo en la adolescencia, o sea en la adolescencia que es una época en la que la imagen personal de uno es importante, que son unos momentos en los que uno pues sale a ligar, a irse de copas, o yo que sé... Son momentos en los que la discapacidad afecta mucho a la persona, ¿no? Y son momentos cruciales.” (Fátima Peinado, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación)

Varias personas expertas coinciden en que una autoestima alta es un arma que ayuda a las personas con diversidad funcional a relacionarse con éxito en los distintos momentos de su vida, potenciando una socialización amplia con el grupo de pares y una proyección más optimista del futuro personal y profesional. En la construcción del autoconcepto es fundamental la influencia del entorno social, especialmente de la familia.

“Me sirvió (la FP) porque empecé a recibir mensajes positivos y como desde que había tenido el accidente pues todo eran mensajes negativos de «pobrecito», de no sé qué y de no sé cuánto, ahí empecé a recibir mensajes positivos porque como se me daba bien lo de estudiar «oye, este tío, qué listo»” (Antonio Centeno, profesor de Secundaria y miembro del Foro de Vida Independiente y Diversidad)

4.2.4. Capacidad

El discurso en torno a las capacidades de los alumnos y alumnas con diversidad funcional se ve marcado, en el caso del alumnado y sus familias, por el rendimiento académico previo de los estudiantes. Cuando la trayectoria académica ha sido exitosa, se tiende a depositar mayor confianza en las capacidades de estos chicos y chicas (y viceversa). El discurso del personal técnico y de las personas expertas tiende a valorar el esfuerzo y confiar en que el alumnado con diversidad funcional tiene unas capacidades más amplias de lo que los obstáculos y prejuicios pretenden limitar.

— El discurso del alumnado:

El discurso en torno a las capacidades que ayudan a conseguir el éxito académico en las distintas fases de la trayectoria educativa está muy marcado, en el caso del alumnado con discapacidad, por su rendimiento académico previo.

En el caso que éste haya sido poco gratificante y exitoso, la autopercepción en torno a sus capacidades es negativa, considerando que los objetivos están por encima de sus posibilidades y deben aspirar metas más bajas. Frases como “no se me daba bien”, “no era lo mío”

o “*el nivel era demasiado alto para mí*” se repiten en este tipo de discurso. En la mayoría de ocasiones, achacan estas dificultades a su “*falta de capacidad*” que es la que creen que les impide alcanzar los objetivos marcados. De esta manera, los alumnos y alumnas se enfrentan a estas dificultades desde una perspectiva individual.

En el caso del alumnado que ha desarrollado una trayectoria educativa que valora como exitosa, su confianza en las capacidades que tiene es mucho más alta. Estos alumnos y alumnas, además de experimentar una satisfacción personal por sus logros académicos, han recibido mensajes positivos y estimulantes por parte del profesorado, los compañeros de clase y las familias. Consideran que sus capacidades, su esfuerzo y su talento les han servido de ayuda a la hora de cumplir sus objetivos y, por tanto, les seguirán facilitando las cosas en el futuro. Esta visión positiva se extrapola a otros ámbitos de sus vidas donde se encuentran más retos y decididos a afrontar retos.

“Como me gustaba mucho lo que estudié, no tuve mucho problema, la verdad, está mal que lo diga pero tengo bastante potencial y cuando lo descubrí es como que lo quise aprovechar siempre, tenía bastante claro que me iba a dar bastante libertad lo que consiguiera por mí misma entonces bueno, me responsabilicé bastante ya desde el instituto” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

— El discurso de los padres y las madres:

En el caso de las familias entrevistadas, el elemento más repetido es la valoración positiva y la admiración por el esfuerzo de sus hijos e hijas. Se sienten muy orgullosos de sus logros e intentan ayudarles a mejorar por todos los medios que se encuentran a su alcance.

“Se sacó la ESO con mucho trabajito, la han apoyado muchísimo, si no, no hubiera podido. Ella se esfuerza y además sus deberes quiere llevar siempre hechos. Es una niña que a lo mejor a la una de la mañana se le ha olvidado algo y te levanta de la cama, «se me ha olvidado no sé qué, lo tengo que hacer» y lo lleva hecho, es muy responsable, y yo creo que eso también es valorable” (Clara, madre de una alumna de Bachillerato).

Por otro lado, algunas familias muestran cierto temor cuando hacen referencia a las posibilidades que tienen sus hijos e hijas a la hora de cumplir los objetivos académicos, pues no quieren exigirles más de lo que son “*capaces*” y provocar en ellos frustración o ansiedad. En el caso de los padres y las madres del alumnado con diversidad motórica, se aprecia una especial motivación por incentivarles a cursar estudios superiores, ya que los ven como la vía más factible de inserción laboral. La falta de movilidad de sus hijos e hijas es interpretada como un impedimento a la hora de llevar a cabo trabajos mecánicos que no requieran cualificación, de manera que la universidad se convierte en la alternativa más deseable.

“Yo hago más empeño en que vaya a la universidad por la discapacidad porque si fuera, si no le pasara nada, podía tener otras alternativas (...) Podría hacer más cosas, pero yo se lo he dicho desde el principio «Pedro, estás limitado y tienes que explotar lo que tienes que es tu capacidad intelectual» es que no puede hacer otra cosa, es que qué haces con un chico que no tenga una preparación si no puede ni ser albañil, ni fontanero, ni camionero, ni taxista, o sea, es que hay sí que hemos puesto mucho empeño.” (Noelia, madre de un alumno de Bachillerato)

— El discurso del personal técnico y las personas expertas:

En torno a las capacidades del alumnado con diversidad funcional, el personal técnico en contacto diario con estos alumnos y alumnas recalca la importancia de valorar su esfuerzo y saber proveerles de los recursos necesarios para que aprovechen al máximo sus oportuni-

dades. Muchos expresan su admiración por las situaciones “extra” (el autobús de ruta, los horarios rígidos a la hora de ir al servicio, las horas de fisioterapia y/o logopedia, las clases de apoyo...) que tienen que afrontar este alumnado diariamente y que tienen asumidas como parte de la rutina.

“Tienen una capacidad de espera y una paciencia, que vamos, ninguno de nosotros ni en el mejor de nuestros momentos de humor seríamos capaces de tener esa paciencia y esa capacidad para esperar su turno, para llegar...” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí).

Las personas expertas resaltan la idea de que “*discapacidad implica también capacidad*”, es decir, la reivindicación de un enfoque más positivo de la discapacidad donde no se vean sólo los “*defectos*” o “*disfunciones*” del alumnado sino sus posibilidades y aportaciones. Siguiendo esta idea, consideran vital utilizar el enfoque de la construcción social de la discapacidad, en contraposición al paradigma médico-rehabilitador que entiende que es el medio social el que “*discapacita*” al no estar adaptado a la diversidad de las personas que interactúan en él.

4.2.5. Expectativas

Para estudiar las expectativas del alumnado con diversidad funcional, este estudio divide el análisis en dos niveles: las expectativas que tiene el alumnado en cuanto a su futuro y las expectativas que depositan en éste el resto de agentes sociales.

Las expectativas de futuro de los alumnos y las alumnas con diversidad funcional y sus familias giran en torno a tres áreas: estudios, trabajo e independencia (concibiendo ésta como consecuencia de las dos primeras). La percepción del alumnado respecto a las expectativas que su entorno deposita en ellos tiene gran influencia en la construcción de sus propios objetivos. Cuando las expectativas del entorno son altas, las de estos chicos y chicas también tienden a serlo; cuando se perciben como bajas, hay dos tipos de reacciones: la asimilación de esa falta de expectativas o la rebelión contra ellas y su utilización como aliciente para desmentirlas.

El personal técnico y las personas expertas subrayan la importancia que tienen las expectativas sociales y personales en el autoconcepto y la autoproyección del alumnado con diversidad funcional. Critican las bajas expectativas académicas y, sobre todo, laborales que se depositan en las personas con discapacidad y reclaman la importancia de que aparezcan referentes en el espacio público.

- **Expectativas del alumnado**

Las expectativas del alumnado con diversidad funcional en torno a su futuro se centran principalmente en tres áreas: estudios, trabajo y autonomía. En la primera, las chicas y los chicos entrevistados coinciden en querer acabar la etapa educativa en que se hallan en el momento de la entrevista. Sin embargo, respecto a las opciones posteriores, hay diversidad de opiniones: algunos quieren seguir estudiando y optar por estudios universitarios, mientras que otros se sienten “*cansados*” de estudiar y buscan una alternativa laboral.

Entre los que quieren optar por estudios universitarios (o los que ya los están cursando) es interesante mencionar que la mayoría consideran éstos la única posibilidad de encontrar trabajo, sobre todo en el caso de los que tienen una diversidad física.

“Estudiar nos va a servir, a nosotros más que a nadie. Una persona con discapacidades no puede acceder a cualquier tipo de trabajo. Entonces otra persona que a lo mejor no quiere estudiar

y ve y oye y todo pues puede acceder a cualquier tipo de trabajo, aunque gane poco, aunque lo que sea, pero una persona con discapacidad no. Entonces yo creo que es importante estudiar y formarte para luego estar en un puesto bueno y poder vivir tranquila y sola.” (Paula, alumna universitaria)

Sin embargo, algunos de ellos ven la universidad desde una perspectiva meramente vocacional, pues creen que la Formación Profesional tiene una mayor inserción laboral. Recalcan que la situación de crisis dificulta la promoción, de manera que el tener estudios universitarios no garantiza de por sí un trabajo. Respecto a los centros especiales de trabajo, sólo los menciona un informante en tono despectivo, aludiendo a lo poca atractiva que es esta posibilidad.

La tercera área recurrente en los objetivos vitales del alumnado es la autonomía personal y la independencia. Los estudiantes se ven preparados para asumir el reto, quieren “*dejar de depender*” y empezar a hacer las cosas por sí mismos. El estudio y el trabajo se entienden, en muchas ocasiones, como un medio para lograr la emancipación:

“Ir a la universidad es un paso para ser una persona cada vez más independiente, además quiero ir a la universidad para poder hacer la carrera con la que luego quiero dedicarme a trabajar.”
(Pedro, alumno de Bachillerato)

Por otro lado, algunos estudiantes resaltaban otro tipo de expectativas de futuro que no son comunes al conjunto del alumnado entrevistado pero que son interesantes de remarcar. Está presente la idea de superar las bajas expectativas que la gente de su alrededor (y, en ocasiones, ellos mismos) tienen sobre sus limitaciones para lograr, por un lado el refuerzo social y, por otro, la satisfacción personal que conlleva. Por ejemplo, Amparo, una alumna gitana, cuenta que su ilusión es acabar la carrera de Psicología y ser la primera mujer gitana con discapacidad visual que curse estudios universitarios en Europa.

Respecto a la aprobación social, para los alumnos y las alumnas es importante sentirse valorado por el resto, especialmente por el entorno más cercano:

“Quiero ser alguien en la vida, quiero que mis padres digan «ahí está mi hijo». Pues por ejemplo, a lo mejor no ser alguien en la vida, pero conseguir lo que quieres y disfrutarlo, eso es la satisfacción personal y profesionalmente para mí.” (Juan, alumno de Formación Profesional Superior)

Por otra parte, conocer a personas con discapacidad que hayan superado metas que ellas mismas se proponen les motiva para continuar y les incentiva a creer que ellos también son capaces. Varios alumnos y alumnas señalan que no les asusta ir a la universidad porque ya conocen a alguna persona con discapacidad que lo ha hecho antes y les ha contado cómo es. A su vez, en ocasiones, las personas entrevistadas están abriendo camino y constituyéndose en referentes para las futuras generaciones. Este es el caso de María, estudiante de 3º de medicina en la Universidad Autónoma de Madrid y primera alumna sorda de esta facultad:

“Los padres de los niños sordos «¿de verdad? ¿De verdad estás en la universidad? ¿Se puede?» Pues sí, estamos empezando a abrir camino, a mí me lo están poniendo muy difícil, pero si facilitas la vida de los que vienen luego, estupendo. El otro día me dicen «es que tú has puesto el listón muy alto» A ver, yo me he comportado como una persona normal.» (María, alumna universitaria)

Por último, hay una parte del alumnado cuya falta de expectativas es tan abrumadora que su discapacidad se convierte en el centro y límite de su vida. En estos casos, las expectativas negativas del entorno social y familiar pueden actuar como causa o consecuencia.

“Lo primero de lo que se te despoja del deseo, que es lo peor, porque mientras hay deseo tú puedes tener más posibilidades o menos para conseguir o para luchar lo que quieres, pero cuando

no quieres nada... cuando ni si quiera hay ese deseo porque no hay ninguna expectativa de nada, cuando tú asumes esa visión de ti mismo, ahí estás perdido, ningún punto de referencia, nada.” (Antonio Centeno, profesor de Secundaria y miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad)

- **Expectativas en torno al alumnado**

- **Percepción del alumnado:**

Además de las expectativas de los propios estudiantes, hemos considerado interesante analizar la percepción que éstos tienen sobre las expectativas que su entorno deposita en ellos. En este sentido, los discursos son enormemente diversos entre sí. Algunos de ellos siempre se han sentido apoyados y reforzados por su entorno en general y especialmente por sus familias, y valoran como positivas las expectativas que han generado. El hecho de que sus familias crean en ellos les motiva para creer en ellos también. Sin embargo, en ocasiones, este estímulo se torna una presión que obliga al alumno o alumna a elegir una determinada opción.

“Si porque para ellos, el hecho de que su hija tenga el bachillerato, y que pueda acceder a una Universidad siempre es importante. Pero el hecho de que me quedara en casa, y no estudiara nada, les... estaban un poco asustados la verdad.” (Laura, alumna de Bachillerato)

En el otro extremo, se encuentran los discursos de aquellos estudiantes que sienten que las expectativas que el entorno deposita en su futuro son mínimas y, de hecho, todos sus logros se producen a pesar de esas bajas previsiones. Varios estudiantes mencionan tener la sensación de que la sociedad considera que sus estudios o su esfuerzo son una pérdida de tiempo y que *“no vale para nada”*.

“Yo tenía la matrícula hecha para ir a BUP, cuando tuve el accidente, 2 años después, me reincorporo y ya iba a hacer FP, entonces, ese cambio... ¿Y eso por qué? porque de repente ya no había expectativas, el ir a estudiar era casi la entidad terapéutica que dicen ahora «que se distraiga». Para qué, ¿no? da igual. La falta de expectativas era de mi familia, mía, de todo el mundo, total, una falta de expectativas total, y tú la asumes, claro, tú de repente ves que tu máxima aspiración es vender cupones de la ONCE un día, si tienes suerte y te lo conceden, esa es la máxima expectativa y dices ¿BUP? ¿Para qué voy a hacer BUP?” (Antonio Centeno, profesor de Secundaria y miembro del Foro de Vida Independiente y Divertad)

En este tipo de ambientes, percibidos y vividos como hostiles, el alumnado considera que sólo tiene su propio convencimiento y esfuerzo para superar las barreras que se le interponen. Debe continuamente demostrar que todas las personas que no creen en él, se equivocan y que es capaz de mucho más de lo que piensan los demás.

En algunas situaciones, convierten las críticas en un reto y la soledad en un aliciente para la superación personal. En estos casos, la confrontación que en muchas ocasiones suponen sus opciones vitales, hace que éstas sean reivindicadas como una forma de afirmación personal.

“Todo el mundo espera que falles, «ha suspendido, claro como es sorda, ha suspendido por eso», eso es lo que piensa la gente. Pero si tú realmente quieres tener un respeto, tú estás viendo que eso no es porque yo soy sorda, es porque me lo he currado (...) como soy una persona con algún tipo de discapacidad, tengo que estar todo el rato demostrando que pueda porque todo el mundo va a dudarlo” (María, alumna universitaria)

Pero esta lucha es muy complicada, en muchos casos, la falta de apoyos y de expectativas por parte de figuras relevantes para el entrevistado lleva a que la desmotivación surta efecto y abandonen sus preferencias u objetivos.

— **Expectativas de los padres y las madres:**

Las expectativas de los padres y las madres coinciden en las tres áreas que el alumnado señala: estudios, trabajo e independencia. Buscan que sus hijos e hijas alcancen el mayor grado de formación posible, pues consideran que ésta constituirá una ayuda fundamental a la hora de encontrar trabajo y tener una vida autónoma. Sin embargo, varios señalan cierto temor a que el nivel de exigencia que les imponen resulte excesivo.

Otra de las expectativas que las familias depositan sobre el alumnado con diversidad funcional es la de un futuro laboral que les reporte ingresos y satisfacción, sin embargo, debido al momento de crisis económica actual, dicho objetivo les resulta cada vez más lejano. La independencia es una preocupación fundamental que, consideran, comparten con sus hijos e hijas. Proveerles de las herramientas para tener una vida autónoma es una meta en que coinciden las madres y los padres entrevistados.

“Se tiene que valer solo. Si no tiene una formación, tal y como está el mercado laboral, malamente... Aún teniéndola está difícil, tienen que salir mejor preparados casi que nadie porque si una persona entre comillas válidas, o sin ninguna discapacidad, tiene problemas hoy en día para poderse colocar que la gente está super preparada, imagínate estos chicos (...) preocupación de cómo, cuando nosotros ya no estemos, cómo le va a ir, qué dificultades, porque nosotros estamos ahora y cualquier problema que él tenga lo va a tener resuelto.” (Marcos, padre de un alumno de Bachillerato)

— **Análisis del personal técnico y las personas expertas:**

Ambos colectivos coinciden en que las expectativas del entorno social de los alumnos y de las alumnas tienen una gran influencia en la percepción y posterior realización de su trayectoria vital.

“Son personas con discapacidad, adolescentes con discapacidad, pero una chico o una chica con 16-17 años es plenamente consciente y consecuente con lo que quiere o no quiere hacer si tiene la estimulación adecuada, si a ti te están diciendo durante muchos años «te va a costar mucho, no vas a poder, si te vas lejos de casa va a ser difícil para ti», pues evidentemente cuando llegue la hora de decidir no vas a querer porque tú no vas a creer en tu potencial.” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

Una de las técnicas entrevistadas considera que se ha pasado de la idea de “ninguna persona con discapacidad puede estudiar en la Universidad” a “todas las personas con diversidad pueden ir a la Universidad” y, en su opinión, accede alumnado que no está preparado para superar con éxito los requisitos académicos que se exigen en esta etapa educativa.

Sin embargo, el resto del personal técnico y experto entrevistado coincide en que las expectativas sobre el futuro académico y laboral de las personas con discapacidad suelen ser bajas y esta cuestión repercute negativamente en el resto de sus áreas vitales. Esta falta de expectativas la detectan tanto en los entornos cercanos a las personas con discapacidad (sus familias, amistades, profesorado) como a un nivel más amplio, en el discurso social imperante. El entorno educativo, según las personas expertas, es percibido por las familias como un espacio seguro en donde sus hijos e hijas están cuidados, protegidos y entretenidos; tras finalizar la Educación Secundaria, se abre un abismo de incertidumbres y temores.

“La expectativa profesional hacia personas con discapacidad tiende a ser baja, o sea que, las posibilidades... se plantea que una persona con discapacidad en principio es dudoso su posibilidad de tener un puesto de trabajo que tenga cierto grado de responsabilidad, pero así,

suena muy heavy pero es así. Con lo cual, la frustración que genera por otra parte el 95% de los universitarios que cuando termina su carrera se encuentra con que luego termina haciendo fotocopias, pero se lo puede plantear como un elemento transitorio, en el caso de la persona con discapacidad tiene mucho más puntos para que sea mucho menos transitorio.” (Blanca Leyva, responsable del PIED)

Las personas expertas consideran fundamental el acceso, permanencia y éxito en los estudios superiores, pues valoran que su consecución repercutirá muy positivamente en las posibilidades de desarrollo profesional y personal de los alumnos y alumnas, y en el establecimiento de una vida autónoma e independiente.

Por último, la falta de referentes positivos dentro del mundo de la discapacidad es una de las causas que explican las bajas expectativas que se proyectan para este colectivo. Las personas con discapacidad no están presentes en las áreas relevantes que tienen visibilidad para la ciudadanía. Un ejemplo paradigmático son los medios de comunicación, donde no aparecen, y cuando lo hacen es de forma estereotipada, en lugar de ofrecer una imagen normalizada. Tampoco están presentes en los eventos deportivos o de ocio y no hay prácticamente figuras relevantes en el mundo de la política o la cultura que tengan discapacidad.

“Y además, los referentes de imagen... estos grandiosos anuncios de Repsol que nos llevan vendiendo desde hace años lo integradores que son y lo que nos sacan es gente sirviendo gasolina, evidentemente no nos sacan una persona en una mesa negociando con Bolivia que van a hacer con los pozos de gas.” (Blanca, responsable del PIED)

Esta invisibilidad influye muy negativamente en la autoproyección de los jóvenes con diversidad funcional. La inclusión y la normalización de la discapacidad en todas las facetas de la vida son básicas para la plena integración de estas personas y los referentes consiguen allanar el camino.

“Sin dar ningún discurso sobre diversidad y sobre dignidad y tal, sin dar ningún discurso explícito, yo estoy seguro que todos esos alumnos que han pasado por mis manos tienen una visión de la diversidad funcional y de la diversidad humana y de la convivencia, bueno, pues diferente si eso les hubiera llegado sólo por la vía de un libro o de un documental, es decir, al final la convivencia es lo que realmente te cambia la visión de la realidad la manera de interpretarla.” (Antonio Centeno, profesor de Secundaria y miembro del Foro de Vida Independiente y Diversidad)

4.2.6. La influencia del entorno familiar

La influencia del entorno familiar es incuestionable a la hora de (des)motivar al alumnado con diversidad funcional a continuar con sus estudios y con sus proyectos vitales en general. La mayoría de los estudiantes entrevistados perciben como positiva y alentadora la posición de su familia; ésta, a su vez, se consideraba un factor facilitador para sus hijos e hijas. Sin embargo, el personal técnico y las personas expertas ven un obstáculo en la sobreprotección que muchas familias tienden a ejercer, por miedo y desconocimiento, sobre sus hijos e hijas con discapacidad.

— El discurso del alumnado:

El apoyo familiar es percibido por las alumnas y los alumnos entrevistados como una de las fuentes de recursos y de autoestima más importante. La mayoría de ellos destacan la familia como un soporte duradero y constante, en el que refugiarse y apoyarse ante los problemas e injusticias.

Al mismo tiempo, es un elemento de motivación e impulso hacia metas más altas. Frases como “mi familia siempre ha estado ahí, apoyándome en todo”, “mis padres siempre han confiado en mis capacidades” o “he tenido todo el apoyo que he necesitado por parte de los míos” están presentes en la mayoría de los discursos. La mayor parte, sienten que sus familias han luchado y lucharán por ellos, hecho que les lleva a confiar más en sus capacidades.

“Compañeros que tienen problemas de comunicación en su casa, algunos, sabes, no tienen dinero y les cuesta mucho dinero, entonces piensan que si su hijo es sordo ¿para qué va a aprender?, si es discapacitado, no tiene capacidad, entonces, bueno, yo tengo suerte porque en mi familia saben que soy sordo pero que tengo toda la capacidad del mundo para hacer lo que tenga que hacer, para seguir mis estudios, para viajar, para hacer cualquier cosa” (César, alumno de Bachillerato).

Sin embargo, la familia no siempre es percibida como un elemento facilitador o, al menos, no todos sus miembros. En ocasiones el alumno o alumna es interpelado con mensajes contradictorios de apoyo y desánimo al mismo tiempo. En estas situaciones, es recurrente que la familia nuclear apoye al estudiante mientras que la familia más amplia no tenga unas expectativas tan altas. El caso de Marta es significativo:

“Un tío mío que decía “bua, si eso no te va a servir para nada” y yo decía déjame que por ahora voy a seguir estudiando, pues no sé como una voz interior que me decía “tienes que seguir”, tienes que seguir porque tienes que acabarlo, porque eso te puede repercutir en tu vida si no lo acabas.” (Marta, alumna de Formación Profesional Superior)

Por otro lado, algunos alumnos y alumnas detectan en el entorno familiar cierto miedo ante sus avances, temor cuando comienzan nuevos proyectos o se plantean objetivos más amplios. En ocasiones, esta situación genera una sobreprotección de los hijos y las hijas.

“Me apoyaban, pero ojo, para las cosas que ellos creían que me convenían, cuidado. Seguir con los estudios y que me metiera a hacer esto, esta actividad, esta otra, que participara en esto, que participara en lo otro, en cosas que a mí no me interesaban en realidad. Él (su padre) siempre está jugando con el miedo, él vive con miedo y está jugando con el miedo, otra vez. Él siempre cuando no le interesa que haga una cosa, él se pone a jugar con el miedo. A mí me han metido mucho miedo desde pequeño.” (Álvaro, alumno de Formación Profesional Superior).

— El discurso de los padres y las madres:

Las madres y los padres entrevistados perciben sus vidas como una dedicación constante a sus hijos e hijas: los esfuerzos económicos, emocionales y la lucha por lograr su integración e inclusión se convierten en la rutina diaria. La mayoría se han enfrentado a una realidad que no conocían y han debido gestionarla sin toda la información y apoyos que hubieran sido necesarios. En general, valoran como positiva su labor y se reconocen como influencias importantes en el desarrollo de sus hijos e hijas.

“Es verdad que nosotros, y eso lo tenemos que reconocer, su padre se ha volcado en cuerpo y alma con este niño porque yo he trabajado siempre y luego él bueno también tiene la suerte de poder adaptar los horarios (...) Es que su padre se ha pasado las tardes enteras, le recogía, le llevaba a natación, de natación le llevaba a rehabilitación (...) nosotros no hemos escatimado ni en medios ni en sacrificio personal, ni en lo económico ni sobre todo en lo personal, nosotros es que nuestra vida, hemos seguido trabajando pero está condicionada totalmente por él, totalmente.” (Noelia, madre de una alumna de Bachillerato)

Las familias han intentado poner todos los medios de los que disponían (contactos, información, recursos, etc) al alcance de sus hijos e hijas para que éstos se desarrollaran lo mejor

posible. Son madres y padres satisfechos con el esfuerzo realizado aunque también detectan algunas carencias y posibles mejoras en su educación. Por otro lado, consideran que los logros de sus hijos e hijas son obra tanto de su labor como padres como de los esfuerzos que éstos han realizado. Las familias coinciden en resaltar la valentía y esfuerzo con que el alumnado con diversidad funcional afronta su día a día.

— **El discurso del personal técnico y las personas expertas:**

Las técnicas entrevistadas perciben que la influencia del entorno familiar determina el éxito académico de los estudiantes aunque el equilibrio entre el apoyo y el tutelaje es complejo. Una de las técnicas detecta que, en algunos casos, las familias no quieren aceptar la discapacidad de sus hijos o hijas pues ésta es considerada leve y prefieren “disimularla”. Dicha situación repercute en una falta de visibilidad y de atención a las necesidades específicas que podría precisar el alumnado.

Por otro lado, en la Educación Secundaria, se percibe la implicación de los padres y las madres (o la falta de ella): si están pendientes, si se interesan, si participan... todo esto repercute en beneficio de sus hijos e hijas. El personal técnico resalta la importancia de mantener una comunicación continuada entre la familia y el centro educativo, de forma que se puedan detectar las dificultades y diseñar las soluciones de manera conjunta. Además, esta cuestión facilita que las familias accedan a cierta información y oportunidades que, en muchas ocasiones, desconocen.

“Muchas veces son las familias las que tienen que sustituir esa falta de respuestas. Y que son muchas veces las familias los facilitadores, pero claro, no siempre las familias tienen recursos, tienen preparación suficiente para ayudar a su hijo o hija con discapacidad, o la persona con discapacidad se encuentra con situaciones económicas, sociales, familiares, complicadas” (Fátima Peinado, ex-diputada de la Asamblea de Madrid y ex-portavoz de Educación)

La (sobre)protección de las familias es un factor que preocupa a las personas expertas, sobre todo en la etapa universitaria. Varias técnicas que trabajan en la Oficina de Atención a la Discapacidad de las universidades señalan que se han encontrado con muchas situaciones en las que los padres y las madres pretendían ejercer el mismo tutelaje sobre sus hijos e hijas que en la Enseñanza Obligatoria; el personal técnico señala la importancia de no minorizarles y que sean ellos quienes tomen sus decisiones. Las relaciones de dependencia mutua que se establecen entre padres e hijos son complejas y enraizadas, sobre todo en los casos en que los hijos o hijas tienen alguna enfermedad mental o problemas de conducta y relación social, en dichas situaciones, las familias tienden a ejercer un control aun más estrecho sobre sus actividades.

4.2.7. Nivel de educación de los padres y las madres

Respecto al nivel de estudios de los padres y las madres, éste se detecta como un factor positivo tanto en los casos en que han accedido a estudios superiores (se ven como un ejemplo a seguir), como en los que no cuentan con estudios (se ponen como ejemplo de “lo que no hay que hacer”). El personal técnico y las personas expertas no detectan una consecuencia clara de un nivel de estudios finalizados por parte de los padres y las madres, aunque sí resaltan que a menor información en torno a la discapacidad, mayores estereotipos sobre las capacidades y posibilidades reales de sus hijos e hijas.

— **El discurso del alumnado:**

Dentro del discurso sobre la influencia del entorno familiar, el alumnado entrevistado alude en repetidas ocasiones a la influencia del nivel de estudios de su familia. Aquellos cuyas

madres y/o padres tienen estudios superiores, se consideran afortunados puesto que sus familias pueden ayudarles con las tareas académicas, supliendo así las carencias de apoyos en el centro educativo.

En el lado contrario, el alumnado entrevistado que proviene de familias con un nivel académico bajo, percibe este hecho como estimulante pues los padres y las madres les recalcan que deben estudiar para “*no acabar como ellos*”. Estos alumnos y alumnas sienten que alcanzar un nivel cultural mayor que el de sus familias sería un motivo de orgullo para ellas.

“A mí cuando empecé me gustó tanto lo que estaba haciendo, empezar a sumar, a restar, a ayudar a mi madre cuando vendía pues si no entendía una cuenta, se la hacía yo. Y eso me empujó para decir es que yo quiero ser algo para que cuando yo sea mayor mi madre se sienta orgullosa y sienta que yo he podido hacer cosas” (Amparo, alumna de Formación Profesional Superior)

— **El discurso de los padres y las madres:**

Los padres y las madres con estudios superiores consideran que este es un factor estimulante para sus hijos e hijas. Además, tienden a sentirse más legitimados a la hora de requerir adaptaciones y recursos al centro escolar, puesto que suelen tener más información sobre sus derechos y más seguridad a la hora de exigirlos. El caso de Inmaculada es significativo a este respecto, su hija tiene un síndrome poco conocido (Smith-Magenis) y en la época en que se escolarizó la escuela integradora no era más que un proyecto. La lucha de ella y de su marido logró que su hija fuera admitida en un colegio de integración.

“Decidimos que nuestra niña tenía que ser una niña integrada y empezamos, como pudimos, unas veces de una manera suave y otras no, a exigir ese derecho de una escuela pública (...) Alberto (el marido de Inmaculada) era profesor, y hablaba a los profesores de Maite (su hija) en su mismo lenguaje, exigía lo que sabía que tenía que exigir” (Inmaculada, madre de una alumna con el síndrome Smith-Magenis)

En los casos en que los padres y las madres no tienen estudios superiores, es interesante observar que se repite la idea de que utilizan este hecho para motivar a sus hijos e hijas: les transmiten las consecuencias negativas de no estudiar (trabajos precarios, bajos salarios, alienación) y les incentivan para que aprovechen las oportunidades que ellos no tuvieron o no quisieron aprovechar. Además, los padres y las madres firman que se sentirían orgullosos si sus hijos e hijas “*llegaran más lejos*” que ellos.

— **El discurso del personal técnico y las personas expertas:**

La influencia del nivel cultural de los padres y las madres es una variable complicada de medir, dicen los expertos. En principio, cuanto más alto es el nivel formativo, mayor es la información de la que disponen y mejor su conocimiento sobre las posibilidades y oportunidades de las personas con discapacidad. Cuando el nivel de educación es más bajo, suele conllevar una idea más estereotipada y reduccionista de las posibilidades de la persona con discapacidad lo que, en muchas ocasiones, lleva a limitar las oportunidades vitales de sus hijos e hijas.

“A menor nivel sociocultural, el desconocimiento de las familias sobre las posibilidades que puede tener su hijo o su hija es mucho más alto, como es lógico. Pero no siempre es así, yo también me he encontrado con familias con niveles muy bajitos socioeconómicos y socioculturales, que sin embargo pues yo creo que por un bendito sentido común y una bendita sabiduría han sabido enfocar el proceso de sus hijos maravillosamente bien, y con unas puestas por las autonomías muy altas... Si que hay una variable sociocultural en ese sentido en el acceso a, in-

formativo por una parte y también económico, a veces en el acceso a recursos...” (Blanca Leyva, responsable del PIED)

Sin embargo, el personal técnico y experto señala que no se puede generalizar ya que cada familia es una entidad particular, regida por sus propias normas y no se puede establecer una relación de causalidad clara en este ámbito. Una de las expertas señala que lo más importante es la información en torno a la discapacidad que proporciona estar en contacto con el movimiento asociativo.

“Cuanto menos conocimiento tienes de lo que implica la discapacidad, tienes una actitud más sobreprotectora que en este caso no se puede decir que sea parejo a la formación porque ya os digo que nos hemos encontrado con padres con un nivel de formación importante que también tienen la actitud de «no salgas de casa, no va a poder», yo creo que es un poco en base a la experiencia que hayan tenido previamente con la discapacidad y el contacto que hayan tenido con otras discapacidades, con su discapacidad propia, esos condicionantes sí los he visto. Normalmente los padres que están más implicados en el movimiento asociativo, por lo menos los que han ido a la sesión, sí eran padres de un nivel formativo medio-alto” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

4.2.8. Nivel económico

El nivel económico no es detectado generalmente por el alumnado como una variable muy importante, sin embargo, las familias sí son conscientes del coste económico extra que supone tener un hijo o hija con diversidad funcional, y de lo importante que es tener cierto poder adquisitivo para poder cubrirlo. El personal técnico y las personas expertas resaltan la importancia de esta variable a la hora de acceder al ocio, viajes y otras formas de socialización beneficiosas para el alumnado.

— El discurso del alumnado:

Los alumnos y las alumnas no hacen referencias directas al nivel económico de sus familias como una variable determinante, aluden más al nivel cultural o la predisposición y el apoyo de su entorno. Sin embargo, sí mencionan los recursos que les han facilitado el nivel económico de su familia, tales como las clases particulares que la mayoría de ellos han necesitado.

“Yo he tenido suerte porque mis padres me han apoyado mucho, tienen dinero entonces, bueno, me han apoyado en todo (...) me tenían que apoyar luego después de las clases, sino era muy difícil que aprobara. Entonces mis padres buscaron a un profesor sordo para que pudiera explicármelo bien. Tuve un profesor particular de matemáticas en 2º de la ESO y uno de lengua en 1º de Bachillerato, sino me costaba mucho” (César, alumno de Bachillerato)

— El discurso de los padres y las madres:

Los padres y las madres son más conscientes de la importancia del nivel económico ya que multitud de recursos y apoyos necesarios para sus hijos e hijas no son públicos ni gratuitos, y suponen un esfuerzo adicional para las familias. Las áreas en que deben realizar un refuerzo complementario (clases particulares, academias, reformas para mejorar la accesibilidad en el hogar, actividades de ocio o viajes adaptados) son interminables y no siempre fácilmente asumibles.

“A lo mejor, no todo el mundo le puede poner un profesor de inglés, no le puede poner un profesor de apoyo de matemáticas, yo eso lo entiendo, nuestro caso es el que es, se lo hemos puesto, vamos, es que no escatimamos absolutamente en nada (...) nosotros somos normales,

trabajamos los dos, y a lo mejor en lugar de irnos tres veces de vacaciones, nos vamos una, para que Pedro tenga una serie de cosas.” (Marcos, padre de un alumno de Bachillerato)

— **El discurso del personal y las personas expertas:**

Tanto el personal técnico como las personas expertas, coinciden en el esfuerzo económico que supone para las familias tener un hijo o hija con discapacidad. Necesitan mucho tiempo para cumplir con el programa de actividades que pueden necesitar (clases de refuerzo, logopedia, fisioterapia, actividades de ocio adaptadas) y, al mismo tiempo, requieren de unos recursos económicos procedentes de sus horas de trabajo.

“Otra cosa fundamental es el apoyo de las familias, estas familias necesitan muchos recursos económicos, gastan muchísima energía en..., muchísimo tiempo y muchísima vida propia de los padres en la atención sanitaria, en las logopedias, en las fisios y tendrían que tener todo centralizado en un sitio al que pudieran ir respetando eso, también los tiempos, tal... Cuando deciden que ya no les corresponden con los dineros públicos, se tienen que buscar ellos la vida y hacerlo privado...” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí)

Además, tanto el personal técnico como el experto, señalan que el nivel económico facilita a las familias la participación en actividades de ocio adaptadas y viajes, las cuales permiten que sus hijos e hijas se relacionen fuera del centro escolar y mejoren sus aptitudes de interacción social.

“La gente con discapacidad que tiene dinero ha tenido una experiencia de viajar, ha tenido una experiencia de conocer otros idiomas, de conocer gente extranjera que no sean inmigrantes negros de la calle.” (Lucas Platero, profesor de Formación Profesional Superior)

“Una persona de clase social baja o muy baja, que su foco y su centro de atención está en la supervivencia, porque tiene un trabajo de mierda, tiene unos escasos recursos económicos, o sus relaciones personales son no se qué... ¿sí? Comprenderéis que esto lo tenga peor que otra persona que tenga superada la supervivencia y que pueda poner su atención y su intención en otras cuestiones que la vayan... o que le fomenten el desarrollo personal.” (Sandra Huertas, responsable del programa de atención a alumnos Universidad y Discapacidad)

4.2.9. Relaciones sociales

Las relaciones sociales, sobre todo con gente de su edad, suelen ser más escasas entre las personas con diversidad funcional. Los compañeros de clase no suelen convertirse en amigos y la interacción social termina, en ocasiones, restringida al ámbito familiar. Tanto las familias, como el personal técnico y las personas expertas, muestran cierta preocupación por este aspecto.

— **El discurso del alumnado:**

Los alumnos y las alumnas reconocen que en su tiempo de ocio no siguen generalmente las mismas pautas de comportamiento que la gente de su edad sin discapacidad. Suelen salir menos de casa y hacer menos planes de ocio con compañeros de clase o amistades. Manifiestan que pasan mucho tiempo en casa, con el ordenador, la televisión o leyendo. Sin embargo, generalmente no valoran esta situación de manera negativa. Las relaciones sociales, en muchos casos, se basan en la familia en la que, en los mejores casos, hay familiares de la misma edad que se convierten en sus compañeros de socialización y juegos.

“¿Que no me podía ir a patinar con mis amigas en el instituto? bueno, no, lloriqueé hasta que me enfrenté con la realidad, todo eso entra dentro del proceso normal, yo creo que cuando tienes una situación así, maduras antes” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

Por otro lado, varios alumnos y alumnas mencionan lo importante que es ser abierto y tener cierta capacidad de adaptación para establecer relaciones sociales fuera del núcleo familiar. Cuentan que para que la gente los “*acepte*” son ellos los que tienen que mostrar que son “*iguales*”, lidiando en muchas ocasiones con el desconocimiento y la falta de sensibilidad.

“Tienes que aprender a vivir todo el tiempo con el desconocimiento de los otros porque es una situación que no cambia con la edad, siempre, da igual, que ahora tengo 33, yo tengo bastante asumido que siempre me voy a encontrar con gente que se comporte así, y si dejas que eso te afecte... te vas a gastar una pasta en terapias impresionante.” (Esther Bueno, Fundación ONCE)

La participación de los entrevistados en asociaciones de personas con discapacidad es desigual. Algunos desde pequeños se han visto respaldados por éstas, las cuales han supuesto áreas de socialización importantes, sobre todo en el caso de los entrevistados con discapacidades sensoriales. Otros han realizado actividades esporádicas, sobre todo en el campo de los deportes. Y, por último, hay un tercer grupo que no ha tenido contacto con el mundo asociativo, en algunas ocasiones por el rechazo de las familias (como el caso de una chica sorda cuya madre quería que se relacionara exclusivamente con “*oralistas*”) y, en otras, por el desinterés de los propios alumnos y alumnas.

“A lo mejor en esos momentos no me acercaba tanto a esas asociaciones porque tenía la falsa idea de que pues que eso me iba a juntar con más gente con más problemas que yo y me iba a hacer atrasar. Y a lo mejor por eso no me he juntado así con gente que tuviese los mismos problemas que yo porque a lo mejor yo lo que quería era de otra manera ser más independiente.” (Pedro, alumno de Bachillerato)

— **El discurso de los padres y las madres:**

Las familias muestran cierta preocupación porque las relaciones sociales de sus hijos e hijas no sean suficientemente amplias y variadas, restringiéndose en muchos casos a la familia. Las dificultades de accesibilidad o la percepción de falta de interés por parte de los compañeros de clase, hace que las familias, en ocasiones, no realicen el esfuerzo de facilitar las salidas de sus hijos e hijas con gente de su edad. Hay que tener en cuenta que los padres y las madres entrevistados tienen hijos e hijas que están en el Instituto y, posiblemente, esta situación influya en la percepción de que de ellos depende la vida social de éstos.

“Bueno, quizá le falta un poco de salida, es cierto que no ha tenido muchas salidas... de todas formas tampoco ha querido salir. No le ha gustado, le hemos llevado a sitios obligada porque no quería (...) a lo mejor le falta eso, amigos de su edad y que la entiendan más que nada... que les falta, eso sí que les falta” (Víctor, padre de Laura)

— **El discurso del personal técnico y las personas expertas:**

Tanto el personal técnico como las personas expertas coinciden en la importancia de las relaciones sociales para que los jóvenes crezcan en un ambiente saludable y normalizado. La enseñanza no es sólo la adquisición de conocimiento, sino el aprendizaje de las pautas de relación social que ayudarán a desenvolverse en la vida adulta.

Sin embargo, durante las etapas en que los niños y las niñas son pequeños, el personal técnico comprende las dificultades que supone para las familias proveerles de un ocio enriquecedor ya que tienen que ocuparse de una larga lista de tareas urgentes.

“Los padres les llevan a miles de actividades, buscan los fines de semana tal... pero hay que tener en cuenta que muchos de estos chicos, sobre todo los chicos motóricos, han sufrido un

montón de intervenciones quirúrgicas, han estado un montón de tiempo en los hospitales. Si llevan mucho tiempo en la silla de ruedas tienen mucha tendencia a la desviación de columna, con lo cual las operaciones que les hacen si no es del pie es de la mano, han sido intervenidos quirúrgicamente muchas veces.” (Marisa Fresno, orientadora del IES Salvador Dalí)

5. BARRERAS A LAS QUE SE ENFRENTA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Tras el análisis del discurso de los distintos informantes, se han hallado una serie de barreras que dificultan el acceso del alumnado con diversidad funcional a estudios superiores, tanto en Formación Profesional Superior, como en la universidad. A continuación, se recogen aquellos obstáculos que los informantes clave detectan como más problemáticos.

5.1. LA ESCUELA ESPECIAL

La existencia de los centros de Educación Especial dificulta la inclusión real del alumnado con diversidad funcional. Esta situación aleja al alumnado con discapacidad de la Educación Inclusiva, creando guetos que dificultan a los alumnos y a las alumnas su incorporación a la sociedad una vez abandonan el centro escolar. La escolarización del alumnado con diversidad funcional en este tipo de centros implica una categorización en función de sus capacidades que les diferenciará de por vida del resto de los niños y niñas.

La falta de implicación y formación del profesorado de la escuela ordinaria, la escasez de recursos y la rigidez del sistema educativo, en donde sólo prima lo curricular, convierte a la Escuela Especial en una especie de “*cajón de sastre*”, al cual van a parar aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas específicas que no tienen cabida en la escuela ordinaria.

Si se quiere apostar realmente por la escuela inclusiva, resulta necesario que la Educación Especial vaya desapareciendo progresivamente, puesto que su propia existencia parte de unas bajas expectativas respecto al alumnado con diversidad funcional, al cual no considera “*capacitado*” para asistir a la escuela integradora.

5.2. FALTA DE ACCESIBILIDAD

A pesar del gran avance que ha habido en materia de accesibilidad, se observa que siguen existiendo muchos problemas ligados a esta cuestión, puesto que el acceso físico y a la información no siempre está garantizado por el sistema educativo. Esta situación se ha visto agravada, a su vez, por la crisis económica y los distintos recortes que han tenido lugar en materia de educación.

Ante la falta de accesibilidad en los centros de Educación Secundaria, muchos padres y madres se ven obligados a enviar a sus hijos e hijas a Institutos de Integración Preferente que, en ocasiones, se encuentran alejados de sus hogares. La falta de alternativas supone, por un lado, que el alumnado se vea obligado a cambiar de centro, perdiendo así el contacto con sus compañeros de la Educación Primaria y, por otro, que las familias se vean privadas de la posibilidad de elegir el centro educativo al que quieren que vayan sus hijos y sus hijas.

En cuestiones de accesibilidad, existe una problemática fundamental en la Educación no Obligatoria: la falta de apoyos y de adaptaciones específicas. Una vez terminada la etapa garantista, no se aseguran los ajustes razonables a las necesidades específicas demandadas, por lo que muchos alumnos y alumnas que desean seguir estudiando no pueden hacerlo por la falta de accesibilidad de sus centros educativos. Esta situación provoca un gran desgaste y desmotivación en los alumnos y alumnas, que puede desencadenar el abandono de los estudios reglados.

En cuanto al acceso a la universidad, no todos los centros universitarios cuentan con las adaptaciones específicas que la diversidad del alumnado demanda. Existen universidades que fomentan programas de voluntariado para dar apoyo al alumnado con diversidad funcional. Sin embargo, estas tareas deberían ser realizadas por asistentes personales y no por los compañeros, ya que las relaciones con éstos últimos se podrían ver desnaturalizadas. Otro problema detectado en el ámbito universitario es que, en ocasiones, el alumnado tiene dificultades para poder trasladarse hasta las distintas universidades, pues además de que éstas suelen encontrarse en los extrarradios y alejadas de los domicilios, los transportes públicos no siempre les resultan accesibles.

En definitiva, la falta de accesibilidad pone de manifiesto que los centros educativos a día de hoy no están pensados para abarcar toda la diversidad humana.

5.3. RIGIDEZ DEL SISTEMA EDUCATIVO

La barrera que se ha definido como “rigidez del sistema educativo” engloba distintas áreas en las que el sistema educativo no se adapta a la diversidad del alumnado, dificultando su inclusión. Un ámbito importante en que se manifiesta esta rigidez es en aquellas partes del currículo que necesitan de adaptaciones significativas importantes. Muchas veces se requieren amplias adaptaciones difíciles de llevar a cabo, que precisan de cambios estructurales que replanteen los propios contenidos de las asignaturas. Esta situación se vuelve más problemática en los estudios universitarios, en dónde prima ante todo lo curricular.

Por otra parte, la falta de oferta educativa para el alumnado con diversas capacidades es una de las principales barreras a su permanencia en los estudios reglados. Resulta paradigmático el caso de la Formación Profesional, ya que este tipo de educación presenta currículos muy cerrados y especializados en las que las competencias requeridas, tal y como están planteadas, resultan de difícil adquisición por parte de los alumnos y alumnas con discapacidad.

5.4. DISCRIMINACIÓN

El cuarto obstáculo que se ha detectado son las discriminaciones sutiles y constantes que las personas con diversidad funcional se encuentran diariamente. Por un lado, sienten esta discriminación por parte de sus compañeros de clase, aunque con el paso de los cursos académicos generalmente se reduce.

Las agresiones físicas y psíquicas son la cara más dramática de la discriminación a la que se enfrenta el alumnado con discapacidad en el aula, sin embargo, hay formas más sutiles (y cotidianas) de discriminar: excluir de los juegos, marginar a la hora de trabajar en grupo, no interactuar a menos que sea estrictamente necesario, etc. Por tanto, en muchas ocasiones, el ambiente en clase es aparentemente cordial, pero no existe una integración real y el alumnado se limita a coexistir en el aula, sin llegar a convivir realmente.

En los entornos de Formación Profesional (mecánica, electricidad, fontanería) se dan conductas masculinizadas que producen un ensalzamiento de la “*hombría*” y los valores típicamente masculinos (competitividad, valentía, fuerza) que llevan a percibir como débiles a los cuerpos diversos y convertirlos en objeto de burla y agresión.

Por otro lado, la discriminación se produce a un nivel más amplio, a través de los estigmas y prejuicios vigentes en la sociedad sobre las personas con diversidad funcional. Sólo se muestran a los miem-

bro de este colectivo como parias (el marginado, el “pobrecito”, el excluido) o héroes (aquellos seres extraordinarios que logran ir superando las barreras). Estas visiones estereotipadas desnaturalizan a las personas a las que conciernen y las hacen elegir entre una disyuntiva que no admite una imagen intermedia y normalizada.

5.5. FALTA DE FORMACIÓN E INFORMACIÓN

La falta de formación e información afecta a todos los agentes implicados en el proceso educativo de estos alumnos y alumnas. Por un lado, el profesorado, sobre todo los de instituto, suele ser especialista en su materia pero no en el alumnado al que tiene que enseñar y no está preparado para abordar la diversidad. El estudiantado con necesidades educativas especiales (NEE) precisa de un personal docente formado y competente, con capacidad de respuesta y adaptación a todas las necesidades que se presentan en el aula.

Otra figura clave dentro de la comunidad educativa y a la que suele faltarle mucha información relevante es el equipo de orientación del centro escolar, que inconscientemente puede llegar a imponer barreras implícitas al alumnado con diversidad funcional a la hora de orientarle sobre su futuro. Es fundamental que este agente implicado conozca el potencial real de los alumnos y alumnas, pues su papel como mediador entre institutos y enseñanza superior es vital para facilitar el tránsito de este alumnado.

Por otro lado, falta información dentro del entorno familiar pues, en ocasiones, los padres y las madres no conocen las capacidades, posibilidades y oportunidades reales de sus hijos e hijas. Las barreras mentales de los familiares son uno de los elementos que dificultan a las personas con diversidad funcional acceder a los estudios superiores.

En definitiva, a menor información sobre la realidad de la diversidad funcional, una visión más estereotipada y reduccionista sobre las capacidades y oportunidades de futuro de este colectivo.

5.6. FALTA DE IMPLICACIÓN

La falta de implicación de los agentes de la comunidad educativa se produce en todos los niveles, y repercute negativamente a través de diferentes canales en la formación del alumnado con discapacidad.

Por una parte, en ocasiones, los equipos directivos no resultan facilitadores ni están concienciados con la diversidad de su alumnado, pues incurren en una clara contradicción entre la filosofía oficial inclusiva del centro y su práctica real discriminatoria. El personal docente que intenta responder satisfactoriamente a las NEE de su alumnado, se encuentra, en estas situaciones, con que la dirección del centro actúa como una barrera frente a este objetivo.

En otros casos, es el profesorado quien no está realmente comprometido con la atención a la diversidad de su alumnado. Esta situación se refleja en su falta de flexibilidad a la hora de adaptar materias y contenidos. Muchas veces los alumnos y las alumnas se ven obligados a plantear ellos mismos las adaptaciones que necesitan para poder cursar las asignaturas. Resulta paradigmático el caso del profesorado universitario, que es percibido como rígido y poco implicado, lo cual dificulta al alumnado con discapacidad el mostrar sus necesidades y exigir sus derechos. La apuesta por la excelencia puede llevar a excluir las formas diversas de realizar las tareas y enfrentar el mundo.

La falta de compromiso del profesorado también se ve reflejada a la hora de actuar en situaciones conflictivas de abuso y agresión, frente a las que en ocasiones no ejerce con suficiente firmeza su labor de mediación con el alumnado.

5.7. FALTA DE EXPECTATIVAS

La falta de expectativas en torno al futuro académico, laboral y personal de las personas con diversidad funcional es una losa con la que se encuentra este colectivo en todos los ámbitos de su vida (desde su entorno más cercano hasta la sociedad en general). Las bajas expectativas en torno a sus posibilidades vitales terminan, en muchas ocasiones, siendo asumidas por las propias personas con discapacidad, generando una autoproyección de futuro marcada por barreras invisibles y concebidas como insalvables.

La falta de referentes es al mismo tiempo causa y consecuencia de este proceso. Las personas con diversidad funcional no están en el espacio público, no aparecen en los medios de comunicación ni en las instituciones con las que interactuamos diariamente. En nuestra vida cotidiana no solemos toparnos con personas con discapacidad, ni en nuestro entorno laboral ni en los lugares de ocio. Esto produce una sangrante invisibilización de este colectivo que, como no se está presente, parece que no existe.

A un nivel más micro, la falta de expectativas de las familias (escasa confianza en las capacidades de las personas con discapacidad, miedo frente a los abusos que puedan sufrir...), lleva muchas veces a ejercer una sobreprotección sobre los jóvenes con diversidad funcional que limita su autonomía y capacidad de decisión. En ocasiones, se entrecruzan discapacidad y género dificultando sutilmente la participación de las mujeres con diversidad funcional en el espacio público.

A nivel personal, la construcción de las expectativas de futuro está intrínsecamente relacionada con la configuración de la identidad personal y el autoconcepto. Durante la adolescencia, la autoestima es una variable vital, enormemente influenciada por el entorno social y muy marcada por la (auto) valoración del cuerpo.

Los cuerpos distintos generan miedo y rechazo, más aún en el caso de las mujeres con diversidad funcional: los cuerpos femeninos diversos suponen un cuestionamiento del rol típicamente femenino de mujer-madre y/o mujer objeto de deseo para la mirada masculina, pues la mujer con diversidad funcional no cumple con los cánones físicos requeridos. Aceptar e integrar esa diferencia es un reto vital para la construcción de una identidad personal fuerte frente a la agresión y el rechazo.

6. OPORTUNIDADES

Las oportunidades o elementos que resultan facilitadores para el acceso del alumnado con diversidad funcional a estudios superiores, han sido hallados en este estudio con el objetivo de definir una serie de recomendaciones que se exponen en este apartado. En primer lugar, se plantean las líneas teóricas destinadas a orientar las políticas educativas y los programas de intervención. A continuación, se proponen las buenas prácticas dirigidas a guiar la actuación de la comunidad educativa en el ejercicio de incluir la diversidad en las aulas.

6.1. LAS LÍNEAS TEÓRICAS

6.1.1. *Las políticas educativas deben basarse en la filosofía de la escuela inclusiva*

La educación no debe contemplarse desde una perspectiva mercantilista en la que se invierta buscando un rédito económico, sino desde un enfoque de ciudadanía en que se recoja el derecho del estudiantado a una educación inclusiva y adaptada a sus necesidades específicas. La educación debe ser un aprendizaje para la vida en comunidad, debe darse, pues, en entornos inclusivos donde las personas aprendan a conocer y respetar las diferencias.

El diseño del centro y de todo lo que ocurra dentro de él, debe definirse desde unos principios inclusivos con los que, a priori, los planteamientos de la educación se construyan para todos y todas. Es necesario contar con un equipo amplio de profesionales que desde las distintas áreas (educación, psicología, logopedia, técnicas de estudio, etc.) puedan hacer frente a las demandas que se vayan planteando. Para que el profesorado pueda responder a las demandas de un alumnado diverso, debe tener un ratio bajo de alumnos y alumnas en las aulas. Los recortes en educación son inexcusables pues suponen un ataque frontal a las posibilidades de dar una atención completa a su alumnado, poniendo en riesgo a la escuela inclusiva.

6.1.2. *El sistema educativo debe entender al alumnado con diversidad desde los preceptos planteados por el modelo social*

Siguiendo esta idea, el enfoque desde el que se debe abordar la discapacidad es el de la construcción social, en contraposición al paradigma médico-rehabilitador, vigente durante décadas, que considera el cuerpo “*discapacitado*” como imperfecto, inadaptado y necesariamente corregible mediante esfuerzos de rehabilitación. El paradigma social entiende que es el medio social el que “*discapacita*”, al no estar adaptado a la diversidad de las personas que interactúan en él. De esta manera, las (dis) capacidades no serían inherentes a la persona sino producto de la interacción de las deficiencias del individuo con el contexto social.

Según este planteamiento, carece de sentido la educación segregada y excluyente materializada en los Centros de Educación Especial. Esos centros deberían ir desapareciendo progresivamente, siendo sustituidos por centros de formación y sensibilización con la diversidad. El alumnado que no pueda integrarse en el sistema ordinario completamente deberá tener la posibilidad de asistir a clases adaptadas dentro del centro educativo ordinario, de manera que pueda participar en otras actividades (talleres, juegos, excursiones) con el resto de los alumnos y alumnas, enriqueciéndose mutuamente en el aprendizaje de la diversidad y la integración de la diferencia.

Para que los niños y niñas puedan integrarse lo máximo posible en las clases ordinarias, sería importante valorar la posibilidad de que éstos contasen con asistencia personal individualizada, de forma

que sus necesidades se vieran plenamente cubiertas. Además, esta figura profesional actuaría como un agente de igualdad de oportunidades que garantizase la participación en igualdad de condiciones. Para ello, debería hacerse una excepción en la normativa que prohíbe a las personas no pertenecientes a la comunidad educativa entrar en los centros escolares.

6.1.3. La oferta educativa debe contar con todos y todas

Es imprescindible que los apoyos que el Estado garantiza al alumnado en la Educación Obligatoria no se vean reducidos en etapas posteriores, donde siguen resultando necesarios y la educación continúa siendo un derecho.

La disminución de los recursos que precisa el alumnado con diversidad funcional una vez alcanza Bachillerato, mantiene una relación directa con su baja presencia en estudios superiores. Y aun más preocupante es la situación de la FP, donde el nivel de adaptaciones es mucho menor que en los institutos y, por tanto, la oferta real para las personas con discapacidad se ve enormemente reducida.

Por tanto, la oferta educativa debe garantizar la posibilidad de permanencia en el sistema educativo a todo el alumnado y en todas las etapas, a través de un diseño inclusivo pensado para todos y todas.

6.1.4. La diversidad funcional: una asignatura pendiente

Con el objetivo de que el tema de la diversidad funcional esté presente en la agenda pública, es importante que haya personas formadas y sensibilizadas con esta cuestión que alcancen puestos de poder. Resulta fundamental crear estudios que formen personal experto en el tema de la discapacidad desde la teoría de la construcción social, y que permitan superar el enfoque médico-rehabilitador vigente en muchas políticas públicas.

En los estudios superiores resulta imprescindible que la discapacidad esté presente de manera transversal en el currículo educativo. Al mismo tiempo, debe haber carreras y asignaturas centradas en el estudio y análisis de la diversidad funcional desde los parámetros mencionados anteriormente. Estos estudios son necesarios debido a la falta de información rigurosa sobre la discapacidad en general y sobre la trayectoria del alumnado con diversidad funcional en particular.

Una de las carreras profesionales en dónde resulta imprescindible contar con contenidos relacionados con la diversidad funcional es la rama de titulaciones relacionadas con la educación. Formar y concienciar al profesorado es una de las claves para lograr el éxito de la escuela inclusiva, para ello, estos profesionales deben conocer el tipo de alumnado al que se va a enfrentar, sus particularidades y demandas.

6.1.5. Universidad y discapacidad: una cuestión de ciudadanía

La información y sensibilización de todos los agentes presentes en el proceso educativo debe hacerse desde la premisa de que los derechos de las personas con diversidad funcional son una cuestión de ciudadanía, no de solidaridad. Mientras no se cambie la mentalidad asistencialista y caritativa que otorga dádivas, cualquier logro se entenderá como una concesión. Los compromisos morales deben estar respaldados por normativas y medidas de igualdad de oportunidades y no discriminación que garanticen su aplicación.

La presencia de personas con diversidad funcional debe darse en las distintas etapas del sistema educativo (y en todos sus niveles: alumnos, docentes, personal administrativo, etc), constituyéndose en modelo de integración y normalización para otras parcelas de la sociedad que mantienen invisibilizado a este colectivo. Es imprescindible que los jóvenes con discapacidad encuentren referentes dentro de la comunidad educativa para que puedan autoprojectarse como personas con estudios superiores.

La educación superior puede construir referentes y, al mismo tiempo, constituirse en ejemplo de comunidad inclusiva para otras instituciones, mostrando que es posible normalizar la integración y que las personas con diversidad funcional tienen cabida y oportunidades de desarrollo personal y profesional.

6.2. LAS BUENAS PRÁCTICAS

6.2.1. Sensibilización del alumnado: aprendiendo desde la diversidad

Promover dentro de los centros escolares campañas de empatía y sensibilización con la discapacidad. Hacer ejercicios de “ponerse en el lugar del otro” mediante dinámicas en que los alumnos y alumnas experimentan, por un tiempo, cómo se vive con una discapacidad. Este tipo de ejercicios son fáciles y eficaces y pueden desarrollarse desde edades muy tempranas, es importante comenzar pronto a sensibilizar porque cuanto más pequeños son, más fácil es normalizar la integración de la discapacidad.

Se deben fomentar actividades que premien el compañerismo y la solidaridad frente a la competición, el aprendizaje compartido frente a la carrera individualista por la excelencia. La diversidad, de cualquier tipo, tiene que presentarse como un valor y una fuente de enriquecimiento mutuo.

6.2.2. Adaptaciones: un proceso de diálogo

Las adaptaciones son aquellas herramientas que permiten acceder en igualdad de oportunidades. Deben abarcar todos los aspectos de la vida estudiantil del alumnado, desde las medidas más básicas como infraestructuras accesibles y contenidos curriculares adaptados, hasta aquellas referidas al acceso al ocio, las actividades complementarias, las salidas extraescolares, etc. Las adaptaciones deben realizarse en función de las necesidades específicas de cada alumno (con y sin diversidad funcional). Debe ser un proceso abierto y flexible (regido fundamentalmente por las necesidades del alumnado a la hora de diseñar el tipo de adaptación y el tiempo de duración de la misma).

Esta flexibilidad debe tenerse en cuenta sobre todo en los estudios superiores donde los currículos suelen ser más rígidos y el profesorado habitualmente está menos dispuesto a la adaptación de los contenidos de sus asignaturas. Es fundamental recordar a la comunidad educativa que la educación es un derecho y que para ponerlo en práctica los contenidos deben resultar accesibles. Debe abrirse un canal de comunicación y diálogo entre el personal técnico de la oficina de discapacidad y los responsables de la asignatura o la titulación en que deban realizarse las adaptaciones. El compromiso institucional es básico y debería verse regulado por una normativa.

Por otro lado, el alumnado con discapacidad debe formar parte activa en su proceso de integración, debe tener voz en el proceso de ajustes razonables. Los alumnos y las alumnas con diversidad funcional no debe ser minorizados con paternalismos condescendientes (que no reflejan más que una falta de expectativas en torno a sus capacidades), ni forzados a una igualdad que ignore las necesidades específicas y discrimine las diferencias. El diálogo entre el alumnado y la persona responsable de las adaptaciones debe darse desde la óptica del respeto y la igualdad.

6.2.3. Comunicación con los agentes implicados

Para incluir al alumnado con discapacidad en las distintas etapas educativas y facilitar su acceso a los estudios superiores, toda la comunidad educativa tiene que estar sensibilizada y comprometida con la diversidad. Es necesario que esta concienciación abarque a todos los agentes implicados, desde el equipo directivo al personal administrativo, fomentando la comunicación interna y fluida.

Por otra parte, los padres y las madres tienen que estar incluidos en este proceso de diálogo. Dentro de la Educación Secundaria, la comunicación entre los padres y el personal del centro educativo debe ser continuada y recíproca, basada en relaciones de colaboración y respeto. Una comunicación continuada y bidireccional en que se compartan los avances, metas y necesidades repercutirá en beneficio del alumnado. Además, las familias implicadas en el proceso educativo, tienen mayor acceso a la información y las oportunidades que conciernen al alumnado con diversidad funcional.

6.2.4. Fomentar la relación entre la Educación Secundaria y la Educación Superior

Se deben forjar lazos entre los centros de Educación Secundaria y las universidades a nivel de comunicación interna entre el personal técnico de cada centro. Es fundamental que la información circule de forma bidireccional para que, por un lado, la universidad pueda conocer los apoyos y recursos que necesitan el alumnado (aquellos de los que dispusieron en el centro de Educación Secundaria) y, por otro, para que desde su IES se pueda hacer un seguimiento de su trayectoria una vez finalizado su periodo allí.

6.2.5. Acercar la Universidad, formar referentes

Es necesario que el alumnado con diversidad funcional vea los estudios superiores como algo cercano y accesible, hay que desmitificar estas instituciones pues el aura de rigidez y exigencia produce barreras mentales que frenan este estudiantado. Familiarizar al alumnado y sus familias con la educación superior facilita su posterior elección de ésta como la alternativa de futuro.

Para acercar la universidad, deberían realizarse campañas especialmente dirigidas a este alumnado: explicativas (mostrando los recursos y facilidades que se ofrecen dentro de la universidad), orientativas (exponiendo las posibilidades de futuro y tratando al alumnado como un sujeto autónomo con capacidad de discernimiento y decisión) y prácticas (acercando literalmente a los chicos y a las chicas a la universidad, llevándoles a ver el espacio, preparando talleres in situ, hablando con personal de esta institución, etc).

7. CONCLUSIONES

Existen una serie de barreras implícitas y explícitas que dificultan la inserción, permanencia y éxito del alumnado con diversidad funcional en los estudios superiores. Sin embargo, para detectarlas, no podemos centrarnos únicamente en el acceso a este nivel educativo, pues la baja presencia de alumnado con diversidad funcional en esta etapa resulta consecuencia del camino de obstáculos encontrado en fases anteriores. Un punto de inflexión se produce al finalizar la ESO, la educación deja de resultar un derecho real y se reducen los apoyos que asegura la etapa educativa garantista.

Este camino de obstáculos no está constituido sólo por barreras físicas y de acceso a la información, sino que se ha constatado el enorme peso que tienen las barreras de naturaleza simbólica. La sutileza de la discriminación que se da en el terreno de lo simbólico produce la asimilación de la desigualdad como un hecho natural e inamovible. Esta discriminación simbólica se materializa, por un lado, en el terreno social a través de mecanismos cotidianos que excluyen e invisibilizan a este colectivo, y que producen que los jóvenes con diversidad funcional no encuentren referentes en los que proyectarse en el espacio público. Por otro lado, en el ámbito personal, puede desarrollarse un proceso de interiorización de la imagen estereotipada y negativa que les devuelve el *yo-generalizado*; de esta forma, se produce una retroalimentación, generalmente perversa, entre tres variables: autoconcepto, expectativas y valoración social.

La clase social de origen no se ha detectado en este estudio como una variable determinante en el éxito académico del alumnado con diversidad funcional. A pesar de que el nivel económico influye en la provisión de los recursos y apoyos que precisan las personas que tienen necesidades educativas específicas, las familias suelen realizar un sobreesfuerzo para cubrirlas, independientemente de sus medios económicos.

El nivel de información de los padres y las madres sobre la diversidad funcional de sus hijos e hijas tiene gran influencia a la hora de confiar en sus capacidades y proyectar unas expectativas favorables para su futuro. La desinformación deviene en prejuicios que configuran una visión estereotipada y reduccionista sobre el potencial de las personas con diversidad funcional. Los conocimientos en este terreno suelen ser mayores cuanto más alto es el nivel educativo de los padres y las madres, sin embargo, también influyen otras variables como interés, motivación e implicación.

La desigualdad por razón de género no afecta a las personas con diversidad funcional a la hora de acceder a estudios superiores, sin embargo, la *doble discriminación* de las mujeres con discapacidad sigue presente en otras muchas áreas vitales. La transición a la vida adulta es un proceso complejo, en que la identidad personal se va construyendo a partir de la mirada de los otros y el autoconcepto personal. Las jóvenes con diversidad funcional tienen que enfrentarse a la asimilación de un cuerpo muchas veces “diverso” y objeto de discriminación, que no cumple los cánones del rol típicamente femenino de mujer-madre y/o mujer objeto de deseo para la mirada heteropatriarcal.

Se han detectado agentes facilitadores que contribuyen al éxito académico del alumnado con diversidad funcional. La escuela inclusiva, marco teórico y deseablemente práctico en que se enmarcan estas “buenas prácticas”, se ve reflejada en la aplicación de un diseño de infraestructuras, materias y acceso para todas y todos. A su vez, la educación inclusiva exige a la comunidad educativa un compromiso y sensibilización con la diversidad. Este modelo educativo es condición necesaria pero no suficiente para la inclusión real del alumnado con diversidad funcional, pues resulta fundamental que la incorporación de este colectivo alcance todos los espacios.

8. REFLEXIÓN TEÓRICA

Esta investigación se basa en un estudio cualitativo, por tanto, no pretende que sus conclusiones sean representativas ni extrapolables. Se trata de una aproximación a la problemática del acceso a estudios superiores del alumnado con diversidad funcional, para la que se ha elegido un formato libre y abierto en que los informantes pudieran definir ellos mismos la realidad y sus parámetros. Es, por tanto, un punto de partida con el que se pretende acotar el campo de estudio de cara a futuras investigaciones, que deberían realizarse con una muestra más amplia e incluyendo metodología cuantitativa.

Se dejan muchas cuestiones sugeridas pero no resueltas. Como ya se ha mencionado, para hallar las barreras que dificultan el acceso del alumnado con diversidad funcional a estudios superiores, hay que remontarse tiempo atrás en su educación e incluir la perspectiva biográfica en el estudio. Respecto a las etapas educativas previas, creemos fundamental abordar dos áreas. Por un lado, la trayectoria académica, ¿Cuál es el rendimiento académico de este alumnado? ¿Qué calificaciones obtienen? ¿Existe un aprendizaje real de los contenidos de las asignaturas? Por otro lado, las relaciones sociales, dentro y fuera del aula, ¿Qué factores dificultan la concepción de los compañeros de clase como amigos? ¿Cómo podría la comunidad educativa influir en la interacción social de los alumnos y alumnas? ¿Qué tipo de ocio desarrolla el alumnado con diversidad funcional fuera del aula y cómo repercute éste en su interacción dentro de la misma?

En lo relativo a las áreas de investigaciones que quedan abiertas es importante investigar qué ocurre cuando el alumnado con diversidad funcional finaliza estudios superiores: la inserción laboral de los titulados y tituladas con discapacidad, la adecuación del puesto de trabajo a su formación, el tipo de contratos a los que acceden, su relación con el porcentaje reservado a las personas con discapacidad; en definitiva, si los estudios superiores constituyen un mecanismo real de promoción social e independencia para este colectivo.

Este estudio hace especial hincapié en la necesidad de referentes para las personas con diversidad funcional, dentro de la comunidad educativa y en el espacio público. Esta reivindicación deja abierta una vía de análisis que podría investigar los espacios que resultan significativos y visibles para el alumnado con discapacidad y, por tanto, aquellos en que es más urgente que aparezcan referentes.

Por último, se tendría que analizar en profundidad la *doble discriminación* que afecta a las mujeres con diversidad funcional, que actualmente acceden a estudios superiores en mayor medida que los hombres, sin embargo, se mantienen las bajas tasas de inserción laboral y las situaciones de precariedad y dependencia. La intersección de género y discapacidad sigue siendo generadora de una situación de discriminación y exclusión en la que hay que adentrarse.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALGUACIL, J. (2011). *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.
- ANGULO DOMÍNGUEZ, M., LUNA RECHE, M., PRIETO DÍAZ, I., RODRÍGUEZ LABRADOR, L., & SALVADOR LÓPEZ, M. (2008). *Manual de servicios, prestaciones y recursos educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1999). Curriculum y atención a la diversidad. En M. Verdugo Alonso, & F. Jordán de Urries Vega., *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (págs. 39-61). Salamanca: Amarú.
- BARQUERO, J. L. (2003). *Programa Docente y de Difusión de la CIF*. Recuperado el 11 de abril de 2011, de Sitio Web de Discapnet: usuarios.discapnet.es/disweb2000/cif/materiales.htm
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2005). *Resolución de 7 de abril de 2005 por la que se establecen determinados centros de escolarización preferente para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a graves alteraciones comunicativas y sociales*. Dirección General de Centros Docentes. BOCM N° 105.
- EGEA GARCÍA, C., & SARABIA SÁNCHEZ, A. (2001). *Experiencias de Aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- FORO DE VIDA INDEPENDIENTE Y DIVERTAD (2011). *Segregar no es educar*. Recuperado el 5 de mayo de 2011, de European Network on Independent Living: enil.eu/wp-content/uploads/2011/04/Educación-Inclusiva-Segregar-no-es-Educuar.pdf
- FRAIZ BREA, J., ALÉN GONZÁLEZ, M., & DOMÍNGUEZ VILA, T. (2008). La accesibilidad como nexo de unión entre la Universidad y la sociedad: La creación de mercados globales e integradores. *Universidad, Sociedad y Mercados globales*, 409-420. Salvador de Bahía: Asociación Europea de Dirección y Economía de empresa. International Conference.
- INE. Encuesta sobre Discapacidades, Autonomía personal y situaciones de Dependencia 2008. Recuperado el 15-05-11. Disponible en red: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t15/p418&file=inebase&L=0>
- IZUZQUIZA GASSET, L., & RUIZ INCERA, R. (2005). Formación para la inserción laboral. *Revista Síndrome de Down* (22), 125-131.
- JIMÉNEZ LARA, A., & HUETE GARCÍA, A. (2010). Políticas Públicas sobre Discapacidad en España. Hacia una perspectiva basada en los derechos. *Política y Sociedad*, 47 (1), 137-152.
- LORENZO VICENTE, J. (2009). Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva. La Educación Especial y social del siglo XIX a nuestros días*, 409-504. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- LÓPEZ FRANCO, I. (2010). La inclusión, un nuevo reto para la educación. *Educación y Futuro* (23), 51-61.
- MARTÍNEZ SAINZ, A. (1998). El proyecto curricular en los centros de educación especial. (S. C. Vasco, Ed.) 4-20.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011). *Principios y fines del sistema educativo*. Recuperado el 8 de Mayo de 2011, de Ministerio de Educación: www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/principios-fines.html
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). *Plan de acción para las mujeres con discapacidad*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- MOLINA BÉJAR, R. (2010). Educación superior para estudiantes con discapacidad. *Revista de Investigación*, 34 (70).
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Disponible: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> Fecha de consulta: 10-05-11

- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Versión abreviada*. IMSERSO.
- ORTI, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural. La entrevista abierta y la discusión del grupo. En I. García Ferrando, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. (pág. 177). Alianza Editorial, Madrid.
- PERALTA MORALES, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre Discapacidad.
- PERNAS PICO, C. (2009). La atención a la diversidad en los centros escolares. Normalización e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE). *Zona Próxima*. (11), 162-168.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, S., & V. FERREIRA, M. (2010). Diversidad funcional: Sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 27 (1), 151-172.
- REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD Y VICERRECTORADO DE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (2006). *Adaptar la igualdad, normalizar la diversidad*. Madrid: Vicerrectorado de Estudiantes (Universidad Complutense de Madrid).
- ROMAÑACH, J., & LOBATO, M. (2005). *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Recuperado el 02 de 05 de 2011, de Foro de Vida Independiente: www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2009). *Integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- TIMMONS, J. (1997). *Quality of life: Issues for children with handicaps*. Inglaterra: R.I Brown.
- VALLÉS, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis sociología.
- VÁZQUEZ BARQUERO, J., HERRERA CASTANEDO, S., VÁZQUEZ BOURGÓN, E., & GAITE PINDADO, L. (2006). *Cuestionario para la Evaluación de Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud: WHO-DAS II*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- VERDUGO ALONSO, M. (Mayo-Agosto de 2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo*. (349), 15-38. Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación y Formación.
- VERDUGO ALONSO, M., & ORTIZ GONZÁLEZ, M. (2005). Educación inclusiva, desde la educación primaria hasta la educación secundaria. *Dossier Universidad y Discapacidad*. *Minusval*. (17), 28-29.
- VILLA FERNÁNDEZ, N. (2009). Del “ocultamiento” a la “visibilidad”: avances en los derechos de las personas con diversidad funcional durante un siglo (1907-2008). En M. Berruezo Albéniz, & S. Conejero López, *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (págs. 209-202).
- VILLA FERNÁNDEZ, N., & ARNAU RIPOLLÉS, M. (Septiembre de 2009). Las Personas con discapacidad en la Universidad. *Antena de Telecomunicación*, 48-54.

ANEXO

Glosario¹⁹

Autoconcepto: es la construcción mental que tiene una persona de sí misma, es decir, su yo-conocido; es una percepción dinámica y cambiante, marcada por la interacción social con el entorno.

Autoestima: es la percepción evaluativa que tiene una persona de sí misma. La constituyen un conjunto de percepciones, pensamientos, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas que la persona desarrolla sobre sí misma y los rasgos que definen su cuerpo y carácter.

Autoproyección: es la concepción que tiene una persona de su yo-futuro, la manera en que proyecta su trayectoria vital. El entorno social tiene mucha influencia en su configuración, sobre todo a la hora de determinar las experiencias vividas y generar expectativas de futuro.

Barrera: obstáculo (físico, mental, simbólico) o impedimento que dificulta, limita o restringe el acceso a un determinado bien o servicio.

Buena práctica: forma de intervención o actuación en un determinado campo con resultados positivos, la cual se constata como una medida recomendable, deseable y extrapolable.

Capacidad: Aptitud, talento, cualidad que dispone a alguien para el buen ejercicio de algo²⁰.

Doble discriminación: expresión que pone de manifiesto la desigualdad que sufren las mujeres con diversidad funcional resultado de la intersección entre las variables género y discapacidad, las cuales por sí solas suponen un elemento de discriminación.

Estereotipo: imagen o idea compartida por un grupo social basada en creencias ilógicas y generalmente de carácter peyorativo.

Expectativa: esperanza y/o confianza sobre la realización, consecución u ocurrencia de un hecho determinado en el futuro.

Oportunidad: situación favorable a la consecución o realización de un hecho posible.

Preconición: primer conocimiento o idea preconcebida sobre una cuestión determinada.

Prejuicio: Opinión previa y tenaz, por lo general desfavorable, acerca de algo que se conoce mal²¹.

Referente: ejemplo modélico entendido como ideal de conducta de un determinado colectivo, el cual que favorece la visibilización del conjunto.

Relaciones sociales: red de vínculos personales que componen la interacción social de una persona. Normalmente está formado por la familia, el grupo de pares y los compañeros de estudios, trabajo y ocio.

19 Las variables utilizadas en este estudio fueron establecidas, a priori, a partir de unas definiciones estándar. Su acotación posterior fue realizada por los propios informantes, los cuales a través de un discurso libre fueron significando y resignificando los conceptos planteados.

20 Real Academia de la Lengua Española. (2011). Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=capacidad. Fecha de consulta: 8-07-2011

21 Real Academia de la Lengua Española. (2011). Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=prejuicio. Fecha de consulta: 8-07-2011

Tablas Instituto Nacional de Estadística:

ENCUESTA DE DISCAPACIDAD, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA, 2008 EMPLEO Y EDUCACIÓN. Resultados nacionales: cifras absolutas						
Población con discapacidad según niveles de estudios terminados por edad y sexo Unidades: miles de personas de 6 y más años						
	De 6 a 64 años			Total		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Estudios primarios	483,2	234,6	248,6	1.106,7	459,6	647,1
Educación secundaria	242,1	119,0	123,1	356,8	162,5	194,2
Estudios de Bachillerato	152,0	80,1	71,9	214,6	11,9	101,7
Formación profesional de grado medio	88,2	44,1	44,1	109,9	54,8	55,1
Formación profesional de grado superior	52,5	27,3	25,2	70,1	39,6	30,5
Estudios universitarios	123,0	53,9	69,1	198,6	96,7	101,8

ENCUESTA DE DISCAPACIDAD, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA, 2008 EMPLEO Y EDUCACIÓN. Resultados nacionales: cifras absolutas			
Población con discapacidad de más de 16 años que está realizando algún estudio según tipo de estudio por edad y sexo Unidades: miles de personas de 16 y más años			
	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Educación especial específica	5,7	2,9	2,9
Educación secundaria obligatoria	7,1	4,7	2,4
Programa de Garantía Social	1,7	0,5	1,2
Formación profesional de grado medio	7,3	4,3	3,1
Bachillerato	3,3	1,6	1,7
Formación profesional de grado superior	3,1	1,7	1,4
Enseñanzas universitarias	15,0	1,7	7,3

ENCUESTA DE DISCAPACIDAD, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA, 2008 EMPLEO Y EDUCACIÓN. Resultados nacionales: cifras absolutas			
Población con discapacidad de más de 16 años que está realizando algún estudio según tipo de estudio Unidades: miles de personas de 16 y más años			
	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Educación especial específica	5,04	5,36	4,76
Educación secundaria obligatoria	6,22	8,69	4,01
Programa de Garantía Social	1,5	0,96	1,99
Formación profesional de grado medio	6,45	7,96	5,09
Bachillerato	2,89	2,96	2,83
Formación profesional de grado superior	2,69	3,15	2,27
Enseñanzas universitarias	13,16	14,27	12,16

**ENCUESTA DE DISCAPACIDAD, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA, 2008
EMPLEO Y EDUCACIÓN. Resultados nacionales: cifras relativas**

Porcentaje de personas con discapacidad de 6 a 15 años según tipo de escolarización por sexo
Unidades: porcentaje

	Ambos sexos	Varones	Mujeres
No escolarizado	2,78	2,91	2,54
Escolarizado en un centro o aula de educación especial	19,08	18,55	20,02
Escolarizado en un centro ordinario en régimen de integración y recibiendo apoyos especiales	45,94	41,87	53,08
Escolarizado en un centro ordinario sin ningún tipo personalizado de apoyo	32,2	36,67	24,37

**ENCUESTA DE DISCAPACIDAD, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA, 2008
EMPLEO Y EDUCACIÓN. Resultados nacionales: cifras relativas**

Porcentaje de personas con discapacidad de 6 a 15 años que están escolarizadas según el tipo de centro escolar al que...
Unidades: porcentaje

	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Total	100,0	100,0	100,0
Centro público	70,10	68,03	73,72
Centro privado concertado	27,91	29,16	25,73
Centro privado sin concierto	1,99	2,81	0,56

**ENCUESTA DE DISCAPACIDAD, AUTONOMÍA PERSONAL Y SITUACIONES DE DEPENDENCIA, 2008
EMPLEO Y EDUCACIÓN. Resultados nacionales: cifras relativas**

Porcentaje de personas con discapacidad según sus estudios terminados por edad
Unidades: porcentaje de 6 a 24 años

	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Estudios primarios	31,07	31,22	30,92
Educación secundaria	15,57	15,84	15,31
Estudios de bachillerato	9,77	10,66	8,94
Formación profesional de grado medio	5,67	5,87	5,48
Formación profesional de grado superior	3,38	3,64	3,13
Estudios universitarios	7,91	7,17	8,60

Uso del lenguaje: Tabla

USO DEL LENGUAJE						
Población con discapacidad según niveles de estudios terminados por edad y sexo						
Unidades: miles de personas de 6 y más años						
	De 6 a 64 años			Total		
	Ambos sexos	Varones	Mujeres	Ambos sexos	Varones	Mujeres
Estudios primarios	483,2	234,6	248,6	1.106,7	459,6	647,1
Educación secundaria	242,1	119,0	123,1	356,8	162,5	194,2
Estudios de Bachillerato	152,0	80,1	71,9	214,6	11,9	101,7
Formación profesional de grado medio	88,2	44,1	44,1	109,9	54,8	55,1
Formación profesional de grado superior	52,5	27,3	25,2	70,1	39,6	30,5
Estudios universitarios	123,0	53,9	69,1	198,6	96,7	101,8

USO DEL LENGUAJE								
Informante	Discapacidad		Diversidad funcional		Discapacitado/a		Minusválido/a	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
César	4	0,6667	0	0	2	0,3333	0	0
Amparo	11	0,6875	3	0,1875	1	0,0625	1	0,0625
Laura	0	0	0	0	1	1	0	0
Pedro	5	0,25	0	0	10	0,5	5	0
Juan	2	0,5	0	0	2	0,5	0	0
Alvaro	0	0	0	0	1	1	0	0
Marta	7	1	0	0	0	0	0	0
María	3	0,75	0	0	0	0	1	0,25
Paula	2	1	0	0	0	0	0	0
PROMEDIO	–	0,539352	–	0,020833	–	0,377315	–	0,0625
Padres Pablo	7	0,7	0	0	1	0,1	2	0,2
Padres Laura	0	0	0	0	0	0	0	
Inmaculada	2	0,6667	1	0,3333	0	0	0	0
PROMEDIO	–	0,683333	–	0,1666667	–	0,05	–	0,1
Sandra	10	0,83333	0	0	2	0,16667	0	0
Blanca	27	0,931034	1	0,034483	1	0,034483	0	0
Lucas	13	0,59091	7	0,31818	2	0,09091	0	0
Marisa	10	0,71429	3	0,21429	1	0,07143	0	0
PROMEDIO	–	0,76739	–	0,14174	–	0,09087	–	0
Esther	42	1	0	0	0	0	0	0
Sara	1	0,077	12	0,923	0	0	0	0
Fátima	35	0,85366	4	0,09756	2	0,04878	0	0
Antonio	0	0	23	0,92	2	0,08	0	0
PROMEDIO	–	0,4826454	–	0,4851594	–	0,032195	–	0



**ANÁLISIS DE LAS CAUSAS
QUE DIFICULTAN
EL ACCESO DEL ALUMNADO
CON DISCAPACIDAD
A LA UNIVERSIDAD Y
A LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

