



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL
DE JÓVENES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL
INTELECTUAL. UNA PERSPECTIVA
PEDAGÓGICA INCLUSIVA**

MARÍA ISABEL NEGRI CORTÉS

MÁLAGA, 2016

Refers



Universidad de Málaga
Facultad de Ciencias de la Educación

**Formación e Inserción
Socio-laboral de jóvenes con
Diversidad Funcional Intelectual.
Una perspectiva pedagógica
inclusiva**

Tesis Doctoral de:
María Isabel Negri Cortés

Director:
Dr. Juan José Leiva Olivencia

“Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada”.(John Dewey, Democracia y Educación, 1916).

*“Es cierto que las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para que sea menos injusto, pero solo lo logran partiendo desde la realidad concreta a la que “llegan” en su generación, y no fundadas o fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones. Lo que no es posible, sin embargo, es pensar en transformar el mundo sin sueños, sin utopía o sin proyecto (...). La transformación del mundo necesita tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, según el desarrollo tecnológico y científico del contexto soñador. Los sueños son proyectos por los cuales se lucha. Su realización no se verifica fácilmente, sin obstáculos. Más bien al contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces demoradas. Implica lucha”.
(Paulo Freire, Pedagogía de la Indignación, 2012).*

AGRADECIMIENTOS

Estudiar Pedagogía fue para mí toda una revelación. Descubrí una vocación que estaba dentro de mí y que hasta entonces ignoraba. Mis años de estudio fueron solo el principio de una trayectoria de aprendizaje y crecimiento personal que me permitió saber qué quiero ser y qué quiero hacer en mi vida. Desde mis comienzos sabía que no podía conformarme con conocer lo que otros me contaran, con aprender de libros y experiencias ajenas, y me ilusioné con la idea de hacer un doctorado. De investigar. De cuestionarme las distintas realidades educativas y sociales, y observarlas, y comprenderlas, para poder contarlas a otros y para tratar de cambiar algo en la realidad que nos rodea.

Ahora que termino de escribir mi Tesis Doctoral, me doy cuenta de que acaba una etapa muy importante de mi vida. Una etapa llena de ilusiones y sueños, de superación y aprendizaje constantes. Viendo el producto de mi esfuerzo y de mi dedicación y recordando los momentos, personales y académicos, que he vivido durante estos años de investigación y reflexión, no puedo evitar emocionarme y acordarme de todas las personas que me acompañaron y me ayudaron.

Tengo mucho que agradecerle a mi director de tesis, Juan, por apostar por este proyecto desde un primer momento, por su exigencia y buen hacer, y por su ayuda y disponibilidad constantes.

También a las personas que, desinteresadamente, colaboraron en esta investigación, regalándome algo tan valioso como el relato de sus propias vivencias y sentimientos. Gracias a todos los educadores, familiares y jóvenes informantes, todos ellos protagonistas de este estudio, por aportar tanto.

No puedo olvidarme de las personas que conozco y que me han acompañado en estos últimos años, por ofrecerme el cariño, la amistad y los buenos deseos que todos necesitamos para seguir trabajando y luchando por lo que queremos.

Mi agradecimiento más especial va dirigido a mi madre, Maribel, por toda su entrega y generosidad; por hacer de mis sueños los suyos y por conseguir que la lucha más dura merezca la pena. También a mi hermana, Susana, por su alegría y optimismo, por todo lo que compartimos y el apoyo que me brinda siempre. Y a mi abuela Conchi, por tanto amor.

Gracias.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE	6
INTRODUCCIÓN	10
1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.1. La inclusión social y educativa como promotora de igualdad de oportunidades.....	15
1. 1. 1. La Diversidad Funcional como voz de la diferencia en busca del empoderamiento social: Evolución histórica y terminológica	15
1.1.1.1. Evolución histórica de la situación de las personas con diversidad funcional en nuestra sociedad	16
1.1.1.2. Evolución terminológica de la diversidad funcional -y otros conceptos relacionados- hasta nuestros días	23
1.1.2. Marco conceptual y situación actual de la inclusión social.....	31
1.1.3. La educación inclusiva: una respuesta pedagógica del siglo XXI	38
1.2. Formación e inserción socio-laboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual.....	54
1.2.1. La formación profesional de los jóvenes con DFI: de los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los Programas de Formación Profesional Básica	55
1.2.2. Los centros ocupacionales y el empleo protegido como herramientas de transición al empleo ordinario.....	70
1.3. El Empleo con Apoyo	77
1.3.1. Definición y características	77
1.3.2. Estrategias y acciones de inclusión laboral en Europa, España y Andalucía .	85
1.3.2.1. Estrategias y acciones de inclusión laboral en Europa.....	85
1.3.2.2. Estrategias y acciones de inclusión laboral en España	94
1.3.2.3. Estrategias y acciones de inclusión laboral en Andalucía.....	100
1.4. Agentes que influyen en la inserción socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual	108
1.4.1. El papel de los profesionales ante la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI	108
1.4.2. La importancia del papel de la familia durante el proceso de formación e inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI.....	119
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	129
2.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos.....	129
2.2. Objetivos de la investigación.....	132

2.3. Hacia la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa	134
2.4. Metodología cuantitativa: Diseño y aplicación del instrumento de recogida de información	137
2.4.1. Diseño de los instrumentos de recogida de datos: dos cuestionarios	137
2.4.2. Prueba preliminar de los cuestionarios	143
2.4.3. Aplicación de los cuestionarios	144
2.4.4. Datos de la muestra y análisis e interpretación de los resultados estadísticos	147
2.5. Metodología cualitativa: El estudio de casos como estrategia de investigación	149
2.5.1. Selección de los casos y acceso a los informantes	151
2.5.1.1. Criterios de elección	151
2.5.1.2. Contacto y negociación	154
2.5.1.3. Principios de ética investigadora	163
2.5.2. Instrumentos de recogida de información	164
2.5.2.1. Entrevistas en profundidad	164
2.5.2.2. Recopilación documental	168
2.5.2.3. Diario investigador y observaciones	170
2.5.3. Análisis de la información	172
2.5.3.1. Proceso de categorización	172
2.5.3.1.1. Análisis de los datos cualitativos con el programa informático Nudist-Vivo 8.0	174
3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	176
3.1. Informe de los resultados estadísticos de los cuestionarios	176
3.1.1. Resultados estadísticos del cuestionario del ámbito formativo-escolar	176
3.1.1.1. Resultados sobre los datos de identificación	177
3.1.1.2. Resultados sobre las opiniones de los aspectos educativos y formativos	184
3.1.2. Resultados estadísticos del cuestionario del ámbito sociolaboral	225
3.1.2.1. Resultados sobre los datos de identificación	225
3.1.2.2. Resultados sobre las opiniones del ámbito socio-laboral y el Empleo con Apoyo	231
3.2. INFORME DE LOS ESTUDIOS DE CASO	275
3.2.1. Estudio de caso IES Concepción Villalba	275
3.2.1.1. Contexto educativo: IES Concepción Villalba	275
3.2.1.2. Las familias ante la inclusión educativa, formativa y socio-laboral de los jóvenes	286
3.2.1.3. Los profesionales de la educación y la formación profesional	303
3.2.1.4. Concepción de inclusión e imagen social	316
3.2.1.5. Trayectoria personal y educativa de los jóvenes	334
3.2.1.6. Valores y expectativas sobre la formación y vida adulta	352

3.2.1.7. Variables sociales y personales que inciden en la inclusión socio-laboral	367
3.2.1.8. Estrategias metodológicas utilizadas en la educación y formación profesional de los jóvenes	385
3.2.1.9. Recursos del centro educativo y vinculaciones con el entorno	398
3.2.1.10. Relaciones interpersonales	420
3.2.2. Estudio de caso “Asociación La Unión”	437
3.2.2.1. Contexto formativo-laboral: Asociación La Unión	438
3.2.2.2. Las familias ante la inclusión laboral de los jóvenes con DFI	448
3.2.2.3. Los profesionales de la acción educativa y formativo-laboral	462
3.2.2.4. Concepción de inclusión e imagen social.....	469
3.2.2.5. Trayectoria educativa de los jóvenes con DFI	484
3.2.2.6. Valores y expectativas sobre la vida adulta.....	496
3.2.2.7. Variables sociales y personales que inciden directamente en la inclusión laboral.....	508
3.2.2.8. Metodología de la acción formativo-laboral	523
3.2.2.9. Recursos de la asociación y vinculaciones con el entorno	535
3.2.2.10. Relaciones interpersonales	546
3.2.3. Conclusiones de los datos cualitativos de los estudios de caso.....	559
3.2.3.1. Ámbito personal y socio-familiar.....	561
3.2.3.2. Contexto institucional y formativo-laboral.....	565
3.2.3.3. Inclusión en el entorno socio-laboral	569

4. CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y APORTACIONES PARA LA MEJORA SOCIAL Y EDUCATIVA 574

4.1. Los profesionales de la educación y la orientación ante el reto de la inclusión laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual..... 574

4.2. El papel de las familias en la inclusión laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual 580

4.3. La gestión de las iniciativas formativas y de empleo en el ámbito asociativo y la respuesta social y de las empresas 585

4.4. Nuevas iniciativas y fórmulas para la inclusión 592

5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 596

5.1. Limitaciones..... 596

5.2. Futuras líneas de investigación..... 598

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 602

ANEXOS (EN CD ADJUNTO)

Anexo I. Cuestionario sobre el ámbito formativo-escolar

Anexo II. Cuestionario ámbito socio-laboral

Anexo III. Credencial de acceso a los centros visitados

Anexo IV. Documentos utilizados para el estudio de caso del IES Concepción Villalba

Anexo V. Documentos utilizados para el estudio de caso de la Asociación La Unión

Anexo VI. Diario de Investigación del estudio de caso del IES Concepción Villalba

Anexo VII. Diario de investigación del estudio de caso de la Asociación La Unión

Anexo VIII. Entrevistas realizadas para el estudio de caso del IES Concepción Villalba

Anexo IX. Entrevistas realizadas para el estudio de caso de la Asociación La Unión

INTRODUCCIÓN

Muchos son los avances obtenidos por el colectivo de personas con Diversidad Funcional Intelectual (en adelante, DFI) en nuestra sociedad en las últimas décadas. La sociedad hegemónica establecía una relación jerárquica entre las personas que pertenecen a este colectivo y el resto de la sociedad, donde las primeras son seres pasivos y dependientes, que desarrollan sus vidas al amparo de ayudas de diversa índole (económica, material, personal, etc.) procedentes de numerosos orígenes (estatal, social, familiar, etc.).

El acceso de los niños y niñas con DFI a la escuela ordinaria en régimen de integración educativa supone un gran avance para el colectivo, que les traslada desde una situación de aislamiento, exclusión social y vulnerabilidad, hacia un lugar visible para nuestra sociedad, donde se ven reconocidos sus derechos a la igualdad y a la participación en la educación. Nuestro sistema educativo experimenta firmes progresos, con el objetivo de crear una escuela inclusiva que valore y reconozca a todo su alumnado, gracias a la existencia de una mayor visibilización de las personas con DFI, mientras contribuye a una notable evolución de la concepción socioeducativa que existe sobre estas en la sociedad actual.

Sin embargo, los esfuerzos que nuestro sistema educativo dirige hacia la inclusión de las personas con DFI no persisten durante la vida adulta de estos individuos, al no existir opciones válidas y reconocidas que apuesten por su inclusión social y laboral una vez finalizan sus estudios obligatorios.

El empleo resulta ser un elemento fundamental para que las personas con DFI puedan alcanzar la inclusión plena, permitiéndoles acceder a los procesos económicos, sociales y laborales, que resultan imprescindibles para desarrollarse de forma óptima durante la vida adulta. El acceso a un empleo dentro del mercado de trabajo ordinario, supone para estos jóvenes un ejercicio de independencia y autodeterminación que, rigiéndose bajo los principios de diversidad e igualdad de oportunidades, les dotará de un papel activo en

nuestra sociedad. Así, podrán conducir sus propias vidas de manera autónoma, y tener oportunidades de progreso y mejora en todas las dimensiones vitales.

A tal fin, los niveles de educación postobligatoria, bajo la fórmula de la formación profesional, y los programas de apoyo a la inserción socio-laboral promovidos por las entidades sociales, pueden resultar ser herramientas básicas para la capacitación, orientación e inclusión de los jóvenes con DFI en el mercado de trabajo.

A la luz de estas ideas, debemos mencionar que el estudio que presentamos transcurre entre los años 2013 y 2015, siendo este un momento de reformas políticas e institucionales de los sectores educativo y laboral, motivo por el cual estos ámbitos se han visto impregnados por cierta inestabilidad y cambios en su organización y funcionamiento. Estas modificaciones, indiscutiblemente han repercutido en la situación formativa y socio-laboral del colectivo protagonista de nuestro estudio.

En definitiva, el trabajo de investigación que presentamos pretende suscitar la reflexión y el debate pedagógico, social y laboral sobre la situación formativa-escolar y socio-laboral de los jóvenes con DFI, que tradicionalmente han sido excluidos de los procesos económicos y laborales de nuestra sociedad. Así, pretende dar a conocer la situación actual de estos jóvenes en los ámbitos que mencionamos y analizar de manera crítica las instituciones, estrategias, servicios y programas que hoy existen para dar respuesta a la continuidad de su inclusión social fuera del contexto de la educación obligatoria.

Con estos objetivos, nuestra investigación se realiza bajo un paradigma interpretativo y hermenéutico, basándose en la complementariedad de las metodologías cualitativa y cuantitativa. La tesis doctoral que presentamos está dividida en cuatro capítulos principales, que estructurarán el eje científico de nuestra investigación, exponiendo de manera sistemática las fundamentaciones en las que nos hemos basado para la elaboración de la misma, así como los pasos seguidos para su planificación y puesta en marcha.

El primero de los capítulos que desarrollamos, titulado “Aproximación Teórica al Objeto de la Investigación”, aborda los fundamentos científicos y normativos que constituyen el marco teórico de nuestro estudio. Dentro del mismo diferenciaremos cuatro bloques principales, explicando los principios de la inclusión social y educativa, así como las medidas para la formación e inserción socio-laboral de jóvenes con DFI, los fundamentos del Empleo con Apoyo, y la intervención de los principales agentes implicados en los procesos referidos anteriormente.

El segundo capítulo se titula “Metodología de la Investigación” y en él exponemos de forma rigurosa y esquemática, los objetivos y fundamentos del estudio que hemos realizado. Además llevamos a cabo una justificación teórica de las metodologías utilizadas, exponiendo de manera pautada las acciones emprendidas y los instrumentos de recogida y análisis de información implantados para la ejecución de nuestra investigación.

En el capítulo tercero, denominado “Resultados de la Investigación”, presentamos los resultados obtenidos de la información recogida para nuestro estudio, realizando las valoraciones y críticas necesarias para analizar, conocer y comprender los mismos. Este capítulo está dividido en dos partes: una primera parte, en la que exponemos los resultados de la parte cuantitativa de nuestra investigación, y una segunda parte, en la que explicamos los resultados obtenidos de nuestra investigación cualitativa.

Con el fin de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los distintos agentes de información, tales como sujetos individuales y centros sociales y educativos, en el proceso de recogida de información hemos optado por la utilización de pseudónimos. La ejecución de esta práctica forma parte de la ética investigadora que pretendemos impregnar en el presente trabajo.

Finalmente, el cuarto capítulo, “Conclusiones, Reflexiones y Aportaciones para la Mejora Social y Educativa”, nos muestra el análisis general y detallado de los resultados obtenidos, exponiendo las conclusiones a las que hemos llegado a través de nuestra investigación, valorando la

consecución de los objetivos de la misma. A su vez, este último apartado manifiesta de manera crítica las reflexiones de la autora, exponiendo los aspectos que requieren ser modificados en la evolución positiva de la situación personal, formativa, laboral y social de los jóvenes con DFI.

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo que presentamos a continuación aborda el marco teórico de nuestra investigación sobre la formación e inclusión socio-laboral de jóvenes con DFI desde una perspectiva pedagógica inclusiva. Apoyándonos en diversas fuentes científicas y normativas de calidad, indagaremos en las temáticas relacionadas con la materia a desarrollar. Así, este capítulo está dividido en cuatro apartados diferenciados, que detallamos a continuación.

En primer lugar, abordaremos los fundamentos políticos e ideológicos para la construcción de una sociedad y una escuela inclusivas, conociendo la evolución histórica de las mismas y realizando un análisis terminológico de la evolución de este y otros conceptos relacionados, como el de diversidad funcional.

Dentro de este primer epígrafe, dado que los principales textos científicos y legislativos que encontramos abordan la definición y el estudio de la diversidad funcional en general, existiendo escasos documentos de esta índole que tratan de manera específica la DFI, expondremos los contenidos que nombramos haciendo referencia al colectivo de personas diversidad funcional, entendiendo que dentro del mismo se encuentran las personas con DFI, cuya situación y evolución social y terminológica se produce de manera simultánea a la del colectivo general.

En segundo lugar, hablaremos sobre las diversas estrategias y programas que existen en la actualidad para la promoción de la capacitación profesional y de la orientación y el acceso al empleo de los jóvenes con DFI, tanto desde el ámbito educativo, como desde el contexto de las entidades sociales que tienen como objetivo el apoyo a la inclusión socio-laboral del colectivo de personas con DFI.

En tercer lugar, conoceremos de manera detallada la filosofía y los

fundamentos del Empleo con Apoyo, como una novedosa estrategia para la inclusión laboral de estos jóvenes, e indagaremos en las medidas que se ponen en marcha con este fin desde diferentes organismos e instituciones.

En cuarto lugar, expondremos de manera crítica y fundamentada cuál es y cuál debe ser el rol de los principales agentes implicados en los procesos de formación e inserción socio-laboral dirigidos a estos jóvenes.

1.1. La inclusión social y educativa como promotora de igualdad de oportunidades

El presente capítulo tiene como objetivo analizar la importancia de construir una sociedad inclusiva que garantice el acceso de las personas con DFI a todos los ámbitos de la vida ciudadana en las mismas condiciones que el resto. Al mismo tiempo, vamos a conocer la importancia de la educación inclusiva como mecanismo de transformación social, que además va a suponer el poder ofrecer una educación de calidad a los jóvenes con DFI.

1. 1. 1. La Diversidad Funcional como voz de la diferencia en busca del empoderamiento social: Evolución histórica y terminológica

En este capítulo vamos a analizar los diferentes enfoques que han existido y continúan existiendo sobre la consideración social de las personas con diversidad funcional, así como la terminología más relevante que ha sido utilizada en referencia a este colectivo, para comprender la necesidad de construir una sociedad inclusiva que, desde el respeto a la diferencia, garantice los derechos de este colectivo.

1.1.1.1. Evolución histórica de la situación de las personas con diversidad funcional en nuestra sociedad

El lugar que han ocupado las personas con diversidad funcional en nuestra sociedad a lo largo de la historia ha sido marcado por una estratificación vertical que sitúa a la diferencia en una condición de inferioridad frente a una mayoría considerada normal, haciendo a las primeras incapaces o menos válidas que el resto (Soto, 2010). Partimos de la base de que es la propia mayoría hegemónica quien construye las normas de conducta válidas dentro de la sociedad y quien etiqueta y subordina a este colectivo, definiendo sus características y capacidades y dejando implícito a su vez que estas personas deben ser sujetos pasivos, carentes de control sobre sus propias vidas, abocados a la disposición de una sociedad hegemónica que les considera menos válidos que al resto (Barton, 1998).

Han sido diferentes las perspectivas desde las que se ha considerado la diversidad funcional, pero todas han tenido como elemento determinante el cuestionamiento sobre la ausencia/presencia de capacidades en estas personas respecto de una mayoría social. En la actualidad, esta situación se encuentra en proceso de cambio, cuando en 2005, en el Foro de Vida Independiente (Romañach & Arnau, 2006), son las propias personas con diversidad funcional quienes proponen este nuevo término, dando un giro lingüístico, pero sobre todo ideológico, a la concepción de la diversidad funcional dentro de nuestra sociedad.

Vamos a conocer la trayectoria seguida por las personas con diversidad funcional dentro de nuestra sociedad hasta el momento en que estas deciden alzar la voz y defender sus propios derechos. Para ello, analizaremos las repercusiones a nivel personal y social que han tenido los diferentes enfoques sociales relativos al trato social de este colectivo y observaremos la evolución seguida de uno a otro modelo hasta llegar a la situación actual, donde las personas con diversidad funcional han luchado –y continúan haciéndolo- para formar parte activa de nuestra sociedad.

Puig de la Bellacasa identifica tres modelos o paradigmas en la evolución de las mentalidades sociales acerca de la diversidad funcional, donde diferencia entre el modelo tradicional, basado en el castigo o la superstición, el paradigma de la rehabilitación, en el que prevalece la intervención médico-profesional, y el paradigma de la autonomía personal. Por su parte, Casado señala una distinción similar en cuatro modelos, estableciendo el modelo de integración utilitaria, que refleja una aceptación fatalista de los sujetos, y el modelo de exclusión aniquiladora, que rechaza y oculta la diversidad funcional, siendo ambos equivalentes al primero de los modelos anteriores. Además define el modelo de atención especificada y tecnificada, similar al de rehabilitación que veíamos con anterioridad y, por último, el modelo de accesibilidad, que podría ser equivalente al paradigma de la autonomía personal. Ambos autores están de acuerdo en señalar que estas formas de apreciar y valorar la diversidad funcional no son excluyentes entre sí y pueden convivir simultáneamente a lo largo del tiempo (Puig de la Bellacasa, 1990 y Casado, 1991; en Egea & Sarabia, 2005). Así, reconocemos que la mentalidad social no puede contemplarse como única, estática y de carácter homogéneo, sino que dependerá del contexto sociocultural en que nos encontremos, y podrá evolucionar en función de la experiencia y las vivencias que se desarrollen dentro del mismo, pudiendo a su vez converger diferentes mentalidades dentro de un mismo momento y lugar determinados.

Siendo conscientes de esta idea, si centramos nuestra atención en una clasificación más actual, Palacios y Romañach nos proponen una división similar a la de Casado, diferenciando cuatro modelos principales, en los cuales podemos apreciar cómo evoluciona positivamente hasta nuestros días la consideración social hacia los hombres y mujeres con diversidad funcional por parte de la sociedad (Palacios & Romañach, 2006; Palacios & Romañach, 2007; y Romañach, 2010).

En dicha clasificación encontramos, en primer lugar, el *modelo de prescindencia*, que determina que el origen de la diversidad funcional obedece a motivos religiosos, entendiéndose que estos hombres y mujeres son innecesarios para la sociedad, por considerar que no contribuyen a satisfacer

las necesidades de la misma, por albergar mensajes diabólicos, por pensar que son producto del enojo de los dioses, o porque -por lo desgraciadas- son vidas que no merecen ser vividas. De esta forma, la sociedad decide prescindir de los hombres y mujeres con diversidad funcional, ya sea a través de políticas eugenésicas, o situándolas en el espacio destinado para los anormales o las clases pobres, con un denominador común marcado por la dependencia y el sometimiento, en el que asimismo son tratadas como objeto de caridad y sujetos de asistencia.

Como vemos, en este modelo el papel que ocupan las personas con diversidad funcional en la sociedad, en caso de tenerlo, es totalmente pasivo y despierta hacia las mismas, sentimientos de miedo, lástima o aversión. Consideramos que este modelo resulta tener un carácter segregador, por olvidar y excluir a las personas con diversidad funcional en la constitución de la sociedad.

Si hablamos de inclusión social vemos que, bajo este enfoque, la existencia de las personas con diversidad funcional se contrapone al concepto de normalidad, por lo que sus indeseables vidas no pueden seguir los mismos patrones sociales que se han determinado para el resto de personas que conforman la sociedad, privándoles así de sus principales derechos, como la libertad o la igualdad.

En segundo lugar, encontramos el *modelo médico-rehabilitador o biomédico*, que no considera innecesarias dentro de la sociedad a las personas con diversidad funcional, siempre que sean curadas o rehabilitadas. Hahn (1986, p.89) indica que este modelo *“impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas discapacitadas”*, es decir, la persona es considerada como enferma, adquiriendo el rol de paciente, lo cual contribuye al modelo de dependencia, y legitima las visiones individuales médicas y negativas de la diversidad funcional en detrimento de otros planteamientos, en particular de los propios de las personas con diversidad funcional.

El fin primordial de este modelo es la normalización de estas personas hasta conseguir ocultar o paliar las diferencias que poseen, basando el éxito de la rehabilitación en la cantidad de destrezas o habilidades que logre adquirir el individuo (Romañach, 2010), lo cual resulta contradictorio con este principio cuando estamos hablando de que, por su diferencia, se subordina su voluntad a las directrices del médico, convirtiéndolos en personas dependientes y tomando en la sociedad un papel de carácter pasivo, dependiente y acogido a la asistencia y la caridad. Este modelo, según Rodríguez & Ferreira (2008) parece ser el que ha calado más hondo en la ideología de nuestras sociedades, imperando frente a los anteriores y legitimándose en la actualidad por la propia inercia social, que se resiste frente a la evolución e implantación de otros paradigmas más inclusivos.

De tal manera y analizando desde un punto de vista inclusivo, este modelo abre una puerta hacia la normalización de estas personas, aunque con una serie de connotaciones negativas, pues se sigue subordinando la diversidad frente a la elite perfecta compuesta por la mayoría social, y se habla de diversidad funcional como una carencia de capacidades en el individuo que debe ser corregida, no respetando en ningún momento la diferencia ni los derechos fundamentales del individuo. Es decir, existe un modelo de persona que se considera normal por poseer unas determinadas capacidades, y para poder pertenecer a ese grupo de personas normales, las personas con diversidad funcional deben llegar a adquirir dichas capacidades, negándose a sí mismos y a las diferencias que poseen por no ser consideradas válidas dentro de ese modelo de normalidad.

Nuevamente, como hemos señalado con anterioridad, es la propia sociedad quien determina qué capacidades son imprescindibles para poder acceder a una vida plena y a unos derechos fundamentales.

En tercer lugar encontramos el modelo *social*, también llamado *de vida independiente* (Maraña, 2011), que sí supone un paso hacia la normalización de las personas con diversidad funcional, por estipular que las causas de la misma son sociales, esto es, que estas personas tienen que desenvolverse

dentro de una sociedad donde el poder es de una mayoría que no ha tenido en cuenta sus diferencias, y tienen que vivir bajo la opresión del entorno social, político y económico. Considera que las personas con diversidad funcional pueden aportar a las necesidades de la comunidad en la misma medida que el resto de hombres y mujeres, pero siempre desde la valoración y el respeto de su condición de personas diferentes (Romañach & Lobato, 2007; Ferreira, 2010; Lañez, 2010; Rodríguez-Picavea, 2010; y Romañach, 2010; Moscoso, 2011). Supone el empoderamiento del individuo, que se convierte en sujeto activo y ciudadano de pleno derecho. Este modelo *“ensalza las capacidades/potencialidades de la persona que tiene una diversidad funcional y, afirma que todas y todos, personas con y sin diversidad funcional, tenemos capacidades”* (Arnau, 2014, p.41). En base a estas ideas, podemos afirmar la importancia de la transformación de nuestra sociedad en un espacio de convivencia democrática, donde se fomente la participación de todos los ciudadanos y se flexibilice la constitución de los diferentes contextos que la componen, tanto a nivel educativo, como económico y social, respetando las individualidades de los sujetos que convergen en ella.

El modelo de vida independiente supone también una vía hacia la inclusión social, donde los hombres y mujeres con diversidad funcional toman las riendas de su propia vida en condición de igualdad de derechos y oportunidades que las demás personas. De esta manera, es la sociedad quien determina el modelo de vida normalizado, pero considera válidas todas las vías mientras se consiga el mismo fin. Es decir, las personas con diversidad funcional, para tener una vida normalizada deben acceder a ciertos servicios, pero no es imprescindible ni son menos válidos por hacerlo de una manera diferente al resto.

Sin duda, este modelo supone un avance para las personas con diversidad funcional en nuestra sociedad, pues se reconoce su valor como personas y su capacidad para vivir su propia vida, dándoles un lugar similar al de los otros individuos y dotándoles de muchos de los derechos que anteriormente se les habían negado. No obstante, este modelo presenta algunas carencias que pretenden ser superadas por el siguiente modelo.

El modelo de la *diversidad*, por último, comparte la visión del modelo anterior, añadiendo que la situación de diversidad funcional no siempre debe entenderse como un mal o una limitación. La persona con diversidad funcional es una persona diferente a otra, cuya presencia en nuestra sociedad debe suponer un enriquecimiento (Maraña, 2011).

El cambio más relevante que aporta este modelo es la erradicación del eje teórico de la capacidad para la aproximación al ser humano, sea este diferente o igual a la mayoría de la población, para convertirlo en una cuestión de dignidad. Una dignidad que es inherente a todos los seres humanos y que no está vinculada a su capacidad (Romañach, 2010, p.76).

Este modelo nace en España en 2006 de la mano de Romañach Cabrero y Palacios Rizzo. Arnau (2014) señala las características más importantes de este modelo, que trata de romper con la dicotomía discapacidad/capacidad, centrándose en la dignidad intrínseca y extrínseca de la persona con diversidad funcional, y que procede del paradigma de vida independiente, dando valor a la vida de las personas que pertenecen al colectivo al que nos referimos.

De esta manera, se considera que la vida de las personas con diversidad funcional sí merecen ser vividas, que pueden seguir el mismo modelo de vida que las personas sin diversidad funcional, que pueden elegir y tomar sus propias decisiones, pero además, se habla de diversidad o diferencia como un valor positivo y no como una desgracia, o una ausencia de capacidades, como veíamos en los modelos anteriores. La relevancia de este modelo reside en que es la primera vez que las personas con diversidad funcional deciden alzar sus voces, autonombrándose a sí mismos a través de una terminología que dote de una consideración positiva a este colectivo con el objetivo de transformar la convivencia entre las personas con y sin diversidad funcional en nuestra sociedad (Rodríguez- Picavea, 2010).

El término diversidad funcional nace en enero de 2005 en el Foro de Vida Independiente, de la mano de Manuel Lobato Galindo (1958-2009) y Javier Romañach Cabrero, dos destacados activistas en el Movimiento Mundial de Vida Independiente y de la perspectiva de Derechos Humanos en España.

Este concepto supone un cambio cualitativo radical en la comprensión humana de esta circunstancia, y por extensión, en la convivencia entre unos y otros (Palacios & Romañach, 2007; Lañez, 2009; Ferreira, 2010; Moscoso, 2011; y Arnau, 2014).

Las personas con diversidad funcional se han visto nombradas a lo largo de la historia por personas que no pertenecen al colectivo. Si partimos de la premisa de que quien nombra es quien se considera con el poder o la autoridad suficiente para nombrar y predefinir las características del otro, este nuevo giro lingüístico viene marcado por la asunción de esta autoridad por parte de las personas con diversidad funcional, que ahora, en lugar de asumir las características asignadas por los otros, se ven con el poder suficiente para autonombrarse y reafirmar su condición de una manera positiva (Rodríguez & Ferreira, 2008).

Romañach Cabrero & Lobato Galindo definen el término diversidad funcional de esta forma:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas (...) el término "diversidad funcional" se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional (Romañach & Lobato, 2005; en Arnau, 2014, p.11).

Al mismo tiempo, desde el Foro de Vida Independiente (s/f), las personas con diversidad funcional manifiestan que las diferentes posturas que han existido respecto al problema de su diferencia, que señalan el origen de la misma en las particularidades de la persona, o en la constitución de la sociedad en exclusiva, no han tenido ningún éxito. Por ello, con esta nueva terminología pretenden situar el problema de la diferencia en un lugar intermedio, que no obvie la realidad.

En efecto, las personas con diversidad funcional asumen y reconocen que existe la diferencia, pero no la consideran una condición por la que sentirse inferior o rechazado. Se han visto abocados a sobrevivir dentro de una sociedad que tradicionalmente no ha tenido en cuenta su presencia y requieren de apoyos materiales y humanos que les permitan acceder a la misma en igualdad de condiciones. Por esto, su única desventaja reside en su manera de desenvolverse dentro de una sociedad que no está preparada para contar con su presencia por causas ajenas a su condición y a su voluntad, lo cual desde nuestra perspectiva, debe ser reconocido como un mérito personal, más que suponer una discriminación hacia estas personas.

Las personas con diversidad funcional pretenden que, en base a este concepto, no solo se respete y reconozca su diferencia (Maraña, 2011), sino que se valore como una característica que contribuirá a un enriquecimiento social y a una convivencia democrática, donde se reconozca a todas las personas su valor como seres humanos diferentes, libres para elegir su propia vida y con igualdad de oportunidades para acceder a todos los ámbitos de la vida, y no por una suma de capacidades predeterminadas por una mayoría.

1.1.1.2. Evolución terminológica de la diversidad funcional -y otros conceptos relacionados- hasta nuestros días

Las personas con diversidad funcional han sido nombradas por una sociedad que tradicionalmente ha señalado su diferencia y cuestionado sus capacidades. Afortunadamente, la evolución de la consideración social de este colectivo ha ido ligada a una evolución terminológica cada vez más respetuosa e inclusiva, que trata de alejar los prejuicios sociales y las consideraciones negativas hacia su condición.

En este capítulo realizaremos una revisión de los conceptos que se han utilizado, y se siguen utilizando, en nuestra sociedad para dirigirnos a las personas con diversidad funcional en general y a las personas con DFI en

particular, con el fin de justificar la importancia de la utilización y difusión de la nueva nomenclatura propuesta por este colectivo en el marco del modelo de la diversidad.

Ferreira (2010) considera que ha existido una transición desde el concepto de minusvalía al de discapacidad, para posteriormente llegar al reciente concepto de diversidad funcional. Este y otros autores, como Egea & Sarabia (2001), Cáceres (2004), y Rodríguez & Ferreira (2008), realizan distintos análisis sobre la tradicional terminología propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) que es utilizada en diferentes ámbitos de nuestra sociedad, para conocer las implicaciones ideológicas que esta puede contener a la hora de atribuir ciertas características al colectivo de personas con DFI. Atendiendo a esta consideración, vamos a realizar un análisis de índole similar para llegar a comprender la importancia de la implantación de este nuevo concepto.

Si volvemos la vista atrás, podemos señalar que en el año 1980, la OMS en su Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), define la *minusvalía* como toda situación desventajosa para una persona concreta, producto de una deficiencia o de una discapacidad, que supone una limitación o un impedimento en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales, que se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento de la persona en relación con sus propias expectativas o las del grupo al que pertenece. La desventaja surge del fracaso o incapacidad para satisfacer las expectativas del universo del individuo.

Por tanto, se niega a la persona con diversidad funcional la posibilidad de realizar determinadas actividades de la vida cotidiana, por su condición de deficiencia o discapacidad, recalando que se encuentra en una situación menos favorable que el resto y que carece de capacidades para llegar a ser como los demás. Esto significa que estas personas tienen menos valía que otros (Palacios & Romañach, 2006; Ferreira, 2010; y Arnau, 2014); de lo cual

deducimos que la sociedad tiende a catalogar y estratificar a las personas más que por su condición humana, por la suma de sus capacidades.

Y podemos decir más, dentro del colectivo de las personas con diversidad funcional también se estratifica y cataloga. A través del certificado de minusvalía, que se otorga a las personas con diversidad funcional (MTAS, 1999) y que desde el año 2009 ha actualizado su denominación según la legislación vigente por el término certificado de discapacidad, donde un equipo de especialistas determina el diagnóstico, tipo y grado de minusvalía de la persona, estableciendo en qué porcentaje se considera que la persona está limitada para desempeñar los roles de su propia vida, la propia institución pública realiza una catalogación o puntuación que considera que, dentro de este colectivo, unas personas son más válidas que otras.

Aunque, como podremos analizar posteriormente, el término minusvalía ha ido quedando atrás para dejar lugar a conceptos más inclusivos, hoy en día se sigue utilizando esta nomenclatura. A pesar de que nuestra legislación y la OMS han ido modificando la terminología empleada, aún son muchas las personas que se dirigen a estas personas como minusválidos, o que hablan de certificado de minusvalía. Esto no es únicamente un aspecto de índole lingüístico o comunicativo: inconscientemente, obedeciendo a factores tanto económicos como culturales, existe una resistencia en la mentalidad de nuestra sociedad, que perjudica la evolución de la inclusión de las personas con DFI y que se encuentra impregnada de toda una significación negativa que concibe a estas personas como una carga social, considerando que no tienen nada que aportar a nuestra sociedad.

El concepto de *deficiencia*, según la CIDDM de la OMS (1980) se refiere a toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica que, en principio solo afecta al órgano. El deficiente mental o intelectual (Díaz, 1991) sería aquel individuo con una capacidad mental deficitaria que incide en su personalidad general. También puede llamarse débil mental, retrasado mental y oligofrénico, y pueden clasificarse en retraso mental límite, ligero, moderado, severo o profundo.

Con este concepto se vuelve a dar por sabido que estas personas van a encontrarse por debajo de lo normal o de lo socialmente deseable, y de nuevo se dan puntuaciones diferentes a las personas con DFI para situarlos en una escala dividida en función de su aproximación a las capacidades y actividades que socialmente se ha previsto que debe realizar.

El término *retrasado mental*, ya de por sí peyorativo, ha adquirido una acepción diferente y es utilizado como ofensa o insulto, identificando la DFI como una condición despreciable y susceptible de discriminar.

El segundo escalón considerado por Ferreira (2010) para hacer referencia a este colectivo, se corresponde con el término de discapacidad.

La *discapacidad*, según la CIDDM de la OMS (1980) es toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. De esta manera, se pone de manifiesto que el resto de seres humanos realizan dichas actividades de manera idéntica, cosa que evidentemente no ocurre, y se considera menos válido que las personas con diversidad funcional realicen estas actividades, incluso obteniendo el mismo éxito, por realizarlas de una manera diferente al resto.

Entendemos así que un discapacitado es una persona carente de capacidades para desarrollar su vida. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU en 2006 propone la utilización del término personas con discapacidad en lugar de discapacitados, por considerar el primero más inclusivo, pues reafirma el principio de igualdad de oportunidades, anteponiendo los derechos de las personas con diversidad funcional a su condición de diferencia. Es el término actualmente más conocido y utilizado incluso por los propios profesionales, a pesar de haber aparecido en la última década términos más inclusivos y respetuosos con los derechos de las personas con diversidad funcional.

A partir de la CIDDM de la OMS y de la Ley 39/2006 de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia (BOE núm. 299), el término minusvalía se sustituye en todos los casos por discapacidad, otorgando ahora a las personas con diversidad funcional un certificado de discapacidad en lugar de un certificado de minusvalía, tal como se especifica en el RD1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y clasificación del grado de discapacidad (BOE núm. 311), midiendo de nuevo en porcentajes en qué medida una persona está capacitada o no para acceder a los diferentes ámbitos de su vida.

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), aún en 2011, define la *Discapacidad Intelectual* como aquella que se “*caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años*” (p. 31).

Aparece la palabra “limitaciones”, que nos habla de las dificultades y barreras que tiene que superar este colectivo como consecuencia de su funcionamiento intelectual, es decir, por culpa del propio individuo y no del contexto social en el que le ha tocado vivir.

La OMS (2001), en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF), propone un nuevo esquema conceptual que pretende sustituir al anterior, trasladando el problema del individuo a la sociedad, y acercarse a un lenguaje más inclusivo, aunque consideramos que esta transformación es más que cuestionable.

El término *Déficit en el funcionamiento*, pretende sustituir deficiencia. Hace referencia a la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo o de una función fisiológica o mental. Con anormalidad se hace referencia a una desviación significativa de la norma estadística.

El concepto de *limitación en la actividad* sustituye al de discapacidad y se refiere a las dificultades que un individuo puede tener en la ejecución de las actividades. Estas limitaciones pueden clasificarse en diferente grado, según supongan una desviación más o menos importante, en términos de cantidad o calidad, en la manera, extensión o intensidad en que se esperaría la ejecución de la actividad en una persona sin alteración de salud (Romañach & Lobato, 2007).

Por último, la *restricción en la participación* equivale al término minusvalía, y se atribuye a los problemas que puede experimentar el individuo en su implicación en situaciones vitales. Está determinada por la comparación de la participación de un determinado individuo con diversidad funcional con la participación esperada de un individuo sin diversidad funcional en una determinada sociedad.

Podemos considerar que el objetivo de la OMS no ha sido alcanzado con este cambio de nomenclatura, ya que todavía en las definiciones se atribuye el problema a carencias, problemas, dificultades, pérdidas, o anomalía que tienen su origen en el propio individuo. Palabras como déficit, limitaciones o restricción tampoco ayudan a dar una consideración positiva a las personas con diversidad funcional dentro de nuestra sociedad. En el caso de limitación en la actividad vemos además que pretenden delimitarse clasificaciones de los individuos según sus dificultades, olvidando la consideración como personas individuales de estos sujetos. Si observamos la definición de restricción en la participación, veremos que está basada en la comparación entre este colectivo como grupo que comparte unas mismas características y el resto de la sociedad, donde los individuos también son iguales en su conjunto, no dejando lugar para la heterogeneidad dentro de la sociedad ni para el respeto real hacia la diferencia.

El término *mujeres y hombres con diversidad funcional, o personas con diversidad funcional* aparece, como vimos anteriormente, en el año 2005, en el marco del *Foro de Vida Independiente*, propuesto por el propio colectivo. Con esta nomenclatura, las mujeres y hombres con diversidad funcional quieren ver

reforzada su propia dignidad y reivindicar su papel activo dentro de la sociedad, manifestando que son personas que deben ver reconocidos sus derechos y ser dueños de sus propias vidas.

Cuando hablamos de diversidad hablamos de diferencia, y es que estas personas quieren reflejar la presencia de diferencia respecto a las personas sin diversidad funcional, por ser una realidad dentro de sus vidas, dando siempre un valor reconocido a la misma y unas connotaciones positivas a nivel social. No niegan la diferencia, sino que la asumen y valoran, y quieren que sea respetada y considerada en la construcción de una sociedad democrática y heterogénea, donde todas las personas son igualmente válidas. Con la palabra funcional se hace referencia a las funciones de la persona, tanto en su manera de actuar y en el funcionamiento de sus órganos, como en la realización de las acciones habituales propias de los seres humanos.

Quiere esto decir que son personas que poseen diferencias a la hora de funcionar, a la hora de desenvolverse en su día a día, pero no por ello son menos válidas que el resto ni carecen de capacidades, ni deben ver mermados sus derechos como ciudadanos. Las personas con diversidad funcional pueden tener acceso a todos los ámbitos de nuestra sociedad en igualdad de condiciones que el resto si se realizan las modificaciones necesarias a nivel personal y social. Es decir, hablamos de personas que pueden desarrollar una vida plena, accediendo a los mismos lugares y realizando las mismas actividades que el resto, pero realizando las modificaciones personales, materiales y sociales que sean necesarias para recibirlos; es decir, pueden alcanzar los mismos fines a través de diferentes medios.

Es aquí donde surge el concepto *necesidades de apoyo*. Las personas con diversidad funcional no quieren ser catalogadas ni clasificadas. Consideran que cada persona es diferente en sus capacidades, su funcionamiento y su realidad diaria, por lo que, como en el caso de las personas sin diversidad funcional, no puede prejuzgarse qué son capaces de hacer y qué no.

Algunos autores (Thompson, Bradley, Buntix, Shalock, Shogren, Snell & Otros, 2010) hablan de las necesidades de apoyo como constructo psicológico referido al modelo y la intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con el funcionamiento humano típico. Existe un desajuste entre el funcionamiento de las personas con diversidad funcional y las demandas del entorno en el que deben desenvolverse. De ahí surgen los apoyos como recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano (Luckasson & Otros, 2002, en Thompson et al., 2010; y Snell, Luckasson, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntix, Coulter et al., 2010).

De esta forma, las mujeres y hombres con diversidad funcional no se van a incluir en un grupo en base a un porcentaje asignado por unos especialistas, que marcará su nivel de normalidad con respecto al grupo mayoritario, sino que en base a una evaluación individual de sus posibilidades y su manera de funcionar, se van a establecer unas necesidades de apoyos que posibilitarán su acceso a diferentes ámbitos y actividades que anteriormente les habían sido negados. Los apoyos recibidos pueden variar de manera cualitativa y cuantitativa en cada caso y pueden ser humanos, materiales o institucionales, y variables en cada momento y lugar.

Romañach & Lobato (2005) hablan de la utilización del término diversidad funcional como sustitutivo del concepto de discapacidad tradicionalmente utilizado. Así, en el caso que nos ocupa en este estudio, cuando anteriormente hacíamos referencia a las personas con discapacidad intelectual, bajo esta nueva terminología utilizaremos el concepto *personas con Diversidad Funcional Intelectual (DFI)*, para denominar a aquellas cuya diferencia reside en su funcionamiento a nivel psíquico o intelectual (Foro de Vida Independiente, 2005; y Lañez, 2009).

1.1.2. Marco conceptual y situación actual de la inclusión social

La diversidad funcional, según García (2005) es una construcción social que tiene su origen en procesos sociales amplios en los que no se reconoce la diferencia, y no en el individuo. De esta forma, como veíamos en el capítulo anterior, la persona con diversidad funcional es invisible para una mayoría hegemónica que ha constituido las bases de nuestra sociedad, y no cuenta con los mismos derechos que los demás, suponiendo su condición un obstáculo para el acceso a todos los ámbitos de su vida.

Una de las mayores barreras de las personas con diversidad funcional es la clasificación; se les etiqueta, se define su condición para ser introducidos dentro de un grupo, atribuyéndoseles unas características determinadas en función de las cuales se les presupone válido o no para realizar diferentes tareas. Por esta razón, las expectativas sociales respecto a ellos resultan en ocasiones inferiores a sus capacidades reales, y están impregnadas de prejuicios. De esta manera, se construye a su alrededor un determinado estereotipo que, de cara a la sociedad, va a dificultar su acceso a todos los ámbitos de la misma.

En el presente capítulo conoceremos los elementos que construyen una sociedad inclusiva y analizaremos el papel de las personas con diversidad funcional dentro de la misma.

Ya sabemos que el papel de las personas con diversidad funcional ha sido el de individuos pasivos, cuya vida merece ser apartada de la del resto de personas, como veíamos en el caso del modelo de prescindencia, o en el mejor de los casos, podrían tener una vida como los demás si consiguen desarrollar unas determinadas capacidades que los acerquen hacia los márgenes instaurados dentro de la normalidad, tal como veíamos cuando hablábamos del modelo médico (Barton, 1998). En este caso, podríamos decir que las personas con diversidad funcional, de acuerdo a la asimilación de ciertos aprendizajes, pueden llegar a ser integrados en la sociedad.

La integración supone la creación de una sociedad más igualitaria, permitiendo el acceso de las personas con diversidad funcional de forma física, social y funcional. Pero podemos encontrar otro concepto incluso más completo, que va más allá de la plena integración, que además de esto reconoce una historia de exclusión que debe ser superada y que determina que el proceso de integración de la persona con diversidad funcional debe estar indudablemente ligado al principio de igualdad de oportunidades y al de normalización. Estamos hablando de inclusión como modelo social e ideológico que acoge a todos los individuos, independientemente de su condición social o de sus capacidades, que les brinda la oportunidad de vivir su propia vida en igualdad de derechos, siendo respetados y reconocidos desde la propia sociedad en su conjunto.

La inclusión, a diferencia de la integración, no exige únicamente un esfuerzo por parte del individuo y de los agentes que intervienen en su proceso educativo -familia, profesionales, escuela- para alcanzar su normalización. Paralelamente, exige a la sociedad en su conjunto un cambio en sus construcciones relativas a todos los ámbitos de la vida, esto es, requiere que la sociedad se construya teniendo en cuenta las voces de todos sus ciudadanos en pos de garantizar el cumplimiento de sus derechos y la satisfacción de sus necesidades. En nuestra legislación se define la inclusión social como:

El principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás (MSSSI, 2013, en BOE núm. 289, Sec. I, p. 95639).

De esta manera, la sociedad admite la participación de las personas con diversidad funcional en todas las esferas vitales, y promueve la búsqueda de un bien común que se constituya de manera democrática, escuchando las voces de todos los ciudadanos y otorgando a las personas con diversidad funcional el mismo valor y respeto que al resto.

Inclusión Internacional reconoce también la necesidad de participación en las diferentes dimensiones personales y sociales del individuo, afirmando que *“la inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente en todas las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad del día a día”* (Inclusión Internacional, 1996; en Tilstone, 2003, p.46).

Tilstone (2003) afirma que esta definición trasciende más allá del concepto de normalización, primando la existencia de participación sobre el concepto de normalidad, mientras De Miguel determina que la normalización requiere *para “su aplicación efectiva, de la aceptación social y educativa de políticas de inclusión social y laboral, que promuevan la plena participación e intervención social de personas con discapacidad en los procesos económicos y sociales”* (2010, p.19).

De esta manera, reafirmamos que la normalización debe estar ligada a la participación social, a la igualdad de oportunidades y a la vida independiente, y que estas, junto a las políticas sociales necesarias, deben garantizar la inclusión social de este colectivo. Es decir, la normalización por sí misma podría garantizar apenas la mera integración social del individuo que, adquiriendo hábitos y conductas considerados válidos, accede a los mismos contextos que el resto, pero no garantiza la participación de este colectivo y la construcción de una sociedad democrática, y por ende, la verdadera inclusión social.

La normalización, en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, se define como *“el principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida en igualdad de condiciones, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona”* (MSSSI, 2013, BOE núm. 289, p.95639). Como vemos, se habla del acceso a los mismos servicios que el resto, y del derecho que tienen las personas con diversidad funcional a llevar una vida en igualdad de condiciones, pero no se habla de un cambio social que contribuya a flexibilizar dichas condiciones en virtud de las diferencias de estas personas.

Siguiendo esta línea, Aradillas (1995) hace una definición más completa y concisa, recalcando el carácter de la normalización como un derecho de las personas con diversidad funcional a vivir de acuerdo con los hábitos y costumbres propias de las personas de su edad, barrio o pueblo a nivel social y económico, así como a utilizar los servicios públicos de la comunidad y a encontrar en ellos la respuesta a sus necesidades, sean estas de orden sanitario, recreativo, laboral o inclusivo.

En ambas definiciones se pone de manifiesto, de manera más o menos explícita, la necesidad del cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades para facilitar el acceso y uso de los servicios de la comunidad, aunque consideramos que la definición de Aradillas podría estar más ligada al principio de inclusión social, por señalar como aspecto fundamental el hecho de que la persona con diversidad funcional encuentre en estos servicios la respuesta a sus necesidades. De esta manera podemos concebir que, para que exista la inclusión social, es clave subrayar la necesidad de una sociedad que tenga en cuenta las demandas de todos los individuos y no solo las de una mayoría, o lo que es lo mismo, comprendemos que se manifiesta de manera indirecta la necesidad de participación social de este colectivo de la que hablábamos anteriormente. Otra principal diferencia que encontramos entre ambas definiciones, es la consideración de la última de los niveles social y económico como esenciales para la inclusión social, aspectos que tradicionalmente habían quedado olvidados, centrándose tradicionalmente las acciones dirigidas a la integración social de las personas con diversidad funcional a la esfera personal, desde un enfoque puramente asistencial.

Volviendo a los conceptos de participación e igualdad de oportunidades, Tilstone (2003) define la inclusión como el proceso por el que se aumenta la participación y se reduce la exclusión de los ambientes sociales comunes, mientras De Miguel, de acuerdo con esta idea, expresa que *"el verdadero sentido de la inclusión se entronca directamente con el comportamiento democrático, la igualdad de oportunidades y la justicia social"* (2010, p.191). Por tanto, podemos afirmar que la consideración positiva de la diferencia es un valor clave para favorecer procesos de inclusión social, no limitándose dicha

consideración a la mera presencia de los individuos con diversidad funcional en las distintas esferas de nuestra sociedad, sino fomentando la interrelación entre todos los individuos y reconociendo, respetando y valorando por igual las necesidades e intereses de este colectivo. Evidentemente, esta idea implica el reconocimiento de la diferencia como un valor y no como una lacra perturbadora de dinámicas de convivencia humana.

De esta forma, ambos autores reconocen la inclusión como un proceso participativo y de dotación de igualdad de derechos, que implican la inmersión del individuo en la sociedad a todos los niveles, en situación de equiparación de oportunidades. Así, la persona con diversidad funcional, de tener un papel pasivo en nuestra sociedad, en el que recibe apoyos y accede a los entornos normalizados, llega a tener un papel activo que le conduce a participar en nuestra sociedad, esto es, a ser escuchado y reconocido como un miembro más de la misma, en igualdad de condiciones que los demás. La persona con diversidad funcional no es que sea aceptada dentro de nuestra sociedad, sino que se reconoce y se asume que forma parte de ella. Esto supone la creación de una sociedad creada para todos, una sociedad más democrática, que respeta y valora la diversidad, donde se escuchan todas las voces y se tienen en cuenta las demandas de todos y no las de unos pocos.

En el RD 1/2013, de 29 de Noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, se define el concepto de igualdad de oportunidades:

Es la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por motivo de o por razón de discapacidad, incluida cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones por las personas con discapacidad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, laboral, cultural, civil o de otro tipo. Asimismo, se entiende por igualdad de oportunidades la adopción de medidas de acción positiva (MSSSI, BOE núm. 289, Sec. I, pág. 95638).

La inclusión parte de la desventaja social de este colectivo, buscando las transformaciones sociales y el reconocimiento de la diferencia, y requiere de un compromiso comunitario activo, lo que a su vez manifiesta la necesidad de

cohesión dentro de la sociedad y no solo la lucha de intereses de un determinado grupo.

La inclusión social está considerada por Schalock & Verdugo como uno de los indicadores de calidad de vida, al definir este término *como “un concepto que refleja las condiciones de vida deseadas por una persona en relación a ocho necesidades fundamentales que representan el núcleo de las dimensiones de la vida de cada uno”* (2002, en De Miguel, 2010, p. 10).

Dentro de estas ocho necesidades fundamentales incluyen tanto el bienestar emocional y material de la persona, como sus relaciones interpersonales y desarrollo personal, que repercuten en el ámbito personal del individuo, además de la autodeterminación e inclusión social y la dotación de derechos del individuo, que tienen una repercusión, tanto a nivel personal como a nivel comunitario y social.

Asimismo, el concepto de calidad de vida abarca de manera transversal las dimensiones educativas, económicas, laborales y sociales del individuo. Ya hemos visto la importancia de la inclusión social como impulsora de la normalización, integración y participación de los seres humanos dentro de la sociedad. Ahora vamos a conocer el concepto de autodeterminación, que reconoce a la persona con diversidad funcional como autora de su propia vida, dotándole de poder en la toma de decisiones y de responsabilidad sobre sus acciones.

Podemos considerar la autodeterminación desde dos perspectivas complementarias. En primer lugar, podemos hacer referencia a la autodeterminación como capacidad, englobando en esta las habilidades de elección, elecciones y responsabilidad del individuo, considerándola como una habilidad que puede ser adquirida por las personas mediante aprendizaje, a través de la interacción con los otros y con uno mismo. También podemos tener en cuenta la autodeterminación como derecho que garantiza a las personas, independientemente de sus capacidades, la posibilidad de tener un proyecto de vida, basado en la individualidad e identidad y ejerciendo control

sobre sí mismos. En el caso de aquellas personas con diversidad funcional que tengan la necesidad de un mayor número de apoyos, la autodeterminación sería ejercida de manera indirecta.

De esta forma, se reconoce a las personas con diversidad funcional tanto la capacidad como el derecho a tomar sus propias decisiones y a determinar su propio proyecto de vida.

En la definición de calidad de vida de Schalock & Verdugo (2002) encontramos el empleo dentro de las necesidades que abarca el bienestar material, y el entorno laboral entre las que abarca la necesidad de inclusión social, reafirmando la inclusión socio-laboral como una de las vías principales para alcanzar su completa inclusión dentro de la comunidad.

Así pues, ambos conceptos son claves, puesto que se relacionan y retroalimentan, y es que *“la normalización e integración social de los deficientes mentales adultos depende en gran manera del logro de una integración laboral adecuada y de la consecución de unos niveles mínimos de independencia individual y adaptación de la comunidad”* (Verdugo, 1989, p. 113; en Aradillas, 1995, p. 66). Quizá, por el papel pasivo que han tenido que desempeñar tradicionalmente las personas con diversidad funcional dentro de nuestra sociedad, el empleo sea un factor clave para garantizar la verdadera inclusión social. En efecto, el empleo es un ámbito adulto, que trasciende del contexto educativo, familiar y social de la persona; el empleo consigue liberar a la persona con diversidad funcional del papel de dependiente, de “eterno niño”, que no asume responsabilidades y que no es capaz de decidir qué quiere hacer con su propia vida.

La inclusión social de las personas con diversidad funcional en los procesos económicos y laborales favorece que estas puedan mejorar su calidad de vida, así como su autonomía y autoestima, y les ayuda a desarrollar habilidades sociales en un entorno adulto en el que hasta ahora nos era imposible pensar que pudieran acceder las personas que forman parte de este colectivo (Schalock, 2009).

En definitiva, entendemos que resulta imprescindible la inserción laboral de las mujeres y hombres con diversidad funcional para garantizar su inclusión social, pues su tradicional ausencia en el mercado laboral ha legitimado su situación de dependencia y les ha negado llegar a ver reconocido su derecho a tomar las riendas de sus vidas, no permitiéndoles tomar sus propias elecciones y asumir responsabilidades propias de la vida adulta.

1.1.3. La educación inclusiva: una respuesta pedagógica del siglo XXI

En el capítulo anterior conocimos la importancia de construir una sociedad inclusiva, en la que las personas con diversidad funcional puedan ver reconocidos sus derechos en situación de igualdad y bajo el respeto a la diferencia. Pero, para conseguir que exista una sociedad sin exclusiones no podemos olvidar el papel de la escuela como instrumento de reproducción y legitimación de modelos sociales, que tradicionalmente etiqueta y subordina a las personas con diversidad funcional y que, al mismo tiempo, es impulsora de la transformación y el cambio social (López Melero, 1993). En definitiva, no podemos hablar de sociedad inclusiva sin tener en cuenta la necesidad de una educación inclusiva promotora de igualdad de oportunidades y de justicia social (Escarbajal, Mirete, Maquilón, Izquierdo, López & Otros, 2012).

En el presente capítulo vamos a indagar en la importancia de la escuela inclusiva en relación con el contexto social, y además analizaremos el lugar que han ocupado y que ocupan las personas con DFI dentro del sistema educativo, en cuanto a espacios y a fundamentos ideológicos.

Desde un punto de vista sociológico, las desigualdades existentes entre los diferentes grupos de la sociedad pueden ser promotoras de una distribución desigual de los recursos educativos (Gairín, 1998; en Escarbajal et al., 2012; y Jiménez & Vilà, 1999). La escuela debe acoger a un alumnado con diferentes características personales y socio-culturales, al cual, sin distinción

de ningún tipo, debe dar una educación de calidad en condición de igualdad de oportunidades. Teniendo en cuenta esta problemática, la educación inclusiva responde a las demandas de un alumnado heterogéneo, permitiendo el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas en el contexto escolar, porque no solo respeta la existencia de las diferencias sino que las valora como algo positivo. De esta manera, educar desde la inclusión supone preparar a las personas para vivir en una sociedad donde la diversidad no solo es legítima, sino que es apreciada como un valor (Escarbajal-Frutos, 2009; en Escarbajal et al., 2012). Bajo esta premisa, los principios de una educación inclusiva serán extensibles a otros sectores como el social, el económico o el cultural, construyéndose así una sociedad basada en la valoración de las diferencias, donde se escuchen las voces de todos.

Para comprender mejor los fundamentos de la educación inclusiva, así como las claves para la aplicación de prácticas eficaces que velen por la igualdad y la atención a la diversidad de todo el alumnado, superando las limitaciones y desigualdades del modelo médico de atención a las personas con DFI, vamos a conocer cómo se aborda desde las instituciones educativas la atención a este tipo de alumnado desde su origen hasta la actualidad.

La Educación Especial aparece a principios del siglo XX en España, como respuesta de las instituciones educativas para curar o mejorar los déficits o dificultades que presentan algunos alumnos, para que de esta manera puedan conseguir los objetivos determinados por el currículum ordinario de la escuela. En un principio se denomina Pedagogía Terapéutica, y es definida por Strauss como:

Una ciencia que tiene como fin la educación de los niños que sufren retrasos o perturbaciones en su desarrollo, que se funda en los conocimientos de la Medicina sobre las causas y tratamientos de los defectos corporales y psíquicos de la edad infantil. La educación terapéutica, comprende, en consecuencia, todos los métodos que permiten lograr el perfeccionamiento y desarrollo armónico de las facultades y aptitudes corporales y psíquicas de los niños y jóvenes lisiados, ciegos, mudos, oligofrénicos y psicópatas, desde el punto de vista de inculcar hábitos sociales de acuerdo con la Sociedad y el Estado (1936; en Sánchez, 1994, p. 17).

De dicha definición deducimos, en primer lugar, que la atención educativa a los alumnos con DFI obedece a los principios de la atención médica, suponiendo esta distinción una segregación importante respecto al resto del alumnado, por lo que deducimos que la institucionalización de estos alumnos es la principal base de esta disciplina. Por otro lado, el autor nos habla de defectos en lugar de diferencias, lo cual sugiere un valor negativo de las mismas y, por último, nos indica que la pedagogía terapéutica persigue el perfeccionamiento de niños y jóvenes, de lo cual podemos concretar, que esta ciencia, en lugar de respetar y valorar la diferencia, pretende que estos niños y jóvenes se asemejen lo máximo posible a un modelo social único considerado como válido.

Los motivos de la aparición del modelo educativo de la Educación Especial o Pedagogía Terapéutica tienen su origen, por un lado, en las consecuencias a nivel social de la Revolución Industrial, que en su exigencia de producir personas dóciles y productivas, propicia la marginación y segregación de las personas con DFI, y por otro lado, en la generalización de la obligatoriedad de la enseñanza (Jiménez & Vilà, 1999; y Arnaiz, 2003), a la cual tienen acceso por primera vez alumnos de diferente origen y con distintas capacidades.

La ideología social que tiene sus antecedentes en los efectos producidos por la Revolución Industrial promueve la mercantilización de la educación en perjuicio de la pluralidad y la diversidad, y en beneficio de la jerarquización de la enseñanza. Así, la educación responde a una homogeneización de objetivos y contenidos pensados para atender a una persona promedio, anulando el espacio que corresponde a la valoración positiva y enriquecedora de la diferencia y la diversidad, de tal manera que es el alumno quien debe adaptarse a las exigencias de un sistema educativo que responde a parámetros socio-económicos, y que olvida la dimensión socio-emocional de la persona.

No obstante, autores como Verdugo (2003) reconocen el carácter positivo de la Educación Especial, dado que la aparición de esta supuso el

reconocimiento de la necesidad de la educación especializada para aquellos alumnos con diversidad funcional, destinando para ello recursos humanos y materiales especializados.

Como hemos dicho con anterioridad, la obligatoriedad de la enseñanza implica el acceso a las aulas de alumnos de diferente origen socio-cultural, con distintas capacidades y niveles evolutivos, lo cual supone un desajuste en cuanto al desarrollo de una educación que pretende ser homogeneizadora, debido a los diferentes ritmos de aprendizaje de su alumnado (Arnaiz, 2003). Así, la Pedagogía Terapéutica o Educación Especial se manifiesta como una alternativa para liberar a la escuela de la carga adquirida por las dificultades devenidas por el acceso universal de todos estos niños y niñas.

Hablamos de Educación Especial como práctica segregadora y como subcultura del sistema educativo, que no tiene pretensión de olvidar el concepto médico de la deficiencia (Ortiz, 2001). Binet & Simon (1905, en Jiménez & Vilà, 1999), con la creación de la primera prueba de inteligencia, constituyen un punto de inflexión en la aplicación de este tipo de prácticas. De este modo, este tipo de pruebas que determinan el nivel de inteligencia de cada alumno, estipulan lo que este puede o no hacer, promoviendo que sea etiquetado y clasificado bajo el criterio normalizador preestablecido desde la escuela. Los sujetos que se encuentran por debajo del nivel de inteligencia considerado dentro de la normalidad son separados del resto, alejándose del contexto educativo ordinario, lo cual produce una clasificación jerarquizada de la educación formal, y legitima el modelo de institucionalización (Ortiz & Martín, 2008). Esto es, se promociona la existencia de un sistema de educación general para el alumnado “normal” paralelo a un sistema de Educación Especial para el alumnado que se considera “anormal”, o por debajo de las expectativas del sistema general (Jiménez & Vilà, 1999).

El término Pedagogía Terapéutica se sustituye en los años 60 por el de Educación Especial, siendo generalizado y consolidado a lo largo de las dos décadas posteriores. La Educación Especial da una respuesta al déficit de su alumnado, dándole un trato diferenciado del resto de los alumnos, tanto en

centros específicos como en clases especializadas dentro del sistema general, con unos objetivos propios, técnicas especializadas y docentes especializados, con el objetivo de que adquieran autonomía e independencia personal (Arnaiz, 2003).

En 1959, de la mano de Bank- Mikkelsen, y como consecuencia de un movimiento de crítica al carácter segregador y discriminador de la atención a las personas con diversidad funcional, se introduce en la legislación de Dinamarca el principio de normalización, formulado por este autor como *“la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”* (en Rubio, 2009, p.1), cuya aparición tiene una gran importancia en la formulación de políticas legislativas aplicables a personas con diversidad funcional. Una de las principales consecuencias de este principio la encontramos en la publicación del Informe Warnock en 1978 (Jiménez & Vilà, 1999; Ortiz & Martín, 2008; y Rubio, 2009), que decreta que los fines educativos deben ser iguales para todos los alumnos, asumiendo que la educación debe dar respuesta a las diferentes necesidades de los mismos para que puedan alcanzar los fines propuestos. Podemos decir que dicho informe supone la aparición del principio de integración dentro del discurso educativo, y además introduce y consolida la aparición del concepto de Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), traducándose este hecho en un punto de inflexión en la forma de entender la Educación Especial. En esta línea, la integración supone una crítica a los planteamientos de la Educación Especial como subsistema de la Educación General y como mecanismo de segregación educativo y consecuentemente social, rompiendo poco a poco la separación entre estas dos instituciones, entendiendo que ambas son una misma realidad y que el sistema de educación debe estar conformado por una única institución que atienda a todo el alumnado, independientemente de sus capacidades.

Si observamos con detenimiento las definiciones de Educación Especial posteriores a este momento, podemos comprobar que existe una evolución en la conceptualización de la misma, que se traduce al mismo tiempo en una evolución de su estructuración y puesta en práctica. Asimismo, Fierro

determina que *“la Educación Especial se concibe como una modalidad de la educación general básica. No tiene entidad autónoma sustantiva y consiste más bien en adaptaciones curriculares y didácticas respecto al currículum y educación en general”* (1987; en Jiménez & Vilà, 1999, p. 49). De dicha afirmación, se consolida la idea de considerar que la Educación Especial pertenece al sistema educativo legítimo y no constituye una institución diferenciada del mismo, conformándose esta a partir de estrategias, metodologías y prácticas que favorecen el acceso del alumnado al sistema general de educación.

Haciendo alusión a la introducción de la integración en educación en España, la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supone una reforma al sistema educativo, estableciendo la idea de una escuela para todos como el primer lugar en la vida ciudadana donde acontece la igualdad (Fierro, 2009). La aparición de esta nueva ley supone al mismo tiempo la introducción del concepto de NEE, que tiene como finalidad dar una educación de calidad a todo el alumnado, especialmente a aquel que presenta una especial dificultad para acceder al currículum común, y al que hasta ahora el sistema educativo ha dado una respuesta educativa inadecuada o insuficiente (Blanco, 1996). La creación de un sistema integrado de educación en el que existe un mismo objetivo y un mismo currículum para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades y ritmos de aprendizaje, supone un gran avance en el camino hacia una educación inclusiva, donde son igual de importantes tanto el acceso como la calidad y excelencia de la educación (Acedo, 2009).

No podemos negar la relevancia de la llegada de la integración a la escuela, por promover la equidad del alumnado desde la aplicación de un currículum común accesible para todos a través de las adaptaciones y diversificaciones individualizadas que cada uno necesite. No obstante, este modelo educativo resulta insuficiente si queremos que la escuela sea una institución coherente con una sociedad plural, democrática, inclusiva y participativa (Mata, 1997). Es decir, la escuela continúa diferenciando y jerarquizando la situación educativa del alumnado con diversidad funcional,

que pertenecen al grupo definido como alumnado con NEE, por realizar una individualización de los aprendizajes y promover la utilización de apoyos que permitan la normalización de los mismos y la accesibilidad de estos al currículum escolar. Gracias a este tipo de medidas se practica una atención individualizada a la diversidad del alumnado con NEE, pero no a las demandas educativas del resto de alumnos (Ainscow, 1995). En este momento, el alumnado con diversidad funcional ha superado una historia de exclusión e institucionalización y accede a una educación de calidad en el mismo contexto educativo que el resto, pero el trato de unos y otros sigue resultando diferenciado, por atenderse por un lado a los alumnos con NEE de manera individualizada, y por otro, de manera global, al resto.

Existe una crisis de valores en los años 90, según Melero (1993), que determina la necesidad de un cambio en la integración escolar y social de las personas con diversidad funcional y que promueva una mejora en ambas esferas. Este autor considera que la escuela debe experimentar un cambio, además de estructural y organizativo, de valores, haciendo que esta prepare al mismo tiempo para el cambio social.

Páginas atrás reflejábamos que la LOGSE supone un punto de inflexión en la situación socioeducativa del alumnado con DFI, por introducir el principio de integración y el concepto de NEE en nuestro sistema educativo. Queremos comprender la relevancia que lleva implícita la implantación de dicha reforma legislativa, que se encuentra unida a un serio avance tanto a nivel educativo como social para este colectivo, y analizar al mismo tiempo el proceso de transformación y evolución de nuestra escuela, a fin de contemplar los principios necesarios para hacer posible una educación inclusiva. Por esta razón, a continuación vamos a revisar de manera crítica las reformas educativas españolas que introducen modificaciones relevantes en la construcción de una educación inclusiva.

La Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), es la predecesora a la LOGSE, y en su preámbulo recoge la idea de la democratización de la

enseñanza, pretendiendo ofrecer a todos los alumnos igualdad de oportunidades, sin más limitación que la de la capacidad para el estudio. Esta ley, a pesar de pretender regirse por dicho principio, valora la capacidad, aptitud y aprovechamiento del alumno por encima de otras variables como la actitud o las necesidades e intereses del mismo. Es decir, aquellos alumnos que no alcancen las exigencias mínimas fijadas por la Administración Educativa, no llegarán a conseguir el éxito educativo, por primar las necesidades formativas y del mercado laboral sobre las de su alumnado.

Sin embargo, como hemos visto, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE), supone un serio avance hacia una educación inclusiva, ya que proporciona un tratamiento integrador de la Educación Especial, dando un enfoque más comprensivo a la educación, incorporando la atención a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses de todo el alumnado. Por lo tanto, esta reforma educativa supone la lucha contra la discriminación y la desigualdad a través de la valoración de la vida comunitaria, pero también de la dimensión individual de los estudiantes. De esta manera, ofrece al individuo estrategias que le permiten desarrollar su propia identidad, a través de la aplicación de una evaluación continua e integradora.

En su planteamiento ideológico, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) determina la concepción de una educación para toda la vida, donde las etapas educativas deben ser dispuestas de manera continua. Por primera vez observamos el concepto de diversidad referido al alumnado, recalcando la importancia de la existencia de cierta flexibilidad estructural y organizativa, que propicie la adaptación de la educación a diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración, a fin de no renunciar al logro de resultados de calidad para todos. Al mismo tiempo, esta reforma sitúa a los alumnos con NEE en el grupo de Alumnos con Necesidades Educativas Específicas, junto al alumnado extranjero y a los que tienen altas capacidades. Por último, determina la implantación de ayudas y apoyos que garanticen la equidad educativa para el alumnado con NEE. En definitiva, la formulación de esta ley pretende ir más

allá de la teoría, tratando de proporcionar a los alumnos con diversidad funcional los apoyos y adaptaciones que necesitan para acceder a una educación de calidad en igualdad de condiciones que el resto.

La principal aportación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) coincide con la introducción por vez primera del término inclusión educativa en nuestra legislación. Podemos observarlo en el apartado b) de su artículo 1, entre los principios y fines de la educación:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad. (BOE núm. 106, p. 17164).

Como hemos visto hasta ahora, en las anteriores reformas educativas podíamos únicamente observar ciertas directrices dirigidas hacia la creación de medidas de corte inclusivo, pero sin afirmar como fin en sí mismo la construcción de una escuela inclusiva. Esta nueva redacción supone dar un salto desde la integración de los alumnos con DFI hacia su inclusión, en tanto que ya no es el alumnado quien debe tratar de acceder a las exigencias mínimas del sistema educativo, sino al contrario. Es el sistema quien reconoce la diversidad y heterogeneidad de sus niños y niñas e instaura medidas de atención y promoción educativa para ellos y ellas.

La última reforma educativa que se ha realizado en España, y que todavía se encuentra en proceso de implantación, es la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), y supone, desde una perspectiva pedagógica inclusiva, un paso atrás hacia la construcción de una escuela de estas características. A pesar de conservar las medidas de atención a la diversidad dirigidas al alumnado con NEE que fueron constituidas en la última reforma legislativa, encontramos algunos puntos contrarios a la puesta en práctica de los mismos. Uno de ellos se basa en uno de los fragmentos de este escrito, que señala como imprescindibles pero insuficientes a las habilidades cognitivas del alumnado como elementos fundamentales para alcanzar el éxito y la calidad educativa, por requerirse además el desarrollo de competencias transversales. Dicha afirmación,

obviamente, al exigir de la presencia de unas habilidades cognitivas determinadas, se contraponen a la idea de ofrecer una educación y formación de calidad al alumnado con DFI, por disponer un currículum educativo afín a unos estándares de aprendizaje determinados.

La implantación de evaluaciones externas al final de cada etapa educativa, legitima la idea de la homogeneización de las habilidades, competencias y aprendizajes de los estudiantes, suponiendo un ejercicio de exclusión para aquellos que no se adaptan a las exigencias marcadas por el currículum escolar, en contra del principio de diversificación e individualización de los aprendizajes que instituye la educación inclusiva.

Conociendo los fundamentos y principales aportaciones recogidos en cada una de las reformas educativas realizadas en el último siglo, tras la lectura atenta y detallada de las mismas, pretendemos disponer además una comparativa entre los capítulos dedicados a la Educación Especial de cada una de ellas.

La LGE (1970) nos habla de un alumnado deficiente e inadaptado, cuyo diagnóstico escolar es responsabilidad de los servicios médico-escolares y de orientación, y cuya atención educativa corresponde a los profesionales de la Pedagogía Terapéutica y a los Centros Especializados. Como vemos, el modelo médico de atención a los jóvenes con DFI se muestra presente dentro del sistema educativo y la puesta en práctica de los procesos de aprendizaje de estos jóvenes se realiza de manera separada al resto de la comunidad. Quiere esto decir que estos alumnos, a pesar de poder asistir a centros ordinarios, siempre que sus necesidades y características individuales puedan verse satisfechas desde los mismos, tendrán que ser atendidos en un régimen educativo diferente al resto del alumnado, desde el cual se les preparará para servirse a sí mismos y para sentirse útiles en la sociedad. En los apartados relativos a la Formación Profesional no se menciona la atención a este tipo de alumnado, lo cual nos da a entender que no son considerados válidos para acceder a ninguna modalidad de educación postobligatoria.

Volviendo nuestra mirada hacia la LOGSE (1990), observamos que en su apartado destinado a la atención de los alumnos con NEE, decreta el uso de adaptaciones y diversificaciones curriculares que permitan la participación de estos en el proceso de aprendizaje, gracias a la presencia de profesionales, medios y materiales destinados a tal fin. La educación de los alumnos con NEE se rige bajo los principios de normalización e integración escolar, dejando el uso de Centros de Educación Especial para aquellos casos en los que las necesidades de estos no puedan ser atendidas desde el centro ordinario. En definitiva, los alumnos con DFI son reconocidos en su diferencia y el sistema educativo trata de ofrecerles los medios necesarios para ser atendidos tanto a nivel educativo, como formativo o social, teniendo que adaptarse a unos estándares educativos mínimos.

La LOCE (2002) sustituye el apartado dedicado a la Educación Especial por otro titulado “De la Atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Específicas”, dentro del cual encontramos un sub-apartado destinado al alumnado que presenta NEE. Para nosotros, esta modificación supone un avance, al no considerar la educación de este tipo de alumnado como un régimen especial ajeno a los procesos que suceden en el sistema ordinario de educación. No obstante, estos alumnos son atendidos por profesionales especializados, y el sistema educativo pone a sus disposición los recursos necesarios para que estos puedan acceder al currículum ordinario, lo cual como sabemos, legitima el paradigma de integración en educación, donde es el alumno quien debe esforzarse para acceder a las exigencias del currículum escolar. Al mismo tiempo, en este texto legislativo se establece la promoción de ofertas formativas adaptadas a las necesidades de estos alumnos, con la finalidad de garantizar su integración laboral y social, lo cual supone un paso adelante en tanto que reconoce las habilidades de estos para acceder a la vida adulta y al mercado laboral.

En el caso de la LOE (2006), el capítulo destinado a regular la situación de los jóvenes con DFI dentro de la escuela se titula “Equidad en la educación. Alumnado con Necesidades Educativas de Apoyo Específico”, y dentro del mismo se habla de aquel alumnado que cuenta con NEE. En este apartado se

expone la utilización de apoyos y atenciones por diversidad funcional o problemas de conducta, rigiéndose la misma bajo los principios de normalización e inclusión. Para ello, se contempla como prioridad el acceso de estos alumnos en régimen de escolarización en centros y aulas ordinarias, evitando el acceso a aulas específicas y a centros de Educación Especial siempre que puedan atenderse sus necesidades personales. Por otra parte, se ratifica la idea expresada en la ley anterior de favorecer la continuidad de estos alumnos en las enseñanzas postobligatorias, pero estableciendo la adaptación de las pruebas que se requieran para el acceso a cada una de ellas y creando un cupo de reserva dentro de estos niveles académicos. De esta manera, se considera que el alumnado con DFI puede acceder a los procesos económicos y sociales que acontecen en la vida adulta, y se garantiza que su proceso de inclusión trascienda a otras esferas de nuestra sociedad.

Por último, debemos reseñar que, además de las ideas previamente expuestas, la LOMCE (2013) no realiza cambios significativos en el apartado dirigido a la atención de los alumnos con NEE, manteniendo las ideas referidas por el texto legislativo anterior.

Dejando a un lado estas cuestiones y centrándonos en la definición y objetivos de la educación inclusiva, consideramos significativo señalar que hablamos de escuela inclusiva como herramienta fundamental para formar a los ciudadanos de una sociedad democrática, en la búsqueda de la igualdad y la justicia social (Escarbajal et al., 2012), que se fundamenta en la atención y el respeto a la diversidad del alumnado bajo el principio de igualdad de oportunidades. Así, para llegar a abordar todas las implicaciones que conlleva poner en práctica la creación de una escuela inclusiva, vamos a analizar diversas definiciones de este concepto en las que se ponen de manifiesto los principios y objetivos de la misma:

La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para

que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (López-Aznaga, 2011). En definitiva, como afirma Jiménez (2010), la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad. (Escarbajal et al., 2012, p.2).

Comprendemos que la diferencia entre estos dos paradigmas educativos reside en que la inclusión no se conforma con el acceso y la atención educativa del alumnado con diversidad funcional dentro del sistema educativo ordinario, sino que persigue al mismo tiempo el respeto a la diversidad del mismo. Esta idea se traduce en una participación activa de este tipo de alumnado, tanto en el propio sistema educativo como en el contexto socioeducativo al que pertenece, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses y flexibilizando la organización general de estos contextos, mediante mecanismos de gestión de carácter democrático.

Gairín reitera la idea de una escuela inclusiva como promotora de transformaciones sociales:

Supone, asimismo, un compromiso real con la democratización educativa, al explicitar las intenciones formativas y extender los beneficios de una propuesta a todos los estudiantes. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro educativo como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global (2009, en Escarbajal et al., 2012, p.5).

Con esta afirmación entendemos que la transformación radica inicialmente en la configuración integral de la escuela, no solo desde el punto de vista legislativo y curricular, sino también ideológico, donde además de una modificación estratégica, metodológica y procedimental del sistema educativo en general, el papel de los profesionales de la educación, así como del resto de la comunidad educativa, debe evolucionar en pos de experimentar actitudes de participación activa y cooperación y de relaciones interdisciplinares.

La escuela inclusiva, como marco para el desarrollo de un conjunto de valores y creencias democráticas, no solo respeta la diferencia sino que la valora como algo positivo por considerarla un principio de complementariedad (Escarbajal et al., 2012). Es decir, la escuela inclusiva reconoce la

heterogeneidad de su alumnado, pensando en la diferencia como una oportunidad de construir nuevos aprendizajes (Moriña, 2008).

Melero (1997) identifica la diferencia como una apreciación subjetiva a partir de la cual se pueden originar distintas actitudes, ya sea de rechazo, aceptación o comprensión, al tiempo que define la diversidad como la identificación de la persona tal y como es y no como se desearía que fuera o no fuera, de tal manera que entendemos la diversidad como el respeto y la valoración positiva de la diferencia. Educar en la diversidad supone asumir las diferencias como elemento de progreso y riqueza de la colectividad para potenciar en las personas con diversidad funcional las capacidades, habilidades y destrezas necesarias para que participen en la toma de decisiones de la comunidad a la que pertenecen. La educación en la diversidad supone la construcción de aprendizajes y valores, partiendo de un contexto heterogéneo donde es requisito imprescindible la flexibilización espacio-temporal y de contenidos culturales, a través de metodologías de trabajo cooperativo y participativo (Melero, 1993).

En el modelo de integración en educación era el estudiante quien tenía que adaptarse a las exigencias de un sistema educativo que había sido pensado para un modelo determinado de alumno; su éxito dependería de lo cerca que llegase a encontrarse de dicho modelo, tanto a nivel curricular, como en actitudes y competencias. En contraposición a este modelo, la inclusión educativa aboga por una flexibilización del sistema educativo, que se pone a disposición de todo su alumnado, teniendo en cuenta la diversidad del mismo y respetando la diferencia bajo los principios de igualdad, equidad y participación.

Por último, destacaremos la idea de que educar en la diversidad, en el marco de una sociedad democrática, es un proceso dinámico, donde los aprendizajes dependen de las características individuales de su alumnado, así como de las influencias del entorno educativo y de los agentes que en él intervienen. En palabras de Jiménez & Vilà:

Es un proceso amplio, y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza- aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (1999, p. 38).

En definitiva, apostar por la creación de una escuela inclusiva implica someter el sistema educativo a un proceso de constante cambio, en función de las demandas del alumnado y de las situaciones derivadas de las interacciones entre los mismos, dentro y fuera del contexto educativo.

En este punto, nos gustaría hacer referencia a los aspectos más pragmáticos de la educación inclusiva, a fin de comprender cómo es y qué supone la puesta en práctica de la misma.

En primer lugar, debemos hablar de una metodología que considere las diferencias individuales del alumnado, para que no sean motivo de discriminación, sino indicadores del tipo de apoyos que necesitan (Giné, 2001). Por lo tanto, la metodología del aula debe sustituir a los modelos tradicionales de aprendizaje y basarse en los conocimientos y capacidades de los que parte el alumnado. En definitiva, la metodología debe perseguir los objetivos de un currículum común (Barrio, 2009) y el aprendizaje debe estar centrado en el aula, teniendo en cuenta las características de todo el alumnado. Diversos autores coinciden en señalar la importancia de la participación de todos los alumnos en los procesos de aprendizaje que suceden dentro del aula, entendiendo la relevancia del carácter social de la educación (Moriña & Parrilla, 2006; Barrio, 2009; y Susinos & Rodríguez- Hoyos, 2011), lo cual debe traducirse en la utilización de metodologías de trabajo colaborativo.

Las metodologías de aprendizaje propias de la educación inclusiva, como hemos visto, deben ser flexibles y de carácter cooperativo, lo cual, como dice Barrio (2009) va a potenciar la participación de todo el alumnado y a mejorar las relaciones personales y el respeto mutuo. De esta manera, las metodologías de aprendizaje colaborativo, no implican únicamente una mejora

en la calidad de los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, sino también una evolución en los valores de nuestra escuela. Este hecho favorecerá no solo la educación a nivel individual de los alumnos con DFI y del resto, sino que además va a contribuir a la construcción de una sociedad democrática, en la que primen los valores de igualdad y diversidad.

En segundo lugar, la aplicación de este tipo de metodologías requiere de una adecuada formación del profesorado. En este sentido, autores como Barrio (2009) apuntan hacia la necesidad de partir de la práctica profesional y de los conocimientos previos para que exista un cambio en la forma de ejercer de los docentes. Es decir, en la formación del profesorado debe primar la reflexión sobre la acción, apostando por un modelo docente que se encuentre caracterizado por su compromiso con la educación de todo el alumnado, así como por su interés hacia la investigación y la indagación de nuevas prácticas y estrategias.

Por otra parte, Sales, Moliner & Sanchiz (2001) indican además que la formación del profesorado debe incluir una información y cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad y no solo hacia la capacitación técnica. Por último, debemos apuntar las ideas aportadas por Giné (2001) de que el trabajo del profesorado se desarrolle también de manera colaborativa, favoreciendo así el intercambio de experiencias y estableciendo al mismo tiempo un ejercicio de planificación y ayuda mutua que contribuya a la mejora de la conciencia del equipo docente. Este trabajo interdisciplinar y de ayuda mutua implica la optimización del uso de los recursos humanos, y supone una fórmula más de la expresión de la participación y democratización del sistema educativo.

En tercer lugar, y teniendo en cuenta la importancia de la utilización de metodologías colaborativas que apuesten por la participación de todo el alumnado, así como de una formación del profesorado basada en la investigación-acción de la propia práctica docente, la implantación de una educación inclusiva requiere de un cambio de mentalidad que trascienda sus propios principios retóricos y que se aventure hacia la realización o puesta en marcha de acciones educativas inclusivas.

La puesta en práctica de la educación inclusiva requiere igualmente de un cambio en la organización curricular, organizativa o metodológica de la implantación de una nueva filosofía de la educación (Giné, 2001), mejorando todo el sistema para construir una escuela que atienda a las necesidades de todos sus estudiantes. Susinos & Rodríguez-Hoyos (2011) nos hablan del reconocimiento de cada alumno como alguien con capacidad y con oportunidad de participar en los procesos que acontecen dentro de la escuela. Así, la escuela inclusiva reconoce y valora a todo su alumnado y, por ende, trata de dar respuesta a sus necesidades y demandas, por lo cual esta debe estar constantemente sujeta a debate y revisión de sus propias prácticas organizativas y estructurales, siendo una institución dinámica y cambiante que escucha y atiende las voces de aquellos que intervienen en la misma.

En conclusión, la educación inclusiva surge como el primer eslabón en la construcción de una sociedad inclusiva y democrática que abogue por la participación de todos los ciudadanos, independientemente de sus capacidades y necesidades. La inclusión educativa implica el respeto a la diversidad y garantiza la equidad educativa y la igualdad de oportunidades dentro de la escuela, así como la libertad y cohesión social de todos los miembros que conforman esta comunidad. Si construimos una escuela inclusiva, al mismo tiempo estamos construyendo una sociedad sin exclusiones, donde las personas con DFI pueden acceder desde un papel activo a los diferentes ámbitos de la misma en igualdad de condiciones que el resto, siendo respetados y valorados como ciudadanos que tienen el mismo valor que el resto.

1.2. Formación e inserción socio-laboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual

Tal como apuntan Santamaría, Verdugo, Orgaz, Gómez & Jordán de Urríes (2012), el empleo es un aspecto clave para el logro de la inclusión social de los jóvenes con DFI, ya que supone un incremento cualitativo de la

participación social de aquellos que lo tienen. Bajo esta premisa, y siendo conscientes de que la inserción laboral y social dependen en gran medida de la formación recibida por estos jóvenes (Martinelli, Jenaro & Rodríguez, 2011), a continuación vamos a exponer y analizar cuáles son las medidas actuales existentes para que los jóvenes con DFI alcancen una capacitación en competencias personales, laborales y sociales que les permita progresar dentro del mercado de trabajo ordinario. Desde el ámbito formativo-escolar, abordamos los programas de formación profesional que existen en la actualidad y que se presentan como una medida de nuestro sistema educativo para facilitar la igualdad de oportunidades a este tipo de alumnado, mientras desde el ámbito social, proponemos los centros ocupacionales y el empleo protegido como herramientas de formación para el empleo y el acceso a la vida adulta, que resultan ser un nexo de continuidad entre el sistema educativo y el mercado laboral.

Evidentemente, no todos los jóvenes con DFI tendrán que pasar por alguna de estas alternativas antes de conseguir un empleo, pero queremos conocer las ventajas y limitaciones de cada una de ellas, para aquellos que al finalizar su educación obligatoria no hayan alcanzado un nivel de autonomía e independencia personal acorde a las exigencias del mercado de trabajo.

1.2.1. La formación profesional de los jóvenes con DFI: de los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los Programas de Formación Profesional Básica

La formación profesional permite a los alumnos y alumnas desarrollar habilidades y competencias que le facilitarán su inserción en un mercado laboral cada vez más dinámico y competitivo. En el caso de los jóvenes con DFI, el acceso a este tipo de formación supone además que vean prolongado su proceso de inclusión más allá de la educación obligatoria, ayudándoles en un futuro a insertarse en la vida activa y en los procesos sociales de los que han estado tradicionalmente apartados. En efecto, De Vroey (2003) afirma que

el acceso de los jóvenes con diversidad funcional a los programas de formación profesional y educación superior no suele ser una práctica común, siendo este hecho un obstáculo para la participación de estos en la vida laboral. Asimismo, justifica la importancia de una formación profesional donde exista la posibilidad de elección de distintas opciones profesionales con el derecho de todo ciudadano a desempeñar algún tipo de función social, que supone al mismo tiempo una mejora de la calidad de vida.

La institución educativa, marcada por la homogeneización de su alumnado en la persecución de un prototipo común de ciudadano, excluye y estigmatiza a aquellos estudiantes que no son capaces de acceder a su currículum. Esta situación conduce al abandono escolar temprano de muchos jóvenes y, como indica Marhuenda (2006), la no obtención de una titulación o acreditación oficial que avale la formación de los jóvenes supone una situación de riesgo de exclusión social y laboral.

En nuestro sistema educativo encontramos que existen programas de formación profesional que pretenden dar respuesta a las necesidades de los jóvenes con DFI, cuya nomenclatura, organización, objetivos, metodología y certificación han ido evolucionando a lo largo del tiempo, a disposición de las diferentes reformas legislativas que han existido en nuestro país. La existencia de hasta tres reformas legislativas desde la aprobación de la LOGSE en 1990, como expresan Palomares & López (2013), ha perpetuado la existencia de graves dificultades en nuestro sistema educativo, perjudicando así la consolidación de medidas consistentes y arraigadas que garanticen la calidad de este tipo de formación. Podemos hablar entonces de una fuerte inestabilidad de nuestra institución educativa, que dificulta especialmente la situación formativa y socio-laboral de los jóvenes con mayores dificultades, como son aquellos que cuentan con DFI. En el caso del tipo de alumnado al que hacemos referencia, debemos ser conscientes de que la atención a la diversidad y su vinculación con el mundo de las competencias profesionales, ha estado generalmente alejada de los intereses de los planificadores y administradores técnicos del sistema educativo español, obedeciendo a una serie de intereses de índole política y económica. En base a estas ideas, resulta significativo

subrayar que cada uno de los programas de formación profesional a los que nos referimos ha tenido una corta vida en su implantación y puesta en práctica, alcanzando un arraigo superficial de los mismos en el sistema educativo y provocando la frustración de los docentes.

De los programas a los que hacemos referencia, trataremos de analizar la finalidad y las características de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, en adelante PCPI, presentes en la LOE (2006), así como de los Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB), que han sido implantados recientemente tras la aprobación de la LOMCE en el año 2013. Debemos señalar que en la actualidad nos encontramos en un momento educativo, político y social de transición de una a otra reforma, en el que hallamos un mercado laboral marcado por los perjuicios de la crisis económica del año 2008, siendo el desempleo juvenil una de las principales preocupaciones de nuestra sociedad actual. Al mismo tiempo, los recortes realizados por el último gobierno de nuestro país en materia de educación y políticas sociales, entre otros sectores, vienen de la mano de duras críticas hacia la LOMCE y de una gran inestabilidad e incertidumbre sobre el futuro formativo-laboral de los jóvenes españoles, especialmente de aquellos que cuentan con dificultades para adaptarse a las exigencias del sistema educativo y a la competitividad del mundo laboral. De esta manera, los programas anteriormente señalados tratan de responder a las necesidades formativas y sociales de estos jóvenes, atendiendo al mismo tiempo a las dificultades del momento social descrito.

Los PCPI, según investigaciones realizadas por Cutanda & González, se constituyen como:

“Una opción valiosa para el alumnado al que va destinado, particularmente por el papel que pueden jugar en “reconducir, rehabilitar y reincorporar” a alumnos/as que cuentan con una trayectoria de fracaso que se ha gestado desde los inicios de la Educación Primaria, es decir, desde la etapa educativa anterior” (2015, p.312).

Expresado de otro modo, los PCPI suponen una medida de atención a la diversidad, así como un mecanismo para facilitar el tránsito de los estudiantes a la vida activa, a través de competencias profesionales (García-Ruiz &

Sánchez, 2012). Por lo tanto, estos programas pueden entenderse como una medida de promoción del desarrollo personal y de adquisición de competencias para la incorporación al mundo del trabajo (Jurado, Olmos & Pérez, 2015). Todos estos autores, por tanto, coinciden en destacar la importancia de estos programas como como estrategias para prolongar la estancia de estos jóvenes dentro del sistema educativo, lo que va a contribuir, por tanto, al desarrollo y perfeccionamiento de sus habilidades personales, sociales y laborales.

Desde las ideas que reseñamos, debemos decir que los PCPI resultan ser una segunda oportunidad educativa y una fórmula efectiva para facilitar la inclusión socio-laboral a los alumnos que finalizan la educación obligatoria sin titular, permitiendo su reinserción en la sociedad y el mundo académico, y obteniendo una titulación oficial que facilitará su acceso al mercado de trabajo (Marín, García & Sola, 2013; y Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer & Puyaltó, 2015). Es por esta razón que consideramos que los PCPI resultan ser una medida acertada para atender a las necesidades del alumnado con DFI, cuya trayectoria educativa se encuentra marcada por la exclusión y el abandono escolar (González & Porto, 2013).

Argumentando esta idea, debemos aludir a las palabras expresadas por De Vroey (2003), que considera que la formación profesional de los jóvenes con diversidad funcional requiere de la adaptación de niveles, ritmos y eficacia del rendimiento, exigiendo un alto nivel de adaptación por parte tanto de la escuela como del empleo, así como de los maestros y formadores. Así, la autora pone de relieve que nuestra escuela debe flexibilizarse, asumiendo la individualización de sus objetivos, las necesidades personales de su alumnado y las condiciones de trabajo adecuadas para cada uno de ellos.

Ciertamente, si comparamos los requisitos expuestos anteriormente con las características fundamentales de los PCPI señaladas por Marhuenda (2006), de acuerdo con la necesidad de adaptaciones, encontramos que estos programas están basados en la flexibilización y modulación del currículum, reconociendo así la variedad de los estudiantes y cuestionando la uniformidad del sistema educativo. Aparte de la adaptación e individualización de la

formación, el autor nos habla de los PCPI como una herramienta de rescate del aprendizaje basado en la práctica y la experiencia, en contra de los tradicionales aprendizajes academicistas (2012; en Marín et al., 2013). De esta manera, se reafirma la idea de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno, dado que estos no han alcanzado los objetivos de la educación obligatoria precisamente por no mostrar interés hacia este segundo tipo de aprendizajes.

Diversos autores nos recuerdan que los PCPI suponen una continuación de los llamados Programas de Garantía Social (PGS) que fueron implantados desde la LOGSE (1990), incorporando los primeros como principal novedad la posibilidad de que los alumnos obtengan una titulación oficial sin tener que recurrir a la titulación de Graduado en ESO a través de la Educación de Adultos (Marhuenda, 2006; y Marín et al., 2013). Los PGS aparecen en el curso 1993/1994 y son definidos en Andalucía a través de la Orden de 14 de Julio de 1995, y modificados en la Orden de 1 de Abril de 2002 (Consejería de Educación y Ciencia), contando entre sus fines con la función de facilitar la incorporación al mercado laboral de los alumnos que no logren satisfacer los objetivos de la educación obligatoria, así como su incorporación a los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Específica, a través de la correspondiente prueba de acceso. A su vez, tienen el cometido de afianzar la madurez de los estudiantes a través de la adquisición de hábitos y capacidades que mejoren su participación como trabajadores y ciudadanos responsables en el desempeño de la actividad social y cultural (en Marín et al., 2013).

Los PGS, según Marhuenda (2006) eran itinerarios que se encontraban a caballo entre la formación ocupacional y la formación compensatoria. Por esta razón, los PGS suponen una vía de conciliación entre la educación y el empleo, ofreciendo desde el sistema educativo formal una vía de capacitación del alumnado hacia las demandas del mercado laboral, que además evita el abandono escolar temprano. No obstante, la configuración de los PGS presenta ciertas carencias, al no encontrarse incluidos en ninguno de los niveles, ciclos y grados en los que se estructura el sistema educativo. Incluso,

como hemos referido anteriormente, no ofrecen al alumnado que finalice estos estudios ningún tipo de acreditación académica, lo cual legitima sus dificultades en la incorporación al mercado laboral (Marín et al., 2013). Por esta razón, la publicación de la LOE en el año 2006, propone la implantación de los ya mencionados PCPI. Estos programas, aparte de ofrecer a estos jóvenes la opción de obtener un título, cuentan con una serie de mejoras, que permiten potenciar la calidad de la formación impartida a través de la ampliación de los itinerarios de uno a dos años y de la incorporación a los mismos, en ciertas ocasiones, a los 15 años, cuando anteriormente no podía realizarse hasta los 16.

García-Ruiz & Sánchez (2012), Palomares & López (2013) y Marín et al. (2013), nos hablan de las características del alumnado que suele acceder a este tipo de programas. Según los primeros, el alumnado que asiste a estos programas cuenta con unas necesidades formativas profundas que requieren de una educación integral que le conduzca a solventarlas. Para Palomares & López (2013), entre este tipo de alumnos se encuentran los jóvenes con dificultades en las áreas del aprendizaje que no desean o no pueden continuar en el sistema educativo reglado, mientras los últimos autores mencionados aluden a la clasificación de Nieto Cano (2004) que divide a los alumnos en riesgo de exclusión. En este grupo observamos la presencia de alumnos que manifiestan dificultades propiamente cognitivas y del rendimiento académico u otros que se esfuerzan y trabajan pero no dan para más.

Según estas catalogaciones y definiciones, tal y como podemos deducir, los jóvenes con DFI son potenciales destinatarios de este tipo de programas. En nuestra opinión, es cierto que dadas las características individualizadoras de estos programas, así como su carácter práctico y potenciador de la transferibilidad de los aprendizajes desde el entorno educativo al laboral, los jóvenes con DFI tienen mayores posibilidades de evolucionar con éxito dentro de los mismos, al contar con una óptima estrategia de acercamiento hacia la inserción laboral y hacia el desarrollo de habilidades y competencias personales, sociales, profesionales y laborales.

Tanto los PGS como los PCPI han contado con un considerable número de alumnos con DFI en sus aulas, pero no podemos concluir que todos los jóvenes con DFI puedan acceder a un programa de estas características, ni que estos itinerarios fueran creados con dicha finalidad.

De acuerdo a esta afirmación, revisando nuestra legislación educativa encontramos que la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales, especifica como principales acciones formativas los PGS específicos para el alumnado con NEE por razón de discapacidad, y los programas de transición a la vida adulta y laboral (P.T.V.A.L.). Debemos destacar que este texto legislativo supone, en el momento de su publicación, una evolución significativa en cuanto a la programación educativa ofrecida hasta el momento a sus destinatarios. El cambio más importante de la misma viene de la mano de la inclusión en el currículum de los ámbitos de autonomía personal en la vida diaria y de integración social y comunitaria (León et al., 2006). No obstante, en su Artículo 2, establece las características que determinan el acceso de los usuarios de cada uno de los itinerarios que hemos mencionado:

1. Los programas correspondientes al periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral están destinados a los jóvenes que hayan finalizado la formación básica de carácter obligatorio en un aula o en un centro específico de educación especial con adaptaciones muy significativas del currículum.
2. Al finalizar el período de formación básica de carácter obligatorio, el equipo educativo decidirá, en función de las capacidades, habilidades y destrezas alcanzadas por el alumno/a, qué tipo de programa ha de cursar para lograr los objetivos del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral. (CEC, BOJA núm. 125, p. 2).

Atendiendo al texto que citamos, debemos ser conscientes de que nuestro sistema educativo se encarga de valorar y clasificar al alumnado con NEE en función de sus habilidades y competencias cognitivas y sociales, estableciendo los itinerarios educativos a los que deben asistir una vez finalizan la etapa de educación obligatoria. Así, aquellos jóvenes que cuentan con mayores necesidades de apoyo son enviados a centros y aulas que les proporcionen una atención educativa específica para el alumnado que comparte sus mismas características. Estos alumnos, si cuentan con un nivel

suficiente de autonomía personal y social, podrán acceder a unidades específicas de PGS o, en caso contrario, tendrán que asistir a un P.T.V.A.L.

A la luz de esta valoración, debemos concluir afirmando que los PGS o los PCPI de carácter ordinario dejan una puerta abierta al alumnado con DFI que cuentan con una serie de habilidades y competencias mínimas que les han propiciado desarrollar su trayectoria educativa dentro de centros educativos ordinarios, gracias a la presencia de adaptaciones curriculares y apoyos educativos poco significativos. Es decir, son jóvenes que desde su acceso al sistema educativo han adquirido sus aprendizajes en contextos inclusivos, y que cuentan con un nivel aceptable de competencia curricular y de habilidades personales y sociales, de acuerdo a las exigencias de las enseñanzas que mencionamos. En definitiva, estamos hablando de jóvenes con DFI que se acercan a un determinado nivel de normalización.

Volviendo a la naturaleza y organización de los PCPI, a continuación vamos a realizar un profundo análisis comparativo respecto de los nuevos Ciclos de FPB, considerando la organización, estructura y funcionamiento de ambos, apoyándonos en los aspectos normativos de los mismos y en las opiniones de diversos investigadores en esta materia.

Los PCPI, tal como afirman Palomares & López (2013), se encuentran enmarcados en el modelo de escuela inclusiva, teniendo como piedras angulares los principios de atención a la diversidad y de equidad en la educación, recalando que la diferencia debe fortalecer el grupo. De hecho, estos programas aparecen en el Título III de la LOE (2006) destinado a la Educación Secundaria Obligatoria, siendo entendidos como una medida de carácter comprensivo del sistema educativo que aboga por la prolongación de la escolarización de todos los jóvenes, y por su posterior incorporación al mercado laboral.

Los Ciclos de FPB se definen en el apartado X del Preámbulo de la LOMCE (2013) como una de las medidas para flexibilizar las trayectorias educativas, contribuyendo a que cada estudiante pueda desplegar todo su

potencial. Al mismo tiempo, persiguen la existencia de una mayor permanencia de estos alumnos dentro del sistema educativo. En definitiva, podríamos referir que los objetivos y constitución de ambos programas son similares. No obstante, la lectura atenta y detallada de la LOMCE nos hace observar la principal modificación que sufren estos programas: en su Artículo 39.3 expone que *“la formación profesional comprende los Ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y de grado superior (...)”* (LOMCE, BOE núm. 295, Sec. I, p. 97886). Es decir, ya no suponen una medida compensatoria de atención a la diversidad del alumnado, sino que pertenecen a las etapas de educación postobligatoria, aunque afectan a los estudiantes de la ESO.

Nogués (2014) critica duramente este hecho apoyándose en el primero de los objetivos de la LOMCE de reducir la tasa de abandono escolar. El autor considera que a este tipo de formación se derivan los alumnos que no están alcanzando las competencias exigidas en la ESO (entre los cuales se encuentran los jóvenes con DFI) y que, de seguir matriculados abandonarán, definiendo esta situación como un ejercicio de segregación. Al enviarles a los Programas de FPB, si deciden abandonar, ya no constarán como alumnos de ESO sino de FPB y no se entenderá como abandono temprano. De esta manera, el porcentaje de titulados en ESO aumenta y también el número de titulados en formación profesional, y aparentemente mejora la calidad y el éxito de nuestro sistema educativo. Desde nuestra perspectiva, nos parece un auténtico dislate el hecho de que se promueva, en realidad, un pretendido maquillaje de datos sobre la inclusión y exclusión de estos jóvenes que, hasta la fecha, han sido y son susceptibles víctimas del denominado fracaso escolar.

Los requisitos de acceso de ambos programas también difieren de una normativa a otra, ampliando la última de estas la edad de acceso. La LOE, en su Artículo 30.1., especifica los requisitos que debe cumplir el alumnado que desee acceder a estos programas. Los alumnos deben tener más de 16 años y no haber obtenido la titulación de Graduado en ESO. Excepcionalmente, los alumnos de 15 años que hayan cursado el primer ciclo de ESO y no estén en condiciones de promocionar a 3º, y que hayan repetido una vez en Secundaria, podrán acceder a un PCPI siempre que se comprometan a cursar el 2º curso

de estos programas. Por su parte, la LOMCE en su Artículo 41.1 detalla que la edad de acceso a estos programas se sitúa entre los 15 y 17 años de edad, y que es requisito el haber cursado el primer ciclo de ESO, y excepcionalmente el segundo. Además, los alumnos deben ser propuestos por el equipo docente para su ingreso en este tipo de programas. Como podemos observar, los FPB limitan la edad máxima de acceso del alumnado, excluyendo del sistema educativo formal a aquellos que superen los 18 años. De esta manera, los jóvenes que quieran obtener una titulación oficial, deberán optar por obtener el Graduado en ESO a través de la Educación de Adultos. Debemos tener presente que los destinatarios de los PCPI son jóvenes que, por diversas circunstancias, no consiguen alcanzar los objetivos propuestos por la ESO. Acceder a un programa de formación profesional puede ser una medida acertada para ellos, por contar estos con una metodología diferente, por su aplicación práctica de los aprendizajes y por su organización más flexible e individualizada. Derivarlos de nuevo a un programa de ESO, en este caso para adultos, resulta cuanto menos contradictorio y desesperanzador para estos jóvenes.

Respecto a la organización de ambos programas formativos, la Orden de 24 de Junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial, dispone que la duración de los PCPI será de dos cursos académicos, dejando a todos los alumnos repetir una vez, y dos veces en el caso de alumnos con NEE (CECD, BOJA núm. 157). En el caso de los Ciclos de FPB, el Real Decreto 127/2014, de 28 de Febrero, manifiesta que la duración de estos será de dos años y que los alumnos podrán repetir hasta dos veces (MECD, BOE núm. 55). Sin contemplar otras cuestiones derivadas de los módulos a cursar y los objetivos exigidos, podemos observar que no existe ninguna medida de compensación para el alumnado con NEE en la regulación de los FPB. Mientras, los contenidos de los PCPI se organizan en base a la siguiente estructura:

Artículo 30. *Programas de cualificación profesional inicial (...)* 3. Los Programas de Cualificación Profesional incluirán tres tipos de módulos:

- a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia

- correspondientes a cualificaciones de nivel uno del Catálogo citado.
- b) Módulos formativos de carácter general que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición del sistema educativo al mundo laboral.
 - c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos, que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos a los que se refieren los anteriores párrafos a) y b) o una vez superados estos. (LOE, BOE núm. 106, p. 17171).

En la Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial, se detallan los módulos que se incluyen en cada una de estas categorías. De esta manera, en el apartado a) se incluirán aquellos que estén referidos a las unidades de competencia de Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, así como un módulo de formación en centros de trabajo, a fin de afianzar las competencias adquiridas. En el apartado b) se encuentran el módulo de proyecto emprendedor, el de participación y ciudadanía, y un tercero de libre configuración. En el último módulo se encuentran el módulo de comunicación, el social y el científico-tecnológico (CEC, BOJA núm. 157). Como podemos observar, los módulos obligatorios se dirigen a la adquisición de competencias y habilidades personales, sociales, laborales y profesionales que pretenden garantizar al alumno una inserción de calidad en el mercado de trabajo. El módulo voluntario consta de aprendizajes de carácter academicista, a fin de que el alumno alcance los objetivos y competencias mínimos exigidos para la obtención del Graduado en ESO.

Por su parte, los Ciclos de FPB siguen la estructura que mostramos a continuación:

Artículo 42. *Contenido y organización de la oferta.* (...) 4. Los ciclos de formación profesional básica garantizarán la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente a través de la implantación de enseñanzas organizadas en los siguientes bloques:

- a) Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales
 - 1º. Lengua Castellana
 - 2º. Lengua Extranjera
 - 3º. Ciencias Sociales
 - 4º. En su caso, lengua cooficial.
- b) Bloque de Ciencias Aplicadas
 - 1º. Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional

2º. Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional (LOMCE, BOE núm. 295, Sec. I, p. 97889).

Podemos darnos cuenta de que, mientras en los PCPI el alumnado se forma en una especialidad profesional a través de la práctica y del aprendizaje de conocimientos aplicados al campo laboral, adquiriendo al mismo tiempo otras competencias útiles en el ámbito socio-profesional, los alumnos de los programas de FPB centran sus aprendizajes en la adquisición de contenidos académicos aplicados en ocasiones a las características del ámbito profesional. Desde nuestro punto de vista, en el segundo caso corremos el riesgo de que los aprendizajes que se imparten no respondan acertadamente a las necesidades e inquietudes de su alumnado. Al mismo tiempo, el aprendizaje de una especialidad profesional viene marcado por la adquisición de materias instrumentales ajenas al campo laboral elegido por el alumno, lo cual va a dificultar la aplicación práctica de los aprendizajes y su transferibilidad al entorno laboral.

Como hemos referido con anterioridad, los PCPI tienen como novedad respecto de los PGS la acreditación de la formación. En el caso de los alumnos que superen los módulos obligatorios mencionados, dicha acreditación se realiza mediante una certificación académica expedida por las administraciones educativas, que tendrá efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Los alumnos que además cursen satisfactoriamente los módulos voluntarios, obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria, pudiendo acceder si lo desean a un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM). Por su parte, los nuevos programas de FPB conducirán a la misma acreditación de competencias profesionales que los PCPI. El artículo 42. 4 de la LOMCE afirma:

(...) Las enseñanzas de la Formación Profesional Básica garantizarán al menos la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. (BOE núm. 295, Sec. I, p. 97889).

Este título profesional básico, al igual que en el caso de los PCPI,

permitirá al alumno acceder a un CFGM. En el caso de no superar todos los bloques profesionales en el tiempo de permanencia máximo, se dará al alumno un certificado académico de aquellos bloques y módulos que sí haya superado, el cual tendrá efectos académicos y de acreditación parcial acumulable a las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Por otro lado, los FPB no conducen a la obtención de un título de Graduado en ESO como ocurría en el caso de los PCPI. En este caso, los alumnos tendrán que superar una prueba para conseguirlo.

Respecto a las medidas de atención a la diversidad, vamos a analizar cuáles son las iniciativas planteadas tanto a nivel estatal como autonómico para satisfacer las necesidades de aquellos alumnos que presentan dificultades para acceder al currículum educativo.

Palomares & López (2013) refieren que los PCPI deben generar ambientes de aprendizaje que, aprovechando las capacidades, respondan a las características, intereses y estilos de aprendizaje de cada alumno, potenciando su máximo desarrollo. A su vez, García-Ruiz & Sánchez (2012), manifiestan que estos programas deben estar dotados de un carácter especial y adaptarse a las características concretas del colectivo de estudiantes al que trata de dar una respuesta educativa de calidad. Si además consideramos la Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de formación profesional inicial, que en su título preliminar afirma que *“la oferta de programas de cualificación profesional inicial en Andalucía estará encaminada a satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado, adaptándose a las características de este”* (CEC, BOJA núm. 157, p. 7), debemos concluir afirmando que la oferta formativa de estos programas está encauzada a abordar la heterogeneidad de un alumnado que procede de diferentes colectivos que tienen a sus espaldas una larga historia de exclusión. Por lo tanto, resulta significativo señalar que la metodología utilizada desde los mismos debe basarse en la individualización de los aprendizajes a través de unas estrategias puramente prácticas.

Considerando estas ideas, y teniendo en cuenta las necesidades de apoyo que presentan los jóvenes con DFI para acceder al sistema educativo y al mercado laboral, la lectura y análisis de la citada Orden nos desvela que existe una oferta de programas específicos para el alumnado con NEE que, teniendo diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo y sensorial, tengan un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un trabajo, pero no a un programa de cualificación profesional ordinario. Desde estos programas existe al mismo tiempo la posibilidad, para aquellos alumnos que lo requieran, de realizar adaptaciones curriculares en función de las características específicas de estos. El número de alumnos de cada una de estas unidades específicas es reducido, en función de los tipos de necesidades de apoyo de estos.

En los PCPI ordinarios, el número máximo de alumnos autorizado es de 20. Pueden ser admitidos hasta tres alumnos con NEE en cada uno de estos grupos, reduciéndose el número total de alumnos a 15 para poder atender con mayor eficacia a la diversidad del alumnado. Con la implantación de la LOMCE, se mantiene la existencia de unidades específicas de FPB y el número de alumnos por grupo dispuestos en los PCPI (MECD, BOE núm. 55, Sec. I). Al mismo tiempo, el número de alumnos de los grupos ordinarios sigue siendo 20. Sin embargo, aunque en estos grupos pueden continuar existiendo 3 alumnos con NEE en régimen de integración, el número total de alumnos en el grupo será de 20. Por lo tanto, aumenta la ratio de alumnos en estas aulas, perjudicando así la atención integral e individualizada de sus estudiantes, dificultando la flexibilización y adaptación de los contenidos a las necesidades de cada uno de los alumnos, tengan o no NEE. En nuestra opinión, esta circunstancia supone un paso hacia atrás en la calidad de estos programas formativos, así como en la calidad de la atención a la diversidad por parte de nuestro sistema educativo.

Y es que el problema de la FPB con respecto a la inclusión educativa, desde nuestra perspectiva, es que este tipo de programas resultan ser una medida estructural de atención a la diversidad, que va a favorecer la exclusión de los alumnos con NEE del sistema educativo o, en el mejor de los casos, va

a suponer que tengan una titulación inferior al Graduado en ESO. El problema que subyace es eminentemente de corte conceptual, y es que se pretende incrementar el número de titulados en formación profesional, y para que estos estudiantes no se marchen del sistema educativo, se les proporciona una segunda oportunidad, de peor calidad y con un título con menor prestigio social y académico que el Graduado en ESO.

Igualmente, en la LOMCE no queda claro cómo se debe abordar la atención a la diversidad en esta etapa educativa, que según este texto legislativo, es obligatoria. Es decir, para muchos estudiantes, los programas de FPB constituyen el último peldaño de la enseñanza obligatoria hasta cumplir los 16 años, de tal manera que no podemos hablar de que esta sea una medida de educación compensatoria que atienda a la equidad de todo el alumnado.

En conclusión, los programas de formación profesional destinados a los jóvenes que no logran alcanzar los objetivos de aprendizaje fijados por el sistema educativo, resultan ser una medida acertada para facilitar la continuidad de estos dentro del mismo y su posterior acceso a la vida adulta y laboral. Pensamos que es importante que en estos programas se abogue por la implantación de una metodología práctica, capaz de atender a las necesidades del alumnado, y que dichos programas estén centrados en la adquisición por parte de estos de habilidades y competencias socio-laborales, en contra de exigencias academicistas y homogeneizadoras.

Al mismo tiempo, a pesar de compartir fines parecidos, nos mostramos escépticos en cuanto al tránsito de los PCPI hacia los FPB como una medida de mejora de la calidad de la educación. Los PCPI, al ofrecer una doble titulación y presentar los módulos más academicistas un carácter optativo, facilitan que los jóvenes con DFI vean al menos certificado su aprendizaje en competencias profesionales, suponiendo este hecho una plataforma de acceso al mercado laboral ordinario. Sin embargo, en nuestra opinión, los Ciclos de FPB, dada su estructura, organización y exigencias curriculares, pueden resultar menos asequibles para los jóvenes con DFI, no permitiéndoles en muchas ocasiones obtener la titulación profesional correspondiente.

1.2.2. Los centros ocupacionales y el empleo protegido como herramientas de transición al empleo ordinario

Como dice Pallisera (2003a), la mayor parte de las acciones que se dirigen a la integración laboral del colectivo de personas con DFI se centran en la creación y mantenimiento de alternativas de carácter protegido, como son los centros ocupacionales y los Centros Especiales de Empleo (CEE). Refiere también que la mayoría de personas de este colectivo que se encuentran en edad laboral están acogidas a este tipo de servicios, en los que realizan tareas de carácter manipulativo en su mayoría y actividades que requieren un bajo nivel de cualificación (Pallisera, 2002). De esta forma, su acceso al mercado laboral ordinario se atrasa en el tiempo, llegando en la mayoría de los casos a no producirse, acomodándose las personas con DFI a permanecer en el contexto del empleo protegido, llegando a sentir miedo o inseguridad a salir de dicho entorno, en el que corren menos riesgos sociales y laborales (Rubio, 2003).

Estos servicios, más que favorecer la inclusión laboral de los usuarios, resultan ser espacios de segregación que, unidos a las pensiones públicas, suponen las principales barreras para facilitar la promoción dentro de la comunidad y el acceso a la actividad laboral, fomentando la cultura de la dependencia.

Por su estructuración teórica gradual y su constitución de carácter transitorio, este tipo de centros podrían ser considerados como diferentes etapas de transición hacia el mercado laboral, desde un entorno más segregado o restrictivo, hasta otros más normalizados o inclusivos. Se debería promocionar a los usuarios que se han formado en los centros ocupacionales hacia los CEE, para prepararles para su posterior salto al mercado laboral ordinario, pero la realidad es que rara vez se producen este tipo de tránsitos de un servicio a otro (Rubio, 2003; De Jesús, Girón & García, 2009; y Gil, 2012).

Pallisera (2003a) identifica dos principales causas o barreras fundamentales que podrían explicar la existencia de este fenómeno. Por un lado, la inadecuación de los contenidos formativos que se imparten en los centros ocupacionales, por considerar que se centran demasiado en los propios de la actividad ocupacional, olvidando el desarrollo de aptitudes de carácter personal y social que conseguirían mejorar la autonomía de los usuarios y así poder promocionar hacia los CEE. Por otro lado, la inexistencia de una cultura que considere a este tipo de centros como lugares de paso, insistiendo en la necesidad de protección de este colectivo y en la consideración de los entornos ordinarios como discriminadores o maltratadores para ellas.

Así, en el primer caso, los usuarios de los centros ocupacionales aprenden a desenvolverse dentro del entorno de su propio taller ocupacional, pero no adquieren habilidades que les permitan adaptarse a otros contextos sociales y laborales, teniendo que empezar de cero, si el tránsito se produjera, su adaptación y sus aprendizajes para desenvolverse dentro del nuevo lugar de trabajo. Por esta razón sería necesario incidir en el aprendizaje de competencias laborales y sociales que fueran extensibles y aplicables a cualquier contexto del ámbito laboral, con el objetivo de facilitar la transición de los usuarios a otros entornos laborales. En el segundo caso, es necesario recalcar la importancia de una concienciación por parte tanto de los profesionales y las familias, como de los propios usuarios, que promueva la transición de un espacio a otro menos segregador, y que estos sean considerados únicamente como distintas etapas preparatorias que tienen como objetivo final el acceso al mercado laboral.

El Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, recoge el objetivo de los centros ocupacionales:

Los centros ocupacionales tienen como finalidad asegurar los servicios de terapia ocupacional y de ajuste personal y social a las personas con discapacidad con el objeto de lograr su máximo desarrollo personal y, en los

casos en los que fuera posible, facilitar su capacitación y preparación para el acceso al empleo. (MSSSI, BOE núm. 289, p.95656).

De este manera, podemos contemplar en la propia legislación que se reconoce el carácter transitorio de este tipo de centros, aunque con una definición que resulta inconcreta, en la que aparece la expresión “*en los casos que fuera posible*”, no especificándose cuáles son las habilidades que debe poseer la persona ni en qué grado deben ser adquiridas, para poder promocionar a un CEE. De esta manera se corre el riesgo de que, por comodidad o costumbre, se produzca un estancamiento permanente de la persona dentro del centro ocupacional.

No podemos definir la actividad realizada en los centros ocupacionales como empleo, ya que en estos prevalecen los criterios terapéuticos por encima de los de productividad económica, y no se remunera a las personas por la actividad realizada de acuerdo a los convenios salariales correspondientes (Laloma, 2007); es más bien una actividad ocupacional que, con una visión más que optimista, podría considerarse como un programa de formación en habilidades laborales y de ajuste personal y social.

El empleo protegido aparece tras la II Guerra Mundial en la Unión Europea, especialmente en los países centroeuropeos, como mecanismo de integración de las personas con diversidad funcional en el mercado laboral, aunque en cada país se presenta de una manera y con unas características y una definición diferente.

Laloma (2007, p.37) expone que “*el empleo protegido es aquel que ha sido generado para personas con discapacidad en empresas ordinarias que cumplen determinadas características orientadas a facilitar la incorporación de trabajadores con discapacidad al mercado laboral*”. Esta incorporación, qué duda cabe, es un factor clave en el desarrollo integral de las personas con diversidad funcional y es que la actividad laboral se configura como una acción humana de gran poder de inclusión en la vida de todas las personas.

Así pues, la principal diferencia que encontramos con el empleo integrado es que el empleo protegido ha sido especialmente pensado para las personas que pertenecen a este colectivo (Rubio, 2003). El empleo protegido es un mecanismo que pretende introducir a las personas con diversidad funcional dentro del mercado laboral, pero por sus propios principios resulta segregador, ya que una persona sin diversidad funcional no podría ocupar ese mismo puesto de trabajo, suponiendo una clara diferenciación del colectivo respecto al resto de personas. Además resulta ser un obstáculo para alcanzar la igualdad de oportunidades, la independencia y la plena inclusión económica de las personas con diversidad funcional. Este tipo de empleo, a pesar de basarse en la realización de una actividad productiva y remunerada (Gil, 2012), está más orientado al mantenimiento de la persona que hacia su cualificación para la participación social, por lo que sería necesaria la presencia física de los trabajadores en entornos integrados, esto es, de compartir espacios comunes con otros iguales sin diversidad funcional.

El empleo protegido en España es el equivalente a los CEE. Los CEE son *“empresas cuyo objetivo principal es asegurar un empleo remunerado y la prestación de los servicios de ajuste personal y social que requieran sus trabajadores con discapacidad”* (Lasala, 2007, p. 43).

En este tipo de centros se realiza un trabajo productivo, más allá de la actividad de carácter formativo de los centros ocupacionales. Los CEE pueden ser públicos o privados, y carecer o no de ánimo de lucro. Entre otras características relativas a su constitución, cuentan con más de un 70% de trabajadores con diversidad funcional en su plantilla.

No podemos evitar pensar que al encontrarse fuera de un entorno laboral normalizado y al tener unas características diferentes al régimen laboral ordinario, los CEE no dejan de ser una mera simulación, donde las exigencias a los trabajadores y el nivel de responsabilidades que deben asumir nunca van a ser las mismas que si se encontraran ocupando un puesto ordinario, y donde además las relaciones sociales van a ser siempre entre iguales con diversidad

funcional, por lo que su socialización dentro del mercado laboral va a resultar severamente sesgada.

Otra de las problemáticas que encontramos con respecto al funcionamiento de los CEE, obedece a la falta de compromiso por parte de las instituciones gubernamentales, y a la situación política y económica en la que se encuentran estas actualmente, como es el reciente caso de la comunidad autónoma andaluza. La Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI), aprobada en 1982, dispone la subvención mediante ayudas económicas de los CEE por parte de las comunidades autónomas. En la actualidad la situación de los CEE de Andalucía resulta ser alarmante, dado que los pagos de dichas subvenciones no tienen lugar desde enero del año 2014 (García, 2015), lo cual ha suscitado el malestar de los trabajadores y gestores de este tipo de centros, que reclaman a la actual presidenta de la Junta de Andalucía la cantidad adeudada, ya que de lo contrario se verán obligados a cerrar sus puertas.

El problema de base de esta situación radica en que, a pesar de decretarse políticas sociales y económicas que soporten la actividad de los CEE, pretendiendo fomentar el empleo protegido de las personas con DFI, no existe un compromiso real por parte de algunas instituciones públicas, que no otorgan a estas actividades el grado de importancia que requieren.

En base a la finalidad de los CEE como fórmula para favorecer el acceso de las personas con diversidad funcional a la empresa ordinaria, surgen los enclaves laborales como puente entre el empleo protegido y el empleo ordinario.

Los enclaves laborales se instrumentan mediante la prestación de servicios de un colectivo de trabajadores con diversidad funcional de un CEE en una empresa ordinaria, a la que se desplazan temporalmente (Lasala, 2007). Son grupos de trabajo formados por un 60% de personas con DFI (que es el caso que nos ocupa), que acreditan una *discapacidad* superior al 33%, y que son supervisados por personas con diversidad funcional, que acreditan una *discapacidad* inferior al 33%, que tienen una relación puramente laboral con la

empresa. Su función es la de realizar un trabajo productivo dentro de un entorno plenamente competitivo; de esta forma se favorecen situaciones de interacción que promueven la integración de las personas con diversidad funcional en el entorno laboral (Gil, 2012).

Esta medida resulta algo más inclusiva que la de los CEE, aunque de por sí la ubicación de las personas en función de su *grado de discapacidad* resulta del todo exclusiva por no considerar las habilidades laborales individuales y las competencias personales del individuo, y hacer una separación según las potencialidades que se le prevén.

En la exposición de motivos del RD 290/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad, aparece la siguiente definición de enclaves laborales, recalcando el carácter protegido de esta actividad laboral:

Los Enclaves Laborales se configuran como una subcontratación de obras o servicios entre un Centro Especial de Empleo y una empresa ordinaria, que se acompaña de determinadas cautelas y garantías ligadas al colectivo al que se dirige, que refuerzan el régimen jurídico general de la subcontratación. (MTAS, 2004, BOE núm.45, p.8387).

Aunque los trabajadores del enclave laboral compartan espacios de interacción con los trabajadores de la empresa ordinaria, lo cual supone una ventaja frente a los CEE, este tipo de empleo sigue siendo una actividad laboral especialmente creada para personas con diversidad funcional y sus trabajadores siguen estando al amparo del CEE.

Autores como Aradillas (1995) y Lasala (2007) defienden esta medida de empleo protegido como puente hacia el mercado laboral, considerando que al conocer las empresas las aptitudes laborales de los trabajadores, se podría facilitar el acceso de las personas con diversidad funcional a la plantilla de la empresa ordinaria, cubriendo a su vez la cuota de reserva de un 2% para este colectivo. No podemos evitar cuestionarnos este planteamiento al conocer las siguientes consideraciones que aparecen en el Real Decreto 290/2004:

La duración mínima del enclave será de tres meses y la duración máxima de tres años, y se podrá prorrogar por periodos no inferiores a tres meses hasta alcanzar la indicada duración máxima.

(...) El enclave solo podrá prorrogarse si el centro especial de empleo acreditara que la empresa colaboradora u otra empresa del mercado ordinario de trabajo hubieran contratado con carácter indefinido a trabajadores con discapacidad del enclave a los que se refiere el artículo 6.2, según la siguiente proporción:

a) Cuando se trate de enclaves que ocupen hasta 20 trabajadores, un trabajador, como mínimo.

b) Cuando se trate de enclaves que ocupen a un número superior de trabajadores, dos trabajadores, como mínimo. (MTAS, 2004, BOE núm. 45, p. 8388).

De este artículo destacaremos dos ideas que argumentan nuestro desacuerdo con la idea de estos autores de que los enclaves laborales facilitan la contratación de los trabajadores con diversidad funcional dentro de la empresa ordinaria. Por un lado, para que un trabajador sea obligadamente contratado en la empresa ordinaria, debe haber pasado tres años trabajando dentro del enclave laboral. Por otro lado, que una vez transcurridos los tres años, solo será exigida la contratación indefinida de un trabajador o dos por más de 20 trabajadores que seguirán dentro del enclave laboral. De esta manera se perpetúa en al menos un 95% de los trabajadores del enclave laboral la situación de trabajo en un empleo protegido, retrasándose por tiempo indefinido su tránsito al empleo dentro de la empresa ordinaria.

Tanto en el caso de los Centros Ocupaciones como de los CEE, consideramos que son contextos segregadores donde las personas con DFI acuden más con el objetivo de ocupar su tiempo que de acceder al mercado laboral ordinario. El miedo de las familias, la propia inseguridad del individuo y las reticencias del mercado laboral hacen que se perpetúe la estancia de estas personas en estos servicios protegidos. En el caso de los CEE, al funcionar como empresas, tienen que sacar adelante un trabajo productivo; cuando uno de sus trabajadores adquiere las competencias necesarias para realizar dicho trabajo productivo, el CEE procurará mantenerlo dentro de la empresa en lugar de dejarlo ir al mercado laboral, para compensar las carencias de otros trabajadores que aún estén adquiriendo dichas competencias, por lo cual este tipo de servicios vela más por su propia supervivencia que por la calidad de vida del usuario.

Desde nuestra perspectiva, parece lógico subrayar que sería necesaria una modificación a nivel legislativo que determinara claramente los límites del uso de los servicios protegidos para garantizar la inclusión laboral y social de estas personas, evitando así que se dé un mal uso de los mismos. Además, sería necesario promover la concienciación de todos los agentes que intervienen en el proceso formativo-laboral del individuo, para que tengan claro los fines de este tipo de servicios y den un adecuado uso a los mismos.

1.3. El Empleo con Apoyo

En este capítulo conoceremos la definición y características de la metodología de Empleo con Apoyo como herramienta para la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, y analizaremos las implicaciones prácticas de la implantación de la misma. Conjuntamente, observaremos la realidad actual de esta práctica, estudiando las diferentes iniciativas legislativas e institucionales a nivel europeo, nacional y autonómico que existen para el fomento del empleo de este colectivo en empresas del mercado laboral ordinario.

1.3.1. Definición y características

El Empleo con Apoyo surge en los años 1970 y 1980 en países anglosajones como Estados Unidos y Canadá, al reconocer que los programas de rehabilitación y formación profesional que fueron creados para la formación y promoción para el empleo de las personas con diversidad funcional, realmente han contribuido poco a la integración laboral de este colectivo. Se considera que el mero entrenamiento en habilidades laborales no es suficiente para encontrar y conservar un empleo. En este contexto, podríamos considerar a Paul Wehman (1992) como el teórico inspirador de esta metodología de trabajo que define como:

Un empleo competitivo en entornos integrados, para aquellos individuos que tradicionalmente no han tenido esta oportunidad, utilizando entrenadores laborales preparados adecuadamente y fomentando la formación sistemática,

el desarrollo laboral y los servicios de seguimiento entre otros. (Wehman, Moon, Everson, Wood & Barcus, 1987; en Verdugo, 2006, p. 144).

Más adelante completa esta definición recalcando el carácter remunerado de la actividad, así como la presencia de apoyos y la necesidad de flexibilidad dentro del puesto de trabajo, haciendo hincapié en que no debe confundirse esta modalidad de empleo con otra de tipo formativo u ocupacional. Deja también de manifiesto que el empleo supone un puente para la promoción de la inclusión social del colectivo.

Empleo remunerado para personas con discapacidad intelectual para las que el empleo competitivo al nivel o por encima del salario mínimo es especialmente difícil, ya que por causa de su discapacidad necesitan apoyo continuado para ejecutar su trabajo. El apoyo es proporcionado a través de actividades como entrenamiento, supervisión y transporte. El Empleo con Apoyo se desarrolla en una variedad de ambientes, y en particular, en los lugares de trabajo en los que las personas con discapacidad se encuentran empleadas.

El Empleo con Apoyo es una combinación del empleo y de servicios a lo largo del tiempo. Es un tipo de empleo, no un método de preparación para el empleo ni un tipo de actividad de los servicios. Es una vía poderosa flexible para asegurar los beneficios normales derivados del empleo, proporcionar apoyo continuado y apropiado, crear oportunidades, y alcanzar participación plena, integración y flexibilidad (Wehman, Sale & Parent, 1992; en Verdugo, 2006, p.144).

Consideramos esta medida de inserción laboral mucho más adecuada que los centros ocupacionales y los CEE por su carácter inclusivo, ya que permite desde el principio la participación de las personas con DFI en los entornos laborales, ajustándose estos a las necesidades del trabajador, mediante la utilización de los apoyos que necesite.

Verdugo (2006) nos presenta la definición oficial en Estados Unidos de la publicación de McGayghey & Mank (1999), donde vemos que la inserción laboral debe centrarse en la persona, teniendo en cuenta además de sus capacidades, sus intereses personales:

Empleo competitivo en ambientes integrados de trabajo, o empleo en ambientes integrados de trabajo en los que los trabajadores están trabajando hacia el empleo competitivo, consistente con las potencialidades, recursos, prioridades, capacidades, intereses y elecciones realizadas por las personas... para personas con discapacidades más significativas: (a) para las que el empleo competitivo tradicionalmente no ha tenido lugar, o (b) para las que el empleo competitivo ha sido interrumpido o intermitente como resultado de una

discapacidad significativa, y quienes, por causa de la naturaleza y severidad de su discapacidad, necesitan servicios invasivos de empleo apoyado (p.145).

Es decir, el Empleo con Apoyo se desenvuelve dentro de un ámbito competitivo y productivo, por lo que el trabajador asume responsabilidades y debe cumplir con unos determinados objetivos. Por otra parte, vemos que debe tenerse en cuenta, además de sus potencialidades y capacidades, sus intereses y elecciones, y es por esta razón que el trabajador con DFI tomará sus propias decisiones y, en la medida de sus posibilidades, podrá decidir el tipo de trabajo que quiere desempeñar. En este tipo de empleo, los profesionales actuarán como orientadores o guías del proceso de orientación laboral, pero escucharán en todo momento las demandas de las personas con DFI y no sus propias directrices o los deseos de las familias, pues de otro modo la inclusión laboral sería un proceso pasivo, donde las decisiones son tomadas por otros agentes.

A lo largo de los años 80, la metodología de Empleo con Apoyo comienza a extenderse por Europa, en países como Francia e Italia, pero no es hasta principios de los 90 que, tomando como principal referente a Wehman, comienzan a ponerse en marcha este tipo de prácticas en España. Verdugo, como uno de los principales investigadores españoles en este campo, basándose en las definiciones del autor estadounidense y junto a Jordán de Urríes, propone la siguiente definición:

El empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral y en condiciones de empleo lo más similares posible en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa (Jordán de Urríes & Verdugo, 2001; Verdugo & Jordán de Urríes, 2001; en Verdugo, 2006, p.145).

Como hemos visto, el Empleo con Apoyo, o empleo integrado, está dirigido a las personas que, por vivir en una condición de desventaja social debido a su diversidad funcional, se han visto segregados del mercado laboral ordinario. Al mismo tiempo, como característica principal, destaca la presencia

de apoyos dentro del puesto de trabajo que permitan al trabajador adecuarse al mismo para obtener un rendimiento equiparable al de cualquier otro.

Verdugo & Jordán de Urrés (2007) reconocen la necesidad de proporcionar una formación estratégica dentro del lugar de trabajo, así como de realizar unas modificaciones laborales, para que exista un mayor equilibrio entre las habilidades del trabajador y los requisitos del puesto de trabajo. Esto es, para que la inclusión laboral se produzca, el trabajador debe ser formado en el puesto de trabajo y adquirir competencias personales y laborales, pero además el entorno laboral debe flexibilizarse y adaptarse a las necesidades de apoyo del trabajador con DFI, facilitando su acceso y exigiéndole que realice determinadas tareas en la medida de sus posibilidades.

La legislación española, en su Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de Empleo con Apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo, nos presenta una definición algo más concisa, pero que incluye los elementos más imprescindibles:

Conjunto de acciones de orientación y acompañamiento individual en el puesto de trabajo, prestadas por preparadores laborales especializados, que tienen por objeto facilitar la adaptación social y laboral de trabajadores con discapacidad con especiales dificultades de inserción laboral en empresas del mercado ordinario que trabajan en condiciones similares al resto de los trabajadores que desempeñan puestos equivalentes. (MTAS, 2007, BOE núm. 168, p. 30619).

De esta cita podemos observar que, al igual que ocurre en la primera definición que vimos de Wehman, se nombra explícitamente la presencia de profesionales cualificados que actúan como mediadores dentro del entorno laboral, apoyando las tareas de aprendizaje del puesto de trabajo y de socialización con los compañeros. De nuevo se recalca la importancia de tener unas condiciones laborales equiparables a la del resto de trabajadores. Pero esta definición hace referencia al Empleo con Apoyo como una metodología de trabajo que se da solo en el momento de la inserción laboral y de la adaptación al puesto, sin tener en cuenta otras dimensiones personales del trabajador con DFI antes, durante y después de la misma.

La European Union of Supported Employment (EUSE) considera insuficiente esta definición por centrarse en el mero contexto del puesto de trabajo, y considera el modelo de Empleo con Apoyo como un sistema puesto en marcha por varias entidades, que se divide en varias fases: valoración y diagnóstico inicial del trabajador, búsqueda de empleo y acciones de intermediación laboral, ajuste de los apoyos dentro y fuera del entorno laboral, y mantenimiento y seguimiento del puesto de trabajo.

Por su parte, Aradillas (1995) identificó solo tres fases dentro del proceso de Empleo con Apoyo pero, como vamos a exponer, no se centra solo en el contexto laboral: en primer lugar nos habla de orientación, en la que se contemplan los programas de orientación profesional y vocacional, se delimita el perfil profesional del usuario y se realiza una detección de necesidades formativas; en segundo lugar, señala la importancia de una adecuada formación, que debe ser individualizada y debe capacitar a la persona con diversidad funcional para su acceso a un puesto de trabajo ordinario. En este tipo de programas se forma al usuario en habilidades de ajuste personal y social, así como en nociones de acercamiento al mercado laboral. Por último, se realiza la inserción laboral, donde el usuario recibe apoyo y seguimiento dentro del puesto de trabajo para el mantenimiento del mismo a lo largo del tiempo.

Asimismo, Egido (2009) hace una estructuración más exhaustiva de este proceso, dentro del cual identifica cuatro fases que favorecerán el correcto funcionamiento de la inserción laboral del usuario. En primer lugar nos propone la creación del perfil profesional del candidato y su posterior orientación laboral; en segundo lugar, la búsqueda activa de un empleo acorde a sus características personales e intereses; a continuación, la adaptación al puesto de trabajo y el entrenamiento en las tareas a realizar y, por último, el seguimiento del desarrollo laboral.

Por ello, y como hemos expresado con anterioridad, la metodología de Empleo con Apoyo abarca todo el proceso de inserción laboral del individuo, desde la orientación profesional y búsqueda de un empleo adecuado a su perfil

laboral, hasta la obtención y adaptación del puesto de trabajo y la formación en las tareas a realizar dentro del mismo, para terminar con el seguimiento puntual de los profesionales de este tipo de servicios para el mantenimiento del puesto de trabajo, el cual debe tener unas condiciones similares a las de cualquier otro.

Cabe destacar que, a excepción de Aradillas (1995), en el resto de autores y especialistas sobre la temática (Egido, McGayghey & Mank, Verdugo & Jordán de Urríes, y Wehman), así como de instituciones nacionales e internacionales (EUSE, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad), podemos observar la ausencia de referencias a una formación previa en habilidades de ajuste personal y social y en nociones de acercamiento al mercado laboral, que debe ser adaptada a las necesidades del individuo y que facilitará al trabajador con DFI la adquisición de los aprendizajes dentro del propio puesto de trabajo.

La característica principal de este proceso de inserción laboral es la presencia de apoyos que acompañan y ayudan al individuo en su proceso de adaptación y de desarrollo profesional. Thompson et al. (2010) subrayan las necesidades de apoyo como un constructo social basado en la premisa de que el funcionamiento humano está influido por el nivel de congruencia entre la capacidad individual y los entornos en los que se espera que un individuo funcione. Por lo tanto, el obstáculo de las personas con DFI para acceder a un entorno laboral ordinario radica en las exigencias de un entorno que no ha tenido en cuenta sus dificultades. La presencia de apoyos individualizados, de diferente tipo e intensidad, suponen una vía de acceso a un contexto normalizado, comprendiendo a las personas desde sus necesidades de apoyo y no desde sus déficits.

La necesidad de apoyos de una persona puede variar tanto en número como en naturaleza y son una característica más duradera que temporal, por lo que, además de una evaluación fiable de las necesidades personales del usuario, es necesaria la realización de un ajuste continuo entre sus necesidades y preferencias y los apoyos que recibe. Thompson et al. (2010)

señalan la importancia, a lo largo de este proceso, de una adecuada coordinación entre las familias, las escuelas y las agencias de adultos que presten este tipo de servicios.

La prestación de apoyos a personas con diversidad funcional dentro del puesto de trabajo, hace posible su desarrollo en un entorno laboral normalizado. Dentro de los apoyos en el puesto de trabajo, encontramos los apoyos naturales como una importante vía de normalización.

Centrándonos en los apoyos naturales, observamos que son *“aquellos apoyos proporcionados en el entorno de trabajo que son coherentes con la cultura del lugar de trabajo y pueden ayudar a la persona no solo en el trabajo, sino también fuera de él”* (Kiernan, 2001, p. 60). Dicho de otro modo, según Verdugo (2006) y Verdugo & Jordán de Urríes (2007) los apoyos naturales se identifican con cualquier estrategia, recurso, relación o interacción que se produce dentro del puesto de trabajo y que es proporcionada por personas, procedimientos o equipamientos que provienen del propio entorno laboral. De esta manera, estamos hablando de experiencias y situaciones reales que no son mediadas a través de un profesional o un servicio previamente pensado y estructurado para la inserción laboral de la persona, lo que garantiza una inclusión más eficaz.

Ciertamente, este tipo de apoyos suponen una mediación de aprendizaje desde un punto de vista pedagógico y social, ya que la idea es construir puentes cognitivos y conductuales que faciliten al joven con DFI su progresiva y óptima inclusión socio-laboral, y esto implica atender a una concepción más bien constructivista de las relaciones personales favorecedoras del bienestar y buen rendimiento del joven en su puesto de trabajo. De esta manera, el acceso del joven con DFI a un empleo no solo supone un beneficio individual y personal del propio trabajador, tanto en su dimensión laboral como social, sino que implica además una optimización del entorno laboral a nivel global desde una perspectiva humanizadora, propiciando relaciones sociales heterogéneas que favorecen el acercamiento de las personas con y sin DFI. Como

consecuencia de dicho acercamiento, la visión social acerca de este colectivo evoluciona, superando barreras, prejuicios y estereotipos sociales.

Encontramos el término tipicidad en relación a la presencia de apoyos naturales, que hace referencia al grado de similitud entre las características de acceso, desarrollo profesional y social del empleo de la persona con DFI y de otros profesionales que ocupen cargos similares dentro de la misma empresa. La existencia de una mayor tipicidad no implica el abandono de los apoyos necesarios para el correcto funcionamiento de la persona dentro del puesto.

Otro de los elementos claves para la formación en el puesto de trabajo y la inclusión dentro del entorno laboral es la figura del preparador laboral. El preparador laboral es un profesional especializado en formación laboral que acompaña al trabajador con DFI dentro de la empresa, aunque la duración e intensidad del apoyo debe variar en función de las necesidades concretas de cada trabajador, adaptándose su intervención en función de las diferentes situaciones que se presentan dentro del contexto laboral.

El papel de este profesional, además de facilitar los aprendizajes laborales al trabajador, aporta seguridad tanto a este como al empresario que le contrata y a sus compañeros. Pallisera (2005) refleja la importancia de esta figura por ser valorada muy positivamente por las empresas, tanto que supone que de no haber intervenido, muchas personas no habrían podido integrarse laboralmente.

De todas las opciones de empleo que veremos en esta investigación, la metodología de Empleo con Apoyo es la única medida que consideramos realmente inclusiva, por su aplicación dentro de un entorno ordinario y por permitir al joven con DFI compartir unas condiciones similares a las que disfrutaría cualquier otro trabajador en el mismo puesto de trabajo.

Por lo tanto, y a la luz del análisis expuesto de la cuestión, podemos afirmar que el Empleo con Apoyo es una metodología inclusiva de trabajo que se centra en las capacidades e intereses de la persona, y que adopta las

medidas necesarias para garantizar el acceso de la persona con DFI a un entorno normalizado. La implantación de apoyos es elemental, mediante la adaptación del puesto de trabajo a las características del trabajador, así como la formación y acompañamiento por parte del preparador laboral, y la presencia de otros apoyos naturales que puedan encontrarse dentro de la empresa.

1.3.2. Estrategias y acciones de inclusión laboral en Europa, España y Andalucía

A continuación vamos a conocer las medidas legislativas e institucionales más relevantes, emprendidas a nivel europeo, nacional y autonómico con el objetivo de potenciar la inserción laboral de las personas con diversidad funcional. Al mismo tiempo, nos detendremos en describir y valorar de manera crítica las implicaciones y consecuencias que podrían devenir de la implantación de las mismas.

En estas líneas, haremos referencia al colectivo de personas con DFI, por ser nuestro centro de interés, aunque estos programas y acciones se encuentran dirigidos a todo el colectivo de personas con diversidad funcional, no realizando distinciones entre los orígenes de dicha condición, salvo excepciones, que serán especificadas detalladamente.

1.3.2.1. Estrategias y acciones de inclusión laboral en Europa

La Unión Europea (UE), bajo su preocupación por alcanzar la plena inclusión social de todos los ciudadanos, contribuye a la creación y fomento del empleo, así como a la formación ocupacional de las personas con DFI, a través de diversos mecanismos e instrumentos de acción comunitaria (Marchena, 2004). Todas estas acciones tienen en común su objetivo de perseguir la plena inclusión económica y social de las personas con DFI pero, por sus posibles repercusiones en la inserción laboral de este colectivo en entornos normalizados

bajo la metodología de Empleo con Apoyo, vamos a centrarnos en conocer la importancia de la creación del Fondo Social Europeo (FSE) y de las Iniciativas Comunitarias Europeas que se acogen a la financiación de los fondos estructurales de la UE y, centrándonos en la Metodología de Empleo con Apoyo, vamos a conocer la organización y las implicaciones de la European Union of Supported Employment (EUSE).

Encontramos el FSE como principal instrumento con el que Europa apoya la creación de empleo, ayuda a las personas a conseguir mejores puestos de trabajo y garantiza las oportunidades laborales más justas para todos los ciudadanos de la Unión Europea. Con este objetivo, invierte en capital humano para ayudar a las personas a perfeccionar su formación y sus capacidades, contribuyendo a mejorar sus expectativas laborales, al mismo tiempo que financia proyectos relacionados con el empleo a diferentes escalas y de diferente índole (European Commission, 1994 y CEE Castilla- La Mancha, 2014). No podemos olvidar la importancia de una cualificación profesional y una formación continua de calidad para las personas con DFI, que les conducirán a adquirir habilidades y competencias necesarias para desempeñar adecuadamente un puesto de trabajo, mejorando además su nivel de productividad como trabajadores, que resulta tan importante en un mercado competitivo.

El FSE formó parte del Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea en 1957, con el objetivo de promover el empleo y aumentar las oportunidades para todos los trabajadores, el cual continúa llevando a cabo en la actualidad.

Son muchas las acciones emprendidas por el FSE en materia de creación y fomento del empleo, así como de apoyo a la educación y formación profesional de los diferentes colectivos de personas que habitan en la UE, por lo que nos centraremos en conocer aquellas de las que pueden verse beneficiadas las personas con DFI para conseguir un puesto de trabajo, así como para alcanzar la plena inclusión social. Tenemos que tener en cuenta que la exclusión de este colectivo del mercado laboral les aboca al mismo tiempo a una situación de

exclusión económica, lo cual contribuye a perpetuar su situación de dependencia económica, generando un aislamiento de todas las esferas sociales y fomentando la marginación social, por lo que consideramos que el impacto de las acciones que se fomentan desde el FSE puede ser muy positivo para garantizar la inclusión laboral y social de las personas con DFI.

Con el objetivo de ofrecer oportunidades para todos, una de las iniciativas del FSE es el apoyo a la creación de empresas sociales dirigidas a promover el empleo de los colectivos más desfavorecidos. Este tipo de empresas, además de su objetivo de satisfacer criterios comerciales, tienen primordial interés en servir a las comunidades de diferentes formas, incluyendo entre estas la creación de empleo para personas que, de otra forma, estarían desempleadas (FSE, 2014). En nuestra opinión, aunque el objetivo de este tipo de acciones sea mejorar la situación laboral de las personas con DFI y de otros colectivos en riesgo de exclusión, tenemos que tener en cuenta que están condicionando a estos trabajadores al desempeño de su actividad laboral dentro de empresas sociales, aisladas del mercado de trabajo ordinario, que se encuentran en un entorno laboral con unas características concretas, restringiendo sus relaciones sociales y laborales exclusivamente a la interacción con otras personas que pertenecen a estos colectivos, por lo que sería necesario realizar una revisión a las políticas y prácticas relativas al funcionamiento de este tipo de empresas con el fin de superar estas dificultades.

En este mismo marco, otra interesante iniciativa de esta institución son las medidas de inclusión activa mediante el acompañamiento en la búsqueda de empleo de los colectivos menos favorecidos (FSE, 2014). El apoyo a los diferentes usuarios puede variar en intensidad, constituyendo desde una ayuda para la adquisición de nuevas competencias laborales o puestos en prácticas, hasta los llamados itinerarios integrados de trabajo, donde se realiza un seguimiento del trabajador desde su proceso de orientación profesional, formación y acompañamiento en la búsqueda de empleo y el proceso de selección, hasta su seguimiento dentro del puesto de trabajo. Aunque el FSE no hace ninguna referencia, por sus características, esta iniciativa es similar al proceso de inserción laboral seguido mediante la metodología de Empleo con

Apoyo, donde también se realiza un acompañamiento y un seguimiento de los trabajadores, siendo en este caso formados desde el propio puesto de trabajo.

Paralelas a la acción del FSE, las Iniciativas Comunitarias son instrumentos específicos provistos por los Fondos Estructurales de la Unión Europea, que tienen como propósito implantar medidas que permitan resolver los problemas que afectan al conjunto del territorio de la Unión (MTAS, 2002).

Haciendo un repaso de las iniciativas comunitarias de la UE que persiguen el apoyo a la inserción laboral e inclusión social del colectivo de personas con DFI, encontramos los programas Helios, Horizon y Equal que, a lo largo del tiempo, han emprendido acciones que han supuesto amplios avances en esta materia. El funcionamiento de estos programas comprende la financiación de diferentes proyectos a distinto nivel territorial, que pueden estar dirigidos hacia la mejora de la cualificación profesional y la empleabilidad, así como a la promoción y creación del empleo de un colectivo determinado que se encuentra en situación de desventaja a la hora de acceder al mercado laboral.

El programa Helios I se desarrolla entre los años 1988 y 1991. Anteriormente, en 1974 se puso en marcha un primer programa de acción comunitaria, que podría considerarse el primer paso del Helios. El Helios II transcurre durante el periodo comprendido entre los años 1993 y 1996 (Laserna, 2001) y uno de sus objetivos principales es la sustitución del modelo médico por el modelo social de intervención con el colectivo de personas con diversidad funcional de todo tipo. Además busca el fomento de la formación profesional de este colectivo y su formación continua, con el fin de facilitar su acceso al mercado laboral, y trata de promover la necesidad de cooperación entre todos los agentes implicados en el proceso de inserción (Marchena, 1994). Y es que para que el proceso de inclusión laboral de una persona con DFI funcione, es necesario que exista una concienciación y una coordinación eficaces de todos los agentes implicados, es decir, tanto el empresario como el resto de trabajadores, la organización social que promueva la inserción laboral, las instituciones gubernamentales y el propio trabajador, deben luchar por un mismo objetivo y con un alto grado de implicación.

Por otra parte, la publicación en 1993 del Libro Blanco de la Comisión de las Comunidades Europeas de Crecimiento, Competitividad y Empleo recalca la necesidad de introducir cambios sociales y económicos en las políticas legislativas de sus países miembro con el fin de distribuir la renta y las oportunidades de empleo más ampliamente, evitando la exclusión de las minorías. Acogiéndose a esta idea, este libro formula cuatro objetivos interdependientes relativos a la reforma de incentivos que afectan al empleo. De estos cuatro objetivos, prestaremos atención al segundo de ellos, que se formula como:

Mejorar el acceso al mercado de trabajo, especialmente en las regiones menos favorecidas y entre los grupos sociales desfavorecidos. En particular, esto significa abordar los problemas del desempleo juvenil, luchar contra el desempleo de larga duración y la exclusión del mercado laboral y promover y redoblar nuestros esfuerzos con vistas a conseguir una igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993, p. 142).

Y es que el colectivo de personas con DFI se encuentra en una situación de grave exclusión social y laboral, devenida de los tradicionales estereotipos sociales que nada apuestan por sus capacidades como trabajadores.

Con los objetivos anteriormente mencionados, se proponen una serie de acciones para aumentar la competitividad, impulsar el crecimiento y hacer posibles los cambios estructurales necesarios para crear empleo, teniendo en cuenta además que hay que prestar una atención preferente a los grupos que se encuentren en una situación que dificulte su integración laboral (Lacleta, 1998), como es el caso de las personas con DFI, que tienen que superar considerables barreras sociales legitimadas por la estereotipación de su condición. Para contrarrestar este aislamiento de los espacios socio-laborales, se hace necesaria la implantación de medidas de discriminación positiva que contribuyan a producir una evolución en la cultura del mercado ordinario de trabajo, para que se abran las puertas a aquellos colectivos desfavorecidos que luchan por ver reconocido su derecho a la participación en este espacio, y que tienen mucho que aportar al progreso del mismo.

Como consecuencia de esta publicación y con el objetivo de paliar los

problemas específicos asociados a la situación de los distintos colectivos y de favorecer la creación de puestos de trabajo para los colectivos con mayores dificultades, en 1994 se inicia la aplicación de la Iniciativa Comunitaria Empleo y Desarrollo de los Recursos Humanos, dividida en tres capítulos o líneas de actuación: Now, dirigida a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres en el mercado laboral y la formación profesional; Youthstar, destinado a favorecer la integración en el mercado laboral de los jóvenes menores de 20 años que no cuentan con una cualificación suficiente para acceder a un puesto de trabajo, y Horizon, dirigida a mejorar las posibilidades de empleo de las personas con diversidad funcional de todo tipo y a los colectivos que se encuentran en una situación de marginación (MTAS, 2002).

El programa Horizon (1994- 1999) tiene como objetivo potenciar algunas medidas reflejadas en el objetivo 3 de los Fondos Estructurales, que expresa la idea de facilitar la integración ocupacional de las personas excluidas del mercado laboral, como es el caso de las personas con DFI. Este programa constituye el refuerzo y consolidación del programa Helios, quedando como complemento de este (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991), al mismo tiempo que en su implantación toma como referente las experiencias adquiridas en el mismo y en otros programas comunitarios, como el anterior programa Horizon (European Comission, 1994).

Los problemas de los grupos beneficiarios de este programa se abordarán de dos formas; por un lado, a través de la mejora la calidad de la formación profesional, y por otro lado, mediante de la creación de nuevos puestos de trabajo, principalmente con la ayuda de nuevas formas de organización laboral, así como de ayudas al empleo y al trabajo en el mercado laboral libre, y también gracias a la mejora del empleo protegido (European Comission, 1994).

El principal objetivo del programa Horizon es el fomento de la solidaridad social y la igualdad de oportunidades a través de la mejora de las posibilidades de acceso al empleo de las personas con diversidad funcional. Para alcanzarlo se proponen cuatro líneas de actuación:

- 1- Sistemas de formación, orientación, asesoramiento y empleo.
- 2- Ofertas de planes de formación.
- 3- Creación de puestos de trabajo y apoyo a la creación de empresas.
- 4- Divulgación de la información y acciones de sensibilización (Marchena, 1994 y Laclea, 1998).

Por último, encontramos el programa Equal como iniciativa más reciente de lucha contra la segregación y las desigualdades dentro del entorno de trabajo, que surge de las experiencias de las anteriores iniciativas comunitarias, Adapt y Empleo, y desarrollo de los Recursos Humanos, y se enmarca dentro de la Estrategia Europea por el Empleo (EEE), puesta en marcha en el Consejo Europeo de Luxemburgo de noviembre de 1997.

Existen dos programas operativos Equal, uno inicial que tiene lugar en los años 2000-2006, y el segundo programa, que tiene lugar en el periodo comprendido entre el año 2007 y el 2013. Dentro de este programa se enmarcan las prioridades relativas a apoyar el desarrollo local, aprovechar las ventajas y el potencial de empleo de la sociedad de la información, e integrar las políticas de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Además, contribuyó al fomento del desarrollo sostenible y la protección del medio ambiente (CEE Castilla- La Mancha, 2014). Se rige bajo los principios de complementariedad, capacitación, innovación, cooperación transnacional, igualdad de oportunidades, enfoque integrado y concentración y capacidad de transferencia. Destacaremos de este programa que en la ejecución de los proyectos que se lleven a cabo dentro del mismo, es elemental para las personas con DFI que se rijan bajo el principio de igualdad de oportunidades, que garantiza la equidad en el acceso al mercado laboral de los destinatarios, así como que exista una adecuada difusión a nivel internacional para que, a través de otras experiencias, se puedan superar las barreras ideológicas que siguen existiendo en nuestra sociedad y que perjudican el acceso al empleo de estos colectivos.

Sabemos que la Unión Europea cuenta con el Fondo Social Europeo como principal estrategia de financiación y promoción del empleo y de la

mejora de la formación profesional y las condiciones laborales de todos los ciudadanos de la misma, en la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades. También hemos conocido las diferentes iniciativas comunitarias que se han puesto en marcha desde la creación del FSE donde tiene cabida la promoción de la formación profesional e inserción laboral de las personas con diversidad funcional.

A continuación vamos a conocer cómo, desde Europa, se impulsa de manera directa la implantación del empleo ordinario de las personas con DFI a través de la metodología de Empleo con Apoyo en los diferentes estados miembros. La principal institución promotora de esta metodología de empleo es la European Union of Supported Employment (EUSE).

La EUSE es una Organización no Gubernamental que se forma en 1993 con el objetivo de facilitar el Empleo con Apoyo en toda Europa. Es miembro del Foro Europeo de la Discapacidad (EDF) y de la Asociación Europea de Servicios para Personas Discapacitadas (EASPD). Actualmente está formada por 18 países, que son: Alemania, Austria, Dinamarca, Escocia, España, Gales, Grecia, Italia, Islandia, República Checa, Inglaterra, Irlanda, Irlanda del Norte, Finlandia, Noruega, Países Bajos, Portugal, Suecia y Suiza (EUSE, 2014).

La EUSE trabaja para facilitar la difusión del Empleo con Apoyo en toda Europa, a través de la promoción de dicho modelo, del intercambio de información y conocimiento de buenas prácticas, así como del desarrollo de servicios modelo. Al mismo tiempo, la EUSE proporciona una plataforma para la creación de una red de contactos con otras organizaciones y asociaciones tanto a nivel europeo como a nivel mundial (EUSE, 2006).

Con el objetivo de compartir experiencias sobre esta metodología de trabajo, en la búsqueda de la difusión y mejora de la práctica de la misma, esta organización convoca la llamada Conferencia de la EUSE, que es de carácter bianual y cada vez se celebra en una ciudad diferente de los estados miembros.

Otras de las acciones emprendidas por esta organización son el intercambio de información a través de circulares, boletines, correo y página web, así como la creación de redes de contacto entre las organizaciones europeas y el trabajo con otras organizaciones a nivel mundial. Por otro lado, realiza otras funciones, como influir en la política económica y social de la UE, crear nuevas asociaciones nacionales, asistiendo y apoyando otras organizaciones en la creación de sus propias asociaciones nacionales, además de hacer campaña y presionar en favor de los derechos de las personas con diversidad funcional que sufren los obstáculos de importantes barreras sociales a la hora de acceder a una formación profesional y a un empleo, y por último, investigar y elaborar modelos de buenas prácticas, de formación de personal, de estándares de calidad, de autodefensa, de capacitación y de legislación (EUSE, 2006).

Muchos han sido los avances en materia de empleo que se han producido gracias a la intervención de esta organización, pero todavía está inconclusa la elaboración de un informe sobre la situación legal y de regulación del Empleo con Apoyo en los distintos países de la UE, aunque cada vez son más los países que contemplan una regulación específica del mismo, lo cual supone un claro impulso en su desarrollo (INICO, 2002). Con la creación de una regulación específica común a todos los países miembros, se facilitaría la puesta en marcha de los proyectos llevados a cabo por las instituciones sociales de los diferentes estados, al mismo tiempo que se evitarían abusos y malas prácticas en la inserción laboral de los trabajadores con DFI.

En definitiva, hemos podido observar un alto grado de compromiso por parte de la Unión Europea hacia la inclusión socio-laboral de este colectivo, a través de la implantación de diversos programas de impulso del empleo, destinando un presupuesto considerable hacia la financiación de estos. Dichas líneas de actuación resultan positivas y de un gran alcance, por suponer además el intercambio de información en cuanto a estrategias y medidas de inserción laboral, que pueden contribuir a la difusión del Empleo con Apoyo en

los distintos países, promocionando modelos de intervención que servirán de ejemplo a futuros programas.

Bajo estas consideraciones, tenemos que recalcar la necesidad de establecer una continuidad entre las líneas de actuación propuestas a nivel europeo y las prácticas puestas en marcha por los países miembros, lo cual supondrá una mejor gestión de los recursos disponibles, que repercutirá en una difusión más óptima y eficaz de la implantación de programas de Empleo con Apoyo, facilitando la inserción laboral de las personas con DFI.

1.3.2.2. Estrategias y acciones de inclusión laboral en España

Respecto al ámbito nacional, la primera referencia legislativa de apoyo a la inserción laboral de las personas con DFI la encontramos en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de las personas con discapacidad, que nace con el objetivo de aprobar la atención y los apoyos a estas personas y sus familias. Esta ley supone un gran avance en la situación social y laboral de las personas con DFI por implantar medidas de equiparación de oportunidades que garantizaban sus derechos a través de apoyos complementarios, ayudas técnicas y servicios especializados que les permitieran alcanzar la plena inclusión social. Así, en su artículo 37 especifica el derecho de este colectivo a incorporarse dentro del mercado laboral ordinario o, en su defecto, de acceder a un puesto de trabajo en un centro protegido:

Será finalidad primordial de la política de empleo de trabajadores minusválidos su integración en el sistema ordinario de trabajo o, en su defecto, su incorporación al sistema productivo mediante la fórmula especial de trabajo protegido que se menciona en el artículo cuarenta y uno (1982, BOE núm. 103).

De este modo, se reconoce a este colectivo la posibilidad de participar en los contextos laborales y económicos, aunque podemos entrever que se pretende realizar cierta distinción en función de las capacidades de los trabajadores, encauzando su inserción laboral a espacios más o menos inclusivos. Es posible que dicha distinción tenga que ver con el tipo de

diversidad funcional de dichos trabajadores, en cuyo caso consideramos que aquellos que poseen una DFI están abocados a acceder a estos últimos, viendo sesgadas sus oportunidades de inclusión social.

Por otra parte, esta misma ley en su Artículo 34.2 refiere la recuperación profesional de los trabajadores con diversidad funcional a través de medidas formativas, entre las que podrá incluirse la formación dentro de la empresa:

Las actividades formativas podrán impartirse, además de en los Centros de carácter general o especial dedicados a ello, en las Empresas, siendo necesario en este último supuesto, la formalización de un contrato especial de formación profesional entre el minusválido o, en su caso, el representante legal, y el empresario, cuyo contenido básico deberá ser fijado por las normas de desarrollo de la presente Ley, en relación con lo dispuesto en el artículo once del Estatuto de los Trabajadores (1982, BOE núm. 103).

A pesar de las diferencias devenidas de la modalidad de contratación, podemos considerar las ideas planteadas en esta cita como un antecedente de la metodología de Empleo con Apoyo, por plantear que la formación profesional se produzca dentro del puesto de trabajo.

Bajo estas ideas, pensamos que esta medida legislativa supone un serio avance en materia de inclusión socio-laboral de las personas con DFI, y que contribuye seriamente al impulso de la contratación laboral de estos trabajadores dentro del mercado laboral ordinario, aunque evidentemente presenta ciertas insuficiencias, de las cuales algunas se han ido salvando en posteriores decretos legislativos.

A pesar de que el anterior documento podía inspirarnos algunas ideas de las depositadas en la metodología de Empleo con Apoyo, no es hasta 1991 que llegan a España las primeras manifestaciones de la misma de la mano del Simposio Internacional de Palma de Mallorca. En este Simposio se dieron a conocer experiencias internacionales sobre esta metodología de trabajo, como la norteamericana, encabezada por Wehman, y la irlandesa, encabezada por Lynch, y otras experiencias nacionales como el Proyecto Aura, que es promovido por Canals y Doménech en Cataluña, y Treball amb Support,

promovido por Bellver, Moll, Roselló y Serra, en Baleares (Martínez, 2001; y Canals, 2003).

El Proyecto Aura de Barcelona nace en 1989 como una iniciativa pionera en España en la implantación del Empleo con Apoyo, que dirige sus acciones hacia la inclusión socio-laboral de personas con Síndrome de Down (Verdugo, Jordán de Urríes & Bellver, 1998; y Sanahuja, Núñez & Jurado, 2001). Este programa, además de promover la inserción laboral de este colectivo, aboga por la participación social y la independencia personal de estos, trabajando bajo tres programas básicos, que son:

- Programa de autonomía personal y formación laboral previa.
- Programa de preparación, inserción y seguimiento laboral.
- Programa de formación continua.

Proyecto Aura es una entidad sin ánimo de lucro, que nació como asociación y que desde 2004 adquiere el carácter de fundación privada. Actualmente cuenta con numerosos programas de apoyo a la vida independiente y a la inserción socio-laboral de personas con Síndrome de Down y es miembro de la EUSE y la AESE (Fundación Proyecto Aura, 2014).

Por su parte, el programa Treball amb Support ha permitido demostrar la utilidad de la metodología y procedimientos de esta fórmula de empleo para que diferentes colectivos de personas con diversidad funcional puedan obtener y mantener un puesto de trabajo en el mercado ordinario (Verdugo et al., 1998).

Así, la presentación de ambas iniciativas en el Simposio de Palma de Mallorca supone un avance en cuanto a la aparición y el impulso de nuevos programas de inserción socio-laboral bajo la metodología de Empleo con Apoyo en España, que contribuye al mismo tiempo a la implantación de una serie de medidas legislativas, institucionales y sociales que supondrán la consolidación de esta fórmula de empleo a nivel nacional.

Cuando hablamos de medidas de impulso a la implantación del Empleo con Apoyo en España, tenemos que mencionar la fundación en 1993 de la Asociación Española de Empleo con Apoyo (AESE), que coincide cronológicamente con la creación de la EUSE. Esto se debe a que España, junto a Irlanda, Portugal e Inglaterra, resulta ser pionera en la implantación de esta metodología de inclusión laboral en Europa, por lo que dichos países se constituyen como miembros fundadores de esta institución (Verdugo & Jordán de Urríes, 2002; Canals, 2003; y AESE).

El representante español de la EUSE es Miguel Ángel Verdugo Alonso, director del Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO), cuya labor se dirige a la inclusión social de las personas con diversidad funcional, abordando sus investigaciones temáticas relativas a la participación, la calidad de vida y la inclusión educativa y laboral, entre otras. Podemos encontrar numerosos estudios impulsados por esta institución sobre el acceso al empleo de personas con DFI bajo la metodología de Empleo con Apoyo, lo cual ha contribuido a la difusión de la práctica del mismo, así como a una mejora de la concienciación social hacia la inclusión laboral de este colectivo.

Volviendo al ámbito legislativo, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, supuso un renovado impulso a las políticas de equiparación de las personas con diversidad funcional, por centrarse en la lucha hacia la normalización y accesibilidad universal de este colectivo. Respecto al ámbito formativo y socio-laboral, se recoge la necesidad de realizar en el entorno de trabajo las adaptaciones necesarias para que estas personas puedan desarrollar su actividad con total normalidad. Como vemos, estas medidas van dirigidas a la flexibilización de los entornos laborales, que deberán adaptarse a las necesidades y demandas de los trabajadores con diversidad funcional.

Respecto a la normativa relativa al Empleo con Apoyo, no es hasta 2007 que se aprueba el Real Decreto 870/2007, de 2 de julio, por el que se regula el programa de Empleo con Apoyo como medida de fomento de empleo de

personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo, en el que se recogen las políticas y prácticas relativas a esta fórmula, realizándose una definición de esta metodología, y explicitándose el proceso de puesta en marcha y de concesión de subvenciones de la misma, así como las relaciones entre las distintas entidades que colaboran en el proceso y la implicación de los profesionales dentro de estas (MTAS, 2007). Tras la lectura y análisis detallado de este texto legislativo, podemos decir que esta medida contribuye a que se produzca una mayor difusión de programas de empleo promovidos por las instituciones sociales de apoyo a la inclusión socio-laboral de las personas con DFI que se enmarquen en esta metodología de trabajo. Al mismo tiempo, la promoción de incentivos económicos y la regulación salarial facilitan el proceso de contratación de los trabajadores con DFI, produciéndose además una evolución respecto a la concepción de la sociedad en general, y de los empresarios en particular, sobre las habilidades profesionales de estas personas, que gracias a este tipo de programas pueden darse a conocer como trabajadores dentro del mercado ordinario.

Otra política destinada a la mejora de la situación socio-laboral de las personas con DFI, la encontramos en el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, entre cuyos objetivos se encuentra:

Será finalidad de la política de empleo aumentar las tasas de actividad y de ocupación e inserción laboral de las personas con discapacidad, así como mejorar la calidad del empleo y dignificar sus condiciones de trabajo, combatiendo activamente su discriminación (MSSSI, 2013a, Art. 37).

Como podemos deducir de la presente cita, las políticas y prácticas de inserción socio-laboral, no solo van encauzadas hacia el acceso al mercado productivo, sino también al desarrollo óptimo del mismo mediante la mejora de sus condiciones, con el objetivo de equipararse a las del resto en la lucha de este colectivo contra la exclusión o discriminación de cualquier tipo.

De manera simultánea a la publicación de este documento se divulga el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-

2016, que incluye un apartado específico a la implantación de medidas destinadas a la inclusión social de personas con diversidad funcional, teniendo como intereses principales el acceso al mercado productivo y la vida independiente (MSSSI, 2013b).

Entre las líneas de intervención recogidas en este documento dirigidas a tal fin, se hace especial énfasis en el empleo, la educación y la formación de las personas con diversidad funcional y su participación en los diferentes ámbitos sociales. Al mismo tiempo, entre sus objetivos se encuentra la mejora de la capacitación profesional a través de una oferta integrada y adaptada a las necesidades del mercado laboral y a los intereses profesionales de este colectivo, así como la necesidad de realizar campañas de difusión informando a estas personas de los recursos comunitarios de los que pueden disponer, entre otros.

Resulta significativo señalar que, a pesar de ser difundida desde el año 2005 la terminología propuesta por el colectivo al que nos referimos que pretende sustituir la denominación de personas con discapacidad por la de personas con diversidad funcional, tanto en el Real Decreto 870/2007, como en el Real Decreto Legislativo 1/2013 y en el Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016, que son publicadas posteriormente, se sigue manteniendo la tradicional denominación propuesta por la OMS. Bajo nuestro punto de vista, resulta contradictorio regular las políticas de inclusión social de este colectivo sin tener en cuenta las demandas y avances realizados por el mismo, lo cual nos hace pensar que la implantación de dichas políticas podría resultar insuficiente en su puesta en práctica, no permitiendo alcanzar los objetivos fijados.

En definitiva y a la luz del análisis realizado, consideramos que la legislación existente relativa a la inserción laboral de las personas con diversidad funcional, así como la concerniente a la implantación y práctica del Empleo con Apoyo, resultan completas en su formulación y objetivos.

No obstante, queda mucho por hacer en pos de la inclusión laboral y social de este colectivo, por lo cual consideramos que sería necesario invertir en la promoción de programas de inserción laboral bajo la metodología de Empleo con Apoyo, así como concienciar y sensibilizar a los empresarios y a la sociedad en general en la búsqueda de una aplicación activa de dichas políticas.

La inclusión socio-laboral no puede quedarse meramente en la redacción de documentos institucionales, sino que debe ser una problemática a tratar desde los entornos cotidianos, como las empresas, las instituciones de apoyo a la inserción social de personas con diversidad funcional y las propias personas de este colectivo y sus familias. Con este fin, se hace necesario el diálogo social en la búsqueda de la satisfacción de las demandas y las dificultades de este colectivo, en la creación de una sociedad constituida bajo los principios de igualdad, democracia y participación social. En concreto, en el caso de las personas con DFI, sería además necesario realizar una concienciación y sensibilización a nivel social e institucional, que conduzca a superar las barreras devenidas de sus propias dificultades, mejorando la imagen social que existe respecto a este colectivo como trabajadores y como personas autónomas e independientes.

1.3.2.3. Estrategias y acciones de inclusión laboral en Andalucía

Respecto a las medidas para el impulso de la inclusión laboral de las personas con DFI en el ámbito autonómico, tenemos que detenernos en primer lugar, en el análisis minucioso de La Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, que se promulga con el fin de establecer un marco común de intervención a todos los sistemas públicos, que garantice la participación social y la igualdad de oportunidades de este colectivo en todas las esferas de la vida humana.

Esta ley, en su artículo 19 determina como objetivos para garantizar la inclusión social y laboral, el posibilitar una Formación Profesional Ocupacional que capacite a las personas con diversidad funcional para su integración en el mercado de trabajo, al mismo tiempo que se potencia la inserción laboral prioritariamente en el sistema ordinario de trabajo. Por otro lado, en su artículo 20, reitera esta idea apostando por la adopción de medidas que fomenten la contratación de las personas con diversidad funcional, entre las cuales primarán de manera especial la primera inserción en el mercado ordinario de trabajo, así como la posibilidad de constituirse como trabajadores autónomos o la de integrarse en empresas de economía social. Por último, en su artículo 27, apuesta por la creación de servicios de apoyo a la integración laboral, que llevarán a cabo un seguimiento y evaluación individualizado de los procesos de inserción laboral de aquellas personas que lo requieran (BOJA núm. 45, 1999).

Las medidas propuestas en esta disposición nos resultan acertadas para apoyar la promoción de las personas con DFI en las actividades económicas y productivas, aunque se centran demasiado en el proceso de orientación y búsqueda de empleo, olvidando emprender acciones dirigidas al mantenimiento del mismo a lo largo del tiempo. Por esta razón, consideramos insuficiente la formulación de dichas medidas, así como su puesta en práctica, que podrían no pasar de ser más que una mera expresión o deseo de mejora de la situación socio-laboral de este colectivo.

Otra medida propuesta por esta Comunidad Autónoma es el Plan Económico Andalucía Horizonte 2000, cuyo objetivo principal fue la consecución en la Comunidad de un desarrollo económico y social favorable a la generación de empleo, y el cual incluía una planificación integral de las políticas dirigidas a las personas con diversidad funcional. En dicha línea de actuación, se promueve el apoyo a la integración laboral de este colectivo a través de la creación de servicios protegidos, de la realización de campañas de sensibilización social y empresarial, del desarrollo de programas de Empleo con Apoyo y de servicios de intermediación laboral, del incentivo de la incorporación de estas personas al empleo ordinario, y de la apertura de una

cuota de reserva de empleo público de un 3 % destinado a las personas con DFI (Consejería de Economía y Hacienda, Junta de Andalucía, 1999).

De esta manera, consideramos que este plan podría complementar las líneas de actuación promovidas por la ley anteriormente expuesta, ya que resulta más concreto en su formulación de objetivos de fomento y apoyo a la contratación laboral del colectivo de personas con diversidad funcional, a la vez que busca la concienciación de los empresarios y la sociedad en general. Razonamos que la implantación de este último objetivo resulta imprescindible, ya que todos los esfuerzos dirigidos a la inserción socio-laboral de las personas con diversidad funcional no pueden ser realizados únicamente por este colectivo y por las instituciones legislativas y sociales implicadas en esta causa, sino que debe existir también una flexibilización de los contextos de nuestra sociedad, que debe venir de la mano de un cambio ideológico y cultural que promueva una evolución en la estructura y organización empresarial y social. Igualmente, el Plan Económico Andalucía Horizonte 2000 apuesta por el incentivo de programas de Empleo con Apoyo, lo cual va a suponer que existan mayores oportunidades de inserción para este colectivo, en especial para las personas con DFI, que van a necesitar apoyos materiales y humanos que les faciliten el aprendizaje de las tareas a desempeñar dentro de su puesto de trabajo. No obstante, debemos ser conscientes de que al no existir en el año 1999 una legislación específica que regule las políticas y prácticas del Empleo con Apoyo, la mera formulación de este objetivo puede no resultar suficiente para su puesta en marcha, dificultando la aparición de programas de esta índole.

No podemos dejar de lado la apuesta del sistema educativo andaluz como garante de igualdad de oportunidades por la inclusión formativa y socio-laboral de jóvenes con DFI, que en su Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), identifica en su Artículo 7 como uno de los derechos del alumnado:

- i) La accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, por lo que recibirán las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, en el caso de presenciar

necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho (BOJA núm. 252, p.9)

Con este tipo de medidas compensatorias, ya desde el contexto escolar se promueve la igualdad de trato y el respeto hacia la diversidad, valores que se espera serán reproducidos dentro de nuestra cultura social y democrática y, consecuentemente, de la organización y filosofía de nuestro mercado de trabajo. Asimismo, debemos señalar que debe existir una línea de continuidad y transferibilidad de los aprendizajes que abarca desde el mundo educativo hasta el mercado laboral, dentro del cual uno de los nexos más efectivos para la inserción laboral de jóvenes con DFI resulta ser el ámbito de la formación profesional:

La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan, para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica (BOJA núm. 252, p.18)

Según lo expresado en la cita anterior, existe una intención directa por parte de estos programas hacia la inserción laboral y la vida activa durante la etapa adulta de todos los jóvenes que transiten en los mismos. Uno de los fines de nuestra escuela es formar ciudadanos capaces de desempeñar una labor productiva en nuestra sociedad, es decir, generar capital humano que garantice el progreso y la evolución de nuestras sociedades. Por lo tanto, debe encontrarse entre los fines educativos, la formación en habilidades y competencias laborales y sociales, que repercutirán favorablemente en el bien común. Los jóvenes con DFI no deben ser una excepción, es más, la inclusión de estos jóvenes tanto en los niveles de educación obligatorios y postobligatorios como en el mercado laboral y el mundo social, contribuirán a instaurar una mentalidad social en la que primen los valores humanos y la calidad de vida por encima del capitalismo y la productividad, constituyendo así nuevos modelos sociales y de empleo.

Por último, la LEA en su Artículo 174.1 nos habla sobre los ámbitos de actuación y fórmulas de colaboración entre las Administración Educativa y las corporaciones locales, reflejando como uno de los mecanismos de colaboración el *“desarrollo de programas y actuaciones de compensación*

educativa, actuaciones dirigidas al alumnado de familias temporeras y de inserción sociolaboral de jóvenes con especiales dificultades de acceso al empleo” (2007, BOJA núm. 252, p. 31). Observamos así, que la LEA hace una apuesta clara por la inclusión de todos los jóvenes, impulsando medidas de discriminación positiva que contribuyan a paliar las dificultades que sufren los diferentes colectivos sociales en riesgo de exclusión, como es el caso de las personas con DFI.

Revisando las premisas normativas anteriormente expuestas, podemos llegar a la conclusión de que nuestro sistema educativo apuesta por la igualdad de oportunidades de todos los jóvenes, instaurando medidas de apoyo y compensación para que los jóvenes con DFI finalicen su etapa educativa y formativa lo suficientemente capacitados para acceder al mercado laboral, creando al mismo tiempo medidas que contribuyan a tal fin.

Dentro de un contexto socio-laboral más actual, donde el Empleo con Apoyo ha sido legislado a nivel nacional y donde cada vez existe una mayor concienciación hacia la inclusión socio-laboral de las personas con diversidad funcional, se aprueba el Plan de Empleabilidad para las personas con discapacidad en Andalucía 2007-2013, que es constituido bajo los principios de enfoque integral en la atención a las necesidades de las personas con diversidad funcional y de participación activa de la Administración Pública Autonómica, del movimiento asociativo y de los agentes económicos y sociales, entre otros, y que pretende aumentar la participación en el mercado de trabajo de este colectivo.

En el marco de estas directrices, formula entre sus objetivos estratégicos la mejora de la tasa de actividad de las personas con diversidad funcional en Andalucía, así como la identificación del Servicio Andaluz de Empleo como organismo de referencia a las actuaciones relacionadas con el empleo de este colectivo, el conocimiento de las necesidades, capacidades y potencialidades de las personas con diversidad funcional en el desempeño del trabajo y de su contribución socioeconómica, y la mejora de la accesibilidad y adaptación de

los recursos y espacios de orientación e inserción laboral, entre otros (Junta de Andalucía, 2007).

Resulta positivo para la inclusión socio-laboral de las personas con diversidad funcional el hecho de incluirlas en un servicio general implantado para el apoyo a la inserción laboral de todos los andaluces, ya que supone la garantía de su derecho a la igualdad de oportunidades y de participación social, es decir, supone la consideración a nivel autonómico y social de estas personas como cualquier otro trabajador.

De manera paralela a la implantación de esta medida, se aprueba el Decreto 58/2007, de 6 de marzo, por el que se modifica el Decreto 149/2005, de 14 de junio, por el que se regulan los incentivos a la contratación con carácter indefinido, el cual pretende reunir *“en un solo texto normativo la regulación de los incentivos que para las personas con discapacidad existen actualmente, los centros especiales de empleo”* (CE, BOJA núm. 75, p. 1). Este Decreto, en su sección 1ª detalla los incentivos a percibir por las empresas ordinarias que contraten a personas con diversidad funcional de manera indefinida.

Otro de los objetivos propuestos en el Plan de Empleabilidad para las personas con discapacidad en Andalucía 2007-2013, centra su atención en apoyar de manera específica en las personas con DFI, en las personas con enfermedad mental o en aquellas personas con diversidad funcional que residen en zonas rurales, para neutralizar las causas de su menor participación en el mercado laboral (Junta de Andalucía, 2007). Aunque no se especifica cómo tendrá que ser la puesta en marcha de dicho objetivo, esta discriminación positiva podría resultar ser una medida óptima para la mejora de la empleabilidad de estos colectivos, que de otro modo verían muy reducidas sus posibilidades de inserción laboral.

Por último, es necesario señalar que este plan además incluye un apartado sobre la adaptación del puesto de trabajo, para garantizar que estos trabajadores puedan desempeñar sus tareas de la manera más autónoma

posible, de acuerdo a sus necesidades personales. A su vez, el Decreto 58/2007, de 6 de marzo, por el que se modifica el Decreto 149/2005, de 14 de junio, por el que se regulan los incentivos a la contratación con carácter indefinido, también recoge en su Artículo 21 los incentivos a percibir por las empresas ordinarias para la adaptación de los puestos de trabajo. Como vemos, por primera vez se contemplan de manera específica las necesidades de adaptación del entorno para facilitar la inserción laboral de las personas con diversidad funcional. No podemos olvidar que, a pesar de realizarse una mención generalizada de las personas con diversidad funcional en la formulación de prácticas y políticas que faciliten su acceso al empleo, las personas con diversidad funcional presentan capacidades, habilidades y necesidades diferentes para poder desarrollar una actividad laboral, por lo cual es imprescindible tener en cuenta la individualización de los apoyos que cada uno de estos trabajadores requiera, en la búsqueda de la flexibilización de los puestos de trabajo y de los entornos laborales.

Por otra parte, el Servicio Andaluz de Empleo (SAE) oferta diferentes programas para atender a la inserción laboral de la población activa andaluza, dirigiendo tres de ellos acciones específicas a la atención de las personas con diversidad funcional, por contemplarlas como uno de los colectivos de atención prioritaria. Dichos programas son:

- El programa Andalucía Orienta, que enfoca su actividad en la orientación vocacional de los usuarios y en el acompañamiento durante la búsqueda.
- El programa de acompañamiento que proporciona, entre otras acciones, apoyo, asesoramiento, tutoría y/o seguimiento durante la etapa inicial de incorporación al puesto de trabajo.
- Por último, las acciones experimentales, que tienen como objetivo el desarrollo de planes integrales para la inserción laboral de colectivos en riesgo de exclusión. (Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo, 2014).

De nuevo tenemos que destacar como un valor positivo del SAE y de la implantación de estos programas, el hecho de que estos se encuentren dirigidos hacia toda la población en situación activa, sin realizar distinciones entre el colectivo de personas con diversidad funcional y el resto, más allá de algunas consideraciones puntuales que permitirán superar las posibles dificultades añadidas a este colectivo para su inserción laboral.

Otra de las iniciativas propuestas por la Comunidad Autónoma Andaluza es el Servicio de Atención al Empleo de personas con Discapacidad (SAEDIS), promovido por CANF-COCEMFE Andalucía y subvencionado por el SAE, que dirige su actividad hacia la inserción laboral y social de personas con diversidad funcional física y orgánica. Este tipo de programas presenta grandes ventajas, por centrar sus esfuerzos en la inserción de este colectivo en exclusiva, por lo cual su gestión podría resultar más eficaz en la persecución de los objetivos con los que ha sido constituida. No obstante, no hemos encontrado ningún programa similar con los mismos objetivos y la misma difusión y alcance, que se encuentre dirigido en exclusiva hacia la promoción socio-laboral de personas con DFI, por lo que valoramos que sería positivo la implantación de algún servicio de esta índole, que facilitara el desarrollo activo de lo dispuesto en la legislación autonómica y en los distintos planes mencionados.

Como conclusión, podemos afirmar que Andalucía se encuentra comprometida con la inserción laboral en particular y la inclusión social en general de las personas con diversidad funcional, y que así lo demuestra en su legislación vigente y en los programas emprendidos a tal fin. No obstante, sería necesaria la coordinación de estos programas con la labor realizada por las ONG e instituciones sociales constituidas con el mismo objetivo, que promueva el emprendimiento de acciones que sigan una misma línea de actuación, para contribuir al alcance de los propósitos de inclusión de una manera más eficaz.

1.4. Agentes que influyen en la inserción socio-laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual

El capítulo que exponemos a continuación, pretende abordar la importancia atribuida a los principales agentes que inciden durante el proceso de formación e inclusión socio-laboral de jóvenes con DFI, los cuales son identificados como los profesionales y las familias. En el primer subcapítulo, detallaremos cuál debe ser el papel de los profesionales del ámbito educativo y formativo y del contexto socio-laboral respectivamente, analizando la importancia de su intervención, así como las dificultades a las que estos deben enfrentarse. En el segundo subcapítulo, trataremos de comprender y especificar cuál es y cuál debe ser el papel que adoptan las familias durante todo el proceso de desarrollo y crecimiento personal que experimenta el joven con DFI hacia la inclusión laboral y social en la vida adulta.

1.4.1. El papel de los profesionales ante la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI

Uno de los principales agentes para la promoción de la inclusión social y laboral de los jóvenes con DFI son los profesionales encargados de la educación, formación y orientación de los mismos, tanto desde el ámbito educativo como desde los programas y entidades sociales constituidos a este fin. Dada su importancia, resulta significativo señalar y definir los principios que deben regir las acciones de planificación e intervención que sean implementadas por estos profesionales desde los dos contextos a los que hacemos referencia.

A este respecto, Pereda, De Prada & Actis (2003) identifican a los funcionarios y profesionales de la asistencia, depositarios de las normas y garantías sociales, como principales agentes promotores de la integración social de las personas con diversidad funcional. Dichos autores consideran que estos cuentan con una posición de mediadores entre el poder político, la

actividad económica y las familias, por lo que se encuentran en una situación favorable para conocer los puntos flacos del resto de agentes y realizar las propuestas oportunas, con el fin de lograr una práctica social efectiva. Indudablemente, la intervención directa de los profesionales en los diversos contextos socioeducativos, promueve que estos conozcan de cerca la realidad de la problemática formativa y socio-laboral a la que se enfrentan los jóvenes con DFI, así como las fórmulas de interacción existentes entre estos y los agentes ya mencionados, y las demandas y necesidades que se emiten desde el entorno familiar. De esta posición privilegiada como participantes directos y testigos del proceso formativo y de inserción socio-laboral, radica la importancia del rol de los profesionales, que cuentan con la experiencia e información suficientes para diseñar diversas estrategias adaptadas a la realidad de los jóvenes con DFI y a la situación política y socio-laboral actuales, en relación a las exigencias del mercado de trabajo.

La tradicional exclusión de los jóvenes con DFI del mercado de trabajo, así como la compleja situación en la que se encuentra este en la actualidad, son circunstancias que perjudican el proceso de inserción laboral de estos jóvenes y que pueden repercutir negativamente en sus deseos y expectativas de vida. Como dice Pallisera (2010), las dudas sobre las posibilidades de las personas con diversidad funcional para su inclusión social y laboral afectan también a los profesionales, y con ello condicionan las oportunidades reales de inclusión. En este sentido, para evitar el rechazo y la falta de confianza de nuestra sociedad y de los empresarios, es preciso que los profesionales de la acción formativa y de inserción laboral crean firmemente en las potencialidades de los jóvenes. Así, la práctica de los educadores debe regirse por una convicción plena, que al mismo tiempo resulte objetiva y realista hacia las capacidades de los jóvenes con DFI como trabajadores.

Para que la confianza en estos jóvenes como trabajadores sea posible, debe ir acompañada de un cambio de perspectiva por parte de los profesionales, donde se considere al futuro trabajador como un igual, que puede y debe manifestar sus intereses y tomar sus propias decisiones (Pallisera, 2010). En palabras de Pereda et al. (2003), se trata de evitar que el

sujeto con diversidad funcional se vuelva objeto de intervención para los profesionales e instituciones. Por lo tanto, la relación entre el joven con DFI y los agentes implicados en su proceso de inclusión socio-laboral debe ser *“recíproca y flexible, donde ambas partes entren en un proceso activo de intercambio con vistas a un fin que no debería ser otro- a medio o largo plazo- que la capacidad de autonomía del sujeto y, por tanto la no dependencia institucional”* (Pereda et al., 2003, p. 149).

Se trata, por tanto, de fomentar la independencia desde el propio hacer de la persona con DFI, escuchando sus demandas y necesidades y dejándole actuar y decidir por sí mismo, orientando las acciones profesionales a que este adquiera el máximo nivel posible de autodeterminación y calidad de vida. En este sentido, es preciso repensar el rol del educador e implementar una nueva manera de hacer, lo cual requiere además de una formación específica en contenidos, estrategias y actitudes, y de generar una nueva perspectiva en la organización de los servicios (Pallisera, 2010). De esta manera, los profesionales no son quienes deciden en función de sus conocimientos y de sus valoraciones y percepciones acerca de las capacidades y posibilidades de la persona con DFI, sino que se convierten en guías y orientadores del aprendizaje que, a través del diálogo y la escucha activa, se encargarán de asesorar y de brindar los apoyos que necesita al futuro trabajador con DFI, dejándole tomar elecciones y emprender las acciones que repercuten en su propia vida.

Si centramos nuestra atención en el ámbito escolar, observamos que Pallisera & Vilà (2005) valoran el centro ordinario como espacio potencialmente favorecedor de las inserciones laborales. Es decir, las posibilidades de promoción y acceso al empleo y a la inclusión social durante la vida adulta de la persona con DFI son mayores si el desarrollo integral de esta se produce en un contexto educativo inclusivo, que propiciará el establecimiento de relaciones sociales heterogéneas y el logro de un mayor nivel de autonomía e independencia personal. Por otro lado, que la persona con DFI asista a un centro ordinario reducirá la posibilidad de que esta sea víctima de la

estigmatización social producida por la segregación y catalogación propia de los sujetos que son enviados a centros específicos de Educación Especial.

Al mismo tiempo, Vilà, Pallisera & Fullana (2010), valoran especialmente la importancia de la educación secundaria obligatoria en la posterior inserción laboral de los jóvenes con DFI, lo cual nos hace pensar que la capacitación y formación en habilidades para el empleo no debe demorarse a la finalización de los estudios obligatorios de estos jóvenes.

Así, dentro de los contextos a los que hacemos referencia debemos considerar la vulnerabilidad de los jóvenes con DFI en los procesos de transición a la vida adulta y laboral que, de acuerdo a las ideas expresadas por Pallisera, Fullana & Vilà (2012), requiere de una acción de orientación en la etapa secundaria con énfasis intencional en la promoción de estrategias favorecedoras de la inclusión socio-laboral. Valorando esta idea, debemos ser conscientes de que el proceso de inserción laboral no puede abordarse una vez que el joven con DFI ha finalizado su educación dentro del sistema educativo formal, sino que las acciones emprendidas desde la institución educativa deben hacer frente a esta problemática, encauzando sus objetivos, organización y estrategias a tal fin.

Abordando la temática referida, encontramos que en el Artículo 5.2 del RD 127/2014 de la LOMCE se determina que *“los criterios pedagógicos se adaptarán a las características específicas de los alumnos y las alumnas y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación profesional tendrán especial consideración”* (BOE núm. 55, Sec. I, p.20157). Indiscutiblemente, se hace imprescindible la labor de los orientadores de los centros educativos y de los tutores de cada grupo-clase como responsables de la formación para el empleo de los jóvenes con DFI, en tanto que deben perseguir la transferibilidad de los aprendizajes adquiridos por el alumnado hacia las exigencias y características impuestas desde el mercado laboral. Al mismo tiempo, deben ser capaces de atender a la diversidad de su alumnado, emprendiendo metodologías educativas de cooperación y globalización de los aprendizajes que les permitan alcanzar estos objetivos. No obstante, para ello

es preciso que el trabajo de todo el equipo docente se realice de manera interdisciplinar, contribuyendo así al desarrollo autónomo del alumno, así como a la adquisición de habilidades y competencias de índole laboral y social.

En el caso de los programas de Formación Profesional Básica, observamos que uno de los principios de la atención integral a su alumnado es el trabajo interdisciplinar del profesorado, tal como se define en la Orden de 9 de junio de 2015:

La persona que ejerza la tutoría deberá coordinar la relación entre los departamentos de familia profesional que pudieran existir, el Departamento de Orientación, el profesorado que imparte docencia en el grupo y la persona responsable del seguimiento del módulo profesional de Formación en centros de trabajo. (CECD, BOJA núm. 124, Art. 8.5., p. 6).

Es por esto que consideramos esencial el papel del tutor del grupo-clase para que los itinerarios educativos a implantar puedan establecer una coherencia práctica entre los aprendizajes de las diferentes materias, con el objeto de proporcionar a los jóvenes con DFI una formación profesional de calidad.

Como hemos visto en este texto legislativo, la LOMCE valora como figura clave en la coordinación del trabajo de todos los profesionales al tutor de cada grupo-clase. Bien es cierto que, dada su cercanía y trato directo y continuado con sus alumnos, la persona que ejerce la tutoría es una fuente esencial de conocimiento e información acerca de las características y necesidades individuales de cada uno de ellos. Pero no podemos olvidar el indispensable papel que juega el orientador u orientadora del centro educativo durante el proceso de planificación de la carrera profesional del joven con DFI.

Y es que, tal como afirman Cutanda & González (2015), el papel del Departamento de Orientación resulta fundamental para el desarrollo del trabajo cooperativo, y al mismo tiempo, para mejorar las dificultades de coordinación que pueden surgir entre el profesorado implicado en el desarrollo de los módulos profesionales de estos programas y en los de competencias básicas, una coordinación, según Maguilot, a todas luces necesaria (2010; en Cutanda

& González, 2015). El éxito de la intervención educativa debe obedecer, por tanto, a una responsabilidad compartida, basada en la comunicación y el trabajo en equipo, y no en actuaciones individuales y desconectadas.

Por último, debemos reseñar además la importancia del papel de los orientadores educativos, en sus competencias relativas a la orientación profesional, en tanto que sus conocimientos sobre el ámbito formativo y socio-laboral, su disposición y aptitud hacia el asesoramiento y su capacidad de vincular las competencias profesionales con las exigencias del mercado de trabajo, resultan apremiantes en los momentos de incertidumbre y cambio social y laboral que acontecen al alumnado de estas etapas educativas.

Otro de los principios fundamentales que debe regir el trabajo de los profesionales de la acción educativa y de formación profesional de los jóvenes con DFI, además de la atención a la diversidad de su alumnado, es la visibilización y escucha activa de los propios estudiantes. Pallisera (2010), indica que es necesario que el joven manifieste sus propios intereses y pueda tomar sus propias decisiones, mientras los docentes deben aceptar que ellos no son quienes mejor saben lo que necesitan los estudiantes, ayudándoles a formular planes de futuro basados en sus capacidades, necesidades e intereses. La investigadora va más allá de la mera adaptación de los aprendizajes y apuesta por una colaboración activa entre los docentes y el alumnado, confiando en que los profesionales ofrezcan a los jóvenes con DFI un aprendizaje basado en la participación social y la autodeterminación.

Cuando pretendemos reflexionar acerca de la formación recibida por los profesionales implicados en el proceso educativo y formativo-escolar de los jóvenes con DFI observamos que, para avanzar en la buena ejecución de las prácticas educativas, hay que incluir estas en los procesos de formación de los profesionales educativos, tomando como objetivo principal que el joven sea el protagonista del itinerario que debe llevarle a la inclusión socio-laboral (Pallisera et al., 2012). Es decir, la formación de los docentes debe estar basada en las propias prácticas educativas, que proporcionarán un conocimiento más acertado de la realidad del sistema educativo actual y de las

dificultades a las que tienen que hacer frente los jóvenes con DFI para alcanzar la inclusión a nivel educativo, social y laboral.

Roselló & Vergés (2008; en Pallisera, 2010) reflexionan sobre las debilidades del proceso que mencionamos, debidas a la dispersión de los servicios de orientación para el empleo y a la falta de información de los profesionales de la educación sobre ellos. Esta situación supone por tanto una barrera hacia el conocimiento de los recursos y posibilidades existentes para las personas con DFI, limitando de este modo las acciones formativas y orientativas dirigidas a estos alumnos, que desde los servicios sociales suelen ser canalizados hacia servicios especializados. Resulta necesario a este fin, proporcionar a los profesionales del sistema educativo, a través de la formación permanente, un conocimiento exhaustivo de los recursos sociales y comunitarios del área de referencia del centro escolar, que les permita establecer relación con los mismos, a fin de tener una información pormenorizada y realista de la situación del mercado laboral y de las posibilidades reales de los jóvenes con DFI dentro del mismo. Con dicha información, a continuación se deberían reencauzar las acciones educativas del sistema educativo, a fin de instituir una continuidad real entre los aprendizajes proporcionados desde ambos servicios y las demandas del mercado de trabajo.

Si centramos nuestra atención en la acción de los profesionales del ámbito social, abarcando las prácticas de formación e inserción laboral, debemos considerar las aportaciones de Lucas, Arias, Ovejero, Cruz, Retortillo & Rodríguez (2005), que nos hablan de una estrategia de intervención basada en la persona, haciendo que esta tenga una participación activa durante todo el proceso. A su vez, estos autores nos indican que la clave del éxito depende en gran medida de los servicios de apoyo y orientación, que son quienes van a contribuir al crecimiento integral de la persona, al mismo tiempo que efectúan el proceso de intermediación con el entorno empresarial y la intervención directa dentro del contexto laboral. Por esta razón, consideramos que estos profesionales deben estar formados en las actividades a ejecutar y que deben proporcionar a los jóvenes con DFI las herramientas necesarias para llegar a

desenvolverse de manera autónoma dentro de un puesto de trabajo. Así, tal como indican los ya mencionados autores, los profesionales deben utilizar programas en los que se diseñen estrategias con objetivos delimitados, considerando los recursos que necesitan para atender a las necesidades del usuario y aquellos con los que realmente cuentan.

En definitiva, los orientadores, formadores, técnicos de empleo y preparadores laborales, entre otros profesionales que participan en este proceso, deben ser conscientes de cuáles son las fortalezas y debilidades de cada uno de los potenciales trabajadores y, en base a esto, trazar un itinerario o programa a seguir para alcanzar los objetivos propuestos, siendo todo esto dispuesto en constante cooperación con el protagonista de la intervención.

El objetivo deseable para alcanzar la autodeterminación y la plena inclusión de la persona con DFI durante su vida adulta, es obtener un puesto de trabajo en el mercado laboral ordinario, para lo cual requiere de una formación adaptada a sus necesidades que le habilite para acceder a las exigencias del mismo. En este contexto, los preparadores laborales son los principales agentes de provisión de apoyos para que el proceso de inserción laboral finalice con éxito (Verdugo et al., 1998; y Arenas & González, 2010). Según Pallisera, Fullana & Vilà (2005), es fundamental el acompañamiento en la empresa por parte del preparador laboral, aunque su misión no es simplemente esta, sino que su intervención comienza mucho antes, durante la orientación, preparación y búsqueda de un empleo para el trabajador con DFI. A este respecto, Arenas & González (2010) especifican que el preparador laboral se encarga de diseñar, junto al trabajador, los diferentes itinerarios laborales, además de valorar programas y actividades necesarios para que la inserción se lleve a cabo con éxito, a luz de las características personales, familiares y sociales, lo cual implica el conocimiento previo de la persona.

Como podemos comprender, este es un proceso participativo, donde el preparador laboral debe dar al futuro trabajador un papel activo, escuchando sus demandas e intereses y teniendo en cuenta sus capacidades y posibilidades dentro del mercado de trabajo. Al mismo tiempo, estos autores

nos hablan de la necesidad de que el profesional de la inserción laboral llegue a empatizar con la problemática del joven con DFI a través de la propia experiencia de inserción y de la interacción con el mismo, compartiendo así éxitos y fracasos, sin olvidar que el protagonista de la acción es la persona con DFI.

Considerando las funciones especificadas anteriormente, debemos mencionar que las fases que debe seguir el preparador laboral durante el proceso de inserción de la persona con DFI en el mercado de trabajo, basándonos en la secuenciación de Arenas & González (2010), han de ser tres:

- Fase inicial: Abarca aspectos del desarrollo de la personalidad del joven con DFI para facilitar su incorporación al mercado de trabajo, que pueden realizarse con el grupo de iguales, en talleres de inserción y con otros compañeros que ya se encuentran trabajando. Es decir, hablamos de reforzar el proceso de socialización e independencia personal del futuro trabajador.
- Fase de acompañamiento: el trabajador aprende el trabajo trabajando. Para ello, el preparador laboral debe intervenir con la persona y el entorno, decidiendo los tiempos de acompañamiento, intensidad de apoyo, etc. La duración e intensidad de los apoyos, tal como afirman Pallisera et al. (2005), puede variar en función de las necesidades concretas de cada trabajador.
- Fase de seguimiento o control: cuando la persona ya ha adquirido cierta autonomía en la empresa, el papel del preparador laboral es el de resolver las dificultades que se presenten. Para ello realizará un análisis de la situación y pondrá a disposición de la persona y el programa de inserción los instrumentos necesarios.

Las actitudes iniciales en la inserción laboral por parte de los empresarios o agentes laborales son frecuentemente de escepticismo, siendo el compromiso de facilitar el apoyo necesario por parte del servicio de trabajo con apoyo y los beneficios económicos, lo que contribuye decisivamente a que

acepten participar en la experiencia de inserción (Pallisera, 2010). Al mismo tiempo, Jordán de Urríes (2010) señala que ha existido un cambio de perspectiva respecto al rol del preparador laboral en el proceso de inserción laboral bajo la metodología de Empleo con Apoyo. Brooke, Wehman, Inge & Parent (1995; en Jordán de Urríes, 2010) plantean este cambio sobre la figura del preparador laboral, planteando la figura de un profesional flexible y polivalente, al cual pasan a denominar “especialista en empleo en la comunidad”, cuyas funciones a desempeñar se relacionan con las de planificador (consultor), recopilador de información, técnico y recurso comunitario. De esta manera, las competencias de los profesionales del servicio de Empleo con Apoyo en general, y del preparador laboral en particular, no se limitan a proporcionar al trabajador con DFI la formación y adaptaciones que necesita para poder acceder al mercado de trabajo ordinario. Además deben actuar como agentes de mediación entre los empresarios y agentes laborales y los jóvenes del colectivo al que nos referimos, suponiendo así un canal de información, asesoramiento, concienciación y sensibilización para los primeros, que ofrece y destaca las ventajas de la contratación a nivel económico, ético y social de los segundos.

En definitiva, reflexionando sobre el papel del preparador laboral, concluimos que no podemos considerar la importancia del mismo conociendo únicamente sus funciones con respecto a la formación, apoyo e inserción laboral del trabajador con DFI. Es por esto que debemos prestar atención a las indagaciones científicas realizadas por Pallisera et al. (2005) que, a través de sus investigaciones sobre la materia de la inserción laboral de personas con diversidad funcional, llegan a reseñar que la presencia del preparador laboral es valorada de forma positiva por las empresas. Este hecho significa que, probablemente sin su intervención, muchas personas no habrían podido llevar a cabo el proceso de inserción laboral.

Considerando las ideas anteriores, debemos hacer mención a que, la presencia de estos profesionales durante el proceso de inserción laboral resulta ser una figura que, a la vez que apoya al trabajador con DFI, transmite a las empresas receptoras la ideología y los valores del Empleo con Apoyo, mientras

pone de manifiesto las oportunidades que ofrece este tipo de contratación. Una vez finaliza el proceso de negociación y el trabajador con DFI accede a la empresa, la labor del preparador laboral con respecto a la misma es la de aportar tranquilidad y seguridad, tanto al empresario como al resto de trabajadores, especialmente durante el primer periodo de adaptación.

No obstante, a pesar de la importancia de esta figura durante los procesos de inserción socio-laborales, Verdugo et al. (1998), identifican la problemática existente con respecto a la intervención de estos profesionales, cuya presencia en los programas de inserción laboral resulta insuficiente y cuya capacitación y formación no parten de ningún perfil profesional determinado, por lo que piensan que resulta necesaria la intervención institucional y de las organizaciones y profesionales implicados en este proceso para superar dichos obstáculos.

De la capacitación y formación de los preparadores laborales, debemos decir que hasta la actualidad no ha existido ninguna carrera universitaria ni grado de formación profesional centrado en esta figura. Pero sí podemos encontrar que algunas instituciones privadas dedicadas a la promoción de la autonomía personal y social de las personas con DFI, ofrecen una formación específica que capacita a los profesionales de este sector para desempeñar esta actividad, aunque este tipo de formación no tiene validez oficial.

Un paso hacia delante en el reconocimiento de la figura del preparador laboral y en la formación específica del mismo, viene de la mano de importantes instituciones como AESE, Down Málaga e INICO. A partir de la investigación realizada por estas instituciones en el año 2015 sobre el perfil de competencias y necesidades para el diseño de un currículum formativo del preparador laboral, se ha elaborado el primer curso de Formación de Preparadores Laborales Especialistas en Empleo con Apoyo¹ que, avalado por la Universidad de Salamanca, pretende ser una referencia formativa online

¹ <http://inico.usal.es/433/Preparadores%20Laborales/formacion-de-preparadores-laborales-especialistas-en-empleo-con-apoyo.aspx>

para los profesionales de España y Latinoamérica y se pondrá en marcha por primera vez en mayo de 2016.

En vista de las ideas expuestas, en las que consideramos la importancia del rol que llevan a cabo estos profesionales, así como de la problemática expuesta por estos autores, valoramos como imprescindible y necesario que en la formación inicial de los profesionales del ámbito social que trabajan con jóvenes con DFI, como son los trabajadores sociales, los integradores sociales o los pedagogos, entre otros, se aborde la capacitación de estos en materia de inserción laboral, para así optimizar la calidad de los servicios de Empleo con Apoyo e incrementar la cantidad y calidad de las inserciones laborales de estos jóvenes.

1.4.2. La importancia del papel de la familia durante el proceso de formación e inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI

Hemos conocido y analizado el papel que asumen los profesionales de la acción formativa y socio-laboral de jóvenes con DFI durante el proceso a seguir para que estos accedan en condiciones de éxito a la vida adulta, y hemos descubierto que estos resultan ser importantes agentes de intermediación entre los jóvenes y el entorno social al que se encuentran adscritos. Pero además debemos ser conscientes de que el éxito de una adecuada intervención profesional se debe en gran medida a la participación y concienciación de las familias de los jóvenes.

La institución familiar, desde las edades más tempranas, es la principal responsable en el desarrollo de la autonomía e independencia de los jóvenes con DFI, y dicha importancia se prolonga durante toda la vida de los sujetos, manifestándose en diferentes fórmulas de actuación e intermediación con el entorno social y con los servicios encargados de la promoción de la inclusión de los mismos. Esta afirmación la corroboran autores como Pereda et al. (2003), que identifican la familia como la principal institución encargada de

mediar entre los sujetos con diversidad funcional y el resto de la sociedad, y Vals, Vilà & Pallisera (2003), que a través de diversos estudios reafirman esta idea, y además llegan a la conclusión de que una de las dimensiones importantes que aparecen de forma reiterada como factor explicativo del éxito en los procesos de inserción es la familia.

Desde un punto de vista sociológico, una familia experimenta calidad de vida cuando sus miembros tienen las necesidades cubiertas, disfrutan de su vida juntos y cuentan con oportunidades para alcanzar metas que sean trascendentales para ellos (Park, Turnbull & Turnbull, 2002; en Mora, Córdoba, Bedoya & Verdugo, 2007). Es decir, la familia es un sistema social que debe perseguir su realización plena como conjunto y no solo como la conjunción de individuos independientes.

El éxito de las acciones emprendidas por cada uno de los miembros repercutirá favorablemente en el bienestar del resto, por lo que si dirigimos nuestra atención al proceso de la inserción laboral, encontramos que, como subrayan Vals et al. (2003), este es un asunto de familia más que individual. A tal efecto, como afirman Peralta & Arellano (2010), la problemática de la existencia de un miembro con DFI en la familia, genera en esta cargas económicas, físicas y emocionales, las cuales podrán ver aminorado su impacto en función del nivel de independencia e inclusión social alcanzado por la persona con DFI. Considerando esta idea, debemos observar las aportaciones de autores como Pereda et al. (2003) que determinan que la inserción laboral y social es más un asunto de familia que una cuestión individual, exponiendo que las limitaciones de una persona repercuten en todo el grupo familiar, removiendo el sistema de relaciones y alterando en mayor o menor medida los proyectos particulares de sus miembros. Es decir, no podemos hablar de las barreras que tienen que abordar las personas con DFI centrándonos únicamente en variables meramente profesionales o laborales, sino que debemos ser conscientes de la existencia de otras dificultades adyacentes, relativas al entorno más cercano, como es el ámbito familiar.

Podemos hablar entonces de una relación de interdependencia entre el sujeto con DFI y las personas que componen el seno familiar, en tanto que la actitud asumida por las familias y las acciones que emprenden en la búsqueda del pleno crecimiento de las persona con DFI, van a incidir indiscutiblemente en el éxito de la inclusión social de esta. Al mismo tiempo, la medida en que la persona con DFI pueda alcanzar su pleno desarrollo en contextos inclusivos, aportará bienestar y felicidad al resto de la familia, a nivel personal y a nivel grupal.

El proceso del que hablamos, que persigue la autodeterminación e inclusión socio-laboral del joven con DFI en su vida adulta, es afanoso, complejo y dinámico, y requiere de una adecuada coordinación entre la familia y los profesionales de la educación, la formación y la inserción laboral. Por lo tanto, la colaboración de la familia no debe demorarse hasta el momento de la inserción laboral, sino que debe iniciarse ya desde la etapa escolar (Vals et al., 2003; y Vilà & Pallisera, 2006).

Es por esta razón que, dada la necesidad de proporcionar a los jóvenes con DFI una educación inclusiva, resulta fundamental la existencia de una fuerte colaboración entre la escuela y la familia, emprendiendo acciones tales como el intercambio de información, la comprensión mutua, y el establecimiento de unos objetivos educativos comunes (Aguado, 2010; en Hernández, 2013).

Desde nuestro sistema educativo se reconoce la importancia del papel de la familia, no solo en el desarrollo pleno de su alumnado, sino también en la transformación y evolución de nuestras sociedades, y así se dicta en el apartado II del Preámbulo de la LOMCE (2013):

El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene

que contar con la familia y confiar en sus decisiones. (BOE núm. 295, Sec. I, p. 97859).

De esta manera, la educación familiar y la escolar dejan de ser dos vertientes independientes para converger persiguiendo un mismo objetivo, a fin de optimizar el progreso de los alumnos a nivel personal, familiar, escolar y social. Por lo tanto, la escuela se convierte en un lugar de convivencia, interacción, comunicación y participación en el que se tienen en cuenta todos los agentes que intervienen en la evolución educativa de su alumnado, creando así comunidades de aprendizaje que se interrelacionan con otros entornos de nuestra sociedad. Bajo esta dinámica, comprendemos que la escuela se erige como un espacio en el que intervienen tanto la familia como el resto de agentes, en su objetivo de preparar a sus estudiantes para su futuro acceso a los diversos contextos de la vida adulta, entre los que se encuentra el mercado laboral.

De la cita anterior queremos subrayar la idea de que las relaciones que se constituyen no se dan únicamente entre la familia, el sistema educativo y el resto de agentes sociales, sino que además deben existir redes de comunicación y de conexión entre las distintas familias. Esta idea se rige bajo los principios de cooperación y convivencia, las cuales son extrapolables desde la escuela a la sociedad en general, contextos en los que se encuentran también las familias que tienen algún hijo o hija con DFI. Por lo tanto, todas las familias deben aprender a respetarse y apoyarse durante el proceso educativo de sus hijos e hijas, entendiendo la educación como un bien social que permitirá la evolución y transformación de nuestras sociedades a través de la asunción de valores como la tolerancia, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la democracia.

Por otra parte, considerando la idea anterior, debemos hacer referencia a aportaciones como las de Newman (2005), que señala que *“es más probable que los jóvenes cuyas familias están más en contacto con los centros escolares consigan puestos de trabajo regulares y mejor remunerados que aquellos jóvenes cuyas familias se implican menos en los centros”* (en Pallisera, 2010, pp. 194-195). También Lindstrom et al. (2007; en Pallisera, 2010) reivindican

esta hipótesis, asumiendo que la implicación familiar en las actividades escolares y extraescolares, su apoyo y unas expectativas adecuadas colaboran influyendo positivamente, tanto en el proceso de transición como en el logro de objetivos postescolares relacionados con la inclusión. Por un lado, si el trabajo que se realiza desde el centro educativo persigue en todo momento la autonomía e independencia personal del alumno con DFI, y dentro de dicho proceso se encuentran implicadas las familias, tanto a nivel de orientación como de fijación de objetivos y de intervención, dando una continuidad desde el hogar familiar a los valores y contenidos aprendidos, consecuentemente el alumno se encontrará mejor preparado para acceder al mundo laboral una vez finalice su proceso educativo y formativo. Por otro lado, si hablamos de familias que se preocupan por la educación y bienestar de sus hijos, en muchas ocasiones estamos haciendo referencia a familias de un nivel sociocultural determinado, que cuentan con una situación y predisposición favorable a la inclusión socio-laboral de sus hijos e hijas, ajenos a otras problemáticas de exclusión social.

Es decir, en muchos casos es posible que la clave del éxito de la futura inserción laboral sea la implicación de las familias, pero la implicación de las familias depende en gran medida de la situación socioeconómica y cultural que acontece a estas. Hablamos de que, en función de su procedencia, los alumnos con DFI tienen diferentes puntos de partida hacia la inclusión socio-laboral, y a esto se debe el éxito de su inclusión en la vida adulta.

Igualmente, Pallisera (2010) enfatiza en la importancia de potenciar desde los servicios educativos la colaboración entre familia y escuela, a fin de abogar por el futuro éxito de la inclusión en el mercado de trabajo ordinario. Además, junto a Vilà y Pallisera (2006), propone diferentes líneas de actuación a emprender desde el centro escolar:

- Generar expectativas realistas sobre las posibilidades de la persona con diversidad funcional en relación a su inclusión laboral y social.
- Facilitar asesoramiento y orientación para que desde el ámbito familiar se potencie la máxima autonomía y autodeterminación de la persona.

- Ofrecer información exhaustiva tanto a la familia como al alumno sobre las alternativas de formación postobligatoria y las distintas opciones laborales. Entre estas alternativas, cuentan con un papel fundamental para la transición a la vida adulta, los programas de FPB, anteriormente denominados PCPI.
- Establecer una dinámica de colaboración desde el inicio de la Educación Secundaria. Construir un círculo de apoyo potente para hacer frente a las incidencias que pudieran producirse durante el tránsito a la vida adulta y laboral.

Desde el contexto educativo, en colaboración con los profesionales implicados, el rol de la familia debe ser el de colaborar con las acciones promovidas desde el mismo, participando en todo el proceso de orientación y de toma de decisiones. Al mismo tiempo, estas tendrán que informarse y formarse sobre las posibilidades de inclusión social y laboral que desde la sociedad se ofrecen a las personas con DFI, a fin de estar capacitadas para apoyar a sus hijos e hijas en los momentos de tránsito que transcurren hacia la formación profesional y/o hacia la inserción laboral.

En otra instancia, no podemos olvidar que el proceso de inserción laboral forma parte de la transición a la vida adulta por parte del joven con DFI, y por lo tanto, la actuación de la familia debe definirse y limitarse en la búsqueda de la autodeterminación e independencia del futuro trabajador. Así, en los estudios realizados por Vals et al. (2003), encontramos que algunos servicios de orientación e inserción laboral consideran innecesario el contacto familiar porque están trabajando con adultos, y piensan que de esta manera estos alcanzarán una mayor normalización, independencia y autonomía, ya que, como indican Mora et al. (2007), los padres de las personas adultas con DFI interfieren en su desarrollo autónomo y limitan su capacidad de autodeterminación. Quizá estas premisas resulten demasiado extremas o arriesgadas, ya que la persona con DFI generalmente requiere de una serie de apoyos que faciliten las dificultades devenidas por las exigencias de un mercado laboral que no ha tenido en cuenta sus necesidades, además de un refuerzo emocional que aporte seguridad y confianza en la llegada a entornos

para él desconocidos. Sin olvidar que cualquier joven, durante este tipo de procesos marcados por el cambio, la inestabilidad y la confusión requiere del apoyo, la comprensión y el consejo de su familia, independientemente de sus características personales y sociales.

No obstante, estamos de acuerdo con Peralta & Arellano (2010) en que las familias deben ser realistas y conocer qué ámbitos, decisiones, acciones o tareas deberían depender del control personal de sus hijos y cuáles se escapan de sus competencias. Y es que, como indican Vals et al. (2003), en ocasiones, las expectativas de la familia no son realistas porque estas no tienen claro cuál es el rol que debe asumir la persona con DFI. Cuando las familias localizan sus expectativas en un nivel muy alto, pueden llegar a exigir a la persona con DFI unos resultados que se encuentren por encima de sus posibilidades reales, llegando a perjudicar su autoestima, mientras que si sitúan sus expectativas por debajo de las capacidades de la persona con DFI, están limitando el desarrollo de su autonomía y su proceso de inclusión socio-laboral, llegando a la sobreprotección.

Las familias deben potenciar, desde una perspectiva realista, la autonomía e independencia de la persona, evitando la sobreprotección (Peralta & Arellano, 2010; y Vals et al., 2003) o, expresado de otro modo:

La sobreprotección por parte de la familia y de los profesionales, apoyada en la visión de las personas con discapacidad como eternos “niños” incide negativamente en su desarrollo, restándoles autonomía y perjudicando su autoconcepto. Esta actitud promueve la aparición de patrones diferentes de conducta social y personal a lo largo de la vida adulta, que se irán agravando, sobre todo cuando la estructura familiar de referencia, va desapareciendo (Millán, Meleiro & Quintana, 2002; en et al., 2007, p. 36).

Como vemos, la sobreprotección familiar pone en peligro las acciones inclusivas hacia el pleno progreso de los jóvenes con DFI en su vida adulta, infantilizando la conducta de estos y eximiéndolos de las responsabilidades personales y sociales que conlleva el tránsito a dicha etapa.

Para salvar este tipo de situaciones, Vals et al. (2003) proponen la reorientación de las dinámicas familiares, con la finalidad de que estas puedan

ser posibilitadoras y no limitadoras de la inclusión social de estos jóvenes, no solo como trabajadores sino también como ciudadanos. Al mismo tiempo, pensamos que es fundamental que exista una relación adecuada entre las familias y los servicios de inserción laboral, para que este sea un proceso cooperativo, donde se realice un reparto de tareas y responsabilidades y una coordinación eficaz de los apoyos disponibles (Peralta & Arellano, 2010). Asimismo, como indican Pallisera et al., “*se deben evitar las interferencias de la familia en los procesos de inserción evitando las relaciones directas entre esta y la empresa*” (2005, p. 309), dejando el rol de la mediación entre la persona con DFI y el entorno laboral al preparador laboral y al resto de profesionales especializados.

Indagando en el papel de las familias durante el proceso de tránsito a la vida adulta con respecto a su relación con los servicios de inserción laboral, debemos ser conscientes de que la relación entre las familias y los profesionales de estos servicios resulta clave para explicar la relevancia del éxito de las inserciones (Vals, Vilà & Pallisera, 2003; y Pallisera et al., 2005). Turnbull et al apuntan hacia una relación de trabajo cooperativo entre ambos agentes, en lugar de una actividad puramente formativa y de carácter unidireccional, donde los padres también son proveedores de información (1999; en Vals et al., 2003).

Turnbull, Turnbull, Edwin & Soodak (2006; en Peralta & Arellano, 2010), proponen el Enfoque Centrado en la Familia, que debe abarcar el proceso de inserción laboral desde el desarrollo educativo de los jóvenes con DFI hasta el momento de acceder al mercado de trabajo ordinario, suponiendo esta cuestión el establecimiento de relaciones colaborativas entre los agentes educativos, profesionales y familiares. Estos autores estipulan siete principios que deben caracterizar este tipo de relaciones, como la comunicación abierta, la competencia profesional, el respeto, el compromiso, la igualdad, la defensa de los derechos y la confianza. Bajo este modelo, el rol de las familias adquiere un carácter activo, colaborando estos a un mismo nivel que los profesionales, es decir, estableciendo una relación de igual a igual en la que se reconoce la

complementariedad de las acciones de ambos agentes y se respetan los valores y creencias de ambos (Peralta & Arellano, 2010).

En este punto, asumiendo la idea de un trabajo colaborativo entre familias y profesionales, debemos mencionar las necesidades de intervención expresadas por Vals, Vilà & Pallisera (2003) extraídas de sus investigaciones sobre esta temática:

- Las investigadoras nos hablan de una necesidad de relación continuada y sistemática de las familias con los profesionales de los servicios. De esta manera, se establece una relación de confianza entre ambos agentes y existe una continuidad y coherencia entre el trabajo iniciado desde los entornos familiar y formativo-laboral.
- A su vez, recalcan la importancia de compartir objetivos y estar de acuerdo con los itinerarios diseñados desde los servicios. Además indican que deben evitarse los conflictos que surjan entre la diferencia del futuro deseable de las familias y el posible, y la diferencia de motivaciones, intereses y expectativas entre las familias y los servicios. El diálogo y la participación continuada son piezas claves para alcanzar este objetivo.
- También inciden en la trascendencia de informar a las familias desde los servicios de inserción de todas las acciones a emprender.
- Por último, entre las funciones de las familias, consideran significativa la colaboración en otros aspectos ajenos a la inserción laboral, que son imprescindibles para una correcta socialización y un exitoso desarrollo de la inclusión social y que requieren de un refuerzo constante, tales como la puntualidad, la higiene personal, la autonomía, etc.

Nos gustaría justificar este planteamiento bajo las aportaciones de Vals, Vilà & Pallisera (2003), que especifican que la información proporcionada por las familias es necesaria para los profesionales, así como la de otros miembros de la comunidad, valorando al mismo tiempo la importancia de implicar a la persona con DFI en todo el proceso de orientación e inserción socio-laboral.

En definitiva, se trata de encauzar las acciones y los esfuerzos de la persona con DFI, la familia y los profesionales de las acciones formativas y socio-laborales en una misma dirección, definiendo un objetivo común hacia la inclusión plena del futuro trabajador durante la vida adulta. Los objetivos del proceso de inserción se fijarán teniendo en cuenta las percepciones, necesidades y demandas de todos los agentes que intervienen dentro del mismo, sin olvidar a la persona con DFI, concretando cuáles son las funciones y competencias a asumir por cada uno de ellos e instaurando unos límites que potencien la autonomía del sujeto con DFI.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En el capítulo que a continuación presentamos vamos a exponer los planteamientos y objetivos de los que partimos en la investigación recogida en estas páginas, y a justificar la metodología seguida dentro de la misma.

En el caso de la metodología utilizada, queremos explicar de manera metódica las fases seguidas dentro de nuestra investigación, presentando los pasos que hemos seguido tanto en la vertiente cuantitativa como en la cualitativa de nuestro estudio.

Concretamente, abordaremos las diferentes fases del proceso de diseño y aplicación del instrumento de recogida de datos cuantitativos, dentro del cual hemos optado por la creación de dos cuestionarios. Además reseñaremos la puesta en marcha de nuestro estudio cualitativo, a través de la presentación de nuestros dos estudios de caso, reflejando el proceso de selección de los casos que hemos llevado a cabo, así como los instrumentos utilizados para la de recogida de información de los mismos: entrevistas a profesionales, familias y jóvenes con DFI que conviven en el contexto formativo-escolar y socio-laboral elegidos, diario de investigación y recopilación documental. Por último, expondremos de manera detallada los pasos seguidos para la exposición y análisis de la información recogida.

2.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos

El origen de nuestra investigación surge de la notable problemática que se plantea a los jóvenes con DFI con la finalización de sus estudios obligatorios y su acceso a la vida adulta e independiente. Tras la pertinente revisión bibliográfica, hemos sido conscientes de que los estudios sobre la inclusión del colectivo de personas con DFI se centran preferentemente en el ámbito educativo, abordando concretamente la vida escolar de estos, que indiscutiblemente abarca su desarrollo infantil y su adolescencia.

De esta manera, el resto de contextos y procesos vitales de las personas con DFI más íntimamente ligados con su evolución y promoción social quedan en el olvido. En el tránsito a la vida adulta de los jóvenes con DFI no existe un paradigma que determine su destino y sus oportunidades de crecimiento, más allá de la segregación en entidades dedicadas a la asistencia social, por lo que nuestro interés es atender a otras fórmulas más inclusivas que fomenten la justicia social y la igualdad de oportunidades para estos jóvenes.

Tras una intensa reflexión sobre la temática expuesta, nos hemos decantado por el estudio de la formación profesional y la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, a través del estudio de estos dos contextos a través de las consideraciones y testimonios de los agentes que interactúan dentro de los mismos. La motivación de dicha elección se debe a varias razones:

- En primer lugar, la formación de la investigadora de este estudio se ha centrado preferentemente en la inclusión educativa y social de niños y jóvenes con NEE, teniendo experiencia profesional en diferentes instituciones de la provincia, por lo que cuenta con un amplio conocimiento de la problemática a la que debe enfrentarse este colectivo en su lucha por la plena inclusión. Sus prácticas en la Asociación Down Málaga, y la realización de su tesis de Máster titulada “*Interacciones sociales en el Síndrome de Down: realidad y expectativas. Una experiencia con jóvenes y adultos de la asociación Down Málaga*”, le ayudaron a conocer las posibilidades y potencialidades que tienen estos jóvenes para llegar a alcanzar sus objetivos durante la vida adulta, así como las barreras y prejuicios sociales a los que tienen que enfrentarse cada día y las escasas oportunidades de promoción social que se les brindan.
- En segundo lugar, consideramos que ha existido en nuestra sociedad un cambio de paradigma respecto al papel y a la situación social de las personas con DFI, que de asumir un rol de eternos niños, por su carácter pasivo y dependiente, se convierten en adultos independientes que actúan como principales conductores de su propia vida. Con este cambio de perspectiva, los jóvenes con DFI saben que pueden elegir

- acerca de su propio destino, teniendo la oportunidad de acceder a aquellos entornos en los que no han estado presentes tradicionalmente.
- En tercer lugar, comprendemos que el acceso a un empleo para cualquier persona es una de las bases necesarias para alcanzar la plena inclusión en nuestra sociedad. El empleo supone el acceso a los procesos económicos y sociales y se erige como un punto de partida hacia otras esferas que abarcan la realización plena del individuo durante su vida adulta. Por lo tanto, acceder a un empleo contribuye a la promoción de la autonomía e independencia personal de los jóvenes con DFI, y supone la plena expresión de la democracia, facilitando su participación social y su autodeterminación.
 - En cuarto lugar, la crisis económica que atraviesa nuestro país desde el año 2008 ha producido una notable reducción del ejercicio de los derechos de las personas con DFI, ralentizando su proceso de inclusión y de participación social. Los recortes económicos realizados por el último Gobierno han provocado la retirada de ayudas económicas que perciben muchos de estos jóvenes y esto, consecuentemente, supone el desamparo de los mismos respecto a una sociedad que no se responsabiliza de sus necesidades de asistencia, cuidado y desarrollo personal. Ante dicha perspectiva, se hace aún más necesario el desempeño del rol profesional por parte de estos jóvenes, a fin de no depender eternamente de la atención económica y personal de las familias.
 - En quinto y último lugar, la responsable de nuestra investigación, gracias a su trayectoria socio-profesional, es consciente de cuál es la principal preocupación de las familias de los jóvenes con DFI respecto al futuro de sus hijos. Estas familias manifiestan cierta inseguridad, miedo y desconcierto pensando en el día que ellos no estén, temiendo que el destino de sus hijos se conduzca hacia la segregación social y la desatención personal a nivel económico e institucional. Por lo tanto, considera que resulta prioritaria la inclusión de estos jóvenes en los procesos laborales, garantizando así su plena independencia socioeconómica, que les va a facilitar poder vivir de manera autónoma,

recibiendo en ocasiones la ayuda de instituciones y programas de orientación y apoyo a la vida independiente.

2.2. Objetivos de la investigación

El trabajo de investigación que presentamos tiene como objetivo general describir, analizar y comprender los procesos y relaciones que transcurren en los contextos formativos y socio-laborales a los que acceden los jóvenes con DFI una vez finalizan su proceso de educación obligatoria, partiendo de las experiencias, percepciones y opiniones de los profesionales implicados en los mismos, así como de los propios jóvenes y sus familias. Desde una perspectiva inclusiva, queremos ser conscientes de cuáles son las oportunidades reales de acceso al empleo que tienen estos jóvenes, analizando la calidad de los procesos educativos, formativos y de orientación e inserción laboral, y valorando la organización, gestión y promoción de los mismos.

A continuación exponemos los objetivos específicos derivados de nuestro estudio, teniendo en cuenta el foco principal de la investigación, así como el proceso de análisis y reflexión que se ha desarrollado durante el transcurso de la realización de esta tesis doctoral:

- a) Conocer la configuración del contexto formativo-escolar en el que conviven los jóvenes con DFI que finalizan sus estudios obligatorios.
- b) Describir la constitución del entorno de las entidades sociales que dirigen sus acciones hacia la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI.
- c) Valorar la calidad de nuestro sistema educativo respecto a la atención de este tipo de alumnado y a las medidas emprendidas por este hacia la inclusión educativa y social.

- d) Estudiar las potencialidades y debilidades de los servicios ofertados en las entidades del ámbito socio-laboral, así como las metodologías y herramientas empleadas desde estos.
- e) Indagar en la labor asumida por los profesionales de ambos contextos, así como en sus relaciones con estos jóvenes y con el entorno social, y las problemáticas derivadas de dichas interacciones.
- f) Analizar el papel asumido por las familias en cada uno de los contextos, considerando las edades que presentan los jóvenes, así como la naturaleza del entorno al que se encuentran adscritos.
- g) Evaluar la adecuación de las acciones emprendidas desde los dos contextos con la realidad del mercado laboral, a fin de conocer la calidad de las mismas y las oportunidades reales de inclusión de los jóvenes.
- h) Establecer una idea de continuidad entre ambos contextos, valorándolos como posibles etapas de la vida de estos jóvenes, para estudiar el grado de coherencia y transferibilidad que existe desde uno a otro.
- i) Identificar las variables que intervienen en cada uno de los contextos en el proceso de inclusión socio-laboral y de promoción a la vida independiente.
- j) Obtener una visión pedagógica reflexiva sobre la concepción social de la DFI en nuestra sociedad, especialmente en los procesos de inserción y promoción laboral.

En este punto, y a fin de mejorar la estructuración y comprensión del presente estudio, queremos hacer constar que los objetivos a) y c) se vinculan de manera directa con el contexto formativo-escolar, y los objetivos b), d), y j), con el socio-laboral. El resto de los objetivos expuestos son comunes a los dos contextos estudiados, en concreto el e), f), g), h), e i).

2.3. Hacia la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa

En la elaboración de nuestra investigación hemos optado por la utilización simultánea de las metodologías cuantitativa y cualitativa, a fin de describir y comprender con mayor veracidad y calidad las relaciones entre los elementos que intervienen dentro de nuestro ámbito de estudio. Para conocer la realidad de los procesos de formación e inclusión socio-laboral a los que se enfrentan los jóvenes con DFI, debemos tener en cuenta que hablamos de fenómenos sociales, y que la utilización de ambas metodologías va a permitir que exista una fuerte colaboración y enriquecimiento de los datos obtenidos a través de una y otra vía.

Para comprender este planteamiento, debemos tener en cuenta los planteamientos y las características de cada uno de los dos paradigmas metodológicos de los que hablamos.

Diversos autores estipulan la diferencia entre estos dos modelos de investigación en función de las corrientes teóricas a las que pertenecen, diferenciando entre positivismo y fenomenología (Reichardt y Cook, 1987; Quecedo & Castaño, 2002; y Ruiz Olabuénaga, 2012). Así, encontramos el positivismo como aquella corriente objetiva que busca los hechos o las causas de los fenómenos sociales, sin considerar los estados subjetivos de los individuos. Este modelo teórico se basa en el análisis estadístico de los datos recogidos por medio de estudios y experimentos descriptivos y comparativos, utilizando técnicas de indagación como los cuestionarios o inventarios. Como podemos deducir, el positivismo se corresponde con la metodología cuantitativa. Al mismo tiempo, observamos la fenomenología o hermenéutica como reacción a la rigidez del anterior modelo respecto a cierto tipo de problemas sociales, que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de quien actúa. Este enfoque pretende conocer el mundo social a través de los significados y símbolos humanos, describiendo y comprendiendo los medios a través de descripciones en profundidad (Ruiz Olabuénaga, 2012).

En esta corriente de investigación se producen datos descriptivos a través de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y de la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2002), por lo que debemos tener en cuenta que está sujeto a la subjetividad de los actores de los contextos estudiados. Este modelo teórico se corresponde con la metodología de investigación cualitativa.

Es evidente, por tanto, que ambas metodologías de investigación nos ofrecen distintas visiones del mundo, así como diferentes planes de trabajo, modos de recogida de información y de análisis de datos, lo cual nos hace pensar que tienen diferente utilidad y capacidad heurística (Ruiz Olabuénaga, 2012). Es por esto que ha existido y existe un largo y complejo debate entre los investigadores de ambas corrientes, que critican duramente las insuficiencias del modelo contrario.

La investigación cuantitativa ha sido criticada por su neutralidad y precisión, ya que los investigadores cualitativos la consideran una mera afirmación ideológica con un escaso valor explicativo en sus tests. El modelo cualitativo de investigación resulta ser insuficiente según los teóricos de la investigación cuantitativa, por carecer de mecanismos internos que garanticen el mínimo nivel de fiabilidad y validez (Ruiz Olabuénaga, 2012). Para superar las insuficiencias y obstáculos señalados, debemos hacer referencia a las ideas expresadas por Pereira (2002), que nos habla de la investigación con diseños mixtos como aquellos que nos ofrecen una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos, facilitando el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos. De esta manera, existe una mayor comprensión sobre el objeto de estudio.

Johnson y Onwuegbuzie (2004) y Onwuegbuzie y Leech (2006) diferencian los modelos de investigación en función del paradigma en el que enfatizan y del orden o secuencia en el que se aplican, haciendo alusión a estudios en los que existe igualdad en el estatus y a estudios en los que hay un estatus dominante (en Pereira, 2011). En nuestro estudio, utilizamos de manera simultánea la aplicación de métodos cuantitativos y cualitativos, sin dar

prioridad a ninguno de ellos, por lo que debemos considerar que existe igualdad en el estatus y que el tratamiento y valor de los datos obtenidos no difieren en importancia ni en secuencialidad. Es decir, por un lado realizamos la parte cuantitativa de nuestro estudio y, por otro lado, seguimos la metodología cualitativa de recogida de datos, para la posterior triangulación de los mismos.

Para nuestra investigación vamos a utilizar una estrategia recurrente de triangulación (Creswell, 2008; en Pereira, 2011), que en un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Conjuntamente, utiliza alguna perspectiva teórica, buscando la integración en la interpretación. Esta estrategia recopila datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Sobre la triangulación de los datos también nos habla Ruiz Olabuénaga (2012), haciendo alusión a la importancia de relacionar los diferentes datos para contrarrestar riqueza y fiabilidad de unos métodos con las de otros. Así, del contraste de ambos tipos de datos, conseguimos que exista una colaboración y enriquecimiento mutuo de un tipo y otro de datos, mejorando la calidad de nuestras investigaciones.

Por último, nos gustaría valorar las razones presentadas por Reichardt y Cook (1986) para apostar por la combinación de los métodos cuantitativos y cualitativos.

- En primer lugar, estos autores nos hablan de la delimitación de objetivos múltiples que contemplen las tareas de comprobación, valoración del impacto y explicación causal. En una evaluación global debe prestarse atención a procesos y resultados y, tal como defienden estos mismos autores, la investigación cualitativa persigue los procesos, mientras la cuantitativa se centra en los resultados. Así, las finalidades del proceso son la comprobación y la explicación causal, mientras la medición del efecto persigue la valoración del resultado total o valoración del impacto. En definitiva, podemos observar que para conseguir los tres objetivos planteados es necesaria la combinación de la utilización de ambas metodologías.

- En segundo lugar encontramos la vigorización mutua de los tipos de métodos, lo cual quiere decir que, a través del intercambio de los significados de uno y otro método obtendremos nuevas perspectivas que nos revelarán cómo se complementa con el otro cada uno de los tipos de métodos.
- En tercer lugar, podemos observar la triangulación a través de operaciones convergentes, o lo que es lo mismo, el uso complementario de ambos métodos, que contribuye a corregir los sesgos presentes en cada uno de ellos. La utilización conjunta de varios métodos permite triangular la verdad subyacente.

2.4. Metodología cuantitativa: Diseño y aplicación del instrumento de recogida de información

En el presente epígrafe vamos a abordar los elementos más relevantes del proceso del diseño y aplicación de los cuestionarios que hemos utilizado para abordar la recogida de información de la parte cuantitativa de nuestro estudio. La elección de este instrumento de recogida de datos viene de la mano de nuestro interés en descubrir las opiniones, actitudes, valoraciones y percepciones que tienen los profesionales del ámbito formativo-escolar y del socio-laboral sobre las variables y condicionantes que intervienen en el proceso de la educación y formación profesional de estos jóvenes, así como en el momento de su orientación profesional y de su inserción y promoción laboral.

2.4.1. Diseño de los instrumentos de recogida de datos: dos cuestionarios

Con el fin de poder acceder a las metas y objetivos depositados en la planificación de nuestra investigación, se utilizaron dos cuestionarios de elaboración propia, que nos permiten recoger las ideas y planteamientos relacionados con los dos contextos que abordamos de una manera

generalizada. Dadas las diferencias existentes entre el entorno formativo-escolar y el socio-laboral, tanto en su estructura y organización como en la naturaleza de su origen y finalidad, así como en los elementos que intervienen dentro de los mismos y las relaciones entre estos, decidimos que la realización de dos cuestionarios, dirigidos a cada uno de los contextos, nos daría una información más especializada y acertada de los mismos.

Con la elaboración de ambos cuestionarios queremos hacer frente, desde la perspectiva de los profesionales que intervienen en cada uno de los ámbitos que abordamos, a una serie de objetivos.

En nuestro cuestionario dirigido al ámbito formativo-escolar², pretendemos:

- a) Conocer las potencialidades y debilidades que, según los docentes y orientadores de los centros educativos, tiene nuestro sistema educativo para abordar la educación y formación profesional de los jóvenes con DFI.
- b) Indagar en la formación y capacitación de los docentes y orientadores de los centros educativos para atender a la diversidad del alumnado dentro del aula.
- c) Descubrir las metodologías de aprendizaje utilizadas dentro del aula, así como los recursos materiales y humanos destinados a atender a las necesidades específicas del alumnado.
- d) Identificar el tipo de formación profesional más idóneo para la posterior inserción laboral de estos jóvenes, y conocer la calidad y utilidad de la misma.
- e) Explicitar la percepción social sobre la DFI dentro del centro educativo y conocer las relaciones sociales establecidas por este tipo de alumnado.

² Ver Anexo I.

Si hablamos de nuestro cuestionario socio-laboral³, nuestras finalidades son:

- a) Reseñar, según los profesionales de las entidades sociales que abogan por la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, las expectativas depositadas en el acceso al empleo y la vida adulta por parte de los usuarios de los programas de formación para el empleo y de sus familias.
- b) Describir la situación socio-laboral de los jóvenes con DFI y las oportunidades que les ofrecen los diferentes programas y herramientas de formación e inserción laboral.
- c) Conocer la opinión de los profesionales de estas entidades sobre las características de los puestos de trabajo susceptibles de ocupar por estos jóvenes y las condiciones de los mismos.
- d) Abordar las posibilidades de inserción y promoción socio-laboral de los jóvenes con DFI, reconociendo las variables que intervienen en dicho proceso.
- e) Descubrir el papel de los diferentes agentes de intervención dentro del proceso de orientación, formación e inserción laboral y las relaciones entre los mismos.

Nuestro interés se basa en la recogida de información general, que nos va a conducir a tener una visión global sobre la realidad existente dentro de cada uno de los contextos. Por esta razón, hemos realizado dos cuestionarios de preguntas cerradas, sencillos en su comprensión y cumplimentación, con el fin de facilitar este proceso, reduciendo considerablemente nuestro margen de errores.

El primer cuestionario va dirigido a los profesionales que intervienen en el contexto formativo-escolar, es decir, a los docentes, orientadores y personal de apoyo de diversos centros educativos de Málaga Capital. Los centros educativos pueden ser centros ordinarios o específicos, públicos o

³ Ver Anexo II.

concertados, en los que se imparte la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, contando además algunos de ellos con programas de educación post-obligatoria o de Formación Profesional.

El segundo cuestionario conduce nuestras inquietudes hacia los profesionales del contexto socio-laboral que desempeñan su labor en diferentes instituciones sociales de nuestra ciudad, cuyos destinatarios pertenecen al colectivo de personas con DFI. Estas entidades sociales son organizaciones sin ánimo de lucro, que cuentan con programas para la orientación y formación para el empleo, así como con servicios y herramientas para la inserción y promoción laboral de sus usuarios.

Teniendo en cuenta los objetivos que nos formulamos y el contexto al que nos dirigimos, debemos mencionar que el proceso del diseño de los cuestionarios se origina en el momento de elegir las temáticas a abordar en nuestro proceso de recogida de información, así como a la hora de decidir el formato del instrumento.

La elaboración de ambos cuestionarios se desarrolló a lo largo de tres meses, tiempo durante el cual la autora y el director de esta Tesis Doctoral se reunían cada dos semanas, para discutir y perfilar las características de los dos instrumentos. En un principio, se optó por la realización de un único cuestionario que abordara de manera conjunta los dos contextos, compuesto por 50 ítems, pero finalmente, dadas las particularidades de cada uno de los contextos y la escasa flexibilidad de las preguntas a realizar, se decidió que serían dos los instrumentos de recogida de información y que se formularían cuestiones más concretas, adaptadas a la estructura y configuración de cada uno de los entornos estudiados.

Tras la realización de varios borradores de cada uno de los cuestionarios, cuidando en todo momento la redacción y el formato de los mismos para un mejor entendimiento y comprensión por parte de los participantes de nuestro estudio, obtuvimos dos documentos de recogida de información, que indagan de manera clara y concisa en los testimonios y

opiniones de los profesionales de ambos contextos. De esta manera, gracias a la discusión y el análisis realizado en las sesiones de trabajo que mencionamos, ajustamos las cuestiones abordadas en nuestros instrumentos a las variables que intervienen en cada uno de los procesos y las relaciones entre las mismas.

Al final de dicho proceso, habíamos desarrollado dos cuestionarios compuestos 30 ítems formulados en Escala Likert, donde las opciones de respuesta son 4 o 6. Decidimos que lo más adecuado sería proponer un número de respuesta par, a fin de evitar la selección de valores intermedios que podrían sesgar nuestras indagaciones.

Una vez finalizado todo el proceso de discusión, redacción y edición de los dos cuestionarios, solicitamos la validación de los mismos por parte de varios expertos universitarios, que cuentan con amplia experiencia en la investigación de las temáticas seleccionadas, lo cual ha sido garantía de rigor científico en un tipo de trabajo de investigación de corte interpretativo como es el nuestro.

A la vez, elaboramos una credencial⁴ dirigida a los responsables de cada uno de los centros e instituciones visitadas, con el fin de autorizar nuestro acceso a cada uno de ellos, que además nos serviría para la realización de las tareas de recogida de información de nuestro estudio cualitativo. En dicha credencial se expone el origen de nuestro interés en acceder a los distintos centros, así como los objetivos y pretensiones de nuestra investigación. Al mismo tiempo, se garantiza la confidencialidad en el tratamiento de la información obtenida, de acuerdo a nuestra ética profesional e investigadora.

La elección de las temáticas a abordar se basó en nuestros conocimientos sobre los contextos a estudiar, así como en el análisis del tejido socio-educativo de la provincia, tarea que se realizó con la ayuda de las páginas web de algunos de los centros visitados. De forma paralela, la

⁴ Ver Anexo III.

pertinente revisión documental y bibliográfica, nos permitió conocer más detalladamente la problemática que queremos abordar y, considerando los trabajos de Pallisera (2003a, 2006b, 2011), Rubio (2003, 2006) y Verdugo & Jordán de Urríes (2007), configuramos nuestros cuestionarios abordando los objetivos que nos planteamos, y eligiendo cuáles son los temas que más se ajustan a nuestros intereses investigadores.

El primer instrumento de recogida de información, relativo al ámbito formativo-escolar, pretende señalar las valoraciones y percepciones de los profesionales educativos relativos a la educación y formación profesional de los jóvenes con DFI. Dicho cuestionario aborda las siguientes temáticas:

- a) Datos personales. En este apartado abordamos seis cuestiones, en las cuales se recoge el sexo y la edad de los participantes, así como el tipo de centro donde trabajan, el puesto que ocupan, su formación y sus años de ejercicio profesional.
- b) Opiniones sobre los aspectos educativos y formativos. Este bloque está formado por 24 cuestiones, dentro del cual se indaga sobre los siguientes elementos:
 - a. Organización y estructura del sistema educativo.
 - b. Formación de los profesionales.
 - c. Percepción de la DFI en nuestra sociedad y relaciones sociales de los jóvenes.
 - d. Implicación y participación de las familias.
 - e. Metodologías de aprendizaje y estrategias de apoyo para atender a la diversidad del alumnado.
 - f. Apoyo social e institucional externo al ámbito educativo.
 - g. Oportunidades de promoción e inserción socio-laboral.
 - h. Variable de género.

El otro instrumento de recogida de información, relativo al contexto socio-laboral, pretende indagar en las opiniones y actitudes de los profesionales de la inclusión de estos jóvenes en nuestra sociedad,

relacionadas con los procesos de orientación y formación para el empleo y de inclusión social y laboral. Este cuestionario recoge las siguientes variables:

- a) Datos personales, compuesto por seis ítems. En este bloque se abordan dimensiones como el sexo y la edad de los participantes, el centro en el que desempeñan su labor, su puesto de trabajo, su formación y sus años de ejercicio profesional.
- b) Opiniones sobre el ámbito socio-laboral y el Empleo con Apoyo, formado por 24 ítems, relativos a los siguientes factores de incidencia:
 - a. Programas de formación para el empleo: utilidad y posibilidades de promoción.
 - b. Expectativas de vida de los jóvenes.
 - c. Agentes que intervienen en el proceso de inserción socio-laboral.
 - d. Condiciones laborales.
 - e. Variables relativas a la metodología de Empleo con Apoyo (preparador laboral, adaptaciones del puesto de trabajo, etc.).
 - f. Implicación y participación de las familias.
 - g. Oportunidades de inclusión socio-laboral.
 - h. Variable de género.

2.4.2. Prueba preliminar de los cuestionarios

Tras la confección de nuestro cuestionario y la redacción de nuestra credencial, procedimos a la realización de la prueba piloto de nuestros cuestionarios.

Debemos tener en cuenta que antes de esta prueba piloto, la autora de esta investigación y su director de tesis se reunieron para la revisión de ambos cuestionarios, con el fin de que estos fueran lo más concretos posible en

cuanto a la información que pretendíamos recabar, y de que las cuestiones estuvieran formuladas de manera comprensible, precisa y fácil de responder.

Una vez superadas estas revisiones, elaboramos cuatro cuestionarios de cada uno de los ámbitos y solicitamos a algunos de los profesionales participantes de nuestro estudio que los cumplimentaran para nuestra prueba piloto. De esta manera pretendíamos descubrir el tiempo que se dedica a la cumplimentación de cada uno de ellos, así como las dudas o dificultades que pudieran plantearse a los profesionales a la hora de realizar los mismos. Además queríamos ver si estos recogían la información que necesitábamos, si su estructura era la adecuada y si era necesario que reformuláramos algunas cuestiones o que añadiéramos o modificáramos alguna de las respuestas a señalar.

Con esta prueba piloto llegamos a perfeccionar el planteamiento de algunos de los ítems, modificando aquello que no fuera comprensible para el lector, lo que nos iba a garantizar posteriormente una recogida de información más simplificada, intensa y rigurosa.

2.4.3. Aplicación de los cuestionarios

La recogida de información o aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en una única fase, visitando de manera simultánea los centros e instituciones relativos a ambos contextos. Dicha recogida de información comienza en abril de 2013 y se prolonga hasta enero de 2014, dada la diversidad y el número de centros ubicados en diferentes zonas de la capital, así como la disponibilidad de los profesionales vinculados a cada uno de los mismos.

Para acceder a dichos centros e instituciones, establecemos comunicación telefónica con los responsables de los mismos, hablando con los directores, jefes de estudio u orientadores en el caso de los centros educativos,

y con los responsables del servicio de formación y empleo, o los directores, en el caso de las entidades sociales. Una vez realizamos la primera visita, entregamos algunos cuestionarios, dependiendo del volumen de profesionales que nos han sido especificados previamente, y concretamos una fecha para la recogida de los mismos ya cumplimentados.

Los centros objeto de nuestra investigación se diferencian en dos contextos:

- **Formativo- escolar:** dentro de este ámbito encontramos centros del sistema educativo formal públicos y concertados que cuentan con niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Estos centros pueden ser desde centros ordinarios que atienden a la diversidad del alumnado y que generalmente cuentan con un aula de apoyo a la integración, hasta centros específicos de Educación Especial. Algunos de ellos cuentan además con programas de formación profesional para los jóvenes con DFI en la modalidad de integración educativa o con itinerarios específicos para este tipo de alumnado. En total hemos entregado nuestro cuestionario a seis centros educativos de Málaga Capital:
 - IES Concepción Villalba, elegido para nuestro primer estudio cualitativo, que cuenta con itinerarios de PCPI dirigidos a la atención del alumnado con NEE.
 - Un centro específico de Educación Especial público con programas de PCPI.
 - Un centro específico de Educación Especial concertado que cuenta con programas de PCPI.
 - Dos Institutos de Educación Secundaria.
 - Un centro concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, que cuenta con programas de formación profesional, entre los que se encuentran los PCPI.

- Socio-laboral: en este contexto encontramos diferentes instituciones sociales de la provincia, que se constituyen principalmente como asociaciones u ONG y que cuentan con talleres ocupacionales y/o programas de formación para el empleo y la orientación e inserción laboral de los jóvenes con DFI. Hemos contado con la participación de nueve entidades sociales de estas características, ubicadas en Málaga Capital, cuyas características detallamos a continuación:
 - Asociación la Unión, elegida para uno de nuestros estudios de caso, que cuenta con un centro ocupacional, un CEE y un Servicio de Formación y Empleo, y que utiliza la metodología de Empleo con Apoyo en los procesos de inserción laboral.
 - Una asociación de padres de personas con DFI que comparten un mismo diagnóstico clínico, que cuenta con programas de formación para el empleo y de orientación e inserción laboral bajo la metodología de Empleo con Apoyo.
 - Dos asociaciones de padres de personas con DFI, que cuentan con un centro ocupacional, un programa de formación y un servicio de orientación laboral.
 - Tres talleres ocupacionales.
 - Una asociación de padres que cuenta con un programa de inserción laboral.
 - Una asociación de padres que cuenta con un centro ocupacional, un CEE y un servicio de inserción laboral.

Una vez hemos finalizado el proceso de implantación y recogida de los cuestionarios del ámbito formativo-escolar y socio-laboral, llega el momento de analizar los datos que nos ofrecen los profesionales de ambos contextos. Con este objetivo, debemos iniciar la informatización de los datos a través del programa estadístico SPSS 12.0, para más adelante proceder al análisis y valoración de los mismos.

2.4.4. Datos de la muestra y análisis e interpretación de los resultados estadísticos

En la realización de nuestro estudio estadístico hemos utilizado una muestra de 75 cuestionarios, 38 de ellos relativos al ámbito formativo-escolar, y los otros 37 al socio-laboral. La muestra participantes en nuestro cuestionario formativo-escolar se compone de 20 mujeres y 18 hombres, mientras los participantes en nuestro cuestionario socio-laboral son 12 hombres y 24 mujeres.

La muestra del ámbito formativo-escolar se compone de los docentes, orientadores y personal de apoyo de diferentes centros educativos de Málaga Capital, que cuentan con niveles educativos de Educación Secundaria y post-obligatorios, como los itinerarios de PCPI. Los participantes del contexto socio-laboral son los profesionales que desempeñan su actividad en diferentes entidades sociales que dirigen su labor hacia la formación y el empleo de personas con DFI en nuestra ciudad, y que se identifican como preparadores y orientadores laborales, monitores y profesionales de apoyo al ajuste personal y social, entre otros.

A través de los conocimientos que tenemos del tejido socio-educativo de la ciudad, y de la consulta en buscadores de Internet que nos conducen a las páginas web de los diferentes centros, pudimos averiguar si estos se ajustaban a las demandas propuestas desde nuestra investigación. En el caso del ámbito socio-laboral, la mayoría de los profesionales de las entidades sociales que visitamos se dedican a la asistencia personal de los usuarios, y en nuestro estudio queríamos centrarnos únicamente en aquellos que dirigen su labor hacia la formación para el empleo y la orientación e inserción laboral. Al encontrarnos que el volumen de este tipo de profesionales en la mayoría de las entidades sociales resulta ser muy escaso debido a la baja demanda social de este tipo de servicios, tuvimos que visitar un mayor número de centros de esta índole.

En el proceso de entrega de los cuestionarios, llegamos a depositar hasta 60 en el caso del ámbito formativo-escolar, y 50 en el socio-laboral. En el primer caso, nos devolvieron 38 cumplimentados, y en el segundo 37. En algunos de los centros tuvimos que insistir a través de llamadas telefónicas y correo electrónico, a fin de poder recoger algunos cuestionarios más. Tras la segunda recogida de cuestionarios en algunos de los centros, decidimos que contábamos con un volumen considerable de información para nuestro estudio cuantitativo y comenzamos a realizar el análisis y valoración de los datos obtenidos.

Decidimos, dadas las características de nuestro estudio y la escasa y limitada población que utilizamos, realizar un análisis descriptivo que nos facilitaría la visualización y comprensión de los resultados obtenidos. Gracias al Programa de Análisis Estadístico SPSS 12.0 hemos podido recoger y utilizar toda la información obtenida.

Para comenzar con nuestro análisis descriptivo, en primer lugar realizamos una lectura de todos los cuestionarios, a fin de comprobar que la cumplimentación de los mismos era válida para nuestro análisis, aunque finalmente no tuvimos que invalidar ninguno de ellos.

Tras esta primera revisión procedimos a introducir la información recogida en los cuestionarios en nuestra base de datos confeccionada a través del programa SPSS 12.0. Al tener dos cuestionarios diferentes tuvimos que crear dos bases de datos. Para facilitar la recogida de datos, asignamos un número consecutivo a las respuestas de cada una de las preguntas. En algunas ocasiones, encontramos que existen errores o ausencias de respuesta, y además aparece la elección múltiple de respuestas, cuando solo podemos validar una única. En estos casos, tuvimos que subsanar dichas incidencias de manera progresiva durante la introducción de los datos.

A continuación procedimos a la extracción de los resultados en tablas de frecuencia descriptiva. No obstante, en la presentación de los resultados optamos por la elaboración de gráficos, con ayuda del programa Microsoft

Excel 97- 2003, ya que dado el impacto visual de sus colores y formas, resultan más fáciles de comprender e interpretar y nos permiten observar claramente las diferencias de frecuencias existentes entre las diferentes variables.

Por último, efectuamos una exposición de los gráficos realizados con su correspondiente descripción y análisis de los resultados obtenidos para cada una de las preguntas formuladas en los dos cuestionarios.

2.5. Metodología cualitativa: El estudio de casos como estrategia de investigación

En el transcurso de nuestra investigación, hemos considerado la importancia de la existencia de una rigurosa coherencia a nivel epistemológico y metodológico que nos garantice alcanzar de manera satisfactoria los objetivos fijados al principio de nuestro estudio, siendo conscientes al mismo tiempo de los parámetros fijados para que dicha investigación conserve su carácter científico. Es por estas razones que, dada la naturaleza de nuestro estudio, basado en la investigación interpretativa de los fenómenos educativos y sociales, optamos por la elección de la metodología de investigación de estudios de casos.

Dicha metodología nos va a permitir conocer en profundidad y de manera sistemática, el funcionamiento y configuración de los casos específicos que hemos seleccionado, observando de modo naturalista los sistemas que en estos acontecen (Martínez, 1988).

Tal como refleja Sandín (2003), en el marco de la investigación cualitativa se enfatiza la adecuación y pertinencia del estudio de casos al estudio de la realidad socioeducativa, hecho que corroboramos al conocer estudios de características similares al nuestro que también han sido presentados bajo esta misma metodología.

Nuestras expectativas al elegir la metodología de estudio de casos se centran en abarcar la complejidad de los casos particulares que seleccionamos a tal fin, ya que como afirma Stake (1998), este consiste en el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. De esta manera, el caso constituye un sistema acotado, por contar con elementos y partes que presentan ciertos límites, pero que nos facilitan la comprensión de este mismo caso. Por lo tanto, debemos ser conscientes de la importancia de estudiar un caso que denote un interés especial en sí mismo, prestando atención a la interacción de cada elemento con sus contextos.

Para comprender y reafirmar nuestra elección metodológica, vamos a conocer las características del estudio de casos (Merriam, 1990; en Pérez-Serrano, 1994):

- **Particularista:** Los estudios de caso se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo resulta importante, por lo que puede representar y por lo que nos puede hacer llegar a comprender.
- **Descriptivo:** El producto final del estudio de casos es una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción, a menudo, a lo largo de un periodo de tiempo, por lo que pueden ser estudios longitudinales. La descripción suele ser de tipo cualitativo.
- **Heurístico:** Los estudios de casos pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados de un contexto, o confirmar los conocimientos que ya tenemos del mismo. Pueden aparecer relaciones y variables que nos aporten una nueva perspectiva sobre la realidad objeto del estudio.
- **Inductivo:** En su mayoría, se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y

conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

2.5.1. Selección de los casos y acceso a los informantes

En las próximas líneas vamos a abordar los criterios seguidos en la elección de los casos estudiados, enumerando las razones que nos conducen a seleccionar el IES Concepción Villalba como referente de la formación profesional de jóvenes con DFI dentro del ámbito formativo-escolar, y la asociación La Unión como modelo de entidad dirigida a la inclusión de estos jóvenes dentro del contexto socio-laboral. Al mismo tiempo, vamos a exponer el proceso de contacto y negociación que hemos seguido para poder acceder a los centros elegidos para recoger la información que necesitamos y a explicitar los principios de ética investigadora que hemos empleado en el tratamiento de los datos obtenidos.

2.5.1.1. Criterios de elección

La parte cualitativa de nuestro estudio está formada por dos estudios de caso pertenecientes a diferentes ámbitos institucionales de la temática que abarcamos. A la hora de seleccionar nuestros casos hemos seguido los criterios que presentamos a continuación.

En primer lugar, nuestra intención es conocer y analizar los entornos normativos desde los cuales se prepara a los jóvenes con DFI para su acceso al empleo, al mismo tiempo que se realiza su proceso de orientación profesional y se les facilita, en cierta medida, su inserción en el mercado laboral. Para acercarnos a la realidad que viven estos jóvenes una vez finalizan la etapa educativa obligatoria, debemos conocer aquellos contextos desde donde se les proporcionan mayores oportunidades de inclusión social en su acceso a la vida adulta. Considerando esta idea, pensamos que lo mejor sería

observar y valorar una institución del ámbito educativo formal, en la cual existan itinerarios de formación profesional que destinen su labor a la capacitación de estos jóvenes, y a su vez otra entidad del ámbito social, que entre sus objetivos comprenda la formación para el empleo y la inclusión socio-laboral de los mismos. En definitiva, decidimos que teníamos que abordar la formación e inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI desde una perspectiva formativo-escolar y desde una perspectiva socio-laboral, que nos van a permitir conocer dos realidades paralelas con diferente configuración pero similares finalidades y que, al mismo tiempo, pueden establecer cierta continuidad y transferibilidad entre las acciones emprendidas dentro de las mismas.

En segundo lugar, para la elección de los centros de nuestros estudios de caso, pensamos que era preferible que estos tuvieran un impacto considerable en el entorno social al que se encuentran adscritos respecto a sus objetivos fijados, suponiendo un referente para las personas con DFI de la provincia y sus familias. Por lo tanto, decidimos que estos debían ser centros que contaran con una amplia trayectoria y reconocimiento social que avalaran la eficacia de las acciones emprendidas desde los mismos.

En tercer lugar, queríamos abordar la realidad formativo-escolar y socio-laboral de los centros desde la perspectiva de los diferentes agentes que interactúan dentro de los mismos. Por lo tanto, era esencial que estos mostraran una adecuada predisposición a la participación en nuestro estudio. Ambos centros se mostraron desde un principio abiertos a la participación, dejándonos ver que además buscan la colaboración y participación con otros elementos comunitarios cercanos, llegando incluso a colaborar con estudios de índole similar al nuestro.

Para un mejor acercamiento a la realidad de los casos seleccionados, tanto en el funcionamiento de sus programas como en las acciones emprendidas en la búsqueda de la inclusión social y laboral de estos jóvenes, queríamos considerar las percepciones, opiniones, experiencias y testimonios de profesionales, familias y jóvenes con DFI respecto a la temática abordada

en nuestra investigación. Para ello era preciso que los profesionales estuvieran receptivos a compartir con nosotros los aspectos más relevantes sobre la problemática que se plantea a los jóvenes con DFI en el momento de acceder a la vida adulta, haciéndonos partícipes de la realidad socio-educativa a la que tienen que hacer frente a través de su labor. Al mismo tiempo, necesitábamos que las familias mostraran su colaboración contándonos las vivencias relativas a la trayectoria personal, escolar y social de sus hijos, haciendo referencia a aquellos elementos más controvertidos, o a aquellas cuestiones que más les inquietan o les preocupan. Respecto a los jóvenes con DFI, en algunos casos, dependiendo de sus edades y de sus diferentes niveles de autonomía, además de la propia predisposición de los mismos, era necesario que contáramos con la autorización de sus familias para que pudieran contarnos sus impresiones sobre su propia experiencia y sus inquietudes durante la vida adulta.

Teniendo en cuenta las premisas anteriormente expuestas, decidimos que nuestro estudio de caso relativo al entorno formativo-escolar se realizaría en el IES Concepción Villalba, que cuenta con un gran número de recursos destinados a la atención a la diversidad de su alumnado y que a su vez oferta programas de Formación Profesional Básica (PCPI en el momento de nuestra investigación) dirigidos específicamente a la capacitación laboral de los jóvenes con NEE. Este además es uno de los dos únicos centros públicos de la provincia que oferta este tipo de itinerarios. De otra parte, concluimos que el centro elegido para nuestro estudio de caso de índole socio-laboral estaría enmarcado en el contexto de la Asociación La Unión, cuyo taller ocupacional es el que oferta un mayor número de especialidades en la provincia de Málaga. También cuenta con un Centro Especial de Empleo, desde el cual se realizan diversas actividades profesionales, así como programas de formación transversal, y con un Servicio de Formación y Empleo, en el cual se lleva a cabo la metodología de Empleo con Apoyo para la inserción laboral de sus participantes.

2.5.1.2. Contacto y negociación

Para llegar a adquirir un conocimiento profundo sobre los contextos de los centros seleccionados para nuestro estudio, hemos considerado que resulta imprescindible conocer las perspectivas, inquietudes y experiencias de los diferentes agentes que intervienen en ambos contextos.

En nuestro caso, era esencial contar con la participación de los profesionales implicados en los contextos que hemos expuesto previamente, así como de los propios jóvenes con DFI y sus familias. Somos conscientes de que es importante dialogar con todos estos miembros de la comunidad a la que representan, pues nos ofrecen visiones diversas de una misma realidad, y nos inducen a comprender los fenómenos que suceden dentro y fuera del contexto que estamos analizando. Para nosotros, además resulta esencial escuchar las opiniones y valoraciones de los propios jóvenes con DFI que se encuentran en pleno proceso de formación para el empleo y de orientación e inserción laboral, ya que con esta tesis doctoral queremos recalcar la necesidad de un empoderamiento social por parte de estos jóvenes, que tienen su propia visión de los asuntos que competen a la plena realización de su propia vida. Escuchar las voces de los protagonistas de nuestro estudio nos pareció tan coherente como necesario, ya que nuestra investigación pretende al mismo tiempo manifestar los valores de igualdad y justicia social que planteamos dentro de la misma, los cuales se consiguen dando una posición activa a estos jóvenes en los entornos de la vida adulta, por manifestarse esta acción como un ejercicio de visibilización y normalización del colectivo.

Es indiscutible que únicamente hemos podido conocer las percepciones de una muestra representativa de los participantes de nuestros contextos. En nuestra opinión, no consideramos que esto nos reste credibilidad, o no nos deje comprender de manera minuciosa y detallada los elementos y fenómenos que transcurren dentro del centro educativo y la entidad social elegidos. Al contrario, suponen un punto de partida para describir de manera analítica la

realidad de un contexto, que puede resultar transferible a otros de características similares.

Teniendo en cuenta las ideas previamente expresadas, nuestros estudios de caso han sido elaborados siguiendo los trámites y la constitución que especificamos a continuación:

a) Estudio de caso IES Concepción Villalba:

Para la realización de las entrevistas⁵ en el contexto formativo-escolar, tuvimos que contar con la ayuda de un representante del centro elegido para nuestro estudio de caso, que se encargaría de la coordinación y gestión de las mismas, así como de proponer personalmente la realización de las entrevistas a los profesionales del centro, eligiendo las fechas y momentos más oportunos. En este caso, el jefe de estudios del IES Concepción Villalba fue nuestro mediador en el proceso de recogida de información, el cual comenzó en abril de 2013:

El contacto con el que organice las tareas de recogida de información fue el jefe de estudios del centro. La primera toma de contacto fue de manera telefónica, dejando constancia más tarde vía correo electrónico, planteándole la posibilidad de acceder al centro para conocer cómo trabajan, realizando entrevistas y cuestionarios a los profesionales. (...) Le envié por correo electrónico un credencial donde se explican los objetivos del estudio y la forma de recogida de información.

De esta forma, el jefe de estudios me dijo que se expondría mi propuesta en la próxima junta del colegio escolar y se votaría su aprobación. Finalmente me dijo que fue aceptada la propuesta y nos citamos para organizar las entrevistas con los docentes y la orientadora para el próximo 2 de mayo. (Diario de Investigación 1, p. 3).

De esta manera, en nuestra siguiente reunión el jefe de estudios ya era conocedor de los objetivos y de la temática que abordamos en nuestra investigación. En este encuentro fue informado de manera más detallada acerca del marco teórico y los objetivos de la misma, y al mismo tiempo se le explicó cómo sería el procedimiento de ejecución de las entrevistas. Preferentemente tendrían lugar en un periodo concreto de tiempo, serían grabadas previa autorización de los entrevistados, y su duración comprendería

⁵ Ver Anexo VIII.

entre 30 minutos y una hora, aunque esta temporalización podría variar en función de las necesidades de nuestro estudio.

En esta reunión además se decidió que las entrevistas se realizarían en dos fases, a fin de facilitar el trabajo de transcripción y asimilación de la información, y de obtener feedback para reformular o replantear los futuros procesos de recogida de datos. En la primera fase se establecerían conversaciones con los profesionales del centro educativo, y en la segunda, que sería celebrada más adelante, se profundizaría en las experiencias de los alumnos y sus familias.

En la primera fase de recogida de datos, el propio jefe de estudios informó a los profesionales implicados en el proceso educativo y formativo de los alumnos de los PCPI de NEE de los objetivos de nuestro estudio, así como de nuestro modo de proceder, buscando la implicación voluntaria de aquellos que desearan colaborar en el mismo. En un principio optamos por proponer la realización de las entrevistas a los tutores de los grupos de PCPI que mencionamos:

Respecto al profesorado, en concreto de PCPI, cada especialidad cuenta con un profesor de taller y un profesor de materias instrumentales, cualquiera de los dos puede ser el tutor del grupo. Este año todos los profesores de aula-taller son tutores de sus grupos, es por esta razón por lo que decidimos que fueran los entrevistados. (Diario de Investigación 1, p. 2).

Todos los tutores se mostraron receptivos a la colaboración en nuestro estudio, por lo que finalmente pudimos entrevistar a José, tutor del grupo de PCPI de Ayudante de Cocina y profesor de dicho taller, Susana, tutora del grupo de PCPI de Auxiliar de Jardines, Viveros y Parques y profesora de taller de dicha especialidad, y Paula, tutora del grupo de PCPI de Auxiliar de Reparación de Calzado y Marroquinería y profesora de taller del mismo.

Igualmente, para poder recoger una perspectiva más amplia de la realidad del trabajo docente dentro del IES Concepción Villalba, profundizando en los temas elegidos y ampliando los elementos a abordar, contamos con una mayor participación:

- Fernando, tutor del CFGM de Jardinería y Floristería, y profesor de taller de este grupo, en el cual se encuentra cursando sus estudios un joven con DFI que previamente realizó sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en el mismo centro educativo. Pensamos que su experiencia podría darnos un nuevo punto de vista sobre la formación profesional de los jóvenes con DFI, y un enfoque más inclusivo de la misma.
- Una de las orientadoras del centro, Isabel, cuya posibilidad de participación nos resultó muy interesante, ya que a través de sus percepciones y valoraciones nos podría ofrecer un enfoque psicopedagógico sobre la atención educativa y la formación profesional de los jóvenes con DFI, y al mismo tiempo darnos su punto de vista relativo a la orientación profesional de estos.
- Una de las pedagogas terapeutas del centro, Rocío, que presta sus servicios en todos los itinerarios de PCPI. Pensamos que su aporte como apoyo dentro del aula resultaría enriquecedor para nuestro estudio, por contar con una formación especializada en el ámbito que nos ocupa, y por conocer las realidades vividas en todos los talleres mencionados.

Algunos docentes más, encargados de impartir las materias instrumentales en los PCPI se ofrecieron a participar en nuestro estudio, pero dado el volumen de información que obtuvimos, así como la profundización de las ideas aportadas en las entrevistas, no consideramos necesaria la realización de más entrevistas a los profesionales del centro.

Finalmente, las entrevistas de esta fase se realizaron en el mes de mayo de 2013. Dado el horario del centro educativo y la disponibilidad de los profesionales mencionados, el jefe de estudios organizó todas en un mismo día. Desde un primer momento, quedamos satisfechos con los resultados obtenidos y no tuvimos que ampliar nuestras indagaciones en otro momento. Las conversaciones tuvieron lugar dentro del centro educativo, en los talleres de cada uno de los tutores, lo cual resultó beneficioso al permitirnos conocer de cerca las características del contexto formativo en el que se desenvuelve este

alumnado. En el caso de la orientadora, su entrevista tuvo lugar en el departamento correspondiente, y la entrevista a la pedagoga terapeuta se realizó en la sala de juntas del centro, por ser el espacio que se encontraba disponible en el momento de la misma.

En el mes de septiembre del mismo año, volvimos a ponernos en contacto con el jefe de estudios del IES Concepción Villalba para comenzar nuestra segunda fase de recogida de información a través de entrevistas en profundidad. Tras una nueva reunión, decidimos que esta fase de negociación sería mediada por cada uno de los tutores de los grupos:

Me dijo que era mejor que los tutores seleccionaran qué familias y alumnos podrían participar pues, además de tener un trato más cercano con ellos, hay alumnos que no tienen familia o que pertenecen a familias desestructuradas, y están tutelados por otras instituciones, por lo que iba a ser más complicado entrevistarles. (Diario de Investigación 1, p. 8).

Por esta razón y para contactar más fácilmente con los tutores, previa autorización del director y el jefe de estudios del centro, acudimos directamente al IES Concepción Villalba, a solicitarles su colaboración como mediadores entre la entrevistadora y las familias. Evidentemente, dadas las edades de los jóvenes estudiantes, necesitábamos contar con la autorización de sus padres, que debían conocer los objetivos y pretensiones de nuestra investigación.

Mi primera intención era que, cada uno de ellos me pusiera en contacto con una familia y un alumno de su grupo, para facilitarles a ellos la labor. Finalmente, debido a la disposición de las familias, a que no encontré a uno de estos profesores y a la buena disposición de una de las profesoras, las entrevistas fueron realizadas a una alumna del grupo de marroquinería y su madre y otra alumna del grupo de jardinería que anteriormente había pertenecido al mismo grupo, así como a los padres de la misma. Para facilitar los trámites, decidimos que sería mejor entrevistar a los familiares de las propias alumnas entrevistadas. De esta manera, al tener dichas alumnas dificultades en el lenguaje y algunos problemas de timidez, me iba a resultar más fácil realizarles las entrevistas conociendo anteriormente la versión de sus padres. (Diario de Investigación 1, p. 8).

Concretamente, nuestras entrevistas se realizaron a:

- María, alumna de 2º de PCPI de NEE de Jardinería, que anteriormente cursó tres años del 1º de PCPI de NEE de Marroquinería.

- Enrique y Carmen, padres de María.
- Cynthia, alumna del PCPI de NEE de Marroquinería desde hace tres años.
- Natalia, madre de Cynthia.

El hecho de entrevistar a miembros de una misma familia va a optimizar el proceso de recogida de información, permitiéndonos relacionar las ideas expresadas por padres e hijas, y extrayendo interesantes conclusiones sobre la trayectoria vital y educativa de las jóvenes. En este caso, tras la negociación realizada, decidimos que las entrevistas tendrían lugar en enero de 2014, debido a problemas de disponibilidad de la propia investigadora, y a que se avecinaban las vacaciones de Navidad en el centro.

Las entrevistas tuvieron lugar a lo largo de dos días: el primero de ellos se realizaron las entrevistas a las familias de las alumnas. La conversación con Enrique y Carmen transcurrió en la cafetería del centro, mientras la entrevista a Natalia se hizo en la sala de profesores. Con esta información, obtuvimos feedback para poder reconducir nuestro diálogo con las dos alumnas, cuyas conversaciones tuvieron lugar también en la sala de profesores, en diferentes momentos, unos días más tarde.

Por ello, y en definitiva, la muestra seleccionada en este contexto formativo-escolar ha sido de 11 informantes: seis profesionales, dos alumnas y tres familiares.

b) Estudio de caso Asociación La Unión:

El proceso de contacto y negociación con la Asociación La Unión tuvo lugar de manera simultánea al constituido con el otro centro elegido para los estudios de caso. No obstante, el desarrollo paralelo de ambos estudios no nos supuso ningún inconveniente de tipo temporal u organizativo. Al contrario, nos condujo a disponer comparaciones entre ambos contextos, ayudándonos a

reconducir la información a extraer durante las entrevistas⁶ de una manera más eficaz y optimizada.

El primer contacto con la asociación se realizó a través de la secretaria de dirección mediante correo electrónico, solicitándole la participación del centro en nuestro estudio. (...) La secretaria me puso en contacto con la responsable del Servicio de Formación y Empleo (SFE), que es la persona más directamente implicada en el proceso de inserción laboral de los usuarios. Esta profesional trabaja de manera coordinada con la responsable del centro ocupacional y con la dirección del centro, pero decidimos que sería mejor trabajar desde el SFE, para tener un conocimiento más real y un acceso más directo a aquellos usuarios interesados en conseguir un empleo, o incluso a aquellos que ya se encuentran trabajando. (Diario de Investigador, p. 1).

Este primer contacto tuvo lugar en abril de 2013, y en junio de este mismo año se mantuvo una primera reunión con la responsable del SFE de la Asociación:

Una vez me puse en contacto con la responsable del SFE, la informé más detalladamente a través de un correo electrónico de los objetivos de mi estudio y del papel que desempeñaría la asociación dentro del mismo como fuente de información. Además le envié la documentación relativa al estudio que me solicitó, es decir, el proyecto de tesis doctoral y la credencial firmada por el director de mi tesis doctoral. Finalmente, una vez que la junta directiva de la asociación autorizó mi acceso a las instalaciones del centro y dio el visto bueno a la participación en esta investigación, nos citamos para una primera reunión en su despacho. (Diario de Investigación 2, pp. 1- 2).

En esta reunión se explicó a la responsable del SFE más detalladamente el marco teórico y los objetivos de nuestro estudio, exponiéndole a su vez los términos en los cuales se realizarían las entrevistas y los requisitos que debían reunir los participantes que necesitábamos. Acordamos que serían grabadas previa autorización de los entrevistados, y que durarían entre 30 y 60 minutos, salvo que se estimara conveniente prolongar las conversaciones o volver a citarnos con alguno de los colaboradores. En esta ocasión realizamos nuestras entrevistas en una sola fase, dado que el proceso se estaba demorando más de lo estimado, debido a dificultades por nuestra parte y por parte de la organización de la entidad.

Durante la reunión tuvimos en cuenta que, a la fecha en la que nos encontrábamos, el personal estaba muy saturado de trabajo y era muy difícil organizar todo el proceso de recogida de información implicando a todas las personas necesarias implicadas en este proceso, por lo que decidimos aplazar

⁶ Ver Anexo IX.

la fecha de las entrevistas al mes de septiembre cuando, dispusieran de más tiempo. (Diario de Investigación 2, p. 3).

En septiembre de 2013 tuvo lugar una nueva toma de contacto con el centro para concretar los últimos aspectos a considerar para nuestro proceso de recogida de información. La responsable del SFE se encargó de mediar con los participantes. Esta se citó con cada uno de los posibles candidatos que estimó que se ajustaban al perfil que habíamos predefinido para nuestra investigación, proponiéndoles su colaboración en este estudio y explicándoles su cometido y los términos de su implicación dentro del mismo. Todos los candidatos propuestos aceptaron y finalmente se realizaron un total de nueve entrevistas, entre profesionales que trabajan en los programas de La Unión, familiares y usuarios de los diferentes servicios de la entidad. La muestra de nuestro estudio de caso socio-laboral fue constituida por nueve participantes: tres profesionales, cuatro usuarios y dos familiares, cuyas características detallamos a continuación:

- Julia, la propia responsable del SFE, cuya experiencia como mediadora entre la entidad y el mercado laboral nos resultó muy interesante a la hora de indagar en los aspectos más puramente relacionados con la inserción laboral.
- Silvia, la técnica de orientación y promoción laboral del Centro Ocupacional, cuya labor profesional está íntimamente ligada a la formación e inserción laboral de los usuarios.
- Carolina, monitora de uno de los talleres ocupacionales del centro, donde se manipulan productos, previo encargo de empresas externas. La experiencia de esta profesional nos resultó de gran interés, dado que trabaja en constante relación con los usuarios de este programa, y podía darnos importantes claves sobre las características, inquietudes e intereses de los mismos.
- Jorge, presidente de la asociación y padre de uno de los usuarios del CEE.
- Soledad, miembro de la junta directiva de la asociación y madre de uno de los usuarios del CEE.
- Tania, usuaria del SFE y trabajadora en empresa ordinaria.

- Manuel, operario del Centro Especial de Empleo y recepcionista del centro.
- Óscar, trabajador del Centro Especial de Empleo, que realiza diversas funciones profesionales dentro del mismo.
- Jesús, usuario del Centro Ocupacional desde hace 20 años.

Las profesionales, dadas sus diferentes ocupaciones, nos permitirán obtener un conocimiento más profundo de los diferentes programas ofertados desde la entidad, así como diversos puntos de vista sobre la realidad socio-laboral a la cual tienen que enfrentarse diariamente los jóvenes con DFI. Por su parte, los padres entrevistados, al pertenecer a la junta directiva de la asociación, van a ofrecernos sus percepciones acerca de la trayectoria vital de sus hijos, aportándonos también su visión sobre la entidad y la problemática que enfrentan estos jóvenes de manera más extendidas. Por último, los usuarios que participan en nuestro estudio, al encontrarse en diferentes situaciones socio-laborales y estar adscritos a distintos programas y contextos de la asociación, van a poder mostrarnos diferentes perspectivas de una misma realidad: las posibilidades de inserción laboral y de inclusión social de los jóvenes con DFI.

En un principio iban a ser entrevistados un familiar y un usuario más, pero finalmente no pudieron asistir a nuestra cita. Al contar con un número considerable de entrevistas y un gran volumen de información recogida, no nos pareció necesario volver a citarnos con los participantes que se mostraron ausentes.

Nuestra persona de contacto realizó una planificación de las entrevistas, que transcurrirían en un mismo día, dado que la asociación mantiene en funcionamiento sus servicios desde la mañana hasta última hora de la tarde. Nuestras conversaciones tienen lugar en octubre de 2013, en el despacho del SFE, tras una visita guiada por las instalaciones del centro, que propicia que podamos comprender mejor las ideas expresadas por los participantes, contextualizando más acertadamente nuestro estudio de caso.

2.5.1.3. Principios de ética investigadora

A través de este apartado queremos manifestar los principios que hemos seguido en el marco de nuestra investigación interpretativa, y que estimamos que resultan imprescindibles en la garantía de nuestra ética profesional e investigadora. Dichos principios podrían reflejarse de la siguiente manera:

a) Principio de responsabilidad en investigación: que nos hace pensar en los participantes de nuestro estudio, así como en la propia investigación como protagonistas de la misma y no como ocurre en el caso del paradigma positivista donde estos son considerados “objeto de estudio”.

Este trato de los sujetos, básica en el paradigma interpretativo, acerca al investigador a las personas implicadas en la investigación, que participan en la elaboración de la información y del conocimiento adoptando variadas formas de diálogo entre el propio investigador y las personas implicadas, tales como la retroalimentación de la información obtenida en entrevistas, charlas informales o reuniones de trabajo.

b) Principio de ética investigadora: el investigador, con la realización de un estudio de la índole expresada, destaca el valor de la existencia de un compromiso ético que implica su labor de investigador en la teoría y en la práctica, de tal manera que razonamos que el presente estudio debe contribuir fundamentalmente de forma útil y valiosa a las prácticas realizadas desde los contextos que exponemos en nuestra investigación, así como a los agentes implicados dentro de los mismos, es decir, a los profesionales, las familias y los jóvenes con DFI. En este sentido, nos acercamos a la búsqueda de la completa inclusión de los jóvenes con DFI en los entornos formativos y socio-laborales, manifestando nuestra intención de una evolución en la concepción social de estos jóvenes como trabajadores y como personas adultas.

2.5.2. Instrumentos de recogida de información

En el presente epígrafe vamos a explicitar los instrumentos utilizados en la recogida de información de la parte cualitativa de nuestra investigación. De esta manera, pretendemos exponer sus características principales y la justificación de su utilización en el marco de nuestra investigación cualitativa en el ámbito de la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI desde una perspectiva pedagógica inclusiva.

Estos instrumentos resultan ser entrevistas en profundidad a los diferentes agentes que intervienen en los contextos estudiados, así como el análisis de los documentos recopilados de cada uno de estos y la redacción de un diario de observación.

2.5.2.1. Entrevistas en profundidad

Por su carácter descriptivo, interpretativo y holístico, la entrevista en profundidad constituye la principal herramienta de recogida de información para nuestros estudios de caso.

Según Stake (1998), la entrevista resulta ser el cauce principal para llegar a realidades múltiples, es decir, nos permite descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. Por esta razón, decidimos conocer las opiniones, percepciones y reflexiones de los diferentes agentes que intervienen en los contextos reflejados en nuestros estudios de caso. Así, optamos por conocer la experiencia tanto de los profesionales implicados en la formación e inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI como de las familias de estos, sin olvidar la visión particular de los propios jóvenes. Esto va a contribuir a que descubramos diferentes perspectivas de un mismo contexto y podamos reconstruir y describir la realidad vivida dentro del mismo.

Partiendo de esta idea, estamos de acuerdo con Stake (1998) y con Ruiz Olabuénaga (2012) en el carácter insuficiente de la observación como metodología de recogida de datos, por cuestiones de tiempo. Es decir, tendríamos que invertir un gran volumen de tiempo en observar la realidad de los contextos para poder llegar a conocerlos e interpretarlos. Con la utilización de la entrevista, podemos reducir el tiempo de recogida de información, confiando en las visiones y perspectivas de aquellos que conviven dentro de los contextos elegidos.

Taylor & Bodgan definen la entrevista como *“encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas”* (1986; en Ruiz Olabuénaga, 2012, p. 167).

En nuestro caso, estos encuentros se produjeron de manera individual, a fin de crear un clima adecuado que permitiera a los entrevistados encontrarse en una situación de seguridad y confianza para poder indagar de manera más directa y objetiva en las percepciones narradas por los mismos. En el caso de las alumnas del IES Concepción Villalba, tuvimos algunos problemas al principio para crear este clima de confianza, dado que María y Cynthia presentan dificultades en el lenguaje, que les han hecho desarrollar cierta inseguridad y timidez a la hora de relacionarse con personas ajenas a su círculo más cercano. En el caso de los padres de María, la entrevista se realizó de manera conjunta, ya que ambos se ofrecieron a participar en nuestro estudio y consideramos que la realidad vivida por ambos y los puntos de vista aportados por ellos resultarían ser muy próximos.

Al mismo tiempo, decidimos que las entrevistas serían semiestructuradas, ya que queríamos conocer una serie de cuestiones concretas desde un principio pero, al mismo tiempo estábamos abiertos a la aportación de otras ideas correspondientes a temáticas que no contemplábamos al principio de nuestro estudio.

Stake (1998) considera que para la realización de las entrevistas es necesaria la elaboración de una lista corta de preguntas orientadas a los temas sobre los que queremos indagar. Por su parte, Ruiz Olabuénaga (2012) realiza una distinción entre entrevistas estructuradas, donde existe un esquema general y flexible de preguntas, en cuanto a orden, contenido y formulación, y entrevistas no estructuradas, donde el actor lleva la iniciativa de la conversación. En nuestro caso, como hemos dicho, queríamos abordar una serie de temas concretos pero al mismo tiempo estábamos abiertos a conversar sobre otras variables o ideas que interfieran en la realidad de los contextos estudiados y que no hubiéramos considerado a la hora de diseñar nuestras entrevistas. Por esta razón optamos por la elaboración de un guion de preguntas cortas que recogieran las distintas temáticas a tratar en nuestras conversaciones, a fin de que nuestras entrevistas fueran flexibles y adaptables a nuevos temas emergentes que podrían surgir en función de la experiencia de nuestros interlocutores.

Ruiz Olabuénaga (2012), entre las características de las entrevistas en profundidad señala su carácter holístico, ya que en este tipo de diálogos pretendemos recorrer panorámicamente el mundo de significados de la persona entrevistada, aunque referidos a un único tema. En nuestro caso, pretendemos descubrir las descripciones, relaciones y explicaciones aportadas por los entrevistados sobre la formación e inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI que conviven en los entornos del IES Concepción Villalba y de la Asociación La Unión.

En este punto debemos señalar la importancia de la elaboración de diversos guiones de preguntas, dadas las diferencias existentes entre los contextos seleccionados y los sujetos entrevistados en uno y otro. En el caso de los profesionales, decidimos indagar en su práctica profesional y en cuestiones de tipo político o ideológico, esperando la reflexión de estos sobre cuestiones generales de la formación e inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI y de otras más concretas sobre las relaciones, intervenciones y descripciones del contexto elegido. En el caso de las familias, también quisimos contemplar estas cuestiones políticas e ideológicas, teniendo en

cuenta al mismo tiempo la experiencia concreta de sus hijos con DFI y su relación con el contexto del IES Concepción Villalba o la Asociación La Unión, en cada caso. En el caso de los jóvenes con DFI entrevistados que se encuentran formándose para ser insertados en el mercado laboral, o que ya han conseguido acceder al mismo, dadas sus características personales y sus posibles dificultades a la hora de reflexionar sobre cuestiones más complejas, de tipo social o moral, preferimos conocer su trayectoria personal y social, y sus opiniones sobre el entorno más directo.

En la elección de las cuestiones planteadas en nuestro guion, hemos tenido en cuenta la revisión bibliográfica realizada previamente a nuestra investigación, así como las preguntas formuladas en nuestros cuestionarios. A su vez, en la realización de cada una de las entrevistas, hemos partido del feedback proporcionado por los anteriores sujetos entrevistados.

En total hemos realizado 18 entrevistas, 9 para nuestro estudio de caso formativo-escolar y otras 9 para el estudio de caso socio-laboral. En el primer caso, las entrevistas se realizaron entre mayo de 2013 y enero de 2014, mientras en el segundo contexto, nuestras conversaciones tuvieron lugar en octubre de 2013, contando en ambos contextos con diferentes tiempos de interacción que oscilan entre 20 minutos y hora y media, en función de las características de los entrevistados y de su propia iniciativa y actitud. En el proceso de recogida de información, hemos optado por el registro de nuestras conversaciones mediante el uso de una grabadora, previa autorización de los participantes, para su posterior transcripción literal, que nos permite recoger con fidelidad las opiniones y percepciones de los mismos. De esta manera, al volver a escuchar los diálogos mantenidos con cada uno de los sujetos, hemos podido interpretar y comprender de manera más clara las manifestaciones expresadas por los sujetos y dar nuevos significados a algunas de sus expresiones.

Por último, nos gustaría poner de manifiesto que el uso de entrevistas en profundidad no debe ser el método único de recogida de información, pues nuestra reconstrucción de los fenómenos acontecidos en los contextos

seleccionados resultaría estar parcializada por la subjetividad de los informantes. Por esta razón es necesaria la utilización de otras técnicas de recogida de información, que nos faciliten obtener otras visiones, como la propia y la aportada por los documentos relacionados con los contextos estudiados. Por lo tanto, como a continuación expondremos, en nuestros estudios de caso se han utilizado además la observación no participante y la revisión de documentos.

2.5.2.2. Recopilación documental

Hemos recopilado documentos relativos a cada uno de los contextos estudiados y que hemos elegido porque se encargan de la capacitación profesional de los jóvenes con DFI y de facilitar su orientación e inserción laboral, es decir, del IES Concepción Villalba y la Asociación La Unión. La compilación de dichos documentos nos permite ampliar nuestro conocimiento sobre las características de dichos contextos, así como de los elementos que intervienen en estos y de las relaciones que se instauran dentro y fuera de los mismos. La lectura detallada de los documentos obtenidos nos ha facilitado la tarea de indagación en los diálogos establecidos durante las entrevistas realizadas, y al mismo tiempo ha favorecido que podamos estipular relaciones entre toda la información obtenida, ampliando nuestra visión sobre el contexto de los estudios de caso de esta tesis doctoral. El proceso de análisis y reflexión se ha visto beneficiado del apoyo que proporciona este tipo de documentos en la labor investigadora.

La recopilación documental del IES Concepción Villalba fue responsabilidad de la propia investigadora, al no contar con documentos concretos desde el centro educativo que pudieran ser aportados para nuestro estudio. Desde la página web de la entidad educativa pudo obtener documentación relativa al desarrollo de los PCPI estudiados. Dichos documentos⁷ son:

⁷ Ver Anexo IV.

- Programación didáctica de técnicas elementales de pre-elaboración de 1º FPB de Cocina y Restauración (2014- 2015).
- Programación didáctica del Módulo de Ciencias Aplicadas I (materia común a todas las especialidades), 1º de FPB (2014- 2015).
- Programación didáctica de Inglés, 1º de FPB (2014- 2015).
- Programación didáctica de Atención al Cliente, 1º PCPI Reparación de Calzado, Marroquinería y Artículos de Guarnicionería (2012-2013).
- La propia página web del centro educativo.

Los documentos corresponden a cursos diferentes y algunos denominan estos programas formativos como PCPI y otros como FPB, ya que nuestra investigación tuvo lugar en un momento de tránsito legislativo desde la antigua LOE a la nueva LOMCE, en la que se realizó una profunda modificación de los programas que mencionamos en primer lugar.

Los documentos recopilados sobre el contexto de la Asociación La Unión fueron proporcionados por la responsable del SFE durante una de nuestras visitas a la entidad mencionada. Los documentos⁸ aportados por este servicio son:

- Documento de “*Información para la empresa*”, donde se especifican los servicios ofertados por la entidad y las condiciones legislativas de la contratación de los trabajadores, a la vez que se especifican las características de la metodología de Empleo con Apoyo.
- Documento de presentación del Servicio de Formación y Empleo de La Unión, donde se hace una revisión detallada de las características y condiciones de las distintas fases a seguir en la utilización de la metodología de Empleo con Apoyo.
- Folleto de difusión titulado “*Misión, Visión y Valores*”, que expone de manera breve los objetivos de este servicio.

⁸ Ver Anexo V

- Folleto de difusión titulado *“Trabajadores, ¡ni más... ni menos!”*, que enumera los servicios ofertados por la entidad para la inclusión laboral de los jóvenes con DFI, así como los beneficios de la contratación de los mismos.
- Documento sobre la *“Tipología y Características de los contratos de trabajo para personas con discapacidad”*, que detalla las características más significativas de cada uno de ellos.
- La propia página web de la entidad y las redes sociales de la misma.

Esta fuente de recogida de información nos ha otorgado la posibilidad de descubrir nuevos aspectos a considerar de los contextos analizados, ayudándonos a construir finalmente una descripción más acertada y minuciosa de la realidad vivida en los procesos educativos y formativos del IES Concepción Villalba y en los programas formativos y de orientación e inserción socio-laboral implantados desde la Asociación La Unión.

2.5.2.3. Diario investigador y observaciones

Además de la realización de entrevistas y de la recopilación de documentos, hemos querido complementar nuestro proceso de recogida de información con la utilización de un diario investigador y de las observaciones que hemos percibido durante el desarrollo de esta tesis doctoral. De esta manera, hemos conseguido facilitar la construcción e interpretación de los contextos elegidos para su estudio y análisis en nuestra investigación cualitativa.

Dado que tanto el diario investigador como las observaciones tienen un carácter descriptivo e interpretativo y contamos con libertad a la hora de presentarlos en un formato determinado, decidimos que irían en un mismo texto, a fin de no diversificar demasiado la información obtenida y de poder realizar de manera simultánea la lectura de estos datos para su posterior análisis.

Con la escritura de un diario de investigación, nos hemos planteado como objetivo principal conocer los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y que no son fácilmente plasmables a través de la lectura de documentos o del diálogo con otros agentes del contexto. Al mismo tiempo, pretendemos reflexionar sobre los sucesos y anécdotas que transcurren durante nuestra investigación y que se encuentran relacionados con los ámbitos que estamos estudiando. Además, la realización de este diario nos proporciona un medio para recoger las dudas, inquietudes, percepciones y dificultades con los que se encuentra la propia observadora a lo largo del proceso de recogida de información. Por último, otra de las finalidades del uso de este instrumento es la descripción de los pasos que hemos seguido en nuestra investigación, así como de los elementos que han intervenido en la misma.

La información que obtenemos es real, a través de la descripción precisa de los sucesos que acontecen y de los elementos que conforman los contextos. Sin olvidar que la percepción de la investigadora puede estar sometida a cierta subjetividad, dadas sus propias experiencias y concepciones de los entornos estudiados, la información que tratamos de obtener es precisa y procuramos que resulte lo más objetiva posible.

En la realización del diario, hemos adoptado una actitud interpretativa a la vez que rigurosa, donde se expresará todo aquello que observamos para poder dar una mayor rigurosidad y precisión a los datos obtenidos. De esta manera, las observaciones realizadas optimizan la contextualización de los casos elegidos y van a suponer un mayor acercamiento a la realidad de nuestro objeto de estudio.

Debemos aclarar que, en la configuración del diario de observación, nos decantamos por la realización de dos diarios⁹, uno para cada uno de los contextos, que reflejaran de manera clara y secuenciada las descripciones e interpretaciones seguidas en cada uno de los ámbitos, a fin de no entorpecer el

⁹ Ver Anexos VI y VII.

siguiente proceso de reflexión y relación de la información, para su posterior valoración y análisis.

La observación que se realiza es de índole no participante, ya que la investigadora se muestra ajena a la realidad de los contextos estudiados y no interviene en el proceder de los fenómenos y sucesos que en estos transcurren. Hemos procurado que el número y la intensidad de las observaciones no resultara excesivo, a fin de contar únicamente con informaciones válidas y relevantes y, al mismo tiempo, hemos querido que estas se produjeran en días diferentes. Sabemos que la constitución de los contextos sociales es dinámica y está sujeta a las modificaciones del entorno, en función de los momentos, lugares y las intervenciones y relaciones de aquellos que interactúan dentro de las mismas. Al observar en momentos diferentes, podemos recoger diversos sucesos de un mismo entorno, que nos ayudarán a construir una visión más cercana de la realidad.

2.5.3. Análisis de la información

El presente apartado tiene como finalidad reflejar de manera detallada el proceso seguido para el análisis de la información obtenida en nuestro estudio cualitativo. Dicho análisis viene representado por la realización de una categorización de las temáticas abordadas en nuestros estudios de caso, el cual nos ha sido facilitado por la utilización del programa Nudist- Vivo 8.0.

2.5.3.1. Proceso de categorización

Nos gustaría destacar que el análisis de la información no comienza en el momento en que finalizamos la recogida de datos, sino que transcurre de manera simultánea a dicho proceso. Así, la lectura de documentos y la transcripción de las entrevistas realizadas, nos han permitido reflexionar y analizar sobre algunas ideas que gradualmente han sido expuestas en nuestro

diario de investigación, y que han contribuido a organizar nuestro pensamiento respecto a las distintas expresiones de cada uno de los contextos (Sandín, 2003). De esta manera, a través de la triangulación de los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recogida de información que hemos empleado, podremos disponer relaciones entre los mismos, a fin de favorecer la tarea de comprender y valorar los diferentes procesos educativos y sociales que han sido reflejados a lo largo de todo nuestro estudio de investigación.

Para facilitar el proceso de triangulación de los datos obtenidos en la parte cualitativa de nuestro estudio, hemos realizado un proceso de categorización de la información, que nos permite exponer de manera simplificada las relaciones y conexiones que hemos llegado a estipular entre los elementos y agentes que han emergido de la misma.

El análisis categorial que hemos realizado en esta investigación, ha tenido lugar en base a un exhaustivo análisis semántico y temático. A tal efecto, las categorías de análisis que empleamos nos van a ayudar a explicitar, comprender y valorar de manera rigurosa y detallada la realidad reflejada en los objetos de nuestro estudio. Estas categorías han sido construidas en base a nuestras indagaciones y al proceso de estudio, análisis y reflexión que hemos seguido para completar de manera exhaustiva toda la investigación.

Tenemos que considerar que cada uno de los estudios de casos ha seguido su propio proceso de categorización de la información, ya que el volumen de la información obtenida, así como las temáticas abordadas y las ideas expresadas en cada uno de ellos, recogen realidades completamente diferentes. No obstante, dichas realidades guardan serias relaciones que nos van a permitir conocer las posibilidades y oportunidades de los jóvenes con DFI en cada uno de los contextos expuestos, así como comparar las ideas expresadas y extraer las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. Siguiendo esta idea, en cada uno de los estudios de caso hemos establecido una serie de subcategorías, que posteriormente han sido agrupadas en

grandes categorías, persiguiendo la homogeneización y unificación de las temáticas abordadas en la misma, facilitando el proceso que mencionamos.

Con la ayuda de estas categorías podemos hacer una catalogación, codificación y clasificación de la información obtenida a través de los instrumentos utilizados, que posteriormente va a contribuir a reseñar, exponer y analizar de manera descriptiva y reflexiva, los datos obtenidos (Rodríguez, Gil & García, 1996). Las grandes categorías que hemos obtenido de los estudios de caso realizados en nuestro trabajo son las siguientes:

1. Descripción del contexto abordado.
2. Las familias ante los procesos inclusivos de los jóvenes.
3. Los profesionales de las acciones emprendidas.
4. Concepción de inclusión e imagen social.
5. Trayectoria (personal y) educativa de los jóvenes.
6. Valores y expectativas sobre la formación y vida adulta.
7. Variables que inciden en el proceso de inclusión socio-laboral.
8. Metodología utilizada en las acciones de inclusión.
9. Recursos de la entidad y vinculaciones con el entorno.
10. Relaciones interpersonales.

2.5.3.1.1. Análisis de los datos cualitativos con el programa informático Nudist- Vivo 8.0

Para comprender cómo ha sido el proceso de categorización de la información utilizado en nuestra investigación cualitativa, debemos subrayar la utilización del programa informático Nudist- Vivo 8.0 que nos ha facilitado dicho proceso.

Una vez hemos introducido en el formato requerido por este software las informaciones relativas a cada uno de nuestros estudios de caso, esto es, la transcripción de todas las entrevistas realizadas, los documentos analizados y

las descripciones aportadas desde nuestro diario de investigación, hemos procedido a la realización de la categorización de los mismos. Para ello, hemos realizado una separación de fragmentos de cada uno de ellos, codificándolos dentro de diferentes subcategorías. Efectivamente, el número de estas categorías resultaba muy elevado y poco operativo y hacía que nuestra investigación resultara dispersa y desestructurada. Para evitar esta circunstancia, procedimos a delimitar las grandes categorías que especificamos en el apartado anterior, las cuales nos han facilitado la tarea de clasificar y organizar de manera estructurada toda la información.

La reestructuración de las categorías conlleva la realización de un nuevo proceso de lectura y análisis profundo y complejo, que nos ha supuesto la puesta en marcha de una descripción más rigurosa de las temáticas observadas en nuestra investigación. En todo caso, este proceso se ha realizado de forma emergente y en permanente discusión y debate con el director de esta tesis doctoral.

Por su parte, a pesar de las múltiples posibilidades de análisis y estructuración formal de la información cualitativa que nos ofrece el programa informático Nudist-Vivo 8, y dadas las características de nuestro estudio, la función que hemos utilizado con mayor frecuencia es la de solicitar al programa que realizara búsquedas de segmentos de información en los que apareciera una categoría concreta o en la que aparecieran distintas relaciones entre ellas. De la misma forma, hemos empleado búsquedas temáticas más complejas (*coding report*), que han supuesto, no la yuxtaposición de categorías de forma neutra, sino al contrario, una dinámica de comprensión de unidades temáticas más fructífero y rico en el tejido semántico de los distintos significados contenidos en los análisis.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El capítulo que presentamos a continuación reseñará de manera descriptiva y analítica los resultados obtenidos en nuestra investigación, a través de la información que hemos recogido gracias a nuestros instrumentos de recogida de datos. En primer lugar, veremos los resultados de nuestro estudio estadístico, es decir, los resultados de nuestro cuestionario formativo-escolar y de nuestro cuestionario socio-laboral. En segundo lugar, conoceremos los resultados de nuestra investigación cualitativa, a través de los estudios de caso del IES Concepción Villalba y de la Asociación La Unión.

3.1. Informe de los resultados estadísticos de los cuestionarios

Vamos a detallar los resultados de la parte cuantitativa de nuestra investigación. Para ello, presentaremos los resultados estadísticos a través de gráficos y detallados en porcentajes de frecuencia. Cada uno de los gráficos irá acompañado de su correspondiente lectura de datos, y de las reflexiones y el análisis que nos suscita la misma. Para ello, en primer lugar, enseñaremos los resultados estadísticos relativos al ámbito formativo-escolar, y en segundo lugar, mostraremos los resultados de nuestro cuestionario socio-laboral.

3.1.1. Resultados estadísticos del cuestionario del ámbito formativo-escolar

La presentación de los resultados cuantitativos de nuestro estudio, relativos al ámbito formativo-escolar, está diferenciada en dos grandes bloques, de la misma forma que aparecen en los cuestionarios que hemos diseñado. Por tanto, en primer lugar reseñaremos aquellos resultados relativos a la identificación de los participantes para, en segundo lugar, referenciar los resultados sobre las opiniones de los aspectos educativos y formativos de nuestros participantes.

3.1.1.1. Resultados sobre los datos de identificación

En primer lugar, vamos a conocer el sexo de los profesionales que participaron en la cumplimentación del cuestionario del ámbito formativo-escolar. Los resultados nos muestran que un 47,40 % de los participantes son hombres, mientras un 52,60 % son mujeres, por lo que vemos que hay más mujeres que hombres que desarrollan su actividad dentro de este sector, aunque no podemos considerar que esta diferencia resulte determinante.

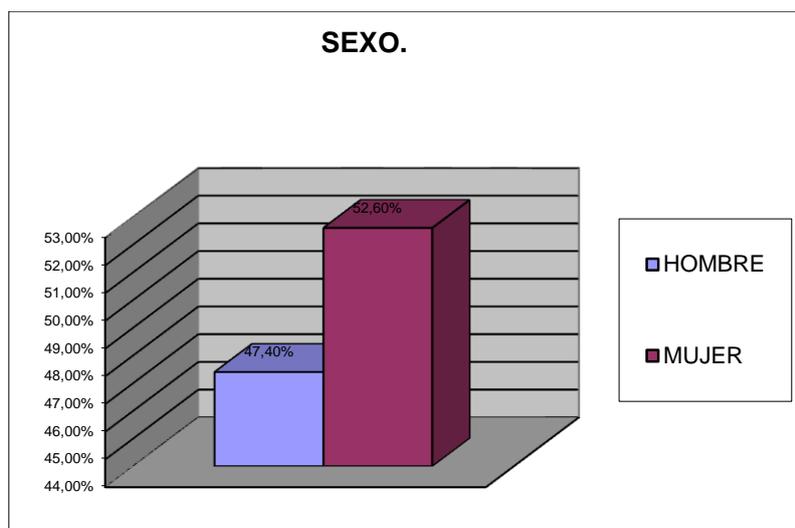


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia ¹⁰

A continuación procedemos a observar los datos sobre la *edad* de los profesionales que trabajan con jóvenes con DFI dentro del sector formativo-escolar. Los resultados obtenidos nos muestran que un 7,90 % de estos tienen entre 25 y 35 años, un 34,20 % tienen una edad comprendida entre 35 y 45 años, mientras un 55,30 % tienen entre 45 y 55 años y, finalmente, un 2,60 % de profesionales tienen entre 55 y 65 años.

¹⁰ Todos los gráficos que presentamos en este capítulo "Informe de los resultados estadísticos de los cuestionarios" son de Elaboración Propia.

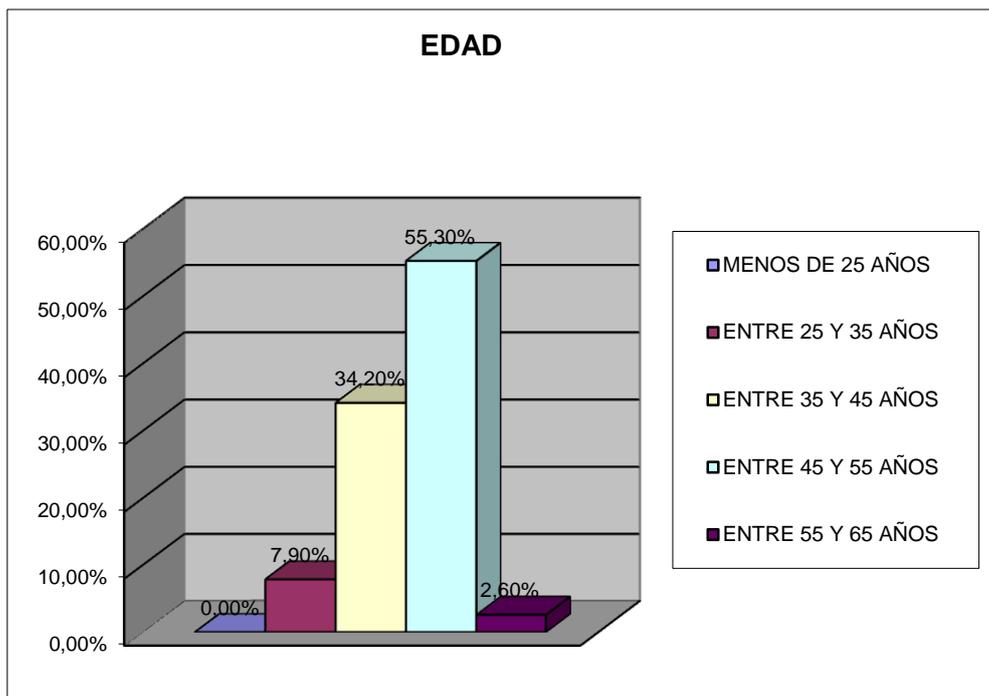


Gráfico 2

Como podemos comprobar en el presente gráfico, más de la mitad de los profesionales del ámbito formativo-escolar pertenecen al sector de edad comprendido entre los 45 y 55 años, seguidos de los que tienen entre 35 y 45 años. No existen profesionales dentro del rango de menores de 25 años, y solo unos pocos dentro de los rangos de entre 25 y 35 años y entre 55 y 65 años. De esta manera, podemos determinar que los profesionales que trabajan en el ámbito formativo-escolar con jóvenes con DFI son personas de mediana edad y sobre todo, que alcanzan la madurez, pero que no llegan a tener más de 55 años.

Respecto al *tipo de centro* al que pertenecen los profesionales que trabajan por la formación de los jóvenes con DFI dentro del sistema educativo formal, encontramos que existe un 60,50 % que trabajan en algún Instituto de Educación Secundaria, un 10,50 %, que lo hace en un Centro de Formación Profesional, y un 28,90 % que realiza su labor profesional en un Centro Específico de Educación Especial.

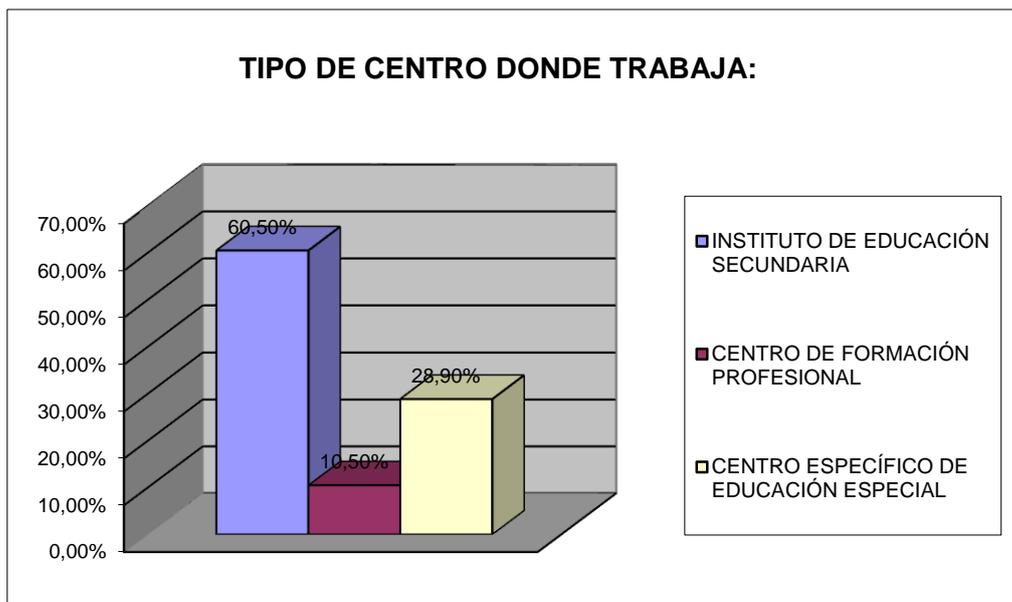


Gráfico 3

El gráfico 3 manifiesta la preeminencia de los profesionales que trabajan en Institutos de Educación Secundaria con jóvenes con DFI en el sector formativo-escolar, frente a un grupo menos numeroso de especialistas que desarrollan su actividad en un Centro Específico de Educación Especial, y solo unos cuantos que lo hacen en un Centro de Formación Profesional.

En cuanto al *tipo de profesionales* que trabajan en los centros del ámbito formativo escolar con jóvenes con DFI, observamos que existe un 18,40 % de profesionales que son profesores(as) de secundaria, un 36,80 % son profesores(as) de Formación Profesional (PCPI, CFGM y CGFS), mientras un 13,20 % son orientadores(as), un 28,90 % son profesionales de apoyo (PT, logopedas, AL, etc.), y por último, hay un 2,60 % de especialistas que se identifican con otros tipos de profesiones.

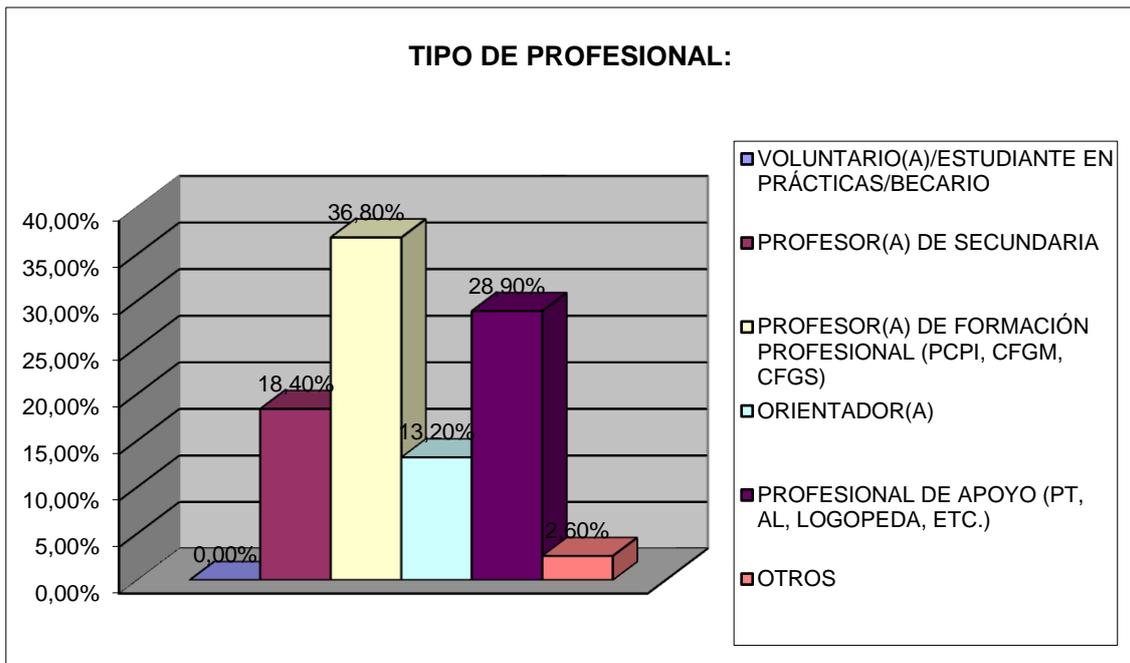


Gráfico 4

Los resultados presentados en el gráfico 4 nos muestran que los profesionales del ámbito formativo-escolar que trabajan con jóvenes con DFI y que han participado en la cumplimentación de nuestro cuestionario son, principalmente, profesores(as) de formación profesional que imparten diferentes materias teóricas y prácticas en PCPI, CFGM y CFGS, existiendo también un extenso número de profesionales de apoyo a la integración, como pedagogos terapeutas, logopedas o especialistas en audición y lenguaje. De esta forma, podemos apreciar que desde este tipo de centros se otorga una gran importancia a la formación profesional de este alumnado a través de la dotación de recursos humanos, tanto en las áreas de formación profesional de los diferentes itinerarios educativos que cursan estos alumnos, como en el apoyo a la inclusión de los mismos.

Además, encontramos algunos casos de profesionales que se identifican como profesores(as) de secundaria y solo unos pocos orientadores(as), así como un escaso número de participantes que identifican su labor con otras profesiones, como monitor o profesor(a) en P.T.V.A.L. Por último, apreciamos que no existen voluntarios(as), estudiantes en prácticas o becarios(as) que presten sus servicios a esta labor, lo cual nos conduce a pensar, por un lado,

que el entorno formativo-escolar podría no ser receptivo a la participación de otras instituciones de la comunidad, como la Universidad o las diferentes ONG de la provincia, en lo que se refiere al trabajo con alumnos con DFI, y por otro lado, que la formación profesional de este alumnado, por encontrarse poco extendida, puede ser un tema que no suscite el suficiente interés a la participación de estudiantes y voluntarios. Por tanto, señalaremos que es importante fomentar la interacción entre estos centros educativos y las diferentes instituciones comunitarias para dar a conocer la labor que se realiza en los primeros, con el fin de potenciar en nuestra sociedad el papel de la formación profesional como mecanismo de inserción laboral de jóvenes con DFI y crear al mismo tiempo un espacio de convivencia y aprendizaje a través de la interacción de los diferentes agentes que intervienen en ambos contextos.

Indagando en la *formación que poseen* los profesionales del ámbito formativo-escolar que trabajan con jóvenes con DFI, hallamos que existe un 16,20 % de psicólogos(as), un 16,20 % de psicopedagogos(as), un 13,50 % de profesionales que son pedagogos(as), un 5,40 % de profesionales que están formados como logopedas, mientras un 13,50 % poseen formación de maestros(as) de Educación Especial, un 32,40 % de ellos son licenciados en alguna materia especializada, son ingenieros o poseen una titulación de CFGS y, por último, el 2,70 % restante posee estudios de otro tipo.

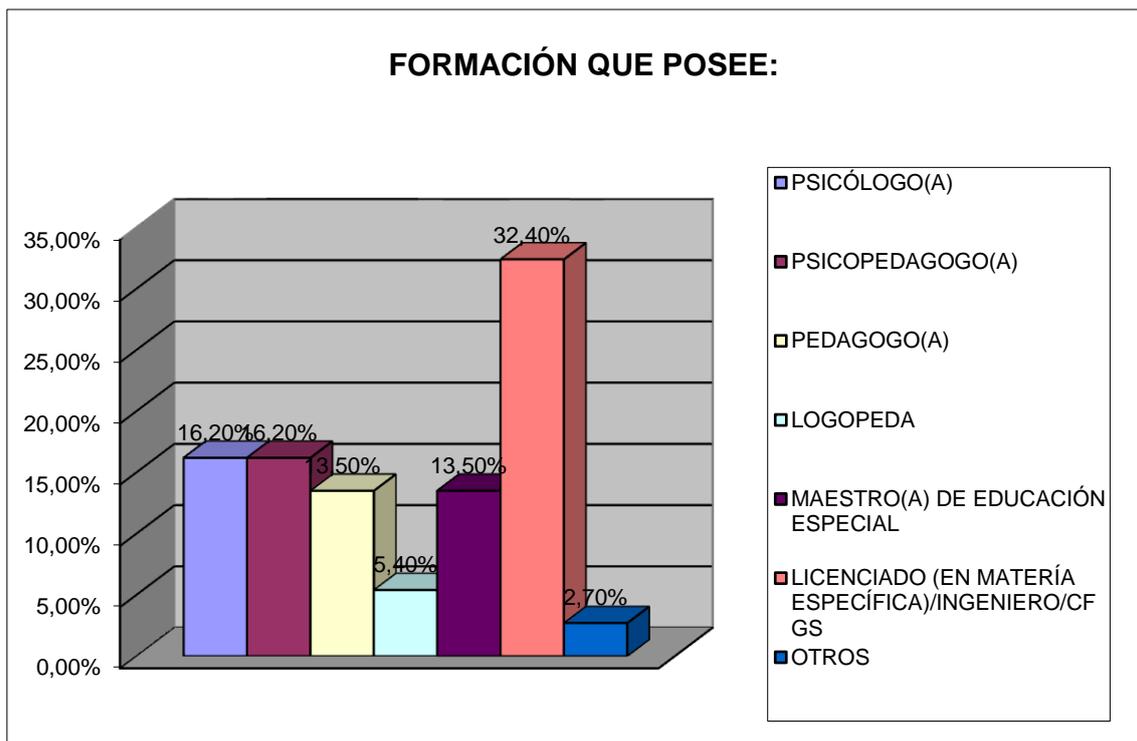


Gráfico 5

De esta manera, averiguamos que la mayoría de los profesionales que participaron en la cumplimentación de nuestro cuestionario formativo-escolar poseen la formación de licenciados en alguna materia específica, son ingenieros, o poseen un CFGS, mientras solo unos pocos son logopedas. El resto de profesionales se distribuye de manera más o menos homogénea entre los profesionales que poseen las titulaciones de psicólogos(as), psicopedagogos(as), pedagogos(as) y maestros(as) de Educación Especial.

Encontramos que la distribución sobre la formación de los profesionales que nos otorgan los datos obtenidos resulta acertada, por responder a perfiles heterogéneos que en la práctica profesional abordan las diferentes dimensiones del desarrollo del alumnado, ya que es primordial que los alumnos con DFI aprendan las materias específicas relativas a la teoría y práctica del itinerario profesional que se encuentren cursando. Pero no podemos olvidar la importancia de que además adquieran habilidades y competencias personales y sociales que fomenten su autonomía y les habiliten para desenvolverse en los entornos educativo, laboral y social. Para que el proceso de formación profesional de este alumnado resulte satisfactorio, es necesario que exista un

trabajo interdisciplinar por parte de estos profesionales, que promueva la existencia de una conexión y coherencia entre los aprendizajes instrumentales, actitudinales y transversales que deben adquirir para su acceso a la vida adulta, por lo que no podemos dejar de lado la importancia de una adecuada formación del profesorado, especialmente en lo que refiere al uso de diferentes metodologías de aprendizaje.

Al conocer los *años de ejercicio profesional* de los trabajadores que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la formación a jóvenes dentro de la escuela atendiendo al alumnado con DFI, vemos que existe un 2,60 % de profesionales que llevan menos de 3 años prestando sus servicios, un 7,90 % que viene realizando esta labor entre 3 y 5 años, un 18,40 %, que lo hace entre 5 y 10 años, y un 71,10 % que está trabajando dentro de este sector desde hace más de 10 años.

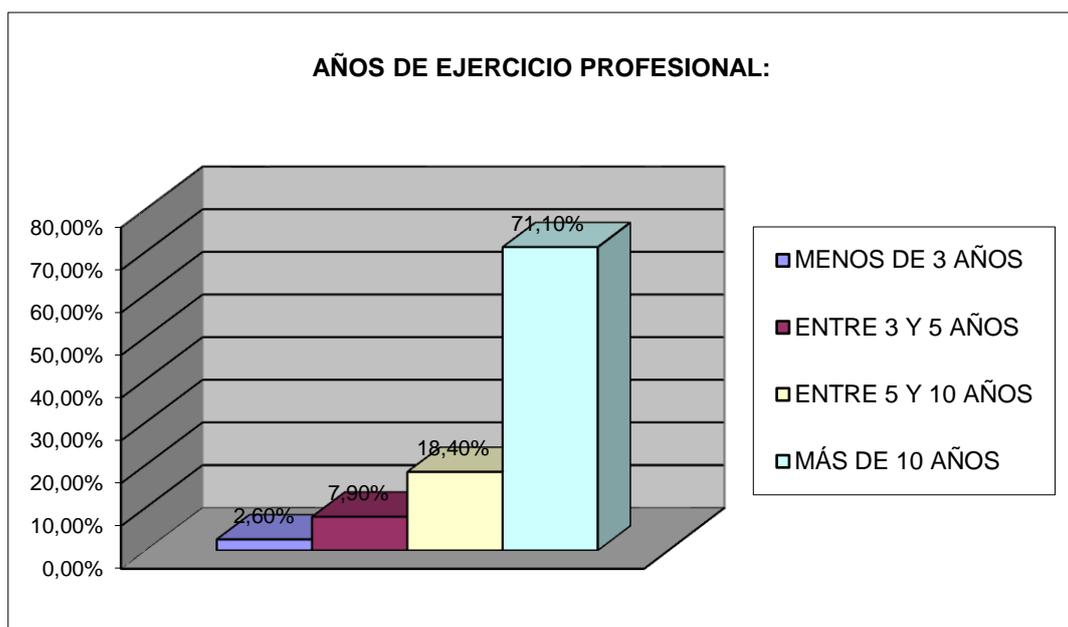


Gráfico 6

A la luz de estos resultados, observamos que la mayoría de especialistas en el ámbito formativo-escolar cuentan con más de 10 años de experiencia profesional, mientras unos cuantos refieren una experiencia de entre 5 y 10 años. Resultan casi imperceptibles en comparación, los profesionales que tienen menos de 3 años y entre 3 y 5 años de trayectoria profesional. De esta forma, podemos expresar que los profesionales de este

sector se caracterizan por contar con una amplia trayectoria profesional, lo cual, en un principio resulta positivo, ya que son profesionales que conocen ampliamente cómo es el trabajo con alumnos con DFI y que han tenido tiempo de descubrir y experimentar diferentes estrategias y pautas para atender a los mismos. No obstante, resulta imprescindible señalar la relevancia del reciclaje profesional, que capacitará a los profesionales para utilizar nuevas metodologías de aprendizaje, así como NNT dentro del aula, que resultan de gran importancia en la actualidad para que los alumnos con DFI puedan acceder a nuevos contextos sociales en su etapa de vida adulta.

3.1.1.2. Resultados sobre las opiniones de los aspectos educativos y formativos

Cuando preguntamos a los profesionales que trabajan en el ámbito formativo-escolar *si el sistema educativo actual es eficaz en la preparación de los alumnos con DFI para su posterior acceso a la vida adulta, es decir, a obtener un trabajo y ser independientes*, un 2,70 % responde que siempre, un 40,50 % afirma que esto ocurre en la mayoría de los casos, y finalmente, un 56,80 % piensa que raras veces el sistema educativo nunca resulta eficaz para alcanzar dicho fin.

EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL ES EFICAZ EN LA PREPARACIÓN DE LOS ALUMNOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELLECTUAL PARA SU POSTERIOR ACCESO A LA VIDA ADULTA, ES DECIR, A TENER UN TRABAJO Y SER INDEPENDIENTES:

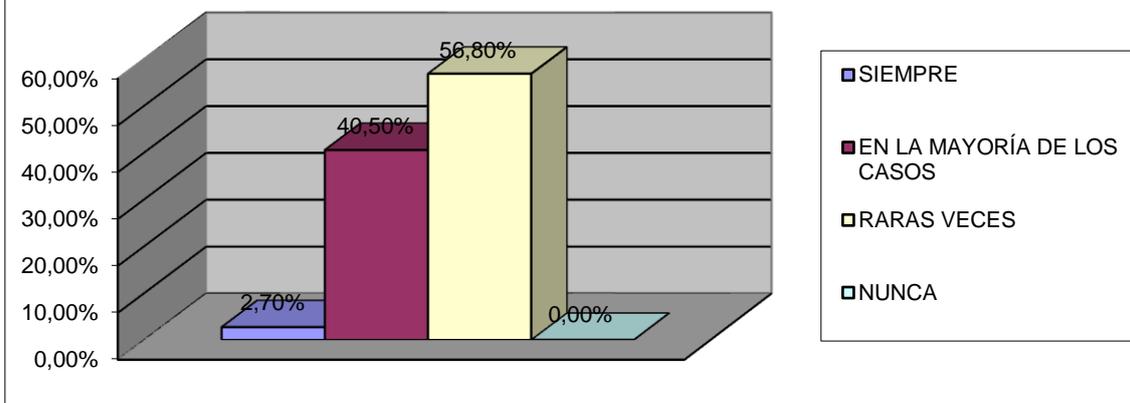


Gráfico 7

Las opiniones de los profesionales se debaten entre las opciones más inexactas, donde más de la mitad de estos afirma que raras veces el sistema educativo actual es eficaz en la preparación de los alumnos con DFI para su posterior acceso a la vida adulta, es decir, a tener un trabajo y ser independientes, aunque también observamos que existe un considerable grupo de profesionales que piensan que en la mayoría de los casos este resulta eficaz. Al mismo tiempo, ningún profesional se atreve a determinar que esto no suceda nunca, y solo unos pocos que pase siempre. Por lo tanto, aunque las opiniones se encuentran divididas entre las opciones centrales, podemos observar cierta duda y desconfianza en cuanto a la eficacia del sistema educativo como herramienta de acceso a la vida adulta de los jóvenes con DFI.

Debido a la idea todavía arraigada en nuestra sociedad de que los jóvenes con DFI no tienen la suficiente capacidad para asumir el desempeño de un trabajo y acceder a una vida independiente, unida al miedo de las familias al momento de la salida del sistema educativo formal, estos centros, especialmente en los programas de educación post-obligatoria, más allá de su objetivo de capacitar a estos jóvenes para su inserción laboral y social, han adquirido una connotación paternalista, que los convierte en lugares que se

dedican a cuidarles, protegerles y entretenerles durante el máximo tiempo posible. Es por esta razón que los centros educativos piden a gritos un cambio tanto en la mentalidad social y familiar como en la estructuración de sus objetivos y contenidos, para convertirse en mecanismos efectivos de inserción socio-laboral de jóvenes con DFI, donde los contenidos y competencias a adquirir se encuentren enfocados hacia el mercado de trabajo.

Al proponer a los profesionales del ámbito formativo escolar, que *nuestro sistema educativo, para que exista una adecuada inserción laboral de las personas con DFI, debe potenciar especialmente* una serie de competencias, planteando hasta cuatro opciones diferentes, un 25,00 % identifica que estas son la autonomía y el cuidado personal, un 37,50 %, que son las habilidades sociales, un 29,20 % que debería ser la competencia laboral, y para concluir, un 8,30 % indica que estos deben potenciar especialmente los contenidos curriculares.

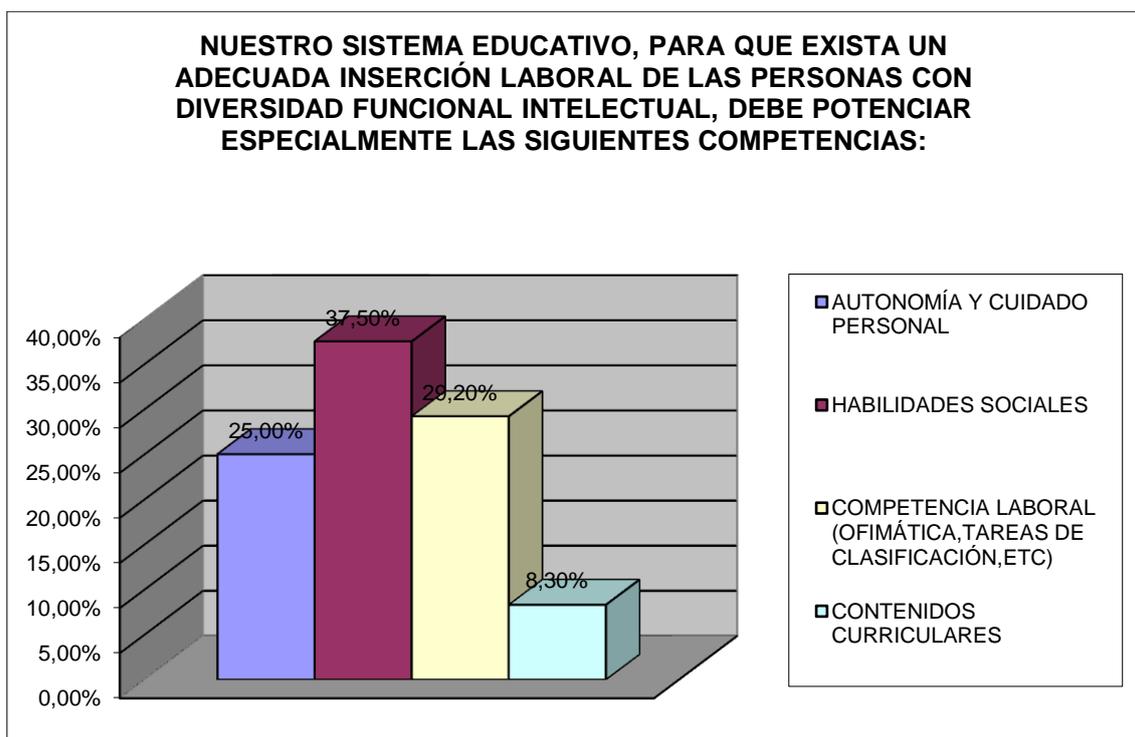


Gráfico 8

Los resultados obtenidos nos muestran en el gráfico 8 que las opiniones de los profesionales se encuentran distribuidas entre las primeras tres opciones, primando las habilidades sociales como las competencias que se

deben potenciar especialmente desde el sistema educativo para que exista una adecuada inserción laboral de las personas con DFI, por delante de la competencia laboral y la autonomía y cuidado personal, respectivamente. Los contenidos curriculares no son considerados por estos profesionales como una competencia que deba potenciarse especialmente con este fin.

Estamos de acuerdo en la importancia del aprendizaje de habilidades sociales, habilidades de autonomía personal y competencias laborales para facilitar una adecuada inserción laboral y para mejorar la versatilidad de estos jóvenes como trabajadores, pero no podemos olvidar las exigencias de un mercado laboral cada vez más competitivo y que se encuentra en un momento de recesión económica, donde una formación especializada resulta ser imprescindible para acceder y mantener un empleo. Por esta razón, nos llama la atención la concepción negativa que tienen los profesionales del ámbito formativo-escolar acerca de la potenciación de los contenidos curriculares en la formación profesional de los alumnos con DFI. Esto puede deberse a que piensen que existe una gran desconexión entre los contenidos exigidos en el currículum escolar y las demandas del mercado laboral, o porque consideren que dicho currículum resulta inaccesible para este tipo de alumnado, sin tener en cuenta sus capacidades y diferencias personales.

En esta línea, sería necesario realizar una revisión de los contenidos curriculares, con el objetivo de flexibilizar y adaptar las exigencias del sistema educativo a las capacidades y necesidades de estos alumnos, estableciendo conexiones entre dichos contenidos y las exigencias de los contextos sociales y laborales a los que tendrán que enfrentarse durante la vida adulta.

Si preguntamos a los participantes en nuestro cuestionario relativo al ámbito formativo-escolar que conviven en dicho entorno con jóvenes con DFI *qué tipo de formación piensan que es clave en el desarrollo del individuo, a la hora de desenvolverse en un entorno laboral ordinario*, el 9,10 % manifiesta que la Educación Secundaria es la formación más adecuada a este fin, mientras el 33,30 % indica que les parece más acertado utilizar la formación profesional con esta finalidad; el 30,30 % refiere que la formación para el

empleo, es decir, la preparación previa para el puesto de trabajo obtenido resulta más apta para que el joven con DFI pueda desenvolverse dentro del entorno laboral ordinario y, para finalizar, un 27,30 % de los profesionales indica que el Empleo con Apoyo es la práctica formativa más adecuada.

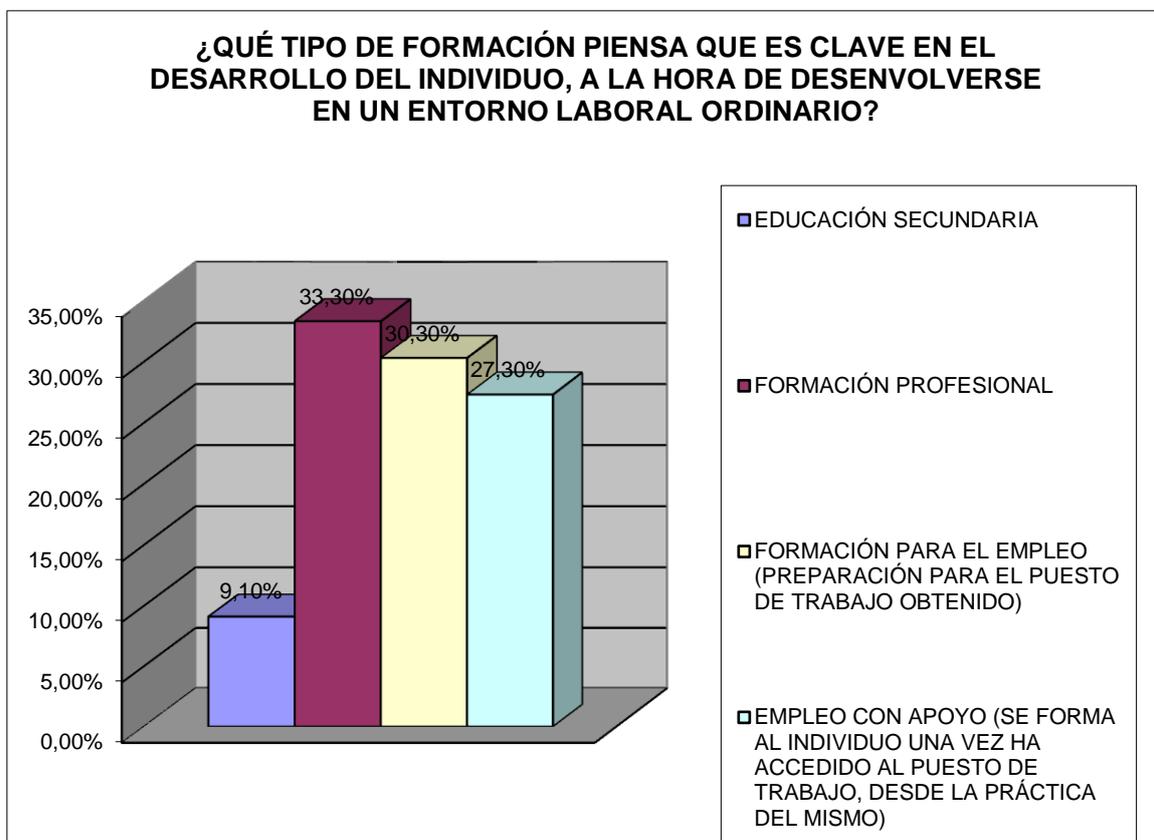


Gráfico 9

Las opiniones de los profesionales del ámbito formativo-escolar que participaron en la cumplimentación de este cuestionario sobre qué tipo de formación piensa que es clave en el desarrollo del individuo a la hora de desenvolverse en un entorno laboral ordinario, aparecen en proporciones similares dentro de las tres últimas opciones, alzándose la formación profesional por encima de la formación para el empleo en primer lugar, y del Empleo con Apoyo, en segundo lugar. La Educación Secundaria no resulta ser un tipo de formación relevante para los profesionales a la hora de que los jóvenes con DFI aprendan a desenvolverse dentro del entorno laboral ordinario.

Claramente se considera que estos jóvenes tienen que realizar una formación encaminada hacia el empleo, y preferentemente la formación

profesional es la más adecuada para dotar al individuo de las habilidades y competencias necesarias para conseguir acceder al mercado laboral. Aun así, no podemos olvidar la importancia de la educación obligatoria para la adquisición de habilidades, actitudes y competencias, que sentarán las bases de los aprendizajes de la formación profesional. Por esta razón, es importante que se trace una línea de continuidad entre ambos itinerarios, encauzando la orientación de la Educación Secundaria Obligatoria hacia las directrices del mercado laboral, sin olvidar en ningún momento la humanización y socialización del individuo.

De igual manera, planteamos a los especialistas que desarrollan su actividad profesional dentro del ámbito formativo-escolar si *el currículum escolar satisface las necesidades educativas de los jóvenes con DFI, y es adecuado para una inserción laboral satisfactoria*, a cuya cuestión vemos que un 8,30 % de ellos responde sí, estoy de acuerdo, un 66,70 % afirma que sí, aunque se podría mejorar, a la vez que un 13,90 % refiere que no, porque no se utilizan las metodologías adecuadas y, en último lugar, un 11,10 % señala la opción no, es un currículum totalmente ajeno a la realidad de estos jóvenes.

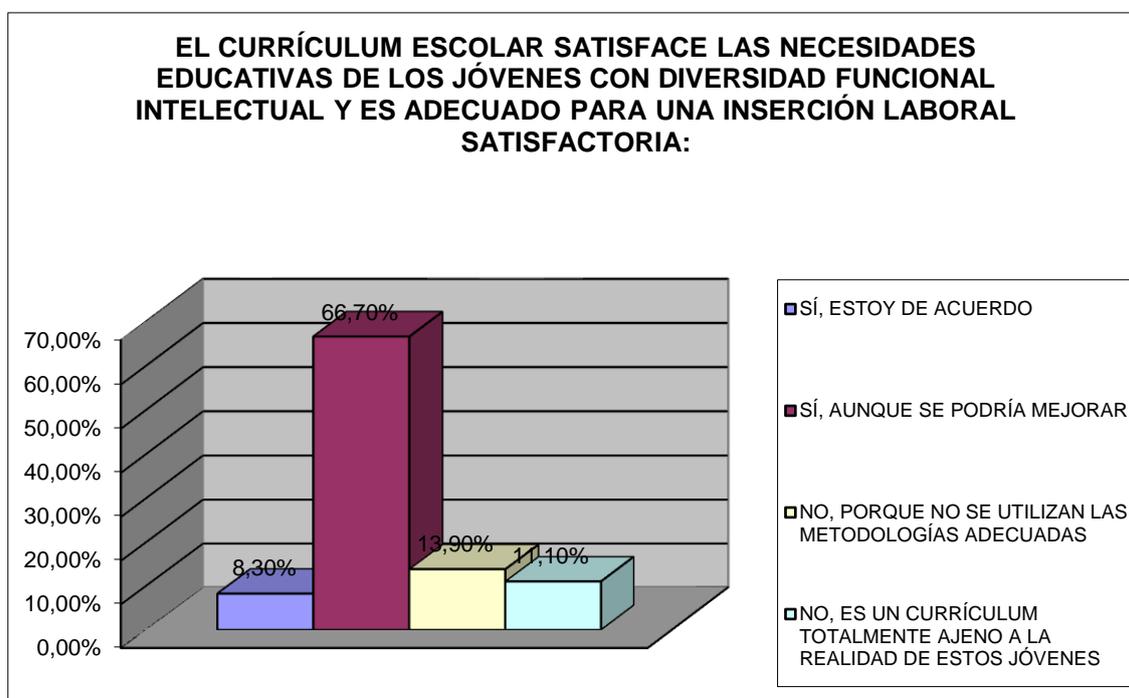


Gráfico 10

Los profesionales del ámbito formativo-escolar tienen claro que el currículum escolar sí satisface las necesidades educativas de los jóvenes con DFI y es adecuado para una inserción laboral satisfactoria, aunque se podría mejorar. Consideramos que estas mejoras podrían venir de la mano de una mayor vinculación de la institución escolar con la familia y de un mayor acercamiento hacia el mercado laboral, además de una atención educativa más individualizada y una mayor flexibilización en cuanto a la distribución de tiempos y espacios. No obstante, anteriormente (Gráfico 7), los profesionales señalaban que el sistema educativo raras veces resulta eficaz en la inserción laboral del alumnado con DFI, lo cual resulta contradictorio a la idea señalada en esta cuestión, por ser el currículum escolar un elemento esencial en la constitución y definición del sistema educativo.

El resto de los profesionales opta por el resto de las opciones propuestas, resultando todos tener un volumen poco considerable: algunos pocos indican que esto no es así, porque no se utilizan las metodologías adecuadas, otros tantos que no, ya que es un currículum totalmente ajeno a la realidad de estos jóvenes, y un pequeño grupo dice estar de acuerdo en que el currículum escolar satisface las necesidades educativas de estos jóvenes y es adecuado para su posterior inserción laboral.

La siguiente cuestión formulada a los profesionales que trabajan dentro del ámbito formativo-escolar, es que *los docentes deben utilizar metodologías que fomenten en los jóvenes con DFI, especialmente*, a lo cual un 11,10 % indica que la capacidad de tomar sus propias decisiones, mientras un 7,40 % piensa que deben fomentar especialmente la autoestima. Del mismo modo, un 44,40 % de los profesionales piensa que los profesionales deben utilizar metodologías que fomenten en estos jóvenes la resolución de problemas, un 33,30 % que fomenten la capacidad de “aprender a aprender” y, para concluir, el 3,70 % restante cree que la capacidad de organización de la información es la que debería fomentarse.

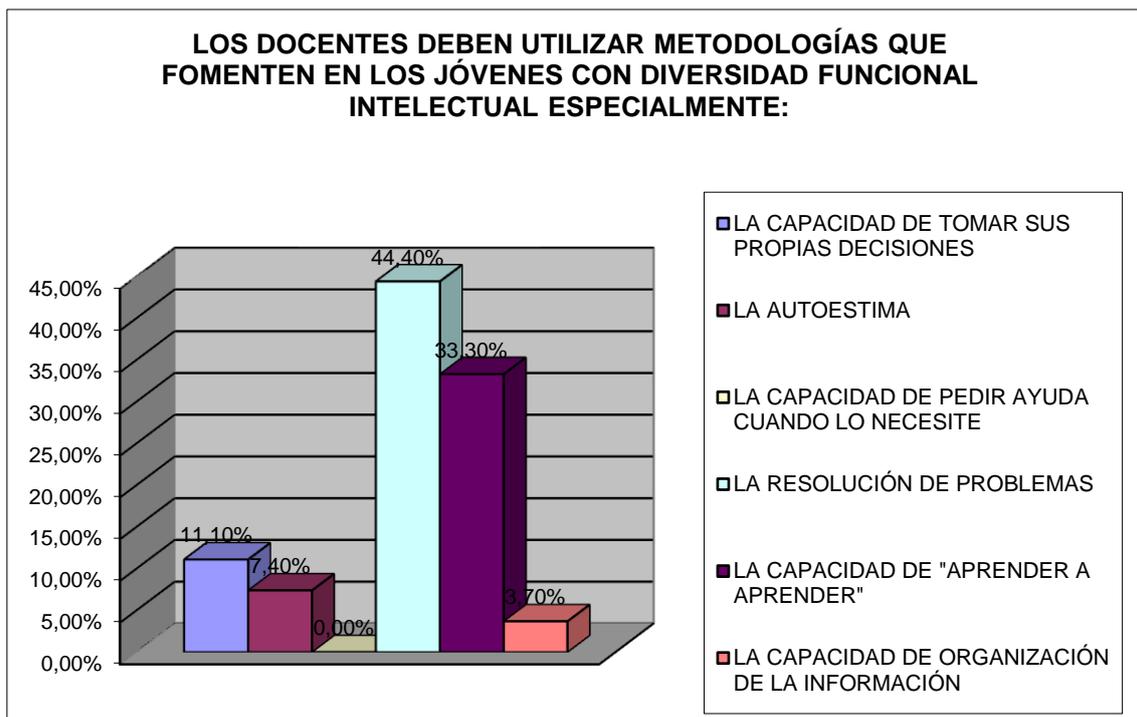


Gráfico 11

Podemos destacar que la mayoría de los profesionales del ámbito formativo-escolar piensa que los docentes deben utilizar metodologías que fomenten en los jóvenes con DFI, especialmente, la resolución de problemas, seguida muy de cerca por la capacidad de “aprender a aprender”. Por el contrario, ninguno de los profesionales destacó la importancia de fomentar la capacidad de pedir ayuda cuando lo necesite a través del uso de diferentes metodologías, lo cual atribuimos a una filosofía de vida individualista que se encuentra presente en la sociedad de nuestros días, donde no solo las personas con DFI, sino todos los individuos, tanto a nivel educativo como social y laboral debemos ser capaces de poner en práctica estrategias que nos permitan ser capaces de actuar de manera independiente, por lo que consecuentemente, consideramos acertada la idea de que estos jóvenes deben adquirir las habilidades señaladas al principio.

El resto de las opiniones se divide en pequeños porcentajes entre las opciones que indican que se debe fomentar la capacidad de tomar sus propias decisiones, la autoestima y la capacidad de organización de la información. Atendiendo a las dos primeras de estas opciones, podemos extraer la idea de

que existe una infravaloración de la dimensión emocional del alumnado por parte de los profesionales del ámbito formativo-escolar, que dan una escasa importancia al desarrollo positivo de su autoconcepto, así como a la libertad de decidir y elegir qué quieren hacer a lo largo de su vida, lo cual como sabemos, supone un ejercicio de satisfacción personal y de control de su propia vida.

Cuando queremos conocer qué *permiten las metodologías de aprendizaje cooperativo en el aula*, los especialistas que trabajan en el ámbito formativo-escolar, en un 34,50 % tienen claro que este tipo de metodología contribuye a una mayor inclusión educativa de los alumnos con DFI, al mismo tiempo que un 41,40 % de los profesionales considera que ayudan a conseguir un aprendizaje más enriquecido por las aportaciones heterogéneas del alumnado, y existe un 24,10 % que piensa que las metodologías de aprendizaje cooperativo contribuyen a mejorar en todos los alumnos la capacidad de trabajar en equipo.

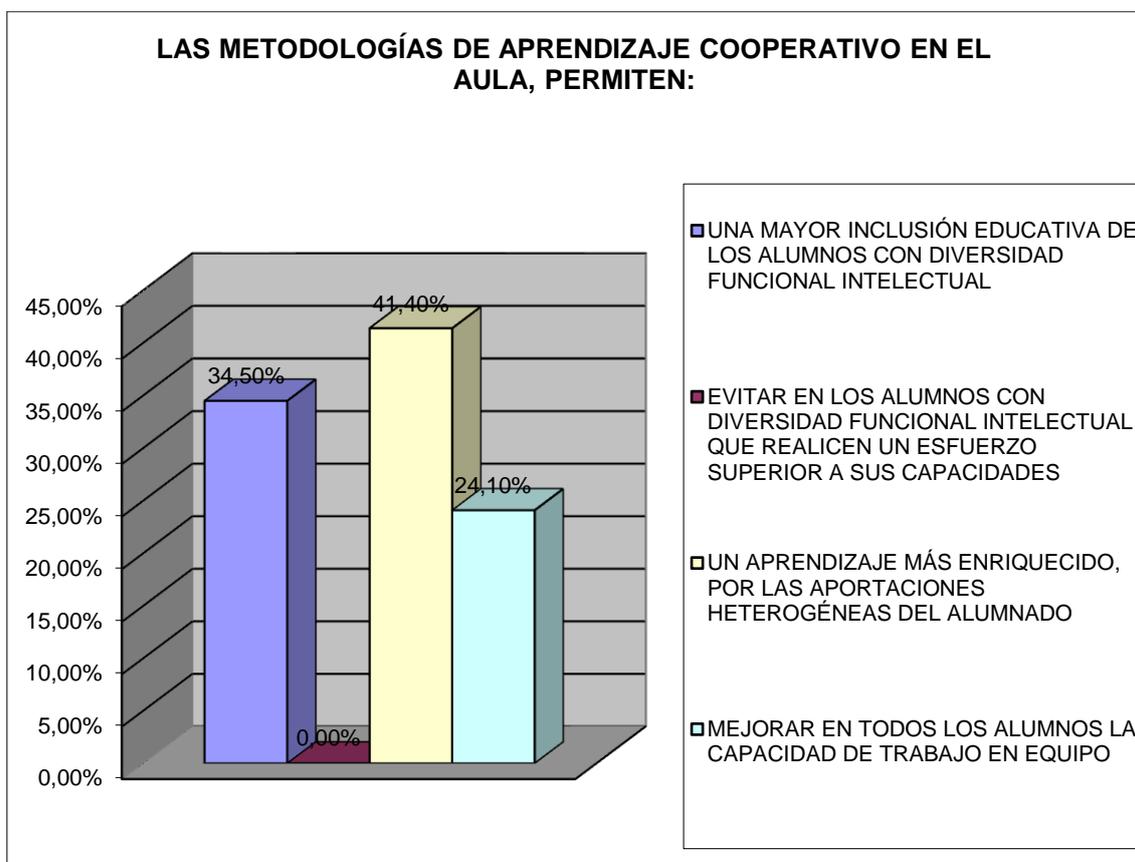


Gráfico 12

A la vista del gráfico obtenido a partir de los resultados de esta cuestión, nos llama la atención que los profesionales del ámbito formativo-escolar no están de acuerdo en que las metodologías de aprendizaje cooperativo eviten que los alumnos con DFI realicen un esfuerzo superior a sus capacidades, dividiéndose sus opiniones entre las otras tres posibilidades planteadas. Estamos de acuerdo con esta valoración, ya que este tipo de metodologías apuestan por que todos los alumnos, realizando un esfuerzo acorde a sus capacidades y partiendo de sus conocimientos reales, sean capaces de construir nuevos aprendizajes en la medida de sus posibilidades e intereses.

Además, podemos determinar que la mayoría de los profesionales piensa que las metodologías de aprendizaje cooperativo impulsan un aprendizaje más enriquecido por las aportaciones heterogéneas del alumnado, seguido de un extenso grupo de profesionales que refiere que este tipo de metodologías contribuyen a una mayor inclusión educativa de los alumnos con DFI. El resto de participantes, en un volumen menos considerable, opina que éstas ayudan a mejorar en todos los alumnos la capacidad de trabajar en equipo.

Queremos conocer si los profesionales que trabajan para la formación de estos jóvenes dentro del sistema educativo formal está de acuerdo en que *la formación de los docentes de los centros educativos es satisfactoria para capacitar a los alumnos con DFI para conseguir y mantener un empleo*. Los datos obtenidos nos muestran que el 38,90 % de estos cree que sí, porque son conscientes de la necesidad de mejorar la empleabilidad de este colectivo, existiendo a su vez un 8,30 % que corrobora que sí, aunque no la llevan a la práctica y, por último, un 52,80 % que refiere que no, y es un tipo de formación que se debería potenciar.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ES SATISFATORIA PARA CAPACITAR A LOS ALUMNOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL PARA CONSEGUIR Y MANTENER UN EMPLEO:

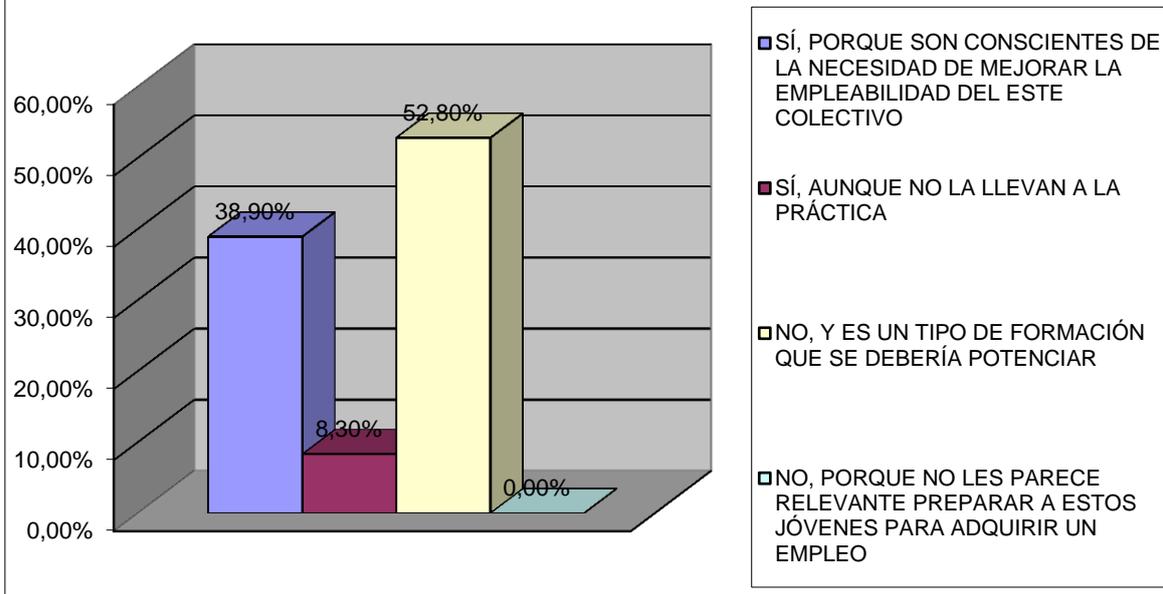


Gráfico 13

La opinión de los profesionales del ámbito formativo-escolar en esta ocasión no da lugar a dudas: más de la mitad está de acuerdo en que la formación de los docentes de los centros educativos no es satisfactoria para capacitar a los alumnos con DFI para conseguir y mantener un empleo, pero es un tipo de formación que se debería potenciar. Por el contrario, vemos que existe un grupo menor que el anterior, pero que resulta significativo, que piensa que los docentes sí cuentan con una formación satisfactoria para capacitar a estos alumnos para conseguir y mantener un empleo, porque son conscientes de la necesidad de mejorar la empleabilidad de este colectivo. Pocos profesionales afirman que la formación de los docentes de los centros educativos sí sea satisfactoria al fin anteriormente expuesto, aunque no la llevan a la práctica, y ninguno piensa que no lo sea, porque no les parece relevante preparar a estos jóvenes para adquirir un empleo.

En esta ocasión podemos subrayar que, desde el punto de vista de los profesionales, desde el propio sistema educativo, tanto en las Universidades

como en otros itinerarios de formación profesional dirigidos a los docentes, posiblemente se desestima la necesidad de preparar a los jóvenes con DFI para su acceso al mercado laboral, legitimando desde las propias instituciones educativas la vulnerabilidad de este colectivo, lo cual ha contribuido a que estos no desarrollen una mayor resiliencia y capacidad de adaptación. Es decir, el propio sistema educativo discrimina y segrega a los jóvenes con DFI, olvidando sus necesidades formativas desde el momento de la formación de los profesionales que intervienen en el proceso educativo de estos, lo cual repercute negativamente tanto en el desarrollo del currículum escolar como en la calidad de la educación y formación de los mismos, suponiendo esta situación una desventaja frente al resto de jóvenes en el momento de su salida del sistema educativo y de su incorporación al mercado laboral.

Además, indagamos en la opinión de los profesionales del ámbito formativo-escolar sobre si *la formación de los orientadores de los centros educativos es satisfactoria para guiar y asesorar a los alumnos con DFI a conseguir y mantener un empleo acorde a su perfil*, obteniendo que un 67,60 % está de acuerdo en que sí, porque son conscientes de la necesidad de mejorar la empleabilidad de este colectivo, mientras un 13,50 % también reivindica que sí, aunque no la llevan a la práctica. De otro lado, observamos que existe un 18,90 % de profesionales que piensa que la formación de los orientadores dirigida a este fin no es satisfactoria y es un tipo de formación que se debería potenciar.

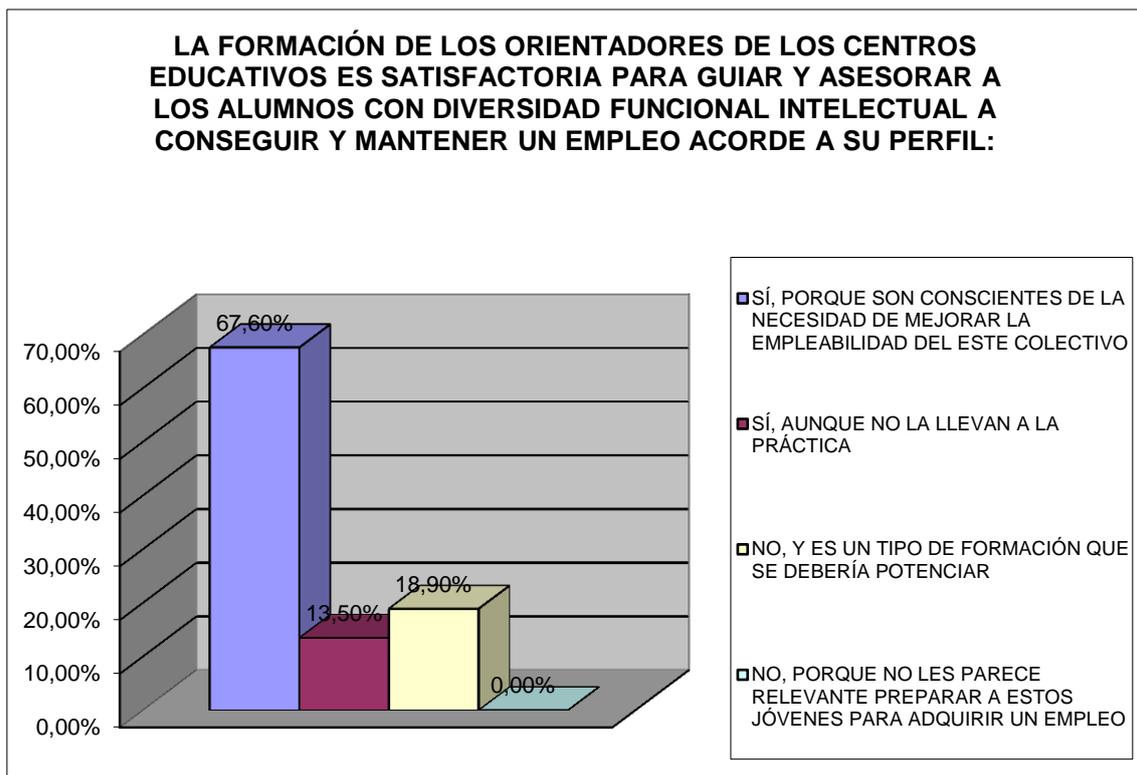


Gráfico 14

Los profesionales del ámbito formativo-escolar tienen una mirada positiva sobre la formación de los orientadores de los centros educativos al afirmar que esta sí es satisfactoria para guiar y asesorar a los alumnos con DFI a conseguir y mantener un empleo acorde a su perfil, porque estos son conscientes de la necesidad de mejorar la empleabilidad de este colectivo. Son muy pocos los que comparten sus opiniones entre las opciones sí, aunque no la llevan a la práctica y no, y es un tipo de formación que se debería potenciar, mientras ninguno de ellos piensa que la formación de los orientadores no sea satisfactoria porque no les parece relevante preparar a estos jóvenes para adquirir un empleo.

En contraposición a la cuestión anterior, esta visión positiva sobre la formación de los orientadores educativos puede deberse a que estos profesionales están más especializados en la orientación profesional del alumnado en general y a que, al estar formados en materias como la psicología, pedagogía o psicopedagogía, tienen un mayor conocimiento de las oportunidades y necesidades del alumnado que estamos tratando.

Por consiguiente, en base a estas dos últimas cuestiones consideramos necesario realizar un trabajo interdisciplinar por parte de los profesionales donde, a través de un seguimiento individualizado del alumnado, los orientadores apoyen la labor de los docentes para promover dentro del aula un aprendizaje transversal de competencias laborales y sociales.

Al expresar que, *en los procesos de orientación profesional de los centros educativos está presente la diferenciación por roles de género*, un 40,50 % de los profesionales que atienden a alumnado con DFI dentro del ámbito formativo-escolar manifiesta que en la mayoría de los casos, mientras un 37,80 % apunta que esta manifestación está presente raras veces y, finalmente, un 21,60 % opina que nunca se realiza la diferenciación por roles de género dentro de los procesos de orientación laboral.

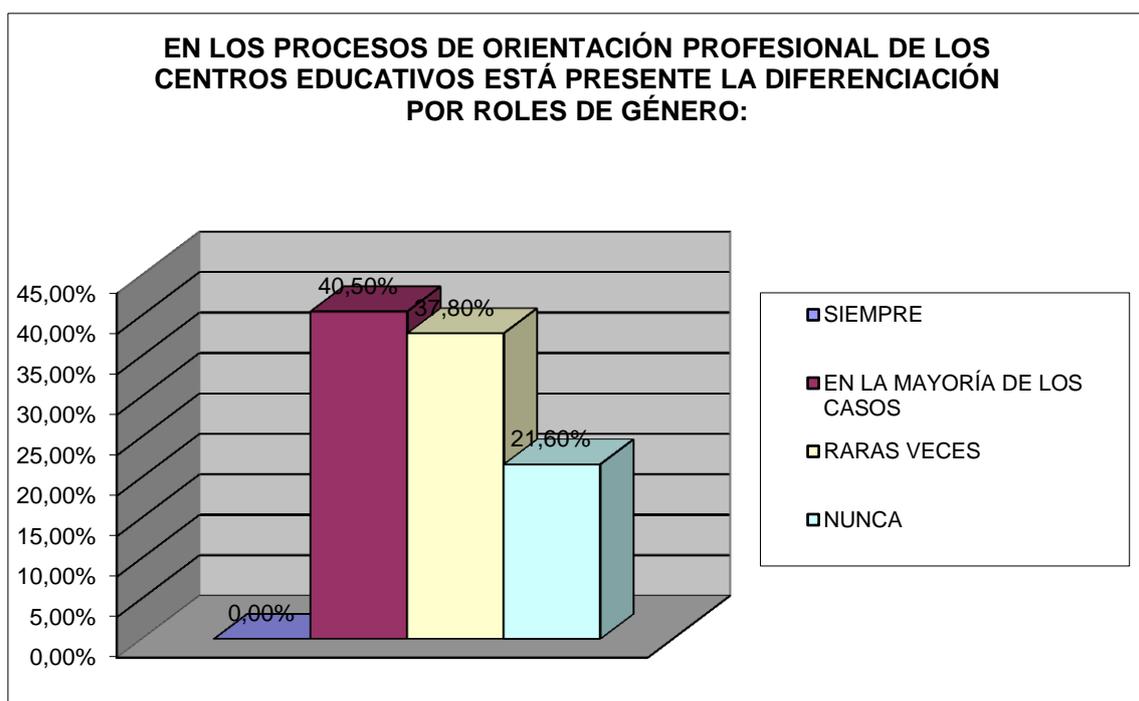


Gráfico 15

Deteniéndonos en el presente gráfico, tenemos que reseñar que la opinión de los profesionales del ámbito formativo-escolar se encuentra fragmentada, debatiéndose entre la opción que dicta que en la mayoría de los casos, en los procesos de orientación profesional de los centros educativos está presente la diferenciación por roles de género, y entre la posibilidad de que esto ocurra raras veces, alzándose la primera como la opción más

recurrente para los participantes. Podemos encontrar un amplio grupo de profesionales que decreta que nunca está presente esta diferenciación dentro de los procesos de orientación profesional y resulta inexistente el grupo de profesionales que afirma que esto ocurre siempre.

Estamos hablando de un alumnado que, en muchas ocasiones, se encuentra demasiado influenciado por las opiniones de las familias, que a su vez están sometidas a la tradicional división por roles de género existente en nuestra sociedad, y al que generalmente no se le ha fomentado la capacidad de tomar sus propias decisiones, por lo que es comprensible que frecuentemente se dejen condicionar por este tipo de diferenciaciones dentro de su proceso de orientación profesional. La influencia de otros agentes educativos, como los profesionales del centro, los medios de comunicación o los grupos de iguales, que también están expuestos a las influencias sexistas del mercado de trabajo y de la sociedad, igualmente resulta determinante en la elección de itinerarios por parte de estos jóvenes que, no podemos olvidar, son adolescentes y aún se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad.

Pretendemos indagar en la posición de los profesionales que trabajan dentro del contexto formativo-escolar sobre el enunciado que asegura que *hay más hombres que mujeres con DFI que optan por realizar estudios de formación profesional*. En esta ocasión, hallamos que el 15,20 % de los trabajadores que realizan su actividad profesional dentro de este ámbito indica que sí, de manera general, el 30,30 % de estos apunta que sí, pero poco a poco va aumentando el número de mujeres que cursan estos estudios, encontrándonos a su vez que el 51,50 % manifiesta que no, hay el mismo número aproximado de unos y otras, y el 3,00 % apunta que no, hay más mujeres que hombres que realizan estudios de formación profesional.

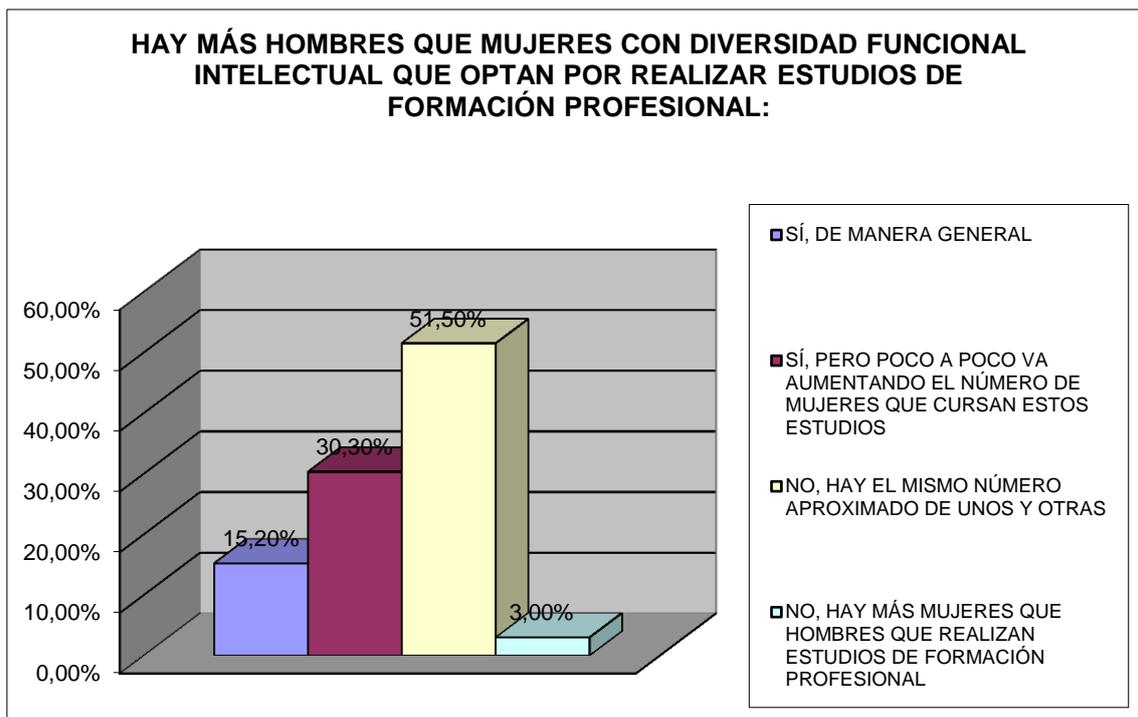


Gráfico 16

En vista de los resultados obtenidos, podemos determinar que no existe, según los profesionales de este ámbito, discriminación de género dentro de la formación profesional, ya que más de la mitad de estos reitera que no hay más hombres que mujeres con DFI que optan por realizar estudios de formación profesional, sino que hay el mismo número aproximado de unos y otras. En contra de esta opinión, encontramos un grupo considerable de profesionales que determinan que sí, hay más hombres que mujeres que optan por este tipo de formación, pero poco a poco va aumentando el número de mujeres que cursan estos estudios, y un pequeño porcentaje que afirma que sí, de manera general hay más hombres que mujeres con DFI que optan por realizar estudios de formación profesional. El número de profesionales que niega esta afirmación señalando la opción no, hay más mujeres que hombres que realizan estudios de formación profesional, resulta irrisorio.

Estas respuestas nos hacen considerar que se está produciendo un cambio de mentalidad por parte de la sociedad en general y de las familias de los jóvenes con DFI en particular, que tradicionalmente destinaban a estas mujeres a la realización del trabajo doméstico, sin plantearse la posibilidad de

que siguieran formándose para la realización de alguna actividad profesional. La presencia de la mujer dentro del mercado laboral y de los diferentes programas de educación postobligatoria, como los ciclos formativos y la Universidad, en las últimas décadas, puede haber contribuido a este cambio de mentalidad en la ocupación de las mujeres con DFI.

Cuando cuestionamos a los profesionales del ámbito formativo-escolar si *los jóvenes con DFI que han realizado estudios de formación profesional tienen más facilidades a la hora de encontrar un trabajo*, vemos como el 11,10 % apunta que esto sucede siempre, mientras el 61,10 % señala que la mayoría de las veces. Al mismo tiempo, un 25,00 % de los profesionales de este ámbito piensa que raras veces, aunque hayan realizado estudios de formación profesional, estos jóvenes tienen más facilidades para encontrar un trabajo, y un 2,80 % determina que esto no ocurre nunca.

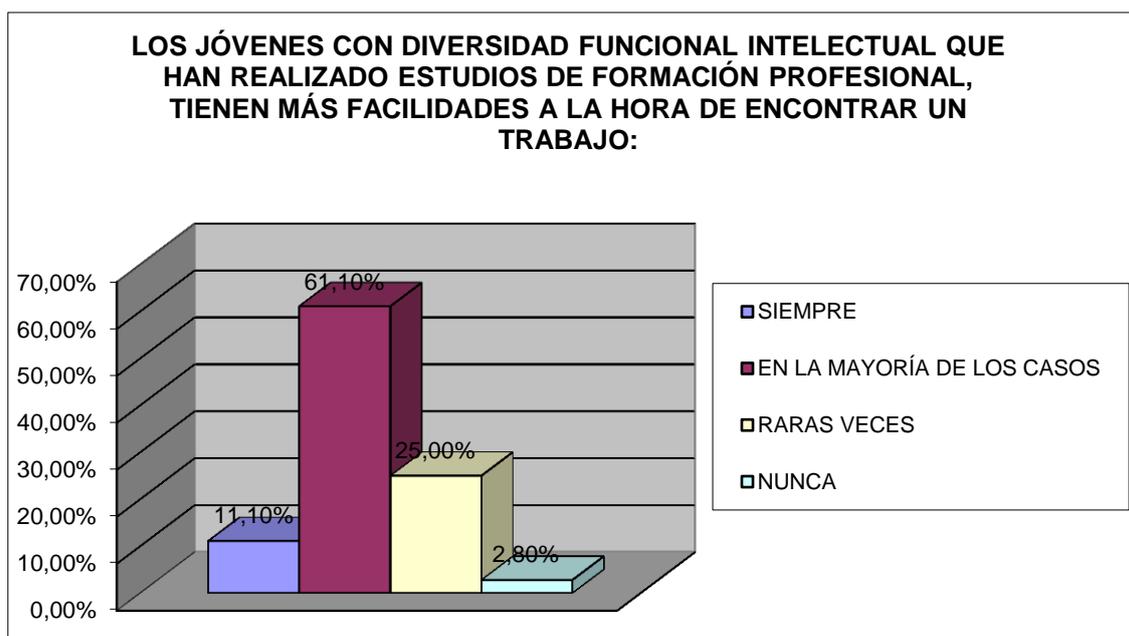


Gráfico 17

La respuesta más extendida de los profesionales a esta cuestión es que en la mayoría de los casos los jóvenes con DFI que hayan realizado estudios de formación profesional tienen más facilidades a la hora de encontrar un trabajo. Solo unos pocos hacen referencia a que esto raras veces ocurre, y un grupo poco representativo piensa que siempre o nunca tienen más facilidades.

En definitiva, los profesionales del ámbito formativo-escolar, consideran positiva la realización de estudios de formación profesional especializados para que los jóvenes con DFI consigan obtener un empleo, ya que este tipo de capacitación resulta imprescindible dentro de un mercado laboral cada vez más competitivo, donde una titulación de este tipo puede acreditar una mejor competencia laboral de estos jóvenes como trabajadores.

Haciendo referencia a la cuestión donde afirmamos que *los jóvenes con DFI realizan preferentemente estudios de formación profesional de tipo práctico (carpintería, jardinería, tapicería, cocina, etc.) en lugar de otros que requieran un mayor esfuerzo intelectual*, el 13,90 % de los profesionales del ámbito formativo-escolar piensa que esto sucede siempre, mientras el 86,10 % incide en que esto ocurre en la mayoría de los casos.

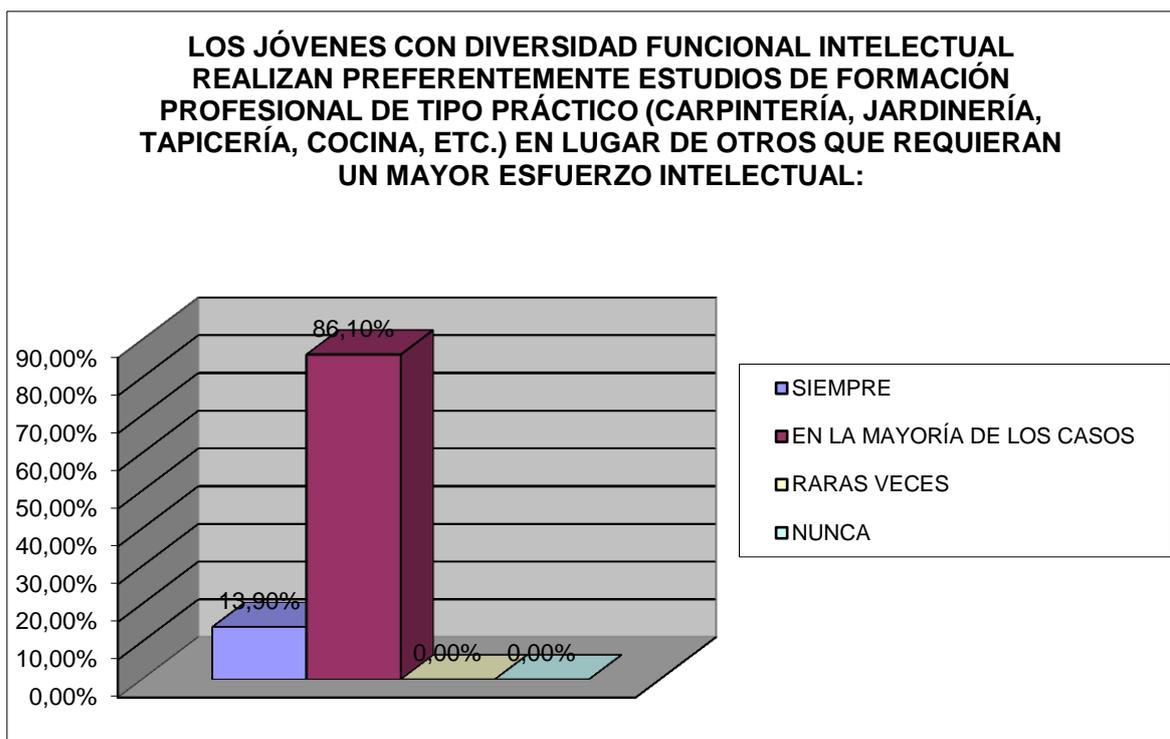


Gráfico 18

Indiscutiblemente, la visión de los profesionales que realizan su actividad laboral dentro del ámbito formativo-escolar es unánime en cuanto a que, en la mayoría de los casos, los jóvenes con DFI realizan preferentemente estudios de formación profesional de tipo práctico, (carpintería, jardinería, tapicería, cocina, etc.) en lugar de otros que requieran un mayor esfuerzo intelectual.

Además, la visión general de estos profesionales podríamos decir que está a favor del argumento anteriormente expuesto, ya que el pequeño porcentaje restante apunta exclusivamente a que siempre los jóvenes con DFI realizan preferentemente estudios de formación profesional de tipo práctico, mientras ninguno de ellos se decanta por las opciones que indican que esto sucede raras veces o nunca.

Por sus propias limitaciones, los alumnos con DFI, independientemente de sus diferencias individuales, se ven abocados a la realización de estudios de carácter instrumental donde mejoren principalmente sus habilidades manuales. En este sentido, podemos interpretar esta diferenciación como una barrera de índole institucional, es decir, una deficiencia del propio sistema educativo, que dificulta el acceso de estos alumnos a otros programas formativos de índole más académica, que requieran un mayor esfuerzo intelectual. Es el propio sistema educativo quien niega a estos alumnos que desarrollen todo su potencial intelectual, por considerar que cuentan con una limitación de tipo cognitivo que no les dejará adquirir determinados conocimientos. Desde nuestro punto de vista, las posibilidades de elección de los alumnos con DFI sobre su propia formación y futuro profesional se ven obligadamente reducidas por la propia estructura del sistema educativo, lo cual no alumbró esperanzas de alcanzar una educación inclusiva, sino de sostener una realidad segregadora que parece complicado modificar.

Por otra parte, encontramos que existe un amplio número de alumnos que no han adquirido totalmente sus habilidades motrices y que no pueden efectuar estas actividades de tipo práctico, por lo que acceden a programas de PCPI en los que no tienen la posibilidad de realizar la mayoría de las tareas que en estos se proponen, no pudiendo alcanzar todos los aprendizajes. En estos casos, el cursar un programa formativo como estos, en lugar de perseguir la capacitación profesional del alumno, se convierte simplemente en una oportunidad para que el joven con DFI permanezca dentro del sistema educativo el máximo número de años posibles, dejando a un lado la importancia del desarrollo de las habilidades personales, intelectuales y

sociales de este y sus intereses y motivaciones hacia el acceso al mercado laboral y la vida adulta.

Si decimos que *los jóvenes con DFI, además de asistir al instituto, deben acudir a centros especializados que mejoren su proceso educativo, como academias, logopedas, centros de estimulación, asociaciones, gabinetes psicopedagógicos, etc.*, un 37,80 % de los profesionales que trabajan con estos jóvenes en el ámbito formativo-escolar se decanta por la opción sí, siempre, a la vez que un 18,90 % de éstos señala que sí, pero solo en el caso de alumnos con dificultades graves o muy graves. Por último, un 43,20 % de los profesionales piensa que no es necesario, aunque puede suponer una ayuda importante en su proceso educativo.

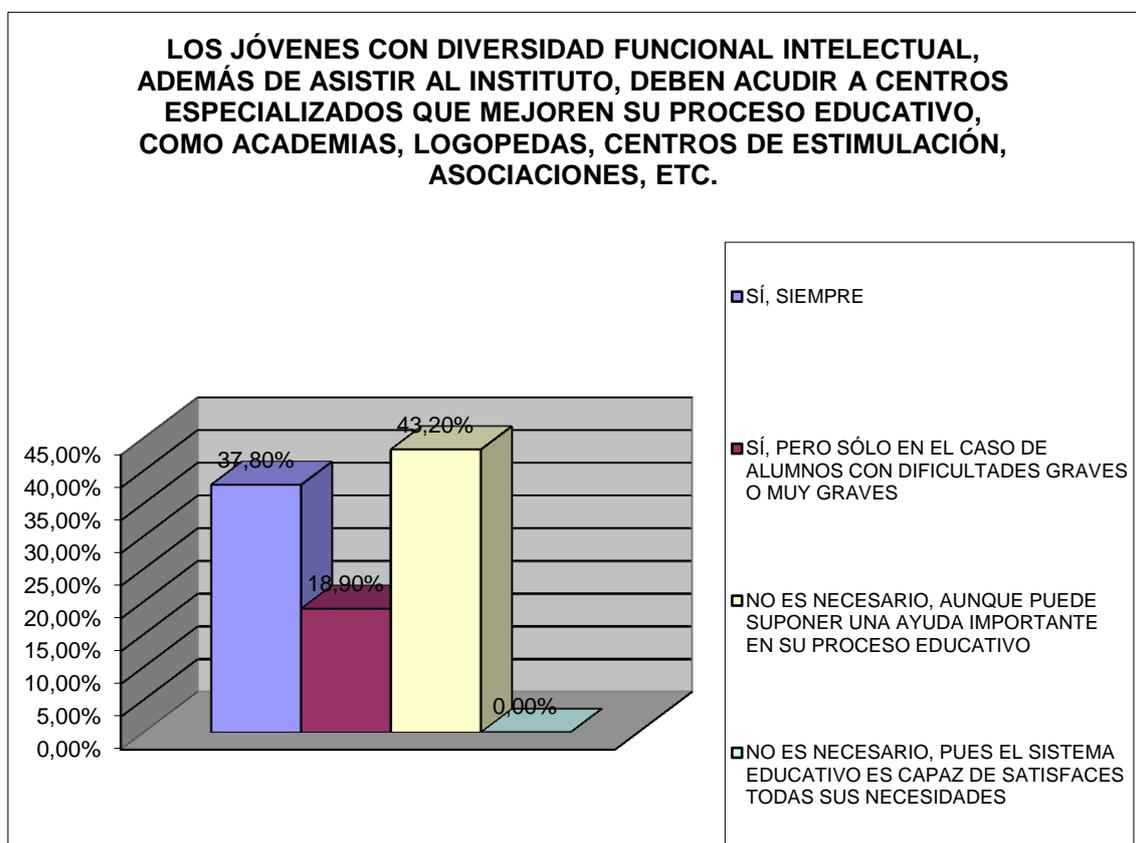


Gráfico 19

A la vista de los resultados obtenidos, nos llama la atención la falta de confianza de los profesionales depositada en el sistema educativo, ya que ninguno de ellos piensa que no es necesario que los jóvenes con DFI, además de asistir al instituto, deban acudir a centros especializados que mejoren su

proceso educativo, como academias, logopedas, centros de estimulación, asociaciones, gabinetes psicopedagógicos, etc., pues el sistema educativo es capaz de satisfacer todas sus necesidades.

De ahí que consideremos que nuestro sistema educativo, por su carácter homogeneizador, discrimina a estos alumnos a través de la desatención de sus demandas y necesidades, teniendo estos que buscar otro tipo de apoyos fuera del mismo para poder acceder a un currículum que ha sido diseñado sin tener en cuenta la atención a la diversidad de todo el alumnado. Esta idea nos demuestra que el acceso de estos alumnos a la institución escolar no se produce en igualdad de condiciones que el resto, ya que no se respetan sus diferencias individuales, viéndose dicho acceso facilitado únicamente por la presencia de adaptaciones concretas que han sido pensadas para el conjunto de este alumnado, y no teniendo en cuenta sus necesidades individuales.

Si prestamos atención al resto de posibilidades, los profesionales dicen que no es necesario que los jóvenes con DFI acudan a centros especializados además de al instituto, aunque este tipo de asistencia puede suponer una ayuda importante en su proceso educativo. No podemos establecer una conclusión clara, ya que hay muchos profesionales que piensan que sí, siempre deben acudir, además de al instituto, a centros especializados, y algunos que piensan que sí, pero solo en el caso de alumnos con dificultades graves o muy graves.

Partiendo de estas ideas, podemos hablar por un lado de profesionales que apuestan por la inclusión educativa del alumnado con DFI, no valorando como necesaria la asistencia de estos alumnos a los centros a los que nos referimos, y por otro lado, podemos apreciar la desconfianza que referíamos anteriormente por parte de estos profesionales hacia la calidad de la respuesta institucional del sistema educativo respecto a la educación y formación profesional de los alumnos con DFI. Dicha desconfianza puede devenir de la falta de recursos materiales y humanos a la hora de atender a las necesidades educativas y personales de este alumnado, así como de la primacía de los contenidos académicos sobre la adquisición de competencias, que hacen que

estos alumnos en ocasiones no sean capaces de acceder a las exigencias referidas en las diferentes etapas educativas.

Otra de las insuficiencias del sistema educativo que podemos detectar tiene su origen en la orientación profesional de este alumnado hacia la realización de programas de formación profesional que carecen de una carga académica considerable y que se centran en la adquisición de aprendizajes de tipo práctico, como son los PCPI, que hasta el curso 2013- 2014 han otorgado a los chicos y chicas con DFI la posibilidad de adquirir una titulación que les capacite para el desarrollo de un oficio y que es equivalente a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria. En la actualidad, estos programas son sustituidos por los recién implantados programas de FPB, que han sido pensados para atender a las demandas del alumnado que, por circunstancias personales y/o sociales son abocados al fracaso escolar, entre los cuales se encuentran los alumnos con DFI, por lo que consideramos que legitiman la segregación de este alumnado dentro de los centros escolares.

La obtención del título de FPB, como vimos en el capítulo dedicado a las fundamentaciones teóricas de esta tesis doctoral, ya no implica la obtención del Graduado en ESO, lo que ha supuesto un retroceso en cuanto a la inclusión educativa y a las oportunidades formativas y laborales de este alumnado, limitando sus posibilidades de éxito en la vida adulta y su empleabilidad dentro del mercado laboral. Esto puede suponer un hándicap desde el punto de vista de la igualdad de oportunidades y la inclusión de estos jóvenes en el ámbito laboral, y por ende, unas menores posibilidades de acceder a una renta económica que les impulse hacia el crecimiento pleno desde la perspectiva de la autonomía personal.

La colaboración de las familias es fundamental en todo el proceso educativo y formativo del alumno con DFI, pero adquiere especial relevancia, según un 45,20 % de los profesionales del ámbito formativo-escolar, durante los estudios de Educación Secundaria, según un 25,80 % de estos, en los estudios postobligatorios (PCPI, CFGM, CFGS, etc.), mientras según un 19,40 % de los profesionales, el papel de la familia adquiere especial

relevancia en el proceso de orientación profesional y, por último, un 9,70 % de los profesionales refieren que adquiere especial relevancia en el momento de la finalización de los estudios.

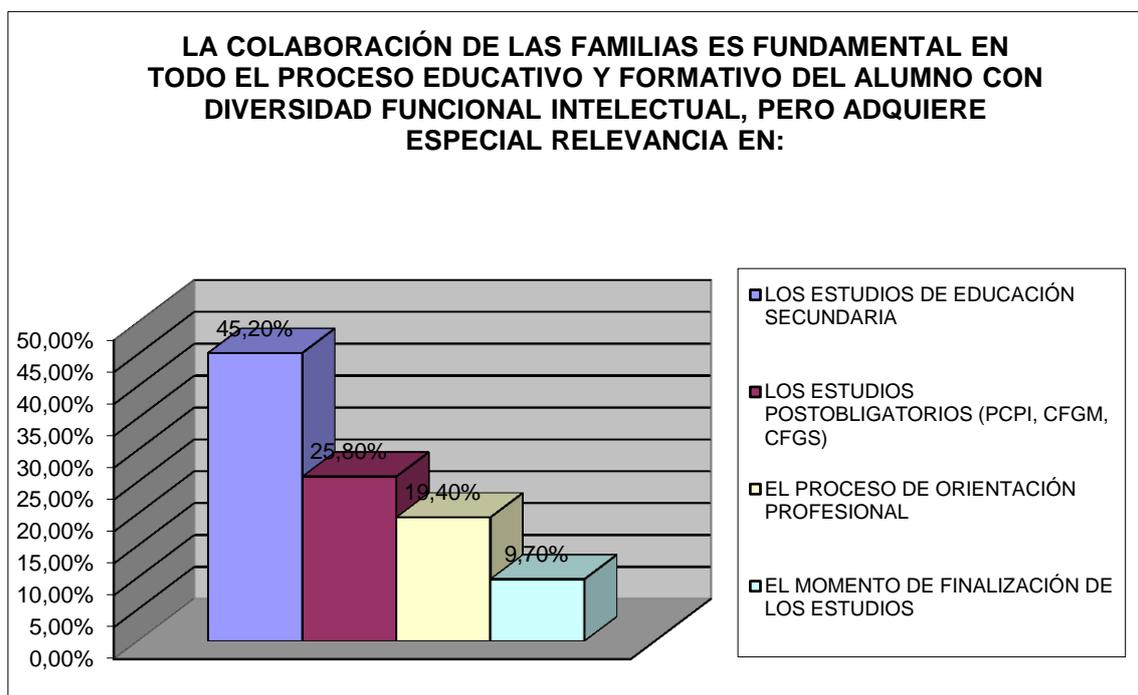


Gráfico 20

A la luz de los datos obtenidos, podemos apreciar como los profesionales del ámbito formativo-escolar, a medida que avanza el proceso de formación e inserción laboral del alumno con DFI, consideran cada vez menos relevante la colaboración de las familias. Así, un numeroso grupo de profesionales piensa que la colaboración de las familias es fundamental en todo el proceso educativo y formativo del alumno con DFI, pero adquiere especial relevancia en los estudios de Educación Secundaria para, paulatinamente ir reduciendo los apoyos de las mismas durante los estudios postobligatorios, el posterior proceso de orientación profesional y, finalmente, el momento de finalización de los estudios, donde apenas unos cuantos manifiestan que resulte especialmente relevante la colaboración de las familias.

Estamos de acuerdo en que, a medida que el alumno avanza dentro del sistema educativo, la intervención de la familia ha de ir reduciéndose paulatinamente, para dar lugar a una mayor autonomía e independencia del alumno con DFI, que le habilite a tomar sus propias decisiones y a

desenvolverse adecuadamente dentro de nuevos entornos sociales, como es el mercado laboral.

No obstante, desde nuestra perspectiva, resulta muy importante el contacto y la comunicación de las familias con los agentes educativos, a fin de resolver situaciones o conflictos puntuales que pudieran surgir en el tránsito y adaptación de una etapa a otra, dado que estamos hablando de nuevos contextos sociales y formativos, en los que el joven con DFI puede presentar miedos e inseguridades. Considerando esta idea, vemos necesario que la familia permanezca informada de todo el proceso de evolución del joven con DFI hacia su formación e inclusión social y laboral, a fin de poder asesorarle y proporcionarle el apoyo emocional necesario para asumir con determinación los obstáculos a los que tendrá que enfrentarse.

Podemos afirmar que *las familias de los jóvenes con DFI suelen ser partícipes del proceso educativo y formativo de estos, y mantienen un contacto frecuente con los profesores y orientadores del centro*, a cuyo planteamiento los participantes de nuestro estudio, que desarrollan su actividad profesional en el ámbito de la formación dentro de la escuela, en un 27,80 % considera que sí, siempre, un 47,20 % piensa que sí, aunque los contactos son muy puntuales, un 19,40 % dice que no, y debería potenciarse el papel de la familia en este proceso y, en último término, un 5,60 % de los profesionales de este sector responde no, no se suelen implicar en este proceso las familias de estos jóvenes.

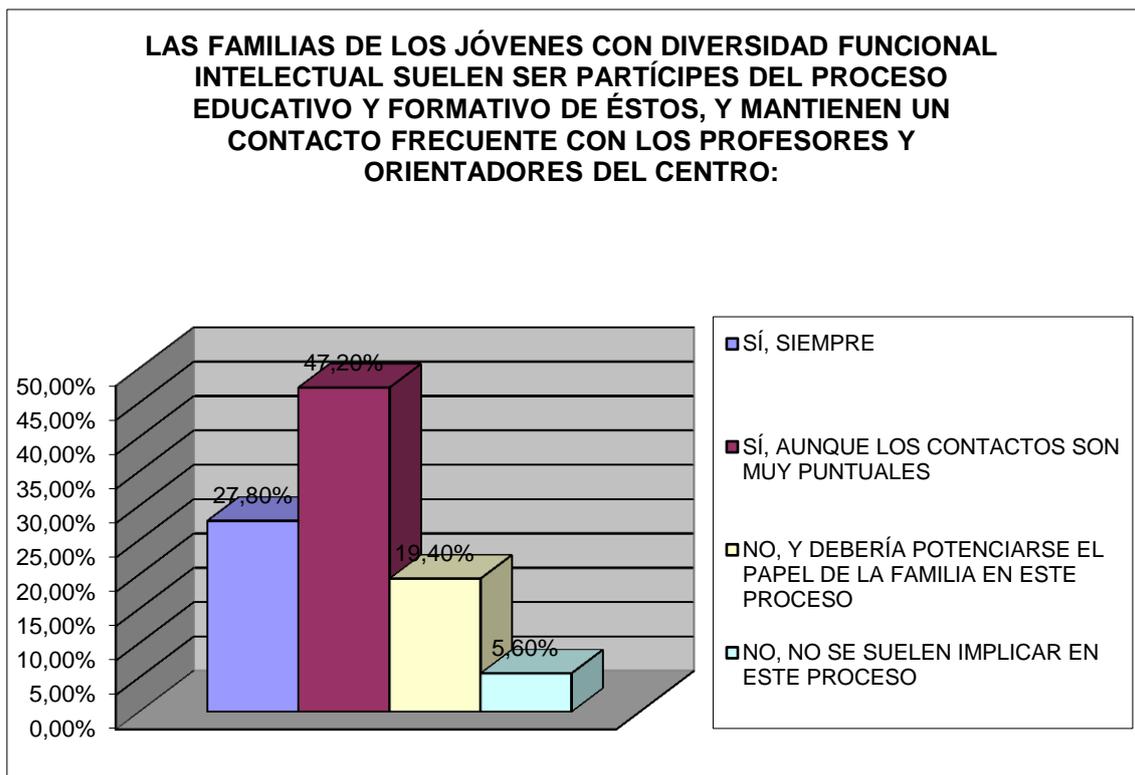


Gráfico 21

En función de los datos que se muestran en el gráfico 21, podemos decir que los profesionales que cumplimentaron nuestro cuestionario formativo-escolar tienen una visión positiva de la participación de las familias de los jóvenes con DFI en el proceso educativo y formativo de estos. De esta manera, vemos que el mayor volumen de respuestas de estos profesionales se resume entre las dos primeras posibilidades, primando la opción que reza que las familias de los jóvenes con DFI sí suelen ser partícipes del proceso educativo y formativo de estos y mantienen un contacto frecuente con los profesores y orientadores del centro, aunque los contactos son muy puntuales, seguidos de un grupo algo más reducido de profesionales que apuntan que esto sí sucede siempre.

Este aspecto nos parece muy positivo, ya que consideramos muy importante la relación entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo del alumno con DFI, para poder seguir una línea educativa coherente y complementaria entre los distintos contextos donde se desenvuelve el alumno, que le permita utilizar los comportamientos,

competencias y contenidos aprendidos más allá de las aulas. Los profesionales que argumentan que no, y debería potenciarse el papel de la familia en este proceso y que no, no se suelen implicar en este proceso, no resultan tener una incidencia que podamos considerar relevante.

Ante al enunciado donde decimos que *el uso de las TIC en el aula contribuye a apoyar la inclusión educativa de los jóvenes con DFI*, el 43,20 % de los profesionales que trabajan para la formación de estos jóvenes dentro del sistema educativo formal piensa que siempre y el 56,80 % cree que esto se da en la mayoría de los casos.

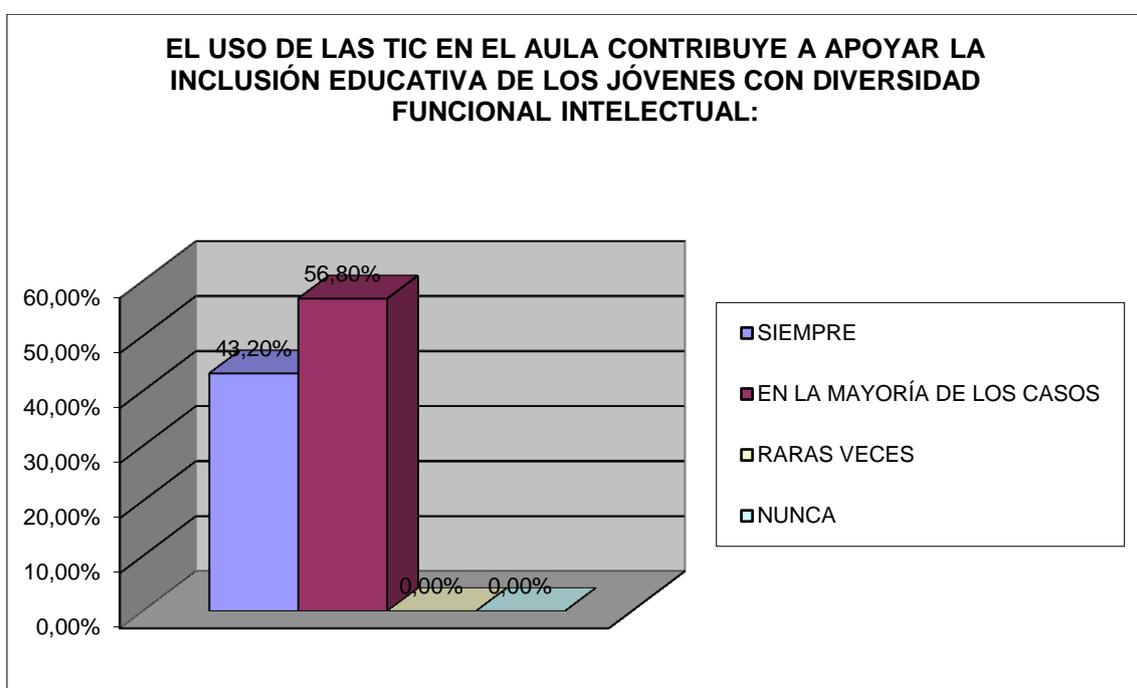


Gráfico 22

Podemos estipular que los profesionales que trabajan desde el ámbito formativo-escolar tienen una visión positiva acerca del uso de las TIC en el aula como medio de apoyo a la inclusión educativa del alumnado con DFI, ya que todas las opiniones se encuentran distribuidas entre las opciones siempre y en la mayoría de los casos, mientras ninguno se localiza en las opciones raras veces o nunca. Estamos de acuerdo en que las TIC pueden contribuir a facilitar el aprendizaje del alumnado con DFI, gracias a una mejor adaptación de los contenidos curriculares, y siendo además un elemento que por su carácter

interactivo y lúdico fomenta su motivación, facilitando al mismo tiempo su participación activa.

En una sociedad como la que vivimos, donde las TIC están presentes en cualquiera de los contextos sociales en los que nos encontramos, con diferentes finalidades como entretener, transmitir información a cualquier parte del mundo, establecer comunicaciones entre las personas o facilitar el desarrollo del trabajo o los aprendizajes, los jóvenes con DFI pueden encontrar un puente o un nexo de unión que les conduzca hacia la adquisición de habilidades y conocimientos que le van a ayudar a acceder a una normalización educativa, social y laboral plena. De igual manera, al encontrarse la sociedad sometida a una constante evolución a nivel ideológico y cultural, donde las TIC suponen una herramienta de movilización y transmisión de grandes cantidades de información, se pone de manifiesto la importancia de adquirir desde el sistema educativo competencias tecnológicas y de organización de la información, que garanticen que todos los jóvenes sean capaces de gestionar sus propios aprendizajes y de adaptarse a la variabilidad de los contextos sociales donde se desenvuelven, por encima de la mera adquisición de los conocimientos académicos estipulados en el currículum escolar. De esta manera, las TIC impulsarán que los jóvenes con DFI lleguen a adquirir aprendizajes a través de la investigación y de la ejecución de actividades prácticas, que les facilitarán su acceso a cualquier entorno educativo, laboral o social, superando sus propias limitaciones de tipo cognitivo.

Seguimos hablando de las TIC, planteando a los participantes del cuestionario relativo al ámbito formativo escolar *que las TIC en el aula se utilizan como una herramienta que, sobre todo, para el 21,90 % de los profesionales, ayuda a los jóvenes con DFI a organizar mejor la información, y para el 78,10 %, permite a los jóvenes con DFI aprender de una manera más autónoma.*

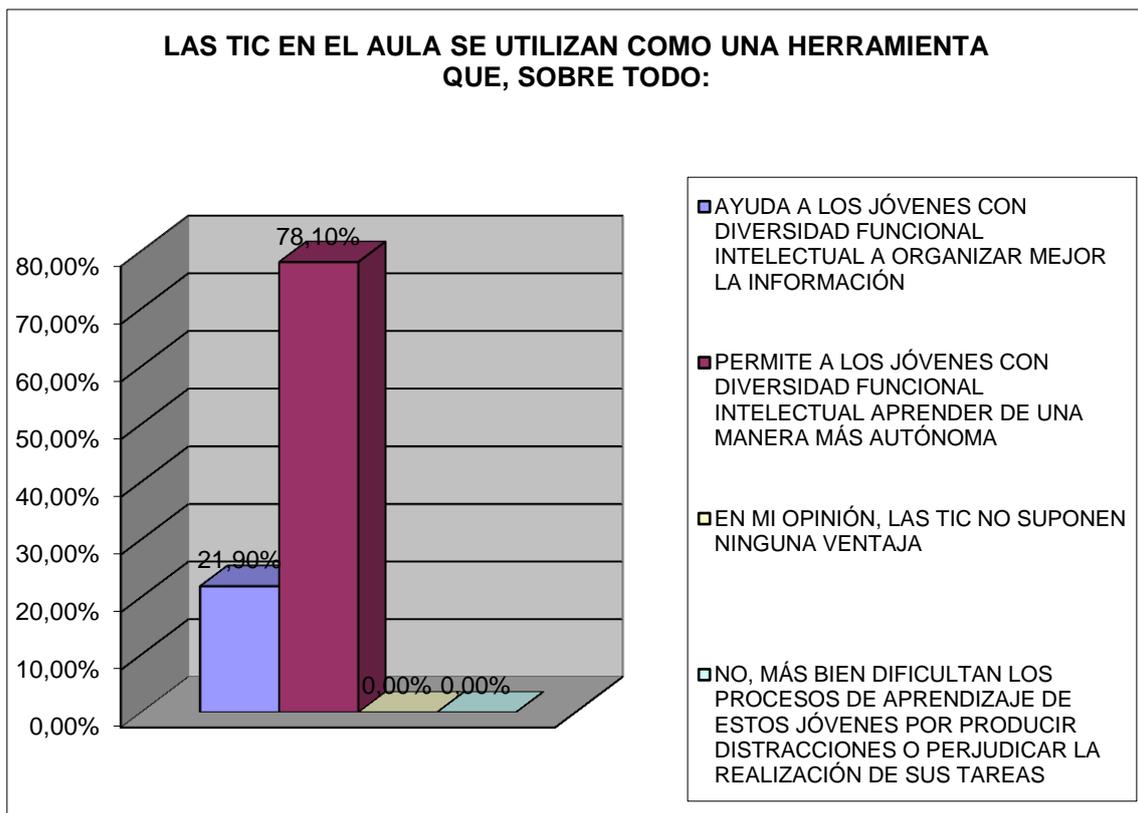


Gráfico 23

Los especialistas que efectúan su actividad profesional dentro del ámbito formativo-escolar, están de acuerdo en que las TIC en el aula se utilizan como una herramienta que, sobre todo, permite a los jóvenes con DFI aprender de una manera más autónoma, a excepción de unos cuantos que consideran que las TIC son una herramienta que ayuda a los jóvenes con DFI a organizar mejor la información. Ninguno de los profesionales está de acuerdo con el resto de opciones.

De nuevo se manifiesta la importancia de las TIC dentro del aula, por lo que señalaremos que, además de la dotación de recursos de este tipo dentro del aula, es importante que los profesionales del ámbito formativo-escolar estén formados para la utilización de los mismos, para poder darle un uso acertado desde el punto de vista didáctico y pedagógico.

Cuando decimos que *los medios de comunicación, como agente educativo, contribuyen a mejorar la imagen del colectivo de jóvenes con DFI y a potenciar los procesos de inserción laboral*, el 7,90 % de los profesionales que

trabajan en el ámbito formativo-laboral determina que sí, y gracias a ello hay una mayor inclusión de estos jóvenes dentro del mercado laboral, a la vez que un 63,20 % de estos afirma que sí, aunque no lo suficiente, mientras un 23,70 % piensa que no, ya que los medios de comunicación generalmente no influyen demasiado en este proceso y, para concluir, un 5,30 % de profesionales cree que no, sino que más bien dan una imagen estereotipada y negativa de los jóvenes con DFI.

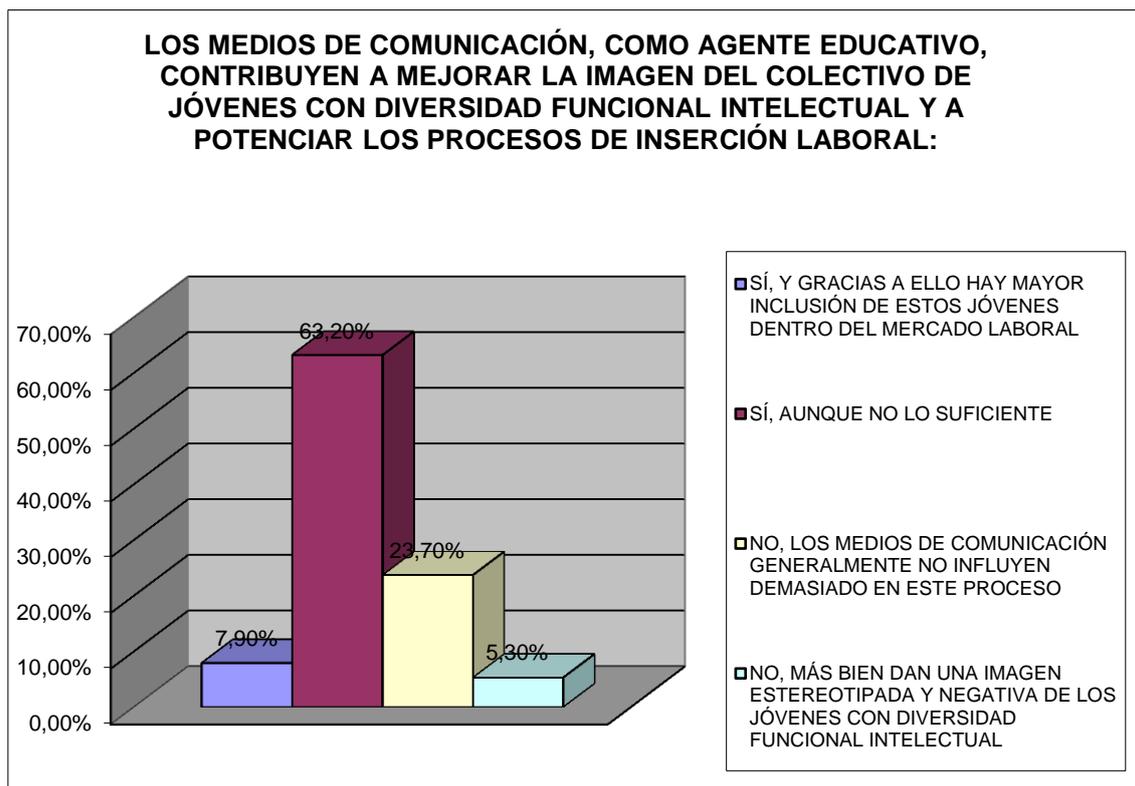


Gráfico 24

Analizando los resultados obtenidos en base a esta cuestión, podemos determinar que los profesionales del ámbito formativo-escolar están de acuerdo en que los medios de comunicación, como agente educativo, sí contribuyen a mejorar la imagen del colectivo de jóvenes con DFI y a potenciar los procesos de inserción laboral, pero no lo suficiente. Además encontramos un pequeño volumen de respuestas de nuestros profesionales que manifiestan que los medios de comunicación generalmente no influyen demasiado en este proceso, mientras los pocos profesionales que restan se inclinan hacia las opciones que apuntan que los medios de comunicación sí contribuyen a mejorar la imagen de este colectivo y a potenciar los procesos de inserción laboral, y gracias a ello

hay una mayor inclusión de estos jóvenes dentro del mercado laboral, y que no, porque más bien dan una imagen estereotipada y negativa de los jóvenes con DFI.

Somos conscientes de que los medios de comunicación son un poderoso agente de concienciación, socialización y sensibilización, que podrían ayudar y mucho, a mejorar la imagen que nuestra sociedad tiene respecto a los jóvenes con DFI y más concretamente a fomentar su inclusión laboral. Sin embargo, creemos que actualmente los medios de comunicación, más que mejorar la imagen de este colectivo, se utilizan para potenciar la imagen corporativa de algunas grandes empresas, como algunas entidades bancarias que emplean a los jóvenes con DFI como reclamo publicitario, prometiendo su inserción laboral y pretendiendo promocionar la necesidad de incluirles en la sociedad.

También podemos observar en algunos programas de televisión discriminaciones hacia este colectivo, donde a través de una supuesta sensibilización hacia su inclusión social, el uso del lenguaje al presentar a una persona con DFI o al hablar sobre ella, produce el efecto contrario. Cuando se exponen desde la televisión, la prensa u otros canales de información, titulares como “un joven con discapacidad que trabaja”, “un chico con Síndrome de Down que estudia” o “una mujer discapacitada que baila”, se está anteponiendo la diferencia o la pertenencia al colectivo de personas con DFI a su condición de persona trabajadora, estudiante o artista, en estos casos. Es decir, se está partiendo de una supuesta incapacidad de la persona para reconocer su mérito profesional, académico o artístico, dando por hecho que por norma general las personas de este colectivo no podrían alcanzarlo.

Por otra parte, encontramos la retirada del programa de Televisión Española “*Entre todos*” en noviembre de 2014, a petición de diferentes colectivos, como los trabajadores sociales o las asociaciones de personas con diversidad funcional, entre las que se encuentra el CERMI¹¹. Estas

¹¹ <http://www.cermi.es/es-ES/Noticias/Paginas/Inicio.aspx?TSMEIdNot=4864>
http://cultura.elpais.com/cultura/2013/10/04/television/1380909950_627855.html

organizaciones consideran que en los reportajes emitidos desde este programa, se realizaba una exaltación excesiva de la vulnerabilidad de estas personas, utilizando su diferencia para producir lástima a los espectadores con el objetivo de subir la audiencia del programa. Las personas con diversidad funcional no quieren dar a la sociedad esta imagen de indefensión, ni adquirir sus derechos mediante este tipo de acciones. Es un colectivo que reclama su participación en todos los contextos sociales por derecho propio, desde la idea de que todos somos iguales y tenemos la libertad de elegir sobre nuestras vidas y de disfrutar de las mismas oportunidades.

Sería necesario que, en lugar de este tipo de anuncios publicitarios y este tipo de intervenciones en programas de televisión, se promoviera la participación de los jóvenes con DFI en otro tipo de espacios, evitando etiquetar y estereotipar su imagen y visibilizándolos de una manera más natural en los diferentes medios de comunicación, con el fin de normalizar su presencia dentro de los diferentes ámbitos de nuestra sociedad.

Si preguntamos a los profesionales que trabajan desde la escuela en la educación y formación de este alumnado si *las relaciones de los jóvenes con DFI y sus compañeros son buenas y se sienten integrados en su clase*, el 30,60 % opina que sí, completamente, el 50,00 % está de acuerdo en que sí, pero suelen tener pocos amigos, mientras el 13,90 % de los profesionales señala que no, no suelen relacionarse con sus compañeros y el 5,60 % dice que no, y además son objeto de burlas y acoso.

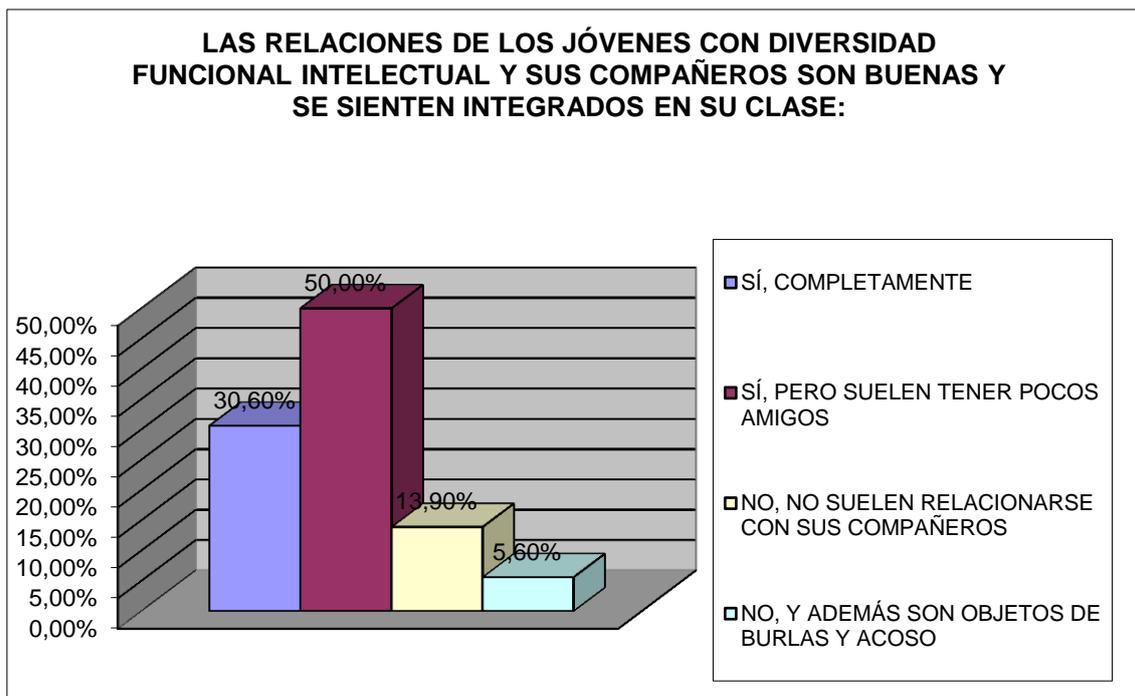


Gráfico 25

En relación a los resultados representados dentro del gráfico 25, descubrimos que los profesionales del ámbito formativo-escolar se muestran optimistas respecto a las relaciones sociales del alumnado con DFI dentro del aula, ya que la mitad de estos piensa que las relaciones de los jóvenes con DFI y sus compañeros sí son buenas y sí se sienten integrados en su clase, pero suelen tener pocos amigos, además de un amplio porcentaje que se manifiesta completamente de acuerdo con esta idea, existiendo solo un pequeño grupo de profesionales que niega que esto ocurra, ya que no suelen relacionarse con sus compañeros. Es insignificante el volumen de profesionales que piensa que las relaciones sociales de estos jóvenes con sus compañeros no son buenas, y además son objetos de burlas y acoso.

Esta valoración resulta positiva, pues no podemos olvidar la importancia de la socialización de los jóvenes con DFI con sus iguales, ya que estas relaciones constituyen redes de apoyo emocional que deben suponer un empoderamiento de este alumnado en su conjunto, en la búsqueda de la inclusión educativa y social de este colectivo. El sistema educativo debe asumir como reto la mejora de las relaciones sociales y la educación emocional de todo el alumnado, en la búsqueda de la humanización de nuestra sociedad,

respetando la heterogeneidad de los sujetos y fomentando en ellos valores como la autoestima, la confianza, la valoración de la diversidad y la equidad de oportunidades, constituyendo un contexto enriquecedor e inclusivo de convivencia y aprendizaje mutuo.

En la actualidad, una problemática muy presente en nuestras escuelas es la práctica del *bullying*, donde los alumnos ridiculizan y agreden verbal o incluso físicamente a aquellos que consideran diferentes o más débiles. Las consecuencias de estas prácticas violentas pueden desencadenar en una gran falta de autoestima de las víctimas de este tipo de acoso, en fuertes depresiones, miedo, inseguridad, e incluso en el suicidio. Por su hegemónica consideración social y sus diferencias frente al resto, los jóvenes con DFI son susceptibles víctimas de este tipo de violencia escolar. Para evitar que se den este tipo de prácticas, es imprescindible dotar al profesorado de la capacitación suficiente para afrontar con delicadeza y determinación estas de situaciones, apostando al mismo tiempo, desde la institución escolar, por una convivencia democrática donde la no-violencia, el respeto a la diferencia y la igualdad sean principios fundamentales.

Cuestionando a los profesionales del ámbito formativo-escolar sobre si *el trato que reciben los jóvenes con DFI por parte de sus profesores es igual que el del resto de sus compañeros*, conocemos que hay un 13,20 % de participantes que marca la opción sí, totalmente, y un 60,50 % que piensa que sí, y en algunos casos se les ofrecen más apoyos y ayudas que a sus compañeros. A su vez existe un 15,80 % de profesionales que considera que el trato que reciben los alumnos con DFI por parte de sus profesores respecto al resto de sus compañeros no es el mismo, porque los profesores no tienen tiempo de atenderles como necesitan y, por último, hay un 10,50 % de profesionales que dicen que esto no ocurre, ya que algunos profesores delegan la educación de estos alumnos en el personal de apoyo del centro (PT, logopeda, psicólogo, etc.).

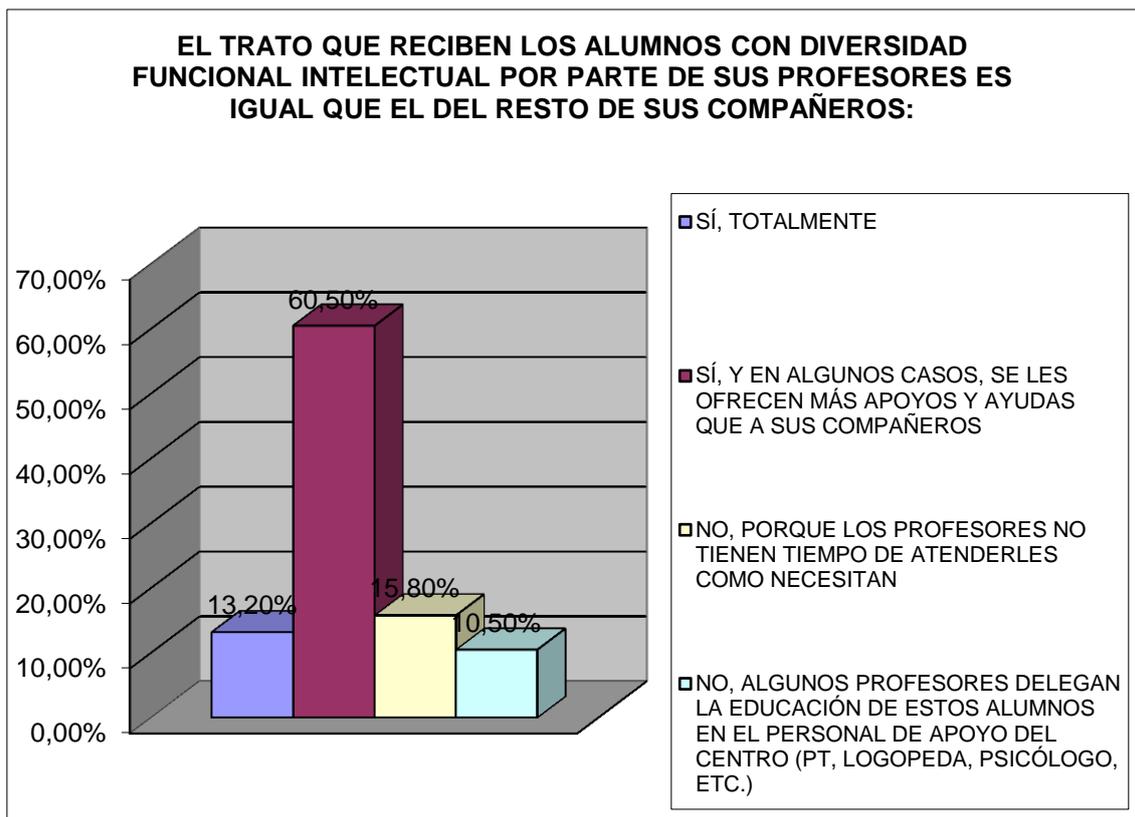


Gráfico 26

Al observar este gráfico somos conscientes de la opinión mayoritaria de los profesionales del ámbito formativo-escolar: el trato que reciben los alumnos con DFI por parte de sus profesores sí es igual que el del resto de sus compañeros y, en algunos casos, se les ofrecen más apoyos y ayudas que a estos. El resto de opiniones se debate de manera similar entre las demás opciones; sí, totalmente, no, porque los profesores no tienen tiempo de atenderles como necesitan, y no, algunos profesores delegan la educación de estos alumnos en el personal de apoyo del centro (PT, logopeda, psicólogo, etc.).

Resulta favorable que exista este tipo de discriminación positiva, ya que los apoyos son un elemento básico en el proceso educativo y formativo del alumnado con DFI. Sin embargo, teniendo en cuenta importancia de la dimensión emocional en todos los procesos socio-educativos, resultaría beneficioso para todo el alumnado la implantación de otro tipo de metodologías, como las de aprendizaje cooperativo, o las tutorías entre iguales, que además de facilitar la labor docente y la flexibilización de los aprendizajes,

ayudarían a promover una mayor inclusión de estos alumnos dentro del grupo de iguales, reforzando al mismo tiempo su confianza y sus habilidades sociales.

Queremos conocer qué piensan los profesionales del ámbito formativo-escolar cuando les proponemos que, *en la metodología utilizada en el aula, los profesores tienen en cuenta las necesidades de los jóvenes con DFI, para que puedan realizar las mismas actividades que sus compañeros*, a lo cual los resultados obtenidos indican que un 36,10 % de los profesionales afirma que sí, siempre, mientras un 38,90 % ratifica que sí, pero solo en las actividades o asignaturas que lo permiten, un 22,20 % dice que no, pero en esos momentos se les indica que realicen una tarea individual acorde a sus capacidades y, finalmente, un 2,80 % manifiesta que no, nunca la metodología empleada en el aula por los profesores tiene en cuenta las demandas de estos jóvenes.

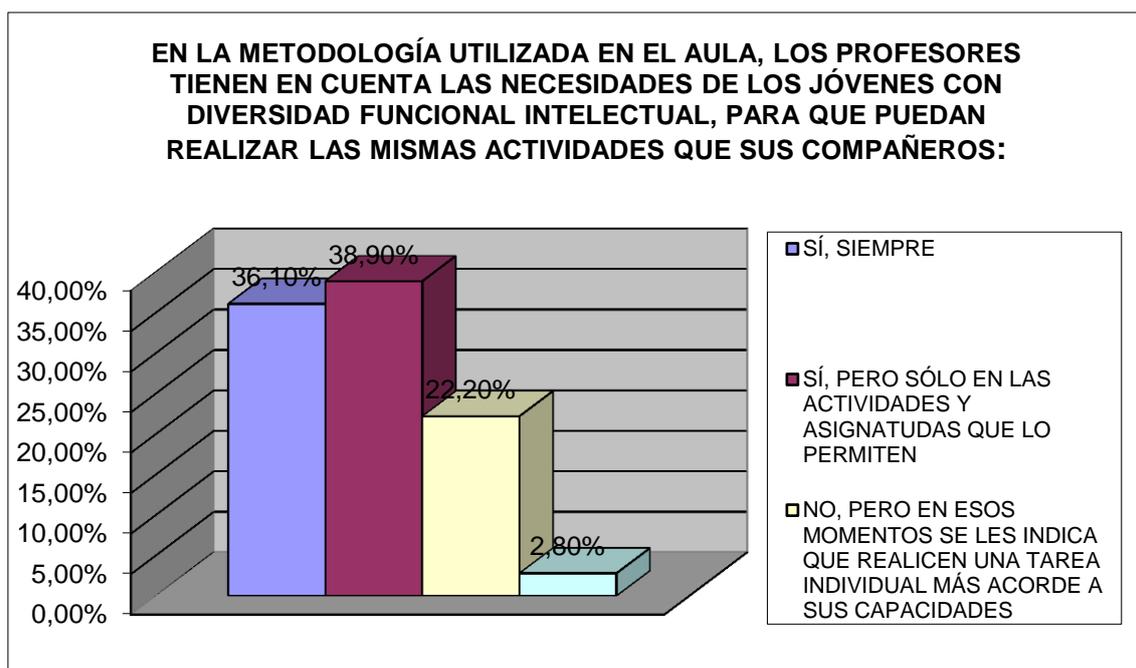


Gráfico 27

En esta ocasión llegamos a conocer que, en la metodología utilizada en el aula, según los profesionales del ámbito formativo-escolar, los docentes sí tienen en cuenta las capacidades de los jóvenes con DFI para que puedan realizar las mismas actividades que sus compañeros, primando la opción que establece que sí, pero solo en las actividades o asignaturas que lo permiten,

seguida muy de cerca por la opción sí, siempre. Resta un grupo de profesionales que piensa que esto no ocurre, pero en esos momentos se les indica que realicen una tarea individual acorde a sus capacidades y una cantidad insignificante que cree que no, nunca sucede.

Debido a la parcelación de los contenidos y a la primacía de la utilización de metodologías de aprendizaje individualistas dentro del sistema educativo, donde habitualmente en el trabajo dentro del aula se suele recurrir a la tradicional clase magistral y a la realización de actividades de manera independiente, resulta muy complicada la participación e implicación de los alumnos con DFI en el trabajo que realiza el resto del grupo, lo que produce la desmotivación de este alumnado. Como ya sabemos, el sistema educativo se encuentra sometido a exigencias políticas que se manifiestan en un currículum escolar rígido e inflexible, sujeto a la limitación de tiempos y espacios y a la adquisición de unos contenidos instrumentales que han sido estipulados sin tener en cuenta las necesidades del alumnado, así como su singularidad y diversidad. De esta manera, los alumnos con DFI, así como el resto, deben adaptarse a las demandas de un currículum constituido de manera descontextualizada, y que no deja mucho espacio a la improvisación, la innovación y la adaptación de los aprendizajes. En base a esta idea, resulta necesario señalar la importancia de la construcción de un currículum escolar que reconozca las individualidades y diferencias de los alumnos y alumnas, y que tenga en cuenta las experiencias y las demandas de los profesionales que trabajan en los diferentes centros educativos y de las familias de estos alumnos. En la elaboración de dicho currículum, además debería contemplarse la flexibilización de tiempos y espacios y fomentarse el trabajo interdisciplinar entre los equipos docentes, promoviéndose la realización de tareas que impliquen a todo el alumnado y que eviten la repetición y reproducción de los contenidos curriculares, en pos del fomento de la creatividad y la interacción social de todos los jóvenes, para que no le resulte ajeno el desarrollo de sus propios aprendizajes y se despierte de nuevo su interés y motivación hacia lo educativo.

Atendiendo a la cuestión que afirma que *los profesionales del centro colaboran de manera interdisciplinar para dar una educación de calidad a los jóvenes con DFI*, obtenemos como respuesta de los profesionales que trabajan en el ámbito formativo-escolar, que un 27,80 % de ellos piensa que sí, siempre, ante un 61,10 % que está de acuerdo en que sí, en algunas ocasiones los profesionales piden asesoramiento al personal de apoyo (PT, logopeda, orientador/a, etc.), a la vez que un 8,30 % de los profesionales señala que no, pues resulta imposible por tiempo, espacios, etc. y, en último lugar, un 2,80 % de los profesionales responde que no, cada profesional se limita a impartir su área de aprendizaje.

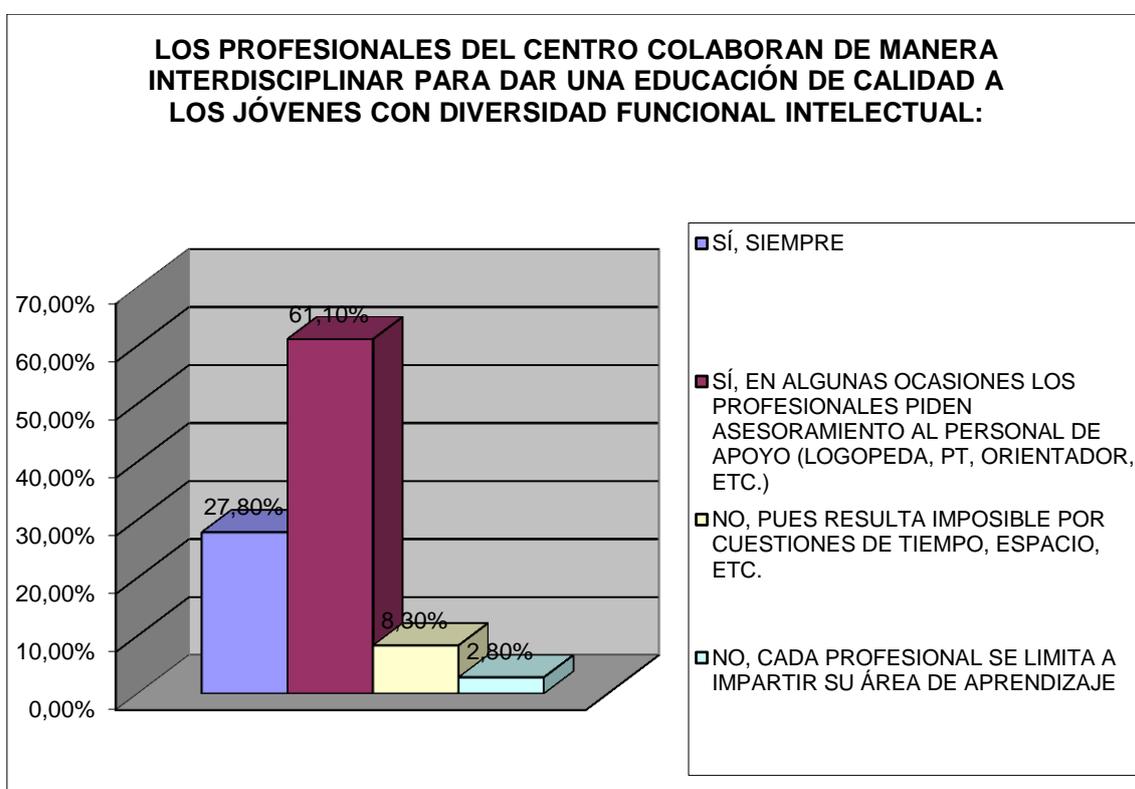


Gráfico 28

De esta manera conocemos que los profesionales del ámbito formativo-escolar determinan de manera generalizada que los profesionales del centro sí colaboran de manera interdisciplinar para dar una educación de calidad a los jóvenes con DFI, primando los que opinan que sí, en algunas ocasiones los profesionales piden asesoramiento al personal de apoyo (logopeda, PT, orientador/a, etc.), a la vez que un amplio grupo de especialistas también señalan que sí, siempre los profesionales colaboran de manera interdisciplinar.

La atención interdisciplinar es fundamental en el proceso educativo de este tipo de alumnado, ya que requieren de una estimulación constante que les haga adquirir las competencias necesarias para desenvolverse dentro de los entornos educativo y social, así como construir sus aprendizajes mediante la promoción su desarrollo global a nivel tanto cognitivo como social, y no de manera inconexa y parcializada. No podemos considerar importante el grupo restante que señala las opciones no, pues resulta imposible por cuestiones de tiempo, espacios, etc. y no, cada profesional se limita a impartir su área de aprendizaje.

Atendiendo a variables tales como la falta de tiempo o de una formación especializada, los docentes en ocasiones delegan la educación del alumnado con NEE en los profesionales especializados, por lo que el aprendizaje de estos alumnos solo se produce durante los momentos en que salen a trabajar al aula de apoyo a la integración. El tiempo que estos alumnos permanecen dentro del aula ordinaria se encuentran totalmente desconectados de las actividades que realizan el resto de sus compañeros, bien haciendo ejercicios individuales adaptados a su nivel de competencia curricular, o bien estando completamente desatendidos. Este tipo de prácticas nada favorecen la inclusión educativa de los alumnos con DFI y tampoco contribuyen a mejorar su proceso de aprendizaje y socialización, por la descontextualización y falta de continuidad entre los contenidos. Para evitar que se den estas malas prácticas en los centros educativos, sería necesario implicar al personal de apoyo a la integración en el desarrollo normal del aula y, al mismo tiempo, mejorar la formación de los docentes para que puedan atender a las necesidades de este alumnado, lo cual desencadenará en el hecho de delimitar una misma línea de trabajo y de fijar unos mismos objetivos educativos.

Cuando decimos que *es beneficioso que los compañeros presten apoyo a los jóvenes con DFI en las actividades que se realicen dentro del aula*, los profesionales de la formación en la escuela, en un 55,20 % indican que sí, porque es beneficioso para el aprendizaje de ambos, y en un 44,80 % piensan que sí, porque mejora las relaciones sociales entre ellos.

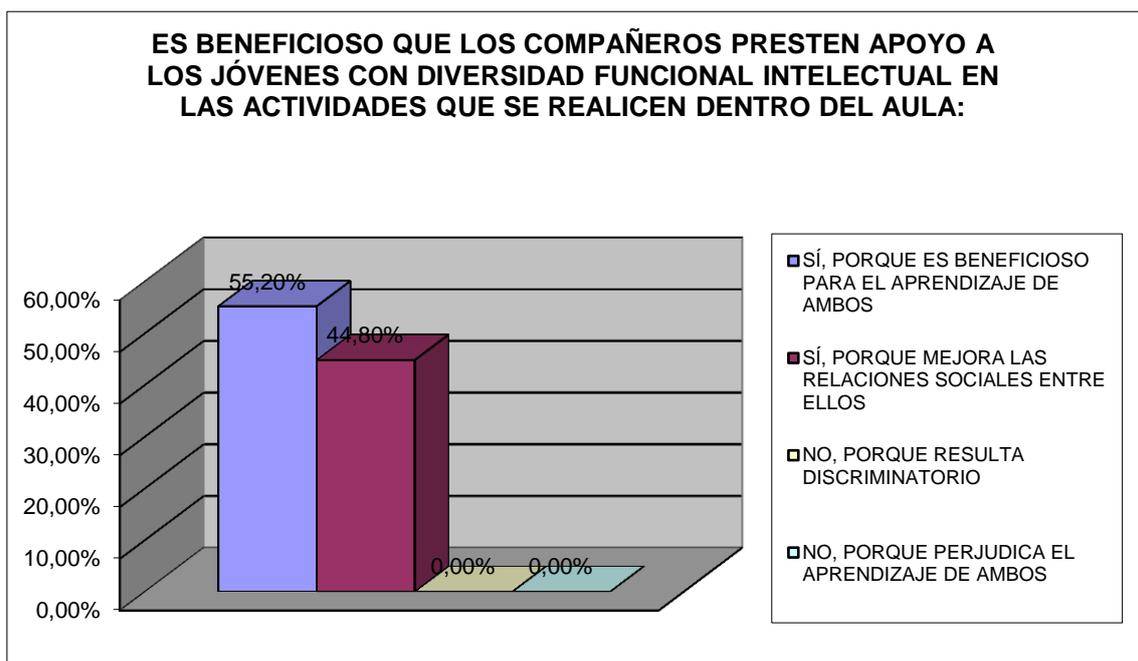


Gráfico 29

A la luz de los resultados mostrados en el gráfico 29, podemos concluir que los especialistas del ámbito formativo-escolar están visiblemente de acuerdo en que es beneficioso que los compañeros presten apoyo a los jóvenes con DFI en las actividades que se realicen dentro del aula, al no manifestarse ninguno de acuerdo con las opciones no, porque resulta discriminatorio y no, porque perjudica el aprendizaje de ambos, y al dividirse las opiniones de manera similar entre las opciones afirmativas; sí, porque es beneficioso para el aprendizaje de ambos y sí, porque mejora las relaciones sociales entre ellos, decantándose preferentemente por la primera.

Con este tipo de metodologías, además de facilitar la práctica docente y mejorar el aprendizaje de los alumnos con DFI y sus iguales, se consigue instaurar una red de apoyos naturales, que fortalece al mismo tiempo las redes de apoyo social de estos alumnos, lo cual contribuye a mejorar el desarrollo emocional de estos jóvenes. Así, la educación inclusiva debe atender tanto a variables de índole cognitiva como a otros aspectos de tipo emocional, ético y actitudinal. Tener múltiples experiencias sociales y emocionales dentro de la institución escolar puede ser un factor que implique un posterior impacto

positivo en estos jóvenes a la hora de integrarse en otros entornos distintos al escolar.

En último lugar, al querer conocer la opinión de los profesionales que desarrollan su actividad laboral dentro del ámbito formativo-escolar sobre *si los jóvenes con DFI deben recibir apoyo individualizado del personal del departamento de orientación varias horas a la semana*, donde un 45,90 % de ellos está de acuerdo en que sí, porque hay algunas actividades para las que necesitan un apoyo específico, un 43,20 % indica que sí, siempre que las actividades que realice guarden coherencia con las competencias que se trabajan en clase, mientras un 5,40 % de los profesionales determina que no, pero el personal de este departamento debe preparar actividades para que el alumno trabaje en clase y, finalmente, un 5,40 % señala que no, porque es una práctica segregadora.

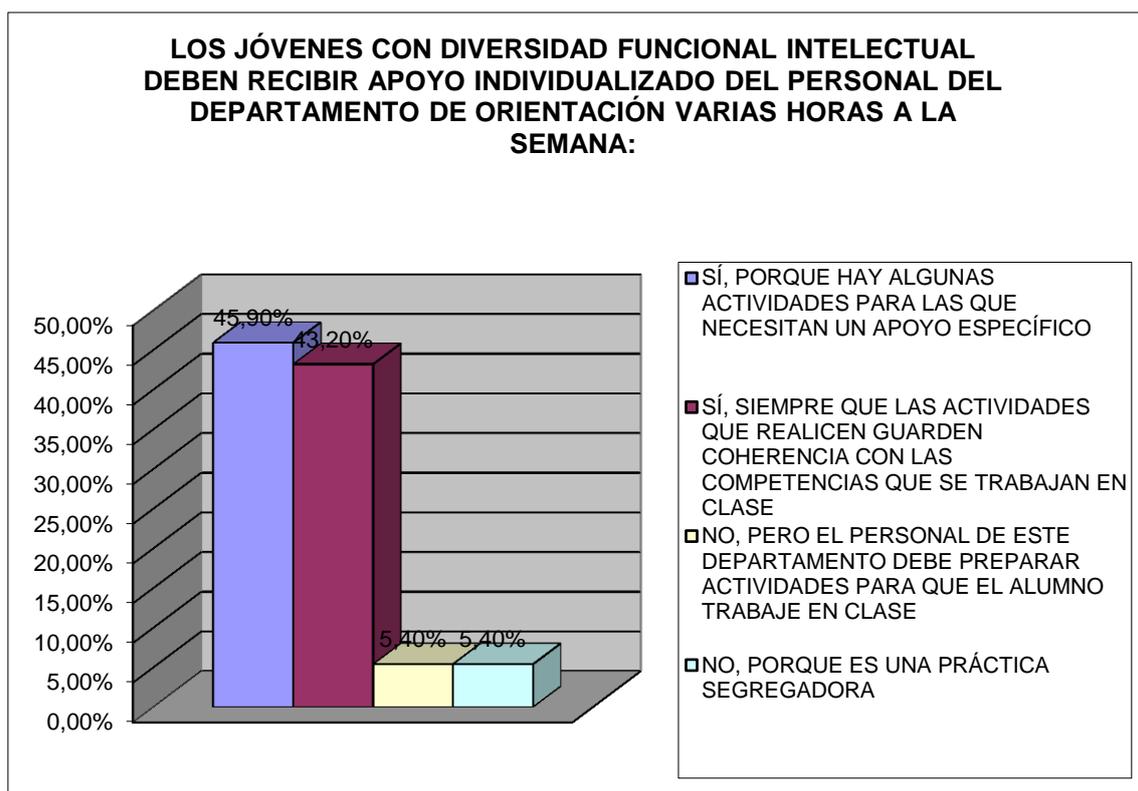


Gráfico 30

En el último gráfico relativo a este cuestionario, podemos apreciar que la percepción de los profesionales del ámbito formativo-escolar sobre si los jóvenes con DFI deben recibir apoyo individualizado del personal del

departamento de orientación varias horas a la semana, se inclina rotundamente hacia las respuestas positivas planteadas, primando la opción sí, porque hay algunas actividades para las que necesitan un apoyo específico, y alcanzando valores similares la opción sí, siempre que las actividades que realice guarden coherencia con las competencias que se trabajan en clase. Son muy pocos los que forman parte del porcentaje restante que se divide de manera equitativa entre las opciones no, pero el personal de este departamento debe preparar actividades para que el alumno trabaje en clase y no, porque es una práctica segregadora.

Resulta favorable que la atención hacia estos alumnos sea individualizada y adaptada a sus necesidades educativas, pero no podemos dejar de señalar que este tipo de prácticas, aunque eficaces en su ejecución como herramientas de apoyo al aprendizaje de los contenidos, resultan segregadoras por diferenciar, etiquetar y señalar el trato de estos alumnos dentro del sistema educativo. De tal manera, este tipo de prácticas, lejos de mejorar la inclusión educativa de los alumnos con DFI, privan a estos de compartir situaciones y espacios de aprendizaje con el resto de sus compañeros, minando así su proceso de socialización. Los profesionales del ámbito formativo-escolar deben ser conscientes de las consecuencias de la utilización abusiva de este tipo de prácticas y buscar alternativas metodológicas que eviten este tipo de segregación y fomenten la participación y convivencia de este alumnado con el resto del grupo.

Persiguiendo este objetivo, el papel de los profesionales de la orientación educativa resulta clave para alcanzar la plena inclusión del alumnado con DFI dentro del aula, y de manera extensible dentro del contexto social al que pertenece y del mercado laboral. De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de que estos profesionales promuevan las relaciones entre el ámbito escolar y el laboral, con el fin de generar una utilidad práctica del sistema educativo como herramienta de inserción socio-laboral de estos jóvenes. Con esta finalidad, es necesario que los orientadores asesoren y apoyen al profesorado en la búsqueda de una aplicación práctica de los contenidos educativos, para que estos sean extensibles a otros contextos en

los que se desenvuelve el alumno. Además, es necesario que den a conocer tanto a los profesionales como a las familias, las asociaciones y entidades que facilitan el acceso al empleo de los jóvenes con DFI, con el fin de crear una continuidad a lo largo de todo el proceso de formación, orientación e inserción socio-laboral.

3.1.2. Resultados estadísticos del cuestionario del ámbito sociolaboral

De la misma forma que presentamos los resultados estadísticos de nuestro cuestionario relativo al ámbito formativo-escolar, y de acuerdo al diseño de nuestro cuestionario del ámbito socio-laboral, hemos dividido la muestra de los resultados de este último en dos apartados. Por ello, en primer lugar vamos a conocer los resultados relativos a los datos personales de nuestros participantes, y en segundo lugar, abordaremos los resultados sobre las opiniones que estos tienen respecto al ámbito socio-laboral y el Empleo con Apoyo.

3.1.2.1. Resultados sobre los datos de identificación

Si observamos los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario socio-laboral, podemos conocer que existe un 33,30 % de hombres que desempeñan su labor profesional en el ámbito de la formación e inserción laboral de los jóvenes con DFI, frente a un 66,70 % de mujeres que realizan la misma actividad, por lo que podemos valorar que se trata de un sector en el que eminentemente predomina la presencia de las mujeres como profesionales.

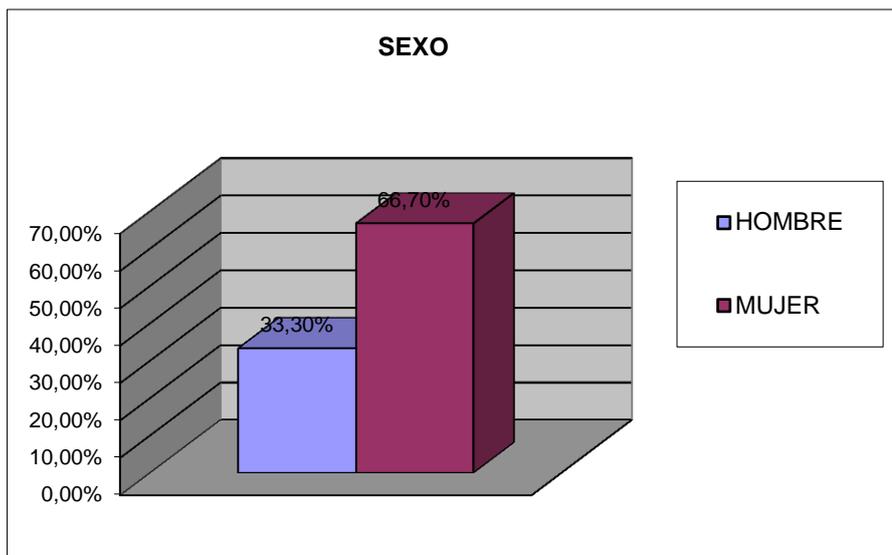


Gráfico 31

Con respecto a la edad de los profesionales que trabajan dentro del ámbito socio-laboral con jóvenes con DFI, los datos reflejados en nuestro cuestionario manifiestan que existe un 5,40 % de profesionales que tienen menos de 25 años y un 20,70 % que tiene entre 25 y 35 años, mientras un 51,40 % tienen edades comprendidas entre los 35 y 45 años, un 10,80 %, tienen entre 45 y 55 años, y un 2,70 % de los profesionales tienen entre 55 y 65 años.

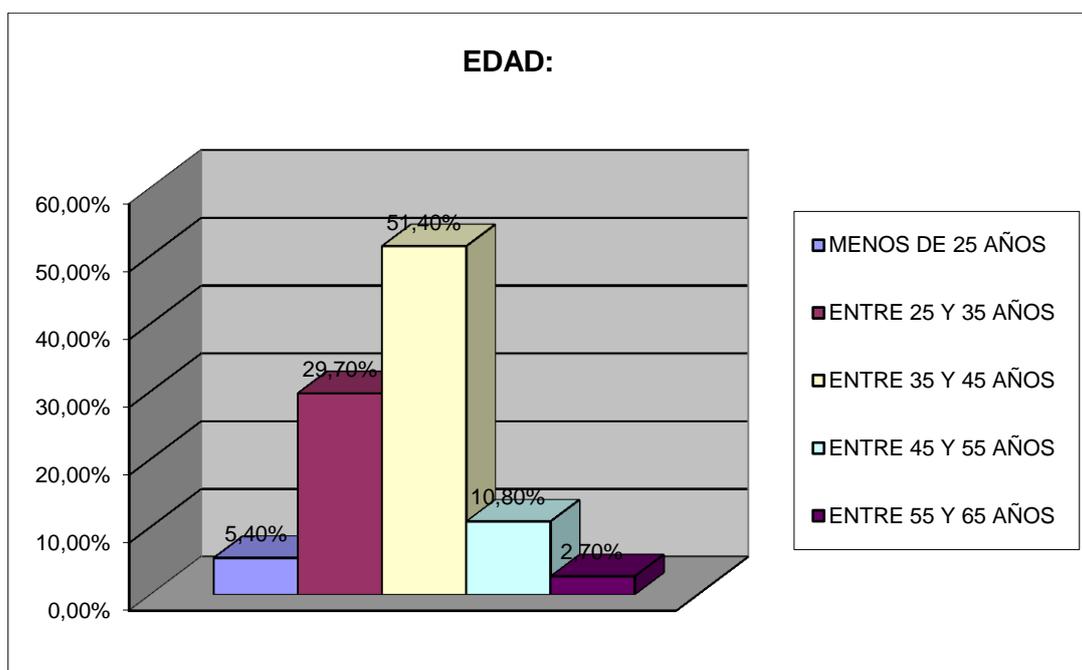


Gráfico 32

Como podemos observar, la mayoría de los profesionales que participaron en este estudio corresponden a un sector de mediana edad, teniendo una edad de entre 35 y 45 años, seguidos por el grupo de personas que tienen entre 25 y 35 años, mientras existe un escaso porcentaje dentro del grupo de profesionales que tienen entre 55 y 65 años, por lo que podríamos considerar que son personas principalmente jóvenes y de mediana edad las que trabajan con personas con DFI dentro del ámbito socio-laboral.

Si hablamos del tipo de centro donde se atiende a la formación para el empleo y a la inserción laboral de los jóvenes con DFI, encontramos que existe un 8,10 % de profesionales que trabajan en Centros Especiales de Empleo, mientras un 32,40 % de estos realizan su labor profesional en asociaciones de familiares y ONG, y un 59,50 % presta sus servicios en algún centro ocupacional.

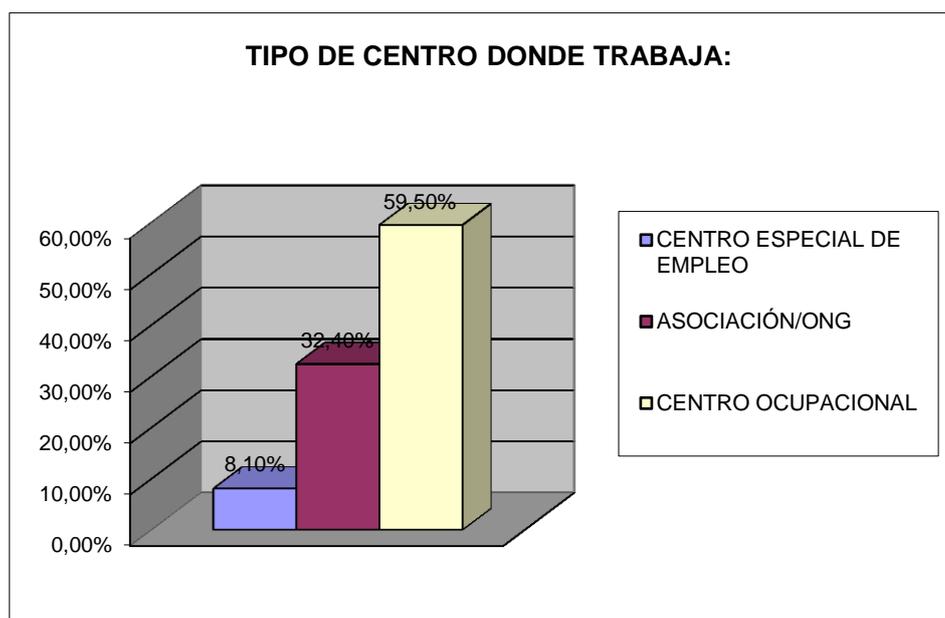


Gráfico 33

De esta forma, los datos refieren que la mayoría de profesionales que han participado en este estudio se encuentran trabajando en centros ocupacionales, mientras solo una minoría lo hace dentro de Centros Especiales de Empleo, dada la propia constitución de los mismos. En las asociaciones de familiares y ONG también encontramos que existe un número considerable de

profesionales que prestan sus servicios al apoyo a la inserción laboral del colectivo de jóvenes con DFI.

Al conocer el tipo de profesionales que trabajan dentro del ámbito socio-laboral con jóvenes con DFI, podemos ver que un 10,80 % de los profesionales se identifican como técnico de formación para el empleo, un 13,50 % como preparador(a) laboral, un 5,40 % indica que su profesión es la de orientador(a) laboral, un 24,30 % de ellos es profesor responsable de taller ocupacional y, finalmente, un 45,90 % son profesionales de apoyo al ajuste personal y social del usuario.

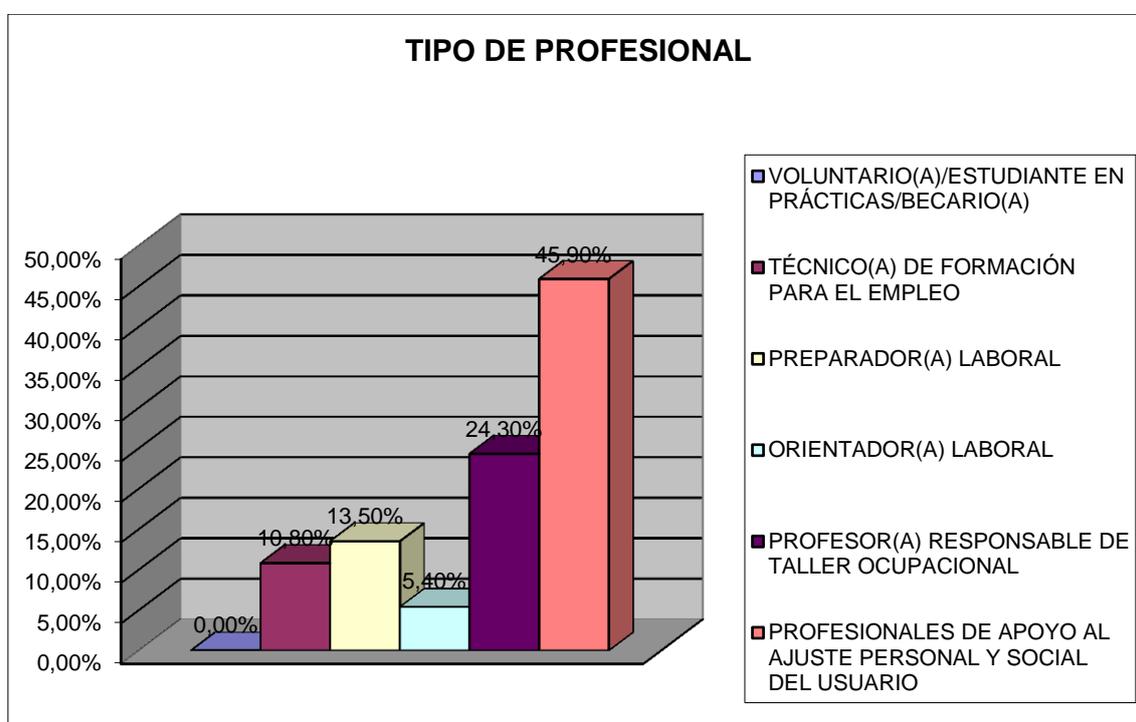


Gráfico 34

Analizando este aspecto, los trabajadores que desarrollan su actividad profesional en instituciones del ámbito socio-laboral para el apoyo al empleo de jóvenes con DFI son, en su mayoría, profesionales que realizan tareas de apoyo al ajuste personal y social del usuario. Este dato resulta de suma relevancia, ya que la tarea principal de este tipo de centros que abogan por conseguir la inclusión socio-laboral de sus usuarios, debe ser la de capacitarles en habilidades personales y sociales, que faciliten la normalización de estos y

disminuyan sus barreras a la hora de acceder a contextos ajenos a los que frecuentan habitualmente.

También podemos encontrar un número considerable de profesores(as) responsables de taller ocupacional, mientras los orientadores(as) laborales resultan aparecer de manera escasa, y los preparadores(as) laborales y los técnicos(as) de formación para el empleo manifiestan su presencia, aunque en un volumen que consideramos poco elevado. Debido a los prejuicios existentes dentro del mercado laboral, unidos al momento de recesión económica actual, se producen escasas inserciones laborales de jóvenes con DFI. Es por esta razón por lo que deducimos que no existe un gran número de profesionales que dediquen su labor a la formación y orientación laboral de estos jóvenes, centrándose los esfuerzos de estas instituciones en la formación ocupacional de sus usuarios.

Los voluntarios(as) y estudiantes en prácticas o becarios(as), al igual que ocurría en el ámbito formativo-escolar, están ausentes en la labor de estos centros, por lo que en este contexto también sería necesario potenciar las relaciones entre las instituciones de apoyo a la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI y el resto de la comunidad.

Si prestamos atención a la formación que poseen los profesionales que trabajan dentro del ámbito socio-laboral apoyando la inserción de jóvenes con DFI en los diferentes ámbitos de la vida adulta, vemos como el 18,90 % son psicólogos(as), el 5,40 % son trabajadores(as) sociales, mientras el 32,40 % de ellos indican poseer la titulación de maestro(a), un 8,10 % tienen la titulación de técnico(a) superior en integración social, un 29,70 % indican haber obtenido titulación en estudios relacionados con el ajuste personal y social del usuario (fisioterapeuta, logopeda, etc.) y, para concluir, un 5,40 % indicaron la opción otros.

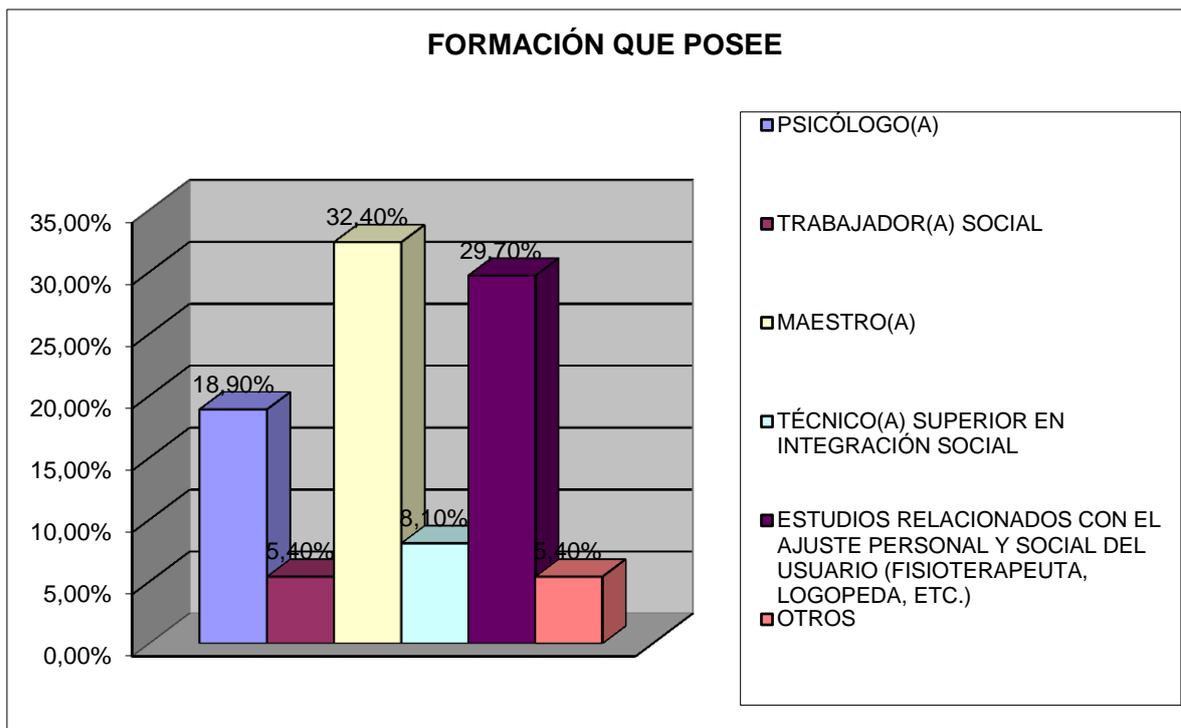


Gráfico 35

Así, podemos apreciar que los profesionales de este sector poseen principalmente la formación de maestros(as), seguidos por otros estudios relacionados con el ajuste personal y social del usuario (fisioterapeuta, logopeda, etc.). Los psicólogos también tienen una representación importante en el ámbito de la formación para el empleo y la inserción laboral del colectivo al que nos referimos, mientras los trabajadores(as) sociales, los profesionales formados como técnico(a) superior en integración social y los profesionales que dicen poseer formación de otro tipo diferente a los estudios referidos son escasos. Al igual que veíamos en el cuestionario formativo-escolar, existe una amplia diversidad formativa que corresponde a los distintos perfiles de los profesionales que trabajan con jóvenes con DFI, lo cual es beneficioso para la atención al desarrollo integral de estos jóvenes.

Cuando observamos los datos obtenidos respecto a los años de ejercicio profesional, conocemos que existe un 5,40 % de profesionales que trabajan en el sector relativo a la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI desde hace menos de 3 años, mientras un 10,80 % de ellos llevan ejerciendo su labor dentro del mismo entre 3 y 5 años, un 29,70 % lo hace entre 5 y 10 años y un 54,10 %, desde hace más de 10 años.

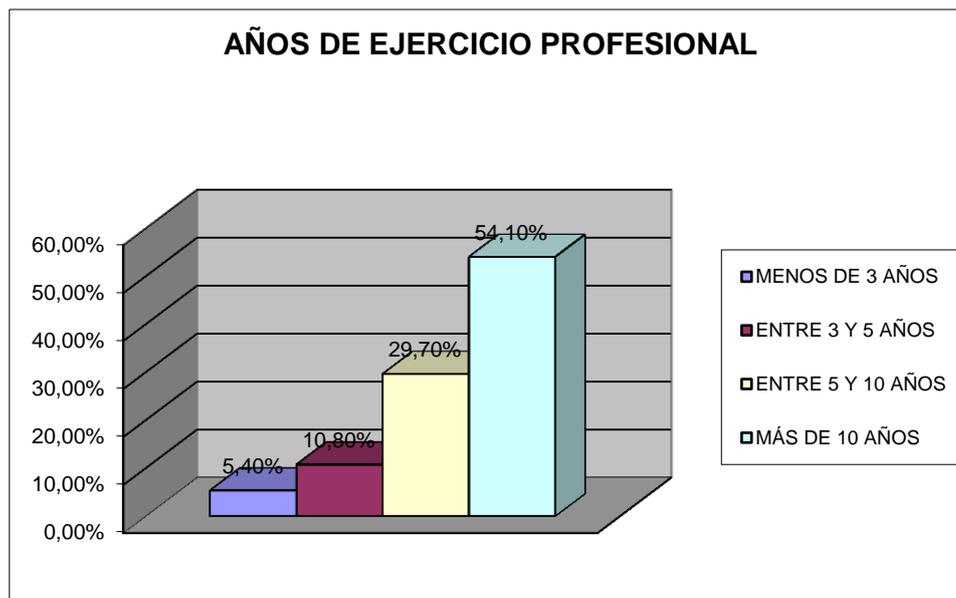


Gráfico 36

Estos datos nos conducen a observar que son profesionales de larga experiencia los que podemos encontrar en el ámbito socio-laboral de atención a los jóvenes con DFI, ya que principalmente llevan ejerciendo su labor desde hace más de 10 años, existiendo a su vez un número considerable de profesionales que tienen entre 5 y 10 años de ejercicio profesional. Por otra parte, apenas existen profesionales de reciente incorporación dentro de este sector, con menos de 3 años de ejercicio profesional y son pocos los que tienen una antigüedad de entre 3 y 5 años. De esta forma, podemos decir que las personas que trabajan en este sector tienen una trayectoria profesional bastante amplia dentro del mismo, y presumiblemente, un amplio conocimiento de la situación social de estos jóvenes dentro del mercado laboral y de otros entornos sociales, así como de sus necesidades formativas y educativas.

3.1.2.2. Resultados sobre las opiniones del ámbito socio-laboral y el Empleo con Apoyo

Respecto a las cuestiones formuladas en nuestro instrumento relativo al ámbito socio-laboral, cuando preguntamos a los participantes de nuestro estudio si *cualquier joven, independientemente de sus capacidades, puede acceder al mercado laboral ordinario*, un 2,90 % de ellos responde que

siempre, un 44,10 % indica que esto puede ocurrir en la mayoría de los casos, un 44,10 % que raras veces y, por último, un 8,80 % afirma que nunca.

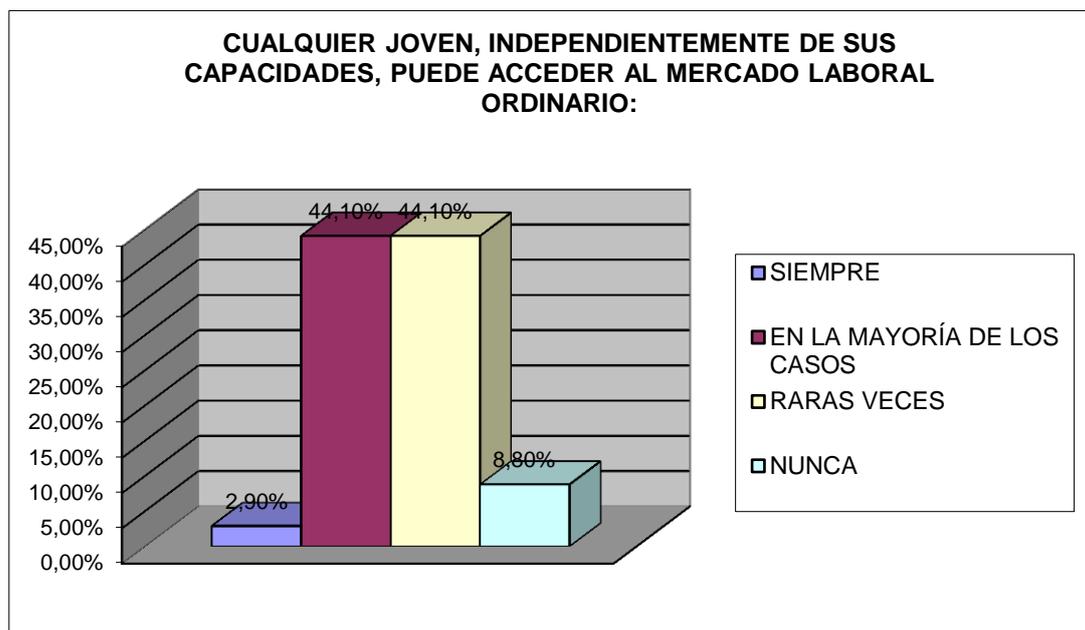


Gráfico 37

En este caso, encontramos que la mayoría de los profesionales afirman que los jóvenes con DFI pueden acceder al mercado laboral ordinario en la mayoría de los casos o raras veces, mientras solo una minoría afirma que pueden hacerlo siempre o nunca. Como vemos, la mayoría de los participantes señala valores intermedios de nuestra escala, más inexactos y que pueden estar sujetos a mayor ambigüedad, mientras que pocos son los profesionales que se decantan por las opciones más extremas tanto positiva como negativamente.

Esta idea nos lleva a pensar que existe cierta incertidumbre e inseguridad por parte de los profesionales de las instituciones sociales respecto a la inserción laboral de estos jóvenes, que puede ser consecuencia de las posibles resistencias originadas en el entorno familiar, social o laboral, pues este proceso requiere de una convergencia de todos los diferentes agentes implicados, que en ocasiones no se da.

Los profesionales que trabajan dentro de los centros del ámbito socio-laboral, al cuestionarles si *los jóvenes con DFI trabajan mejor en los Centros*

Especiales de Empleo y Talleres ocupacionales, en un 11,40 % indican que siempre, en un 57,10 % afirman que en la mayoría de los casos, en un 25,70 % dicen que ocurre raras veces y, para terminar, en un 5,70% manifiestan que nunca.

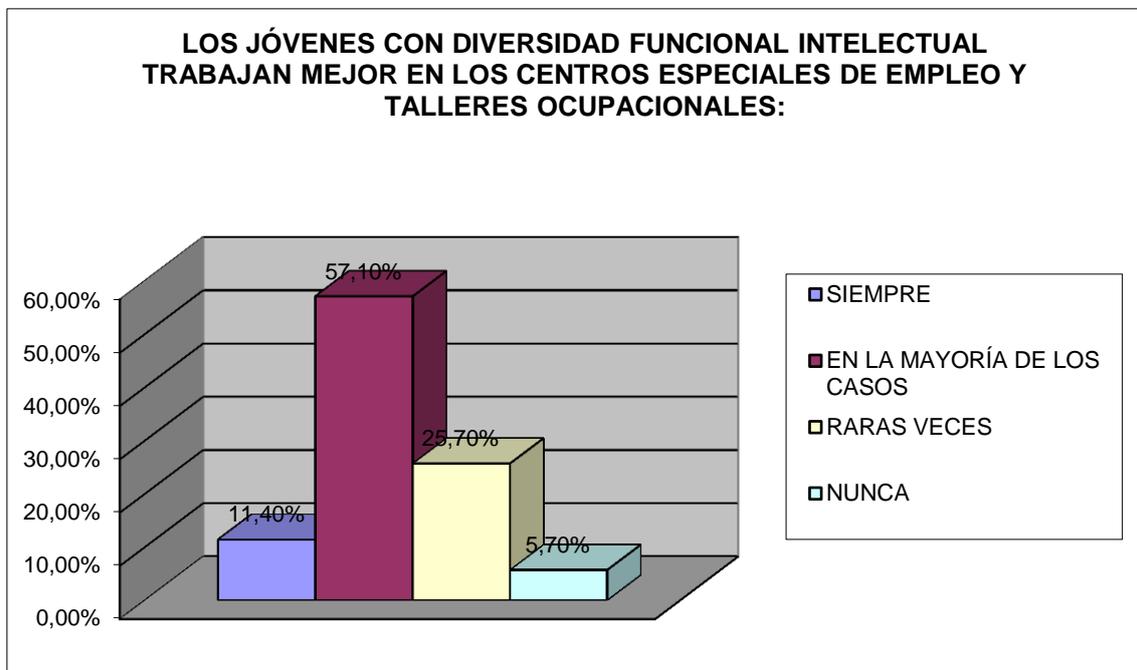


Gráfico 38

Podemos destacar que una gran mayoría de estos trabajadores afirma que, en la mayoría de los casos, los jóvenes con DFI trabajan mejor en los CEE y talleres ocupacionales, mientras una minoría dice que esto no ocurre nunca, por lo que podríamos deducir que los profesionales del ámbito socio-laboral, en general, tienen un buen concepto de este tipo de centros como lugar de trabajo para estos jóvenes, salvo algunas excepciones. Solo existe un pequeño porcentaje que afirma que siempre van a trabajar mejor en este tipo de centros, y un número considerable de profesionales que dice que esto ocurre raras veces, por lo que podríamos decir que no todos los profesionales son partidarios de la presencia de los jóvenes con DFI en los CEE y talleres ocupacionales.

Si bien es cierto que los jóvenes con DFI pueden trabajar mejor en este tipo de instituciones, por ser entornos donde encuentran un mayor nivel de seguridad, protección y comodidad, y por ser ambientes conocidos donde no se ven influenciados por las exigencias del mercado laboral ordinario, en cuanto a

habilidades sociales, productividad y responsabilidad, no podemos olvidar que, para que exista una inclusión social verdadera, es necesario que los usuarios de los CEE y talleres ocupacionales sean capaces de dar el salto al empleo ordinario. Para ello es necesario evitar el estancamiento de estos jóvenes dentro de estos centros de carácter protegido, utilizando herramientas que contribuyan a mejorar su normalización dentro de entornos inclusivos y a superar el miedo a otros contextos nuevos donde prescindan de la comodidad de los ya conocidos.

Al preguntarles si es imprescindible que los jóvenes con DFI asistan al menos durante un tiempo a un CEE o a un taller ocupacional para que adquieran hábitos de trabajo, responsabilidad y autonomía, un 54,30 % de los empleados de los centros investigados dentro del ámbito socio-laboral piensa que sí, es recomendable utilizar este tipo de centros como paso previo al mercado laboral, un 31,40 % dice que no, solo en los casos que lo necesiten y, finalmente, un 14,30 % afirma que no, estos hábitos pueden adquirirlos en el propio puesto de trabajo.

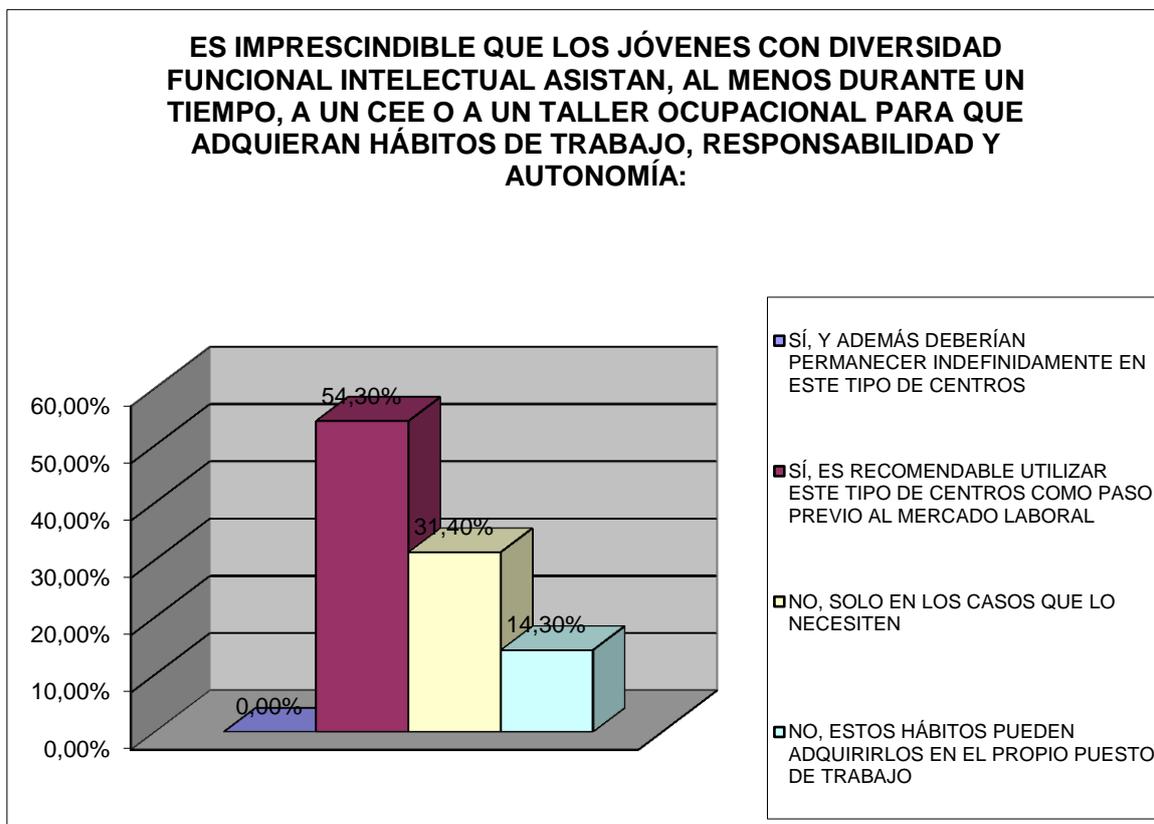


Gráfico 39

En este caso, vemos que la mayoría de los profesionales tiene una visión positiva sobre la utilización de este tipo de centros como paso previo al mercado laboral, señalando que sí, es recomendable utilizar este tipo de centros como paso previo al mercado laboral, pero todos rechazan radicalmente la permanencia indefinida de los jóvenes con DFI dentro de los mismos, al no marcar la opción sí, y además deberían permanecer indefinidamente en este tipo de centros. Son muchos los profesionales que rechazan la utilización indispensable de este tipo de centros como paso previo al mercado laboral; la mayoría de este grupo dice que solo en los casos que lo necesiten, y un pequeño porcentaje confía en que estos hábitos pueden adquirirllos desde el propio puesto de trabajo.

De nuevo, sin pretender poner en duda la eficacia de los CEE o los talleres ocupacionales como herramientas para la formación y capacitación profesional de sus destinatarios, queremos recalcar la importancia de dar un uso adecuado a los mismos, y no prolongar más de lo necesario la estancia de estos jóvenes dentro de ellos. Del mismo modo, no consideramos que sea imprescindible la utilización de los CEE y talleres ocupacionales, siempre que los usuarios, en el momento de su inserción a un puesto de trabajo, cuenten con los apoyos materiales y humanos que requieren en función de sus necesidades personales.

La finalidad de estos centros, más que plantearse que estos jóvenes puedan acceder a un empleo en un futuro a corto o medio plazo, obedece a una cultura que tradicionalmente considera estos servicios como espacios para el respiro familiar y para la ocupación y distracción de los propios usuarios, lo que supone una limitación y un estancamiento en el desarrollo de las capacidades personales de estos jóvenes y en la búsqueda de su autonomía e independencia personal. De esta manera, la consideración social relativa a los jóvenes con DFI obedece a una interminable infantilización de los mismos, donde los servicios protegidos no suponen más que una prolongación de la escuela, una vez han superado la edad máxima para permanecer dentro del sistema educativo.

Si planteamos a los profesionales que trabajan en el ámbito de la formación para el empleo y la inserción laboral si *un joven con DFI tiene las mismas oportunidades que el resto de jóvenes cuando consigue un Empleo con Apoyo*, el 8,80 % opina que sí, porque el trabajo le hace independiente económica y socialmente, el 29,40 % señala que sí, pero solo si trabaja en las mismas condiciones que otros compañeros que ocupen puestos similares, mientras el 50,00 % afirma que no, pero es uno de los factores más importantes para conseguirlo y el 11,80 % considera que no, porque tener un trabajo no implica que sea igual que el resto de jóvenes.

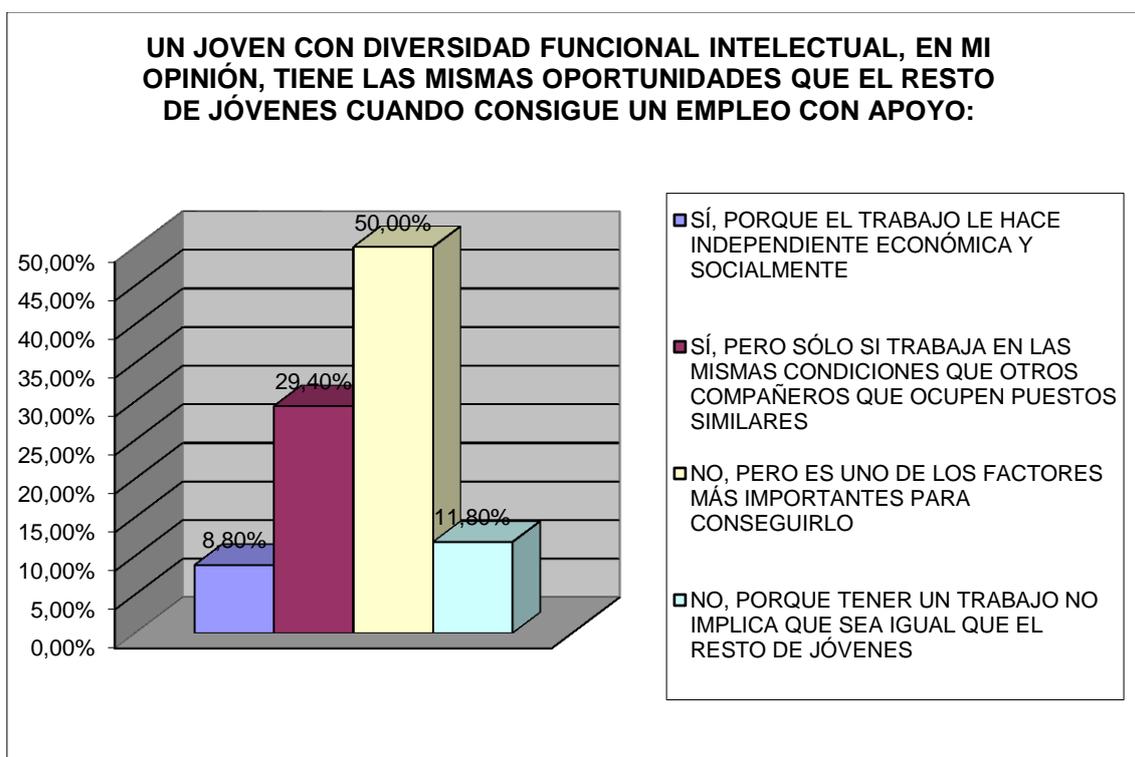


Gráfico 40

Si observamos el gráfico 40, podemos determinar que la mayoría de los participantes que cumplimentaron este cuestionario considera que un joven con DFI, al conseguir un Empleo con Apoyo, no tiene las mismas oportunidades que el resto de jóvenes, pero es uno de los factores más importantes para conseguirlo, mientras una gran cantidad de estos piensa que sí, pero solo si trabaja en las mismas condiciones que otros compañeros que ocupen puestos similares. Únicamente una pequeña minoría de los profesionales que restan manifiesta su opinión en las posturas más concretas, sí, porque el trabajo le

hace independiente económica y socialmente, y no, porque tener un trabajo no implica que sea igual que el resto de jóvenes.

Los resultados obtenidos nos conducen a pensar que, para que estos jóvenes tengan las mismas oportunidades que el resto no basta con que accedan al mercado laboral, sino que deben darse a su vez una serie de circunstancias y requisitos adicionales, que se originarán a partir de la presencia y participación de estos jóvenes en los diferentes entornos sociales en los que transcurre la vida de cualquier persona. A través de la visibilización social de estos jóvenes podrá producirse un cambio de mentalidad en nuestra sociedad, que impulsará la normalización de estos jóvenes y la concienciación hacia su plena inclusión. Como hemos dicho, no es suficiente su presencia en el mercado laboral sino también en otros contextos sociales, como aquellos relacionados con el ocio, los medios de transporte, la vivienda o los medios de comunicación.

Los datos recogidos al preguntar a los especialistas que desarrollan su actividad profesional en el ámbito socio-laboral *a qué suelen aspirar los jóvenes con DFI en general*, indican que un 30,00 % piensa que estos jóvenes desean estudiar y formarse para desarrollar el máximo de sus capacidades, el 50,00 % de los profesionales opina que anhelan acceder a un Empleo con Apoyo y vivir con otros compañeros con una condición similar a la suya, un 16,70 % cree que estos jóvenes pretenden trabajar en un CEE y seguir viviendo con su familia y, en último lugar, un 3,30 % de estos especialistas considera que quieren cobrar una ayuda social o pensión que les permita contribuir con la economía familiar.

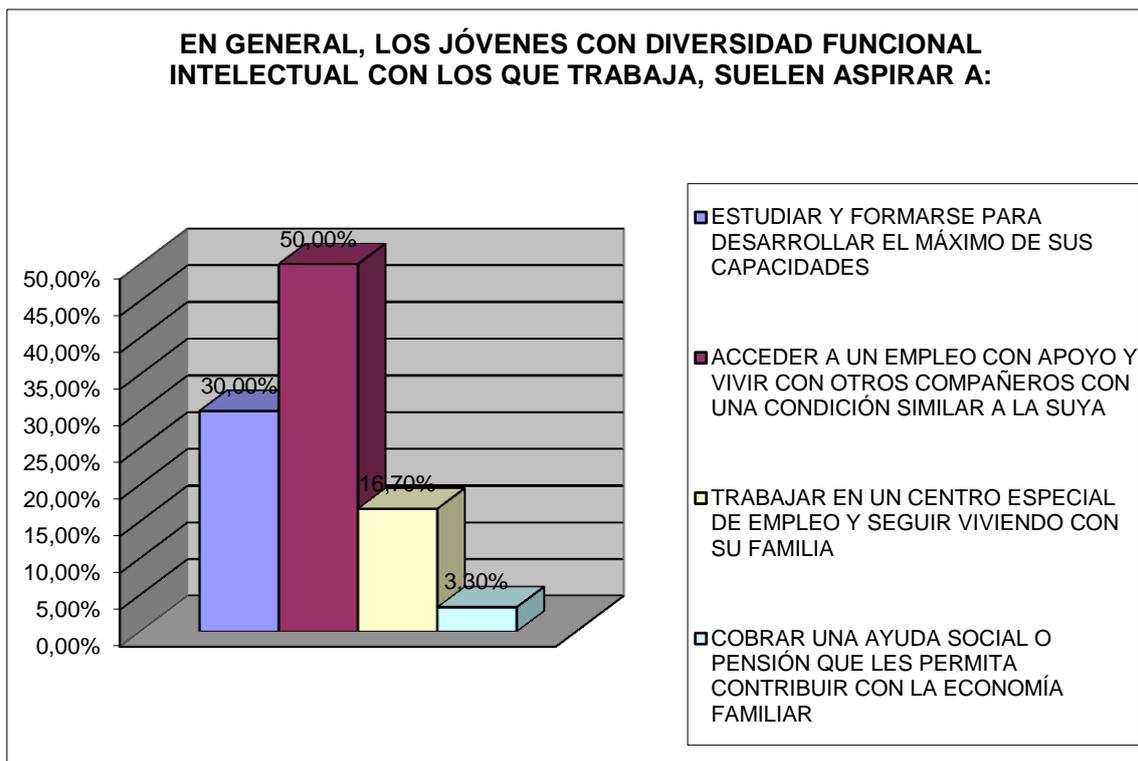


Gráfico 41

De manera evidente, la visión de los profesionales respecto a las aspiraciones de los jóvenes con DFI se decanta por el acceso de estos a un Empleo con Apoyo para convivir con otros compañeros con una condición similar a la suya, aunque también hay un amplio porcentaje de participantes que considera como ambición principal de estos jóvenes estudiar y formarse para desarrollar el máximo de sus capacidades, lo cual nos hace pensar que las expectativas de estos jóvenes tienen que ver con llevar una vida lo más normal posible. Apenas unos cuantos profesionales señalan como aspiración principal de los usuarios de los centros del ámbito socio-laboral, la posibilidad de cobrar una pensión que les permita contribuir con la economía familiar, y solo algunos dicen que les gustaría trabajar en un CEE y seguir viviendo con su familia, donde estos resultados nos dejan entrever el rechazo de estos jóvenes a adoptar un papel pasivo o dependiente en su vida adulta.

Los jóvenes con DFI, a pesar de tener esta mirada positiva, donde sus perspectivas futuras van dirigidas hacia la adquisición de una vida independiente donde poder progresar plenamente y en igualdad de oportunidades, tienen que enfrentarse a una realidad que generalmente

obstaculiza sus expectativas, donde la mayor parte de las acciones dirigidas a su tránsito a la vida adulta van más encauzadas hacia la perpetuación de su dependencia económica y familiar. Así, las opciones formativas a las que pueden acceder estos jóvenes son reducidas, y entre los escasos programas que pueden elegir únicamente se encuentra el aprendizaje de actividades mecánicas y manipulativas, limitándose considerablemente sus posibilidades de elección. Además, una vez finalizan sus estudios las opciones de inserción laboral que se les presentan son escasas y, en la mayoría de los casos, consiguen contratos temporales y a jornada parcial por un número irrisorio de horas, por lo cual para poder acceder a una vivienda tutelada necesitan del apoyo económico de las familias, lo que resulta ser un paso hacia atrás y un obstáculo añadido, cuando estamos hablando de la emancipación definitiva de estos jóvenes.

De esta manera, podemos deducir que generalmente las expectativas de los jóvenes con DFI en raras ocasiones coinciden con su realidad en la vida adulta, debido a las deficiencias de los mecanismos sociales establecidos para su inclusión social que, en discordancia a sus objetivos iniciales, resultan privar a estos jóvenes de libertad de elección y de seguridad y estabilidad económica y social en la práctica.

Los programas de vida independiente, promovidos por las instituciones sociales y ONG que apoyan la inclusión social de estos jóvenes, son ya una realidad que permite a estos adquirir desde la propia práctica real habilidades que les capaciten para vivir fuera del seno familiar, asumiendo nuevas responsabilidades y nuevos riesgos, como la administración de su salario, la distribución de sus horarios, el transporte o la realización de las tareas del hogar. Ya sabemos que tradicionalmente estos jóvenes permanecían bajo el amparo familiar en una condición de pasividad o dependencia, esperando a que sean otros quienes tomen las decisiones relativas al desarrollo de su propia vida, convirtiéndose en eternos niños y niñas incapaces de solucionar sus propios problemas, asumir responsabilidades y efectuar el ejercicio de sus derechos. Gracias a este tipo de iniciativas, los jóvenes con DFI pueden

acceder a la vida adulta y adquirir la madurez suficiente para desenvolverse de la forma más autónoma posible en nuestra sociedad.

Las instituciones sociales suponen una herramienta de impulso para la puesta en práctica de las políticas legislativas dispuestas hacia la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, actuando al mismo tiempo como mediadores sociales que atienden a las demandas de este colectivo y de sus familias desde el conocimiento íntegro de las experiencias y las realidades personales de cada usuario. Dicho de otro modo, las instituciones sociales son el puente hacia la inclusión que va a determinar la eficacia de dichas políticas planteadas hacia el fin anteriormente expuesto. El apoyo de estas instituciones va a venir de la mano de subvenciones (europeas, estatales o autonómicas) para la puesta en marcha de programas de inserción social y laboral, así como de apoyos personales y materiales para estos jóvenes y sus familias, y va a contribuir a la sensibilización y concienciación social y empresarial necesarias para flexibilizar los procesos de acceso a la vida independiente y a la igualdad de oportunidades.

Muestra de ello es la labor de la fundación ONCE que, a través de su programa FSC Inserta¹², financiado por el Fondo Social Europeo, apuesta por la creación de puestos de empleo de calidad destinados a la inclusión laboral de personas con diversidad funcional, lo cual supone un importante paso hacia la inclusión social. Con este mismo objetivo aparece en noviembre de 2014 el programa ILUNION¹³, promovido por esta misma fundación, que se compromete con la creación de una sociedad diversa, apostando por un mercado de trabajo donde exista un equilibrio entre los valores económicos y sociales para contribuir a la creación de puestos de empleo a través de la constitución de empresas sociales y de CEE, y de la subvención y asesoramiento a otras empresas externas, prestando especial atención a la inserción de personas con DFI y con grandes necesidades de apoyos. Este modelo empresarial podría contribuir a la flexibilización del mercado de trabajo,

¹² <http://www.fsc-inserta.es/Paginas/Home.aspx#.VHW2fluG-HQ>

¹³ <http://www.ilunion.com/es/conocenos/mision-vision-y-valores>

que va a atender a las necesidades y demandas sociales de toda la población activa, impulsando a su vez la concienciación social en la búsqueda de una sociedad democrática que abogue por la igualdad de oportunidades.

Cuando planteamos en nuestro cuestionario del ámbito socio-laboral *cuál es la función principal de los centros ocupacionales*, los profesionales que trabajan por la formación para el empleo y la inserción laboral de los jóvenes con DFI determinan en un 50,00 % que esta es mejorar la autonomía y habilidades sociales de los usuarios, mientras un 26,50 % dice que la función de los centros ocupacionales es proporcionar a los jóvenes con DFI con graves dificultades una actividad en la que emplear su tiempo, un 14,70 % identifica como tal preparar a los jóvenes con DFI para su acceso al empleo, y un 8,80 % afirma que apoyar a las familias en el cuidado y la educación de estos jóvenes una vez finalizan sus estudios es el cometido de este tipo de instituciones.

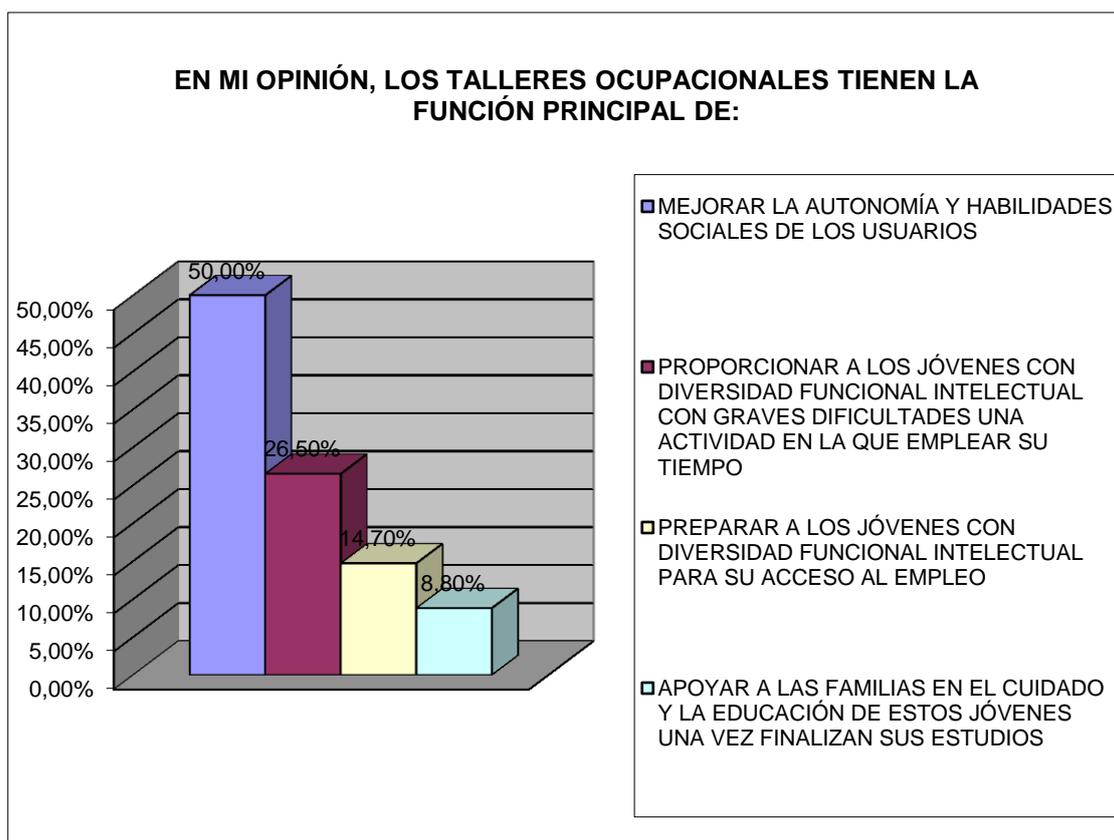


Gráfico 42

Como vemos en este caso, la visión más recurrente de los especialistas de este ámbito profesional, es que la función de los centros ocupacionales es

mejorar la autonomía y habilidades sociales de los usuarios, mientras la opción menos señalada es apoyar a las familias en el cuidado y la educación de estos jóvenes una vez finalizan sus estudios. Por lo tanto, observamos que los profesionales perciben la existencia de este tipo de centros como un espacio de aprendizaje para los usuarios y no como un lugar de respiro familiar. Solo un pequeño porcentaje de los participantes en la cumplimentación de este cuestionario tienen una visión de los centros ocupacionales como un lugar donde preparar a los jóvenes con DFI para su acceso al empleo, y es de esta idea de donde podemos deducir que se dé tan frecuentemente la permanencia indefinida de los usuarios dentro de este tipo de centros.

Bien es cierto que los programas formativos de estos centros van encaminados hacia el desarrollo de la autonomía y habilidades sociales de los usuarios, pero encontramos cierta contradicción en este planteamiento al realizarse dichas habilidades dentro de un entorno segregado, con unas actividades preestablecidas y una estructura organizativa que nada tiene que ver con las características de los contextos sociales y laborales. Por otra parte, es elemental que el aprendizaje de habilidades y competencias, además de un fin en sí mismo, suponga un medio para alcanzar otras metas u objetivos que promuevan la motivación de los usuarios y sus familias. Es decir, los jóvenes con DFI necesitan adquirir una formación a lo largo de toda la vida, pero dicha formación les debe permitir acceder a la realización de nuevos proyectos y superar diferentes etapas de su vida, como son la adquisición de un empleo y el acceso a la vida adulta.

En cuanto al asunto sobre *cuál es la función de los CEE*, los profesionales que trabajan con jóvenes con DFI dentro del ámbito socio-laboral, piensan en un 41,70 % que estos centros sirven para proporcionar a los jóvenes con DFI un empleo adaptado a sus capacidades, mientras un 52,80 % de ellos los percibe como lugares donde preparar a los jóvenes con DFI para su acceso al mercado laboral, y un 5,60 % reconoce que sirven para mejorar las competencias de la vida diaria de los jóvenes con DFI.

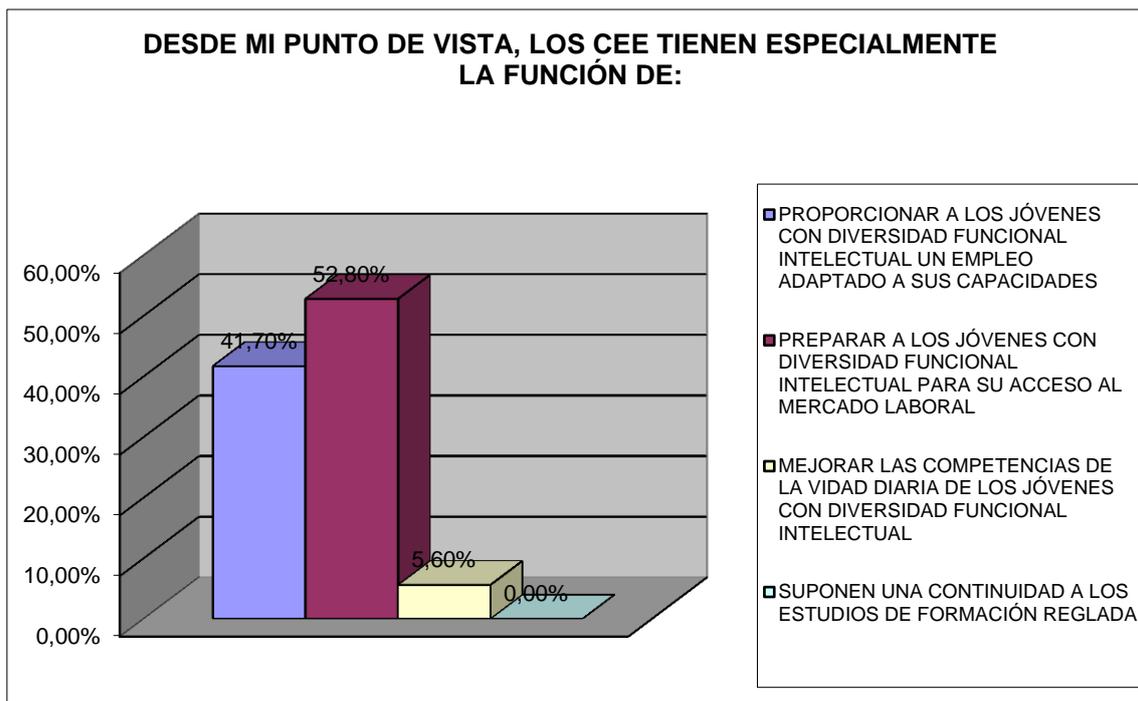


Gráfico 43

Prestando atención al gráfico 43, nos damos cuenta de que la opinión de los participantes se reparte únicamente, a excepción de unos pocos, entre las dos primeras opciones. La más extendida de las dos es la percepción que tienen los profesionales de la función de los centros ocupacionales como lugares donde preparar a los jóvenes con DFI para su acceso al mercado laboral, seguida de la opción que los considera centros que sirven para proporcionar a los jóvenes con DFI un empleo adaptado a sus capacidades. Ningún participante considera que los CEE supongan una continuidad a los estudios de formación reglada, y solamente unos pocos que sirvan para mejorar las competencias de la vida diaria de los jóvenes con DFI.

Desde esta perspectiva, podemos establecer que al contrario que ocurría en los talleres ocupacionales, los profesionales del ámbito socio-laboral perciben los CEE como un mecanismo eficaz de preparación y acceso al mercado laboral, aunque también los definen como una posibilidad de empleo en sí mismos. Esto puede deberse a la propia constitución de los mismos, por gozar de un régimen de trabajo más parecido al del mercado laboral ordinario, donde los usuarios sí realizan un trabajo competitivo y asumen algunas responsabilidades.

La elección y utilización tanto de este tipo de centros como de los centros ocupacionales podrá variar en función de las habilidades del joven con DFI y de las inquietudes de la familia. No podemos olvidar que este tipo de servicios cuenta con una larga tradición, que en su día supuso una revolución en la situación social y formativa-laboral de las personas con DFI, haciéndoles iniciar su camino hacia la normalización desde el punto de vista de la intervención pedagógica. De este modo, dadas las dificultades que todavía presenta nuestra sociedad para que este colectivo pueda acceder a los contextos de la vida adulta, como son los procesos económicos y laborales, los jóvenes con DFI se ven abocados a acceder a este tipo de centros a la espera de una mejora de sus habilidades personales y sociales, de un cambio de mentalidad por parte de sus familias, o de un progreso a nivel socio-laboral que les lleve a acceder a un puesto de trabajo, o quizá de que se produzcan todas estas circunstancias a la vez.

Probablemente, en la elección de este tipo de centros intervengan diversos factores, como el bagaje educativo o cultural del joven con DFI, o sus posibilidades de desarrollo integral a la hora de adaptarse al contexto formativo-laboral de los centros ocupacionales o los CEE. En ocasiones incluso interfiere la mentalidad de unas familias que, cansadas de luchar por el bienestar de estos jóvenes, o por propia ignorancia o incluso comodidad, delegan parte de sus preocupaciones en los profesionales de estos centros, retrasando de manera indefinida el acceso del joven con DFI al mercado laboral.

En nuestra opinión y desde un punto de vista pedagógico inclusivo, los servicios protegidos (centros ocupacionales y CEE), en ocasiones limitan el desarrollo personal y social de los jóvenes con DFI, al encontrarse en entornos segregados y al evitar que estos jóvenes asuman responsabilidades que les habiliten para acceder a la vida adulta. Por estas razones, es necesario recalcar la importancia de poner metas más complejas a estos chicos y chicas que les motiven y fomenten la adquisición de nuevas capacidades, que les guíen hacia su independencia personal y social y a vencer el miedo o la desconfianza a acceder al mercado laboral.

Cuando preguntamos a nuestros participantes su opinión *como profesionales que trabajan con jóvenes con DFI en el ámbito sociolaboral, cuál es el espacio que consideran más adecuado para estos jóvenes*, el 6,30 % se decanta por los CEE, el 34,40 %, por los talleres ocupacionales, el 43,80 % afirma que este es el Empleo con Apoyo y, para finalizar, el 3,10 % opta por el empleo en una empresa ordinaria sin la metodología de Empleo con Apoyo.

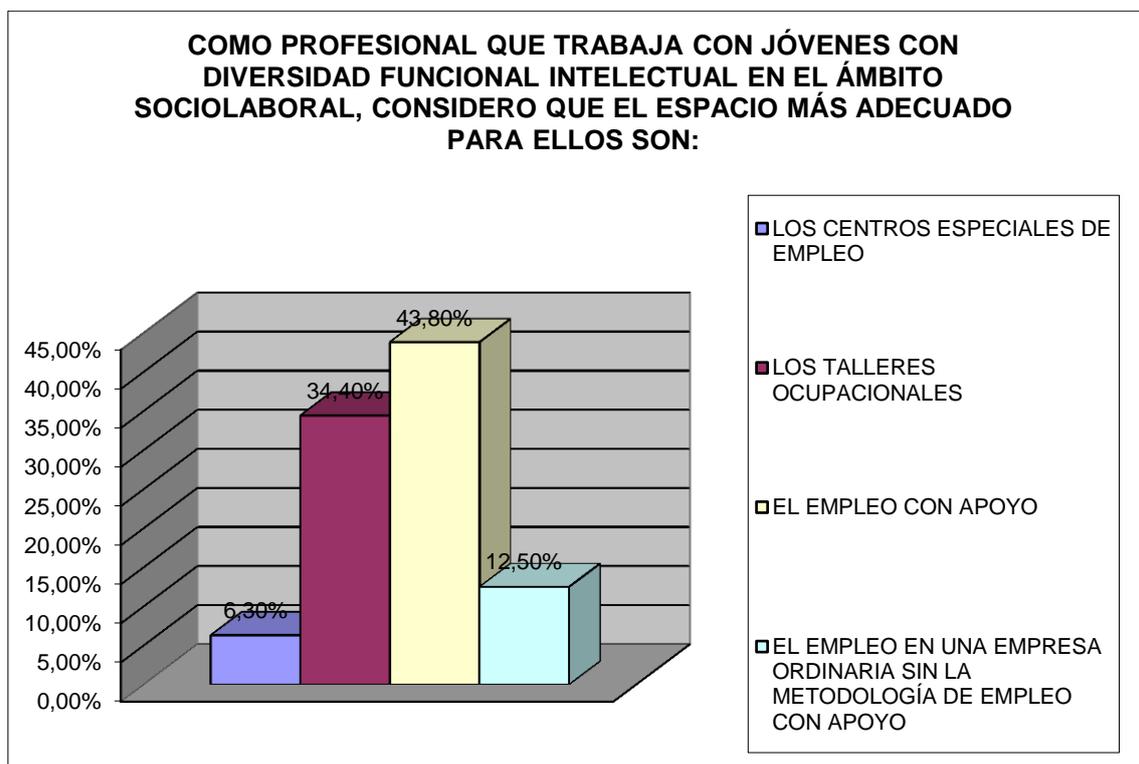


Gráfico 44

Destacaremos de este gráfico la preeminencia del Empleo con Apoyo como el espacio más adecuado para los jóvenes con DFI según los profesionales que trabajan en CEE, centros ocupacionales y asociaciones de padres u ONG, mientras el empleo en una empresa ordinaria sin la metodología de Empleo con Apoyo resulta no estar tan bien considerado por estos.

Estamos de acuerdo con esta visión de los profesionales, ya que valoramos el Empleo con Apoyo como una medida de inserción laboral inclusiva, en cuanto que no segrega a los jóvenes con DFI a entornos apartados donde únicamente conviven con otros usuarios con su misma

condición. Los apoyos suponen un elemento indispensable a la hora de desarrollar un puesto de trabajo dentro del mercado ordinario, favoreciendo además el aprendizaje paulatino de actividades y competencias laborales y abriendo un abanico de oportunidades tanto a nivel laboral, como social y personal que de otra manera no podrían disfrutar. Los centros ocupacionales presentan gran aceptación como espacios adecuados para estos jóvenes, mientras los CEE son los espacios menos adecuados, según nuestros participantes. Esta distribución de los datos podría determinar una división de los jóvenes con DFI en función de sus limitaciones; es decir, los mejor capacitados deberían acceder al mercado laboral, utilizando la metodología de Empleo con Apoyo, mientras los que cuentan con un nivel inferior de habilidades y competencias sociales y laborales deberían permanecer en los talleres ocupacionales. De ahí que podamos observar una nueva segregación o discriminación dentro del propio colectivo de personas con DFI, donde unos tienen más oportunidades que otros para disfrutar de una inclusión socio-laboral satisfactoria.

La mayor barrera para la inserción laboral de los jóvenes con DFI en entornos ordinarios resulta ser para un 9,10 % de los profesionales que han participado en nuestro cuestionario relativo al ámbito socio-laboral, la falta de apoyo familiar, para un 9,10 % es la formación de los jóvenes, a la vez que para un 24,20 % es la competitividad y escasa flexibilidad del mercado laboral, para un 15,20 %, el rechazo y los prejuicios sociales y, finalmente, un 42,40 % de los profesionales determina que la mayor barrera de estos jóvenes a la hora de acceder al mercado laboral es la mentalidad social, que tradicionalmente aboca a estos individuos a una condición de dependencia.

LA MAYOR BARRERA PARA LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS JÓVENES CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL EN ENTORNOS ORDINARIOS ES:

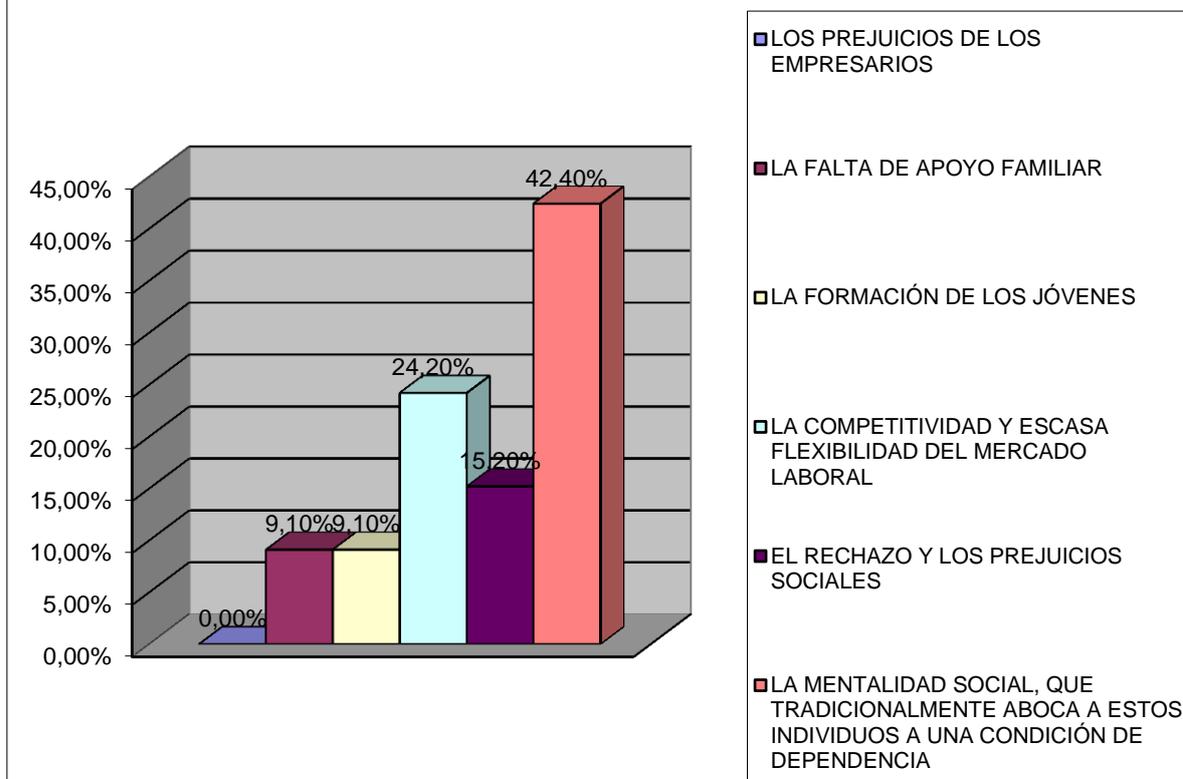


Gráfico 45

Realizando un análisis de los resultados obtenidos que nos muestra este gráfico, observamos que la gran mayoría de los profesionales considera como la mayor barrera para la inserción laboral de los jóvenes con DFI a la mentalidad social, que tradicionalmente aboca a estos individuos a una condición de dependencia, mientras ninguno de ellos piensa que los prejuicios de los empresarios constituyan un obstáculo a este fin. Pese a esto, estipulamos que al afirmar que el principal obstáculo sea la mentalidad social, consecuentemente la concepción de los empresarios sobre los jóvenes con DFI como trabajadores se ve afectada negativamente. Encontramos también un gran volumen de participantes que identifica la competitividad y escasa flexibilidad del mercado laboral como una dificultad de los jóvenes con DFI para acceder al mercado laboral ordinario, lo cual de nuevo está íntimamente relacionado con la mentalidad social, que no confía en que estos jóvenes sean capaces de desempeñar un puesto de trabajo competitivo. Por último, el resto

de las respuestas de distribuyen entre la falta de apoyo familiar, la formación de los jóvenes y el rechazo y los prejuicios sociales.

Respecto a estas últimas variables, es innegable que en un mercado laboral complejo, dinámico y competitivo, que exige cada vez una mayor cualificación profesional a todos los trabajadores, los jóvenes con DFI se encuentran en una situación de desventaja o indefensión, dadas las escasas opciones formativas a las que pueden acceder, unidas a los tradicionales prejuicios sociales que han tenido que sufrir y que sufren en los diferentes entornos sociales, por lo que la convergencia de estas dos circunstancias podría limitar sus posibilidades de acceso al mercado laboral.

Por otra parte, estimamos fundamental el papel de la familia dentro del proceso de inserción laboral de estos jóvenes, por lo que el apoyo de las mismas resulta imprescindible, ya que estos jóvenes dependen económica y socialmente de estas, y de otro modo no contarían con recursos suficientes para abordar su tránsito a la vida adulta. En el contexto donde nos movemos, los jóvenes con DFI asisten a centros ocupacionales, CEE o a servicios de apoyo a la formación e inserción laboral de estos jóvenes, recursos que generalmente son buscados por las familias que, en mayor o menor medida, persiguen la inclusión social y el desarrollo personal íntegro de estos. Así, las familias se ocupan de solucionar el desplazamiento de los jóvenes a las instituciones u ONG, asumen la responsabilidad de realizar los pagos de las cuotas solicitadas en las mismas y, en la medida de lo posible, coordinan sus acciones con las directrices de los profesionales de estos centros. Todas estas acciones seguro van a suponer un incremento de la empleabilidad, el bienestar social y la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, pero no podemos olvidar que existen otras familias que, por falta de recursos económicos y/o socio-culturales, no son capaces de realizar una orientación positiva a sus hijos (o hermanos, nietos, etc.) que les lleven a alcanzar estas mismas metas.

En definitiva y como conclusión al análisis realizado en esta cuestión, la mentalidad social es el factor que claramente aleja a estos jóvenes de una plena inclusión social y laboral. No se trata de condicionantes económicos,

tampoco en una época de crisis económica como la que llevamos viviendo desde el año 2008, se trata de una mentalidad anclada en clichés y estigmatizaciones que limita al joven con DFI, considerándolo menos válido que al resto frente a las exigencias de una sociedad claramente individualista y segregadora.

Preguntamos a nuestros especialistas en formación para el empleo e inserción laboral de jóvenes con DFI: *para un buen funcionamiento del proceso de inclusión socio-laboral es necesaria, principalmente, la colaboración entre los dos siguientes agentes*; a cuya cuestión el 14,70 % de ellos responde que son los profesionales educativos y las familias, el 11,80 % afirma que la más relevante es la colaboración entre los profesionales educativos y la empresa, el 2,90 % incide en la importancia de la empresa y la familia como colaboradores principales en el proceso de inserción socio-laboral, mientras el 29,40 % apunta que estos son los profesionales de la orientación para el empleo y las entidades sociales, el 26,50 % se decanta por los profesionales de la orientación para el empleo y la familia y, en último lugar, el 14,70 % de los profesionales indica como imprescindible la colaboración entre las entidades sociales y la familia.

PARA UN BUEN FUNCIONAMIENTO DEL PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIOLABORAL ES NECESARIA, PRINCIPALMENTE, LA COLABORACIÓN ENTRE LOS DOS SIGUIENTES AGENTES:

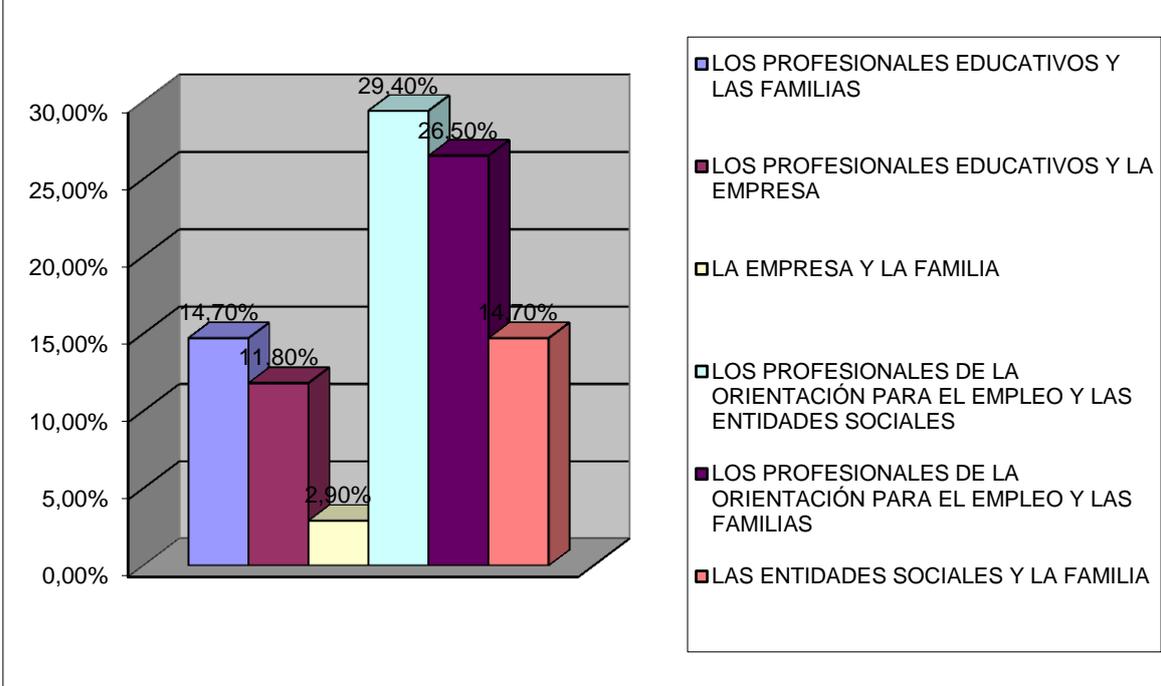


Gráfico 46

El gráfico que presentamos nos muestra que los profesionales participantes en nuestro cuestionario tienen muy claro que para un buen funcionamiento del proceso de inclusión socio-laboral, es necesaria principalmente, la colaboración entre los profesionales de la orientación para el empleo y las entidades sociales, seguidos de la colaboración entre los profesionales de la orientación para el empleo y la familia, por lo que vemos que consideran elemental el papel de los profesionales de la orientación para el empleo en constante coordinación con otros agentes.

El papel de estos profesionales se fundamenta en la dinamización de las realidades de los entornos formativo y laboral, que generalmente se encuentran considerablemente alejados y descontextualizados el uno del otro. La interacción de los orientadores laborales con las entidades sociales y la familia contribuyen a mejorar la formación de los jóvenes con DFI en pos de que adquieran un mejor conocimiento de las necesidades del mercado laboral y

potencien y mejoren aquellas aptitudes y actitudes que se requieren para su inclusión socio-laboral, construyendo la orientación y formación profesional un puente entre las acciones emprendidas por las entidades sociales y las demandas del mercado laboral. Por el contrario, los profesionales rechazan la idea de que resulte de importancia la colaboración entre la empresa y la familia, por la adquisición de independencia y la asunción de responsabilidades, y apenas unos cuantos reflejan como imprescindibles para el buen funcionamiento del proceso de inserción socio-laboral, la esencial colaboración entre los profesionales educativos y la familia, los profesionales educativos y la empresa y las entidades sociales y la familia.

En esta ocasión planteamos a los profesionales que desarrollan su actividad laboral en el ámbito socio-laboral trabajando con jóvenes con DFI, la siguiente cuestión: *en la práctica del Empleo con Apoyo, es imprescindible, principalmente, la colaboración entre los dos siguientes agentes*, a lo cual un 19,40 % de estos piensa que estos agentes son el preparador laboral y la familia, un 55,60 % opina que son la empresa y el preparador laboral, un 2,80 % dice que resultan ser la familia y la empresa, existiendo también un 16,70 % que determina que los profesionales educativos y el preparador laboral son los agentes que deben colaborar principalmente en este proceso, y un 2,80 % que dice que estos tendrían que ser las entidades sociales y la familia, además de un 2,80 % que piensa que serían las empresas y las entidades sociales.

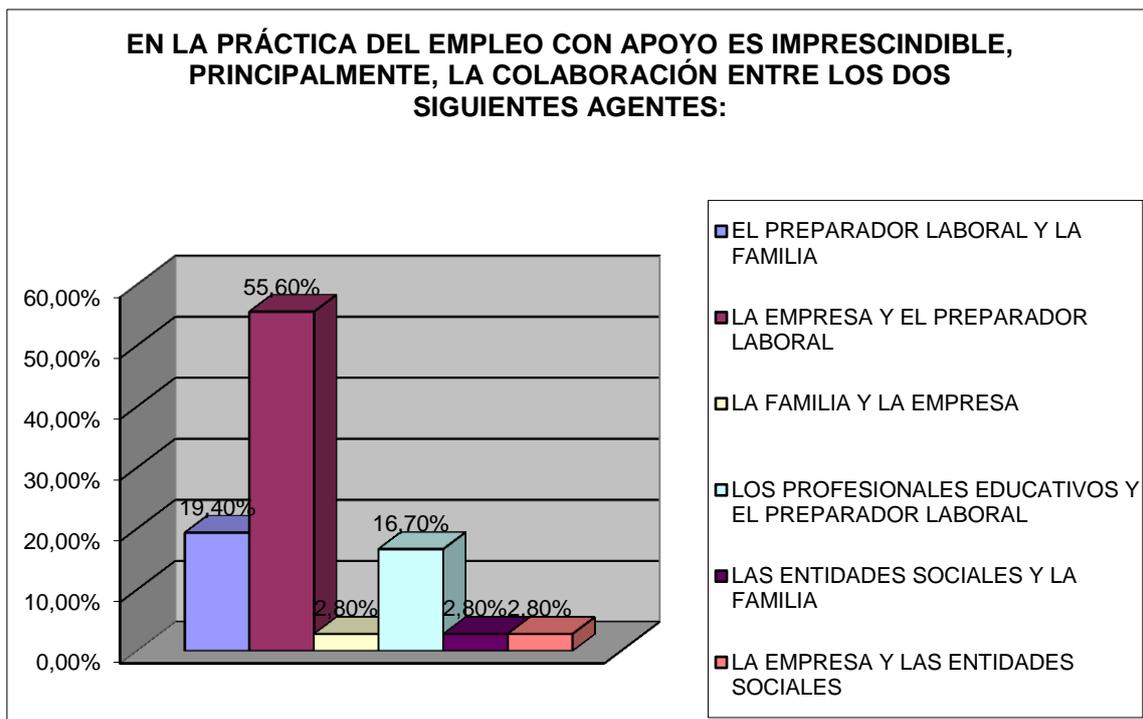


Gráfico 47

Los resultados obtenidos en esta cuestión reflejan de manera evidente que los profesionales que participaron en la cumplimentación de este cuestionario identifican como imprescindible en la práctica del Empleo con Apoyo, principalmente, la colaboración entre la empresa y el preparador laboral, frente a todas las demás opciones. Quedan descartadas en esta ocasión, la colaboración entre la familia y la empresa, entre las entidades sociales y la familia y entre la empresa y las entidades sociales, estando presentes de manera poco significativa la colaboración entre el preparador laboral y la familia, y entre los profesionales educativos y el preparador laboral, quedando latente que en la práctica del Empleo con Apoyo es muy importante la presencia del preparador laboral en colaboración con diversos agentes.

Aun así, no podemos olvidar la importancia del trabajo interdisciplinar entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso de inserción laboral de los jóvenes con DFI. Es importante que tanto los padres como las entidades sociales, la empresa y los preparadores laborales, estén en constante comunicación para solventar los conflictos que puedan producirse y paliar las dificultades que el trabajador con DFI pueda tener dentro de su puesto de

trabajo. No obstante, estamos hablando de la inclusión socio-laboral de estos jóvenes, que supone su acceso a una vida adulta, que debe ser lo más normalizada posible, buscando en todo momento la autonomía personal y la independencia de estos, por lo que no es aconsejable abusar del apoyo de los agentes implicados, fomentando en la medida de lo posible que el propio trabajador sea capaz de utilizar estrategias eficaces que le permitan actuar como cualquier persona adulta dentro del entorno laboral.

Como hemos visto, en el proceso de inserción laboral mediante la metodología de Empleo con Apoyo, la figura fundamental es la del preparador laboral que se manifestará como un puente entre el trabajador con DFI y el entorno de trabajo normalizado. Por el contrario, en esta fórmula de contratación el papel de la familia no resulta tan imprescindible, pues estamos hablando de entornos inclusivos que dirigirán al joven con DFI a acceder a la vida adulta de manera independiente, por lo que el respaldo familiar más bien perjudicaría esa adquisición de independencia personal y social. En este contexto, la familia supone un apoyo para el trabajador pero no interviene durante el proceso de inserción socio-laboral, contribuyendo a una mejora de la autonomía, la capacidad de toma de decisiones, la asunción de responsabilidades y la resolución de conflictos por parte de este.

Cuando preguntamos a los profesionales participantes en nuestro cuestionario relativo al ámbito socio-laboral *cuál es el factor más importante para que el proceso de inserción laboral, en la modalidad de Empleo con Apoyo, resulte satisfactorio*, el 5,60 % señala que este es una orientación profesional adecuada, un 8,30 % indica que es una formación previa en competencia laboral, a la vez que un 63,90 % se decanta por dotar al trabajador de apoyos adecuados a sus capacidades para desempeñar su trabajo como factor más importante para una inserción laboral satisfactoria bajo el modelo de Empleo con Apoyo, y un 22,20 % de los profesionales manifiesta que este factor es encontrar en los compañeros apoyos naturales que le permitan una mejor inclusión.

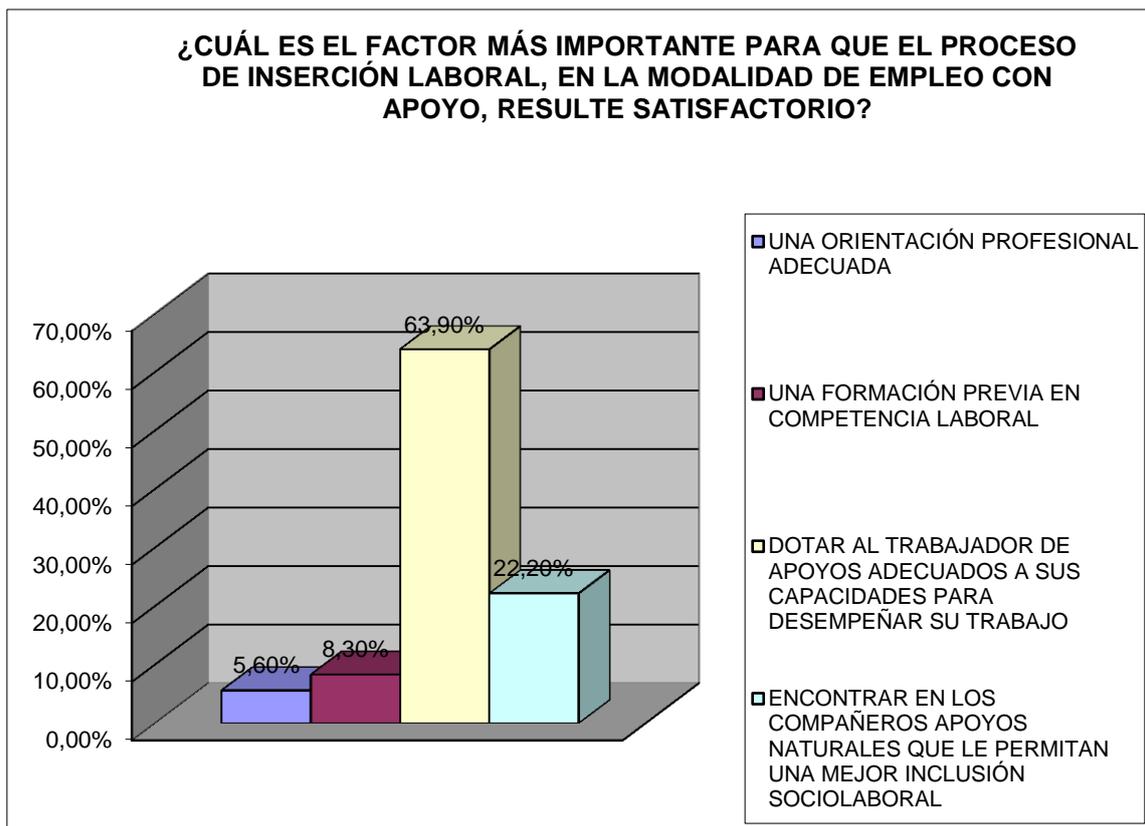


Gráfico 48

De los datos obtenidos percibimos que los profesionales tienen claro que el factor más importante para que el proceso de inserción laboral en la modalidad de Empleo con Apoyo resulte satisfactorio, es dotar al trabajador de apoyos adecuados a sus capacidades para desempeñar su trabajo. Algunos también proponen que encontrar en los compañeros apoyos naturales que le permitan una mejor inclusión socio-laboral es un factor de gran relevancia, por lo que podemos deducir que los trabajadores que realizan su actividad profesional en el ámbito socio-laboral con jóvenes con DFI dan suma importancia a la presencia de apoyos dentro del proceso de inserción laboral bajo la metodología de Empleo con Apoyo.

Y es que los apoyos, ofrecen a estos jóvenes la posibilidad de realizar una serie de tareas de determinada manera y con un nivel de cognición que no serían capaces de efectuar de otro modo, pudiendo alcanzar así el máximo desarrollo de su potencial intelectual. Por otra parte, una orientación profesional adecuada y una formación previa en competencia laboral no son factores que

estos profesionales determinen necesarios dentro de este proceso, ya que como hemos visto, el Empleo con Apoyo, a lo largo de su propia práctica proporciona los conocimientos necesarios para que el joven con DFI sea capaz de desempeñar su puesto de trabajo.

Si decimos que *el trabajo de aprender y adaptarse al puesto de trabajo es responsabilidad del trabajador y del preparador laboral*, un 8,60% de los profesionales del ámbito socio-laboral está de acuerdo, marcando la opción sí, exclusivamente, un 17,10 % señala que sí, aunque se agradece el apoyo de sus compañeros para una mediación natural, y un 57,10 % determina que sí, y además la empresa debe promover este proceso. De igual modo, un 17,10 % de los profesionales dice que no, el preparador laboral actúa como guía, pero no es responsable del proceso de adaptación.

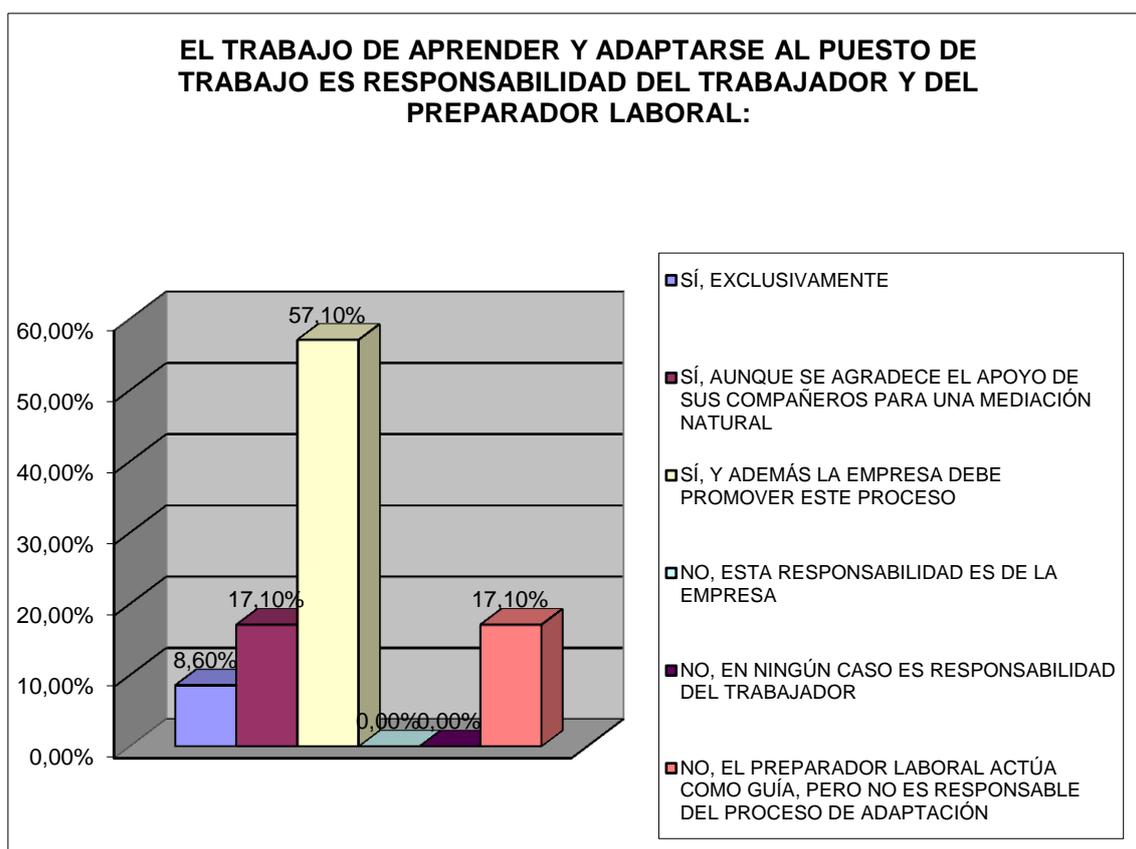


Gráfico 49

La postura de los profesionales aparece clara dentro de este gráfico; la mayoría piensa que el trabajo de aprender y adaptarse al puesto de trabajo sí es responsabilidad del trabajador y del preparador laboral, y que además la

empresa debe promover este proceso. Nos llama la atención que apenas existen profesionales que se decanten por las opciones precedidas por no, salvo excepciones que apuntan que el trabajo de aprender y adaptarse al puesto de trabajo no es responsabilidad del trabajador y del preparador laboral, ya que el preparador laboral actúa como guía pero no es responsable del proceso de adaptación. Existe un escaso porcentaje que está de acuerdo por completo con este planteamiento, marcando la opción sí, exclusivamente, y hay unos pocos que apuntan que sí, aunque se agradece el apoyo de sus compañeros para una mediación natural.

Efectivamente, la principal responsabilidad debe recaer en el esfuerzo y dedicación del propio trabajador, así como en el apoyo del preparador laboral, que pondrá al alcance del primero los mecanismos, herramientas y estrategias necesarias para garantizar su accesibilidad al puesto de trabajo. Pero no podemos olvidar el papel de la empresa, que debe facilitar y apoyar la acogida y adaptación del trabajador con DFI al empleo, promoviendo al mismo tiempo la sensibilización y concienciación de todo el equipo de trabajo, de tal manera que la inserción laboral, además de beneficiar al propio trabajador, contribuya a optimizar las redes de relaciones dentro de la empresa y a mejorar la concepción social que se tiene de las personas con DFI tanto dentro como fuera del entorno laboral.

Al plantear a los profesionales que trabajan con jóvenes con DFI dentro del ámbito socio-laboral si *los apoyos adecuados en el puesto de trabajo ordinario permiten a los jóvenes con DFI acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones que sus compañeros*, percibimos que hay un 10,80 % que piensa que esto ocurre siempre, un 51,40 % que se inclina más hacia la opción en la mayoría de los casos, y un 37,80 % que afirma que esto sucede raras veces.

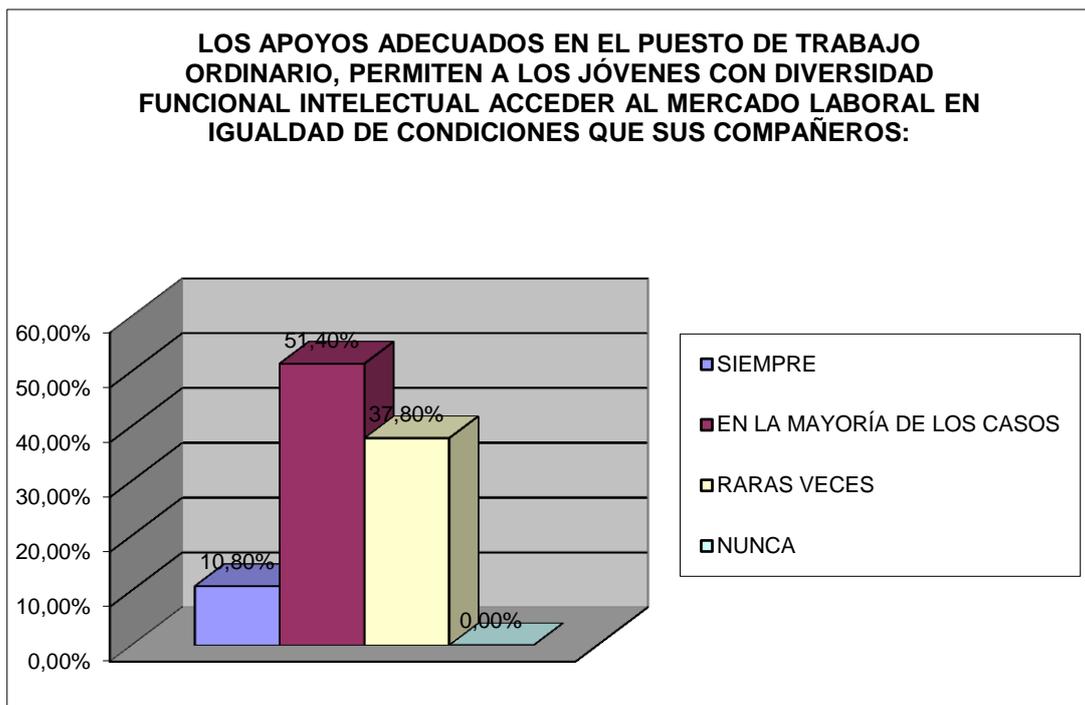


Gráfico 50

Como podemos observar en el gráfico 50 que nos muestra los resultados obtenidos tras formular esta pregunta, la mayoría de los profesionales participantes en nuestro cuestionario dice que, en la mayoría de los casos, los apoyos adecuados en el puesto de trabajo ordinario permiten a los jóvenes con DFI acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones que sus compañeros, mientras unos cuantos manifiestan que esto ocurre siempre, y ninguno de ellos que ocurra nunca. Dada esta circunstancia, valoramos que los profesionales tienen una visión positiva de los apoyos como medio para que estos jóvenes puedan acceder al mercado laboral en condición de igualdad de oportunidades. Pero, por el contrario, vemos que existe un amplio porcentaje de profesionales que responde que raras veces los apoyos adecuados en el puesto de trabajo permiten a los jóvenes con DFI acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones que sus compañeros, por lo cual no podemos generalizar con la idea expresada anteriormente.

No olvidemos que estos jóvenes, aparte de abordar sus propias diferencias de índole cognitiva, tienen que luchar por derribar las barreras y estereotipos sociales generados por una mentalidad segregadora que se encuentra todavía arraigada en nuestra sociedad y que desconfía de sus

capacidades laborales y sociales, por lo que la mera utilización de los apoyos adecuados quizá no resulte suficiente para que exista una inserción laboral en igualdad de condiciones que el resto.

Respecto a las respuestas obtenidas al preguntar a los profesionales que trabajan en centros que atienden a jóvenes con DFI y que pertenecen al ámbito socio-laboral cuando les planteamos si *la cualificación de los empleos a los que acceden los jóvenes con DFI, se corresponde con su nivel de formación*, el 43,80 % de ellos indica que sí, se corresponde el nivel de formación del trabajador con el nivel de cualificación del empleo, el 25,00 % marca que sí, pero no coincide con su perfil profesional, mientras el 25,00 % señala que no, ya que acceden siempre a puestos de baja cualificación, y el 6,30 % apunta que no, ya que acceden a puestos donde se requiere una formación inferior a la que ellos poseen.

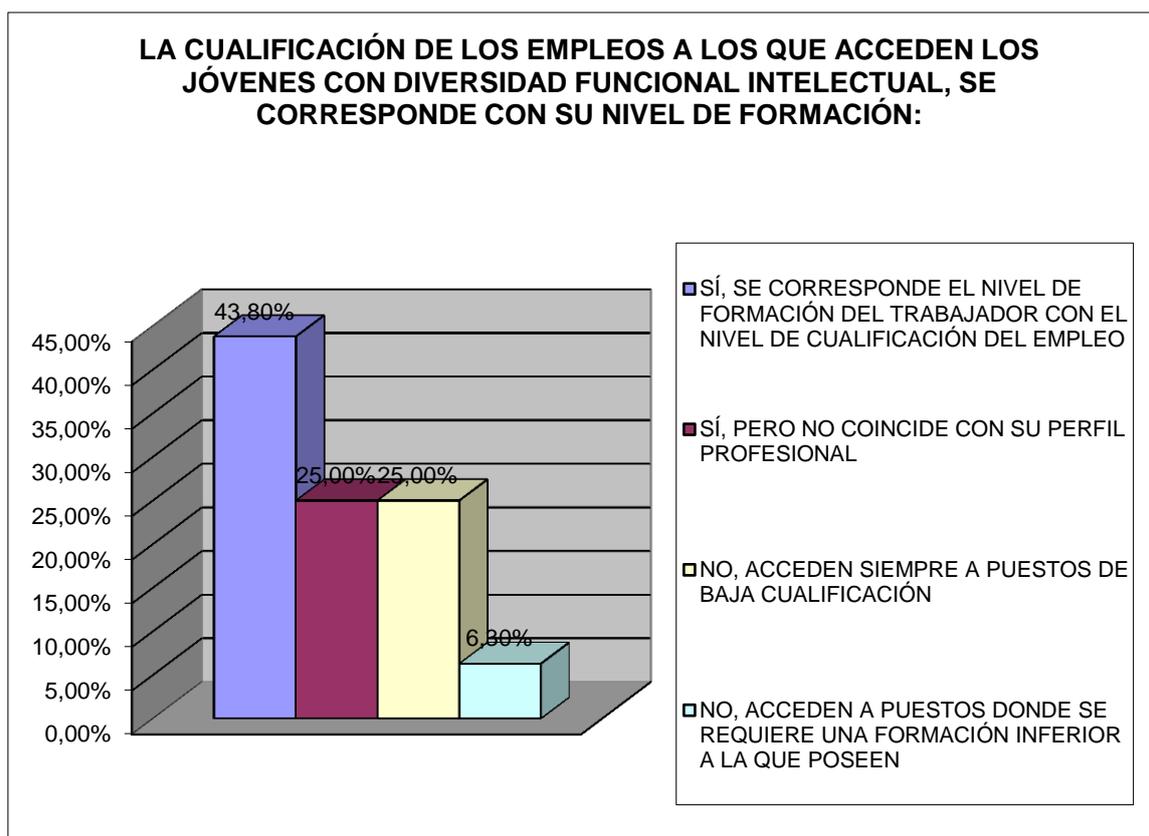


Gráfico 51

Los profesionales que han participado en la cumplimentación del cuestionario del ámbito socio-laboral, como vemos, principalmente están de

acuerdo en que la cualificación de los empleos a los que acceden los jóvenes con DFI sí se corresponde con su nivel de formación. El resto se debate a partes iguales entre las siguientes opciones, en las que muchos de ellos indican que sí, se corresponde el nivel de cualificación del empleo con el nivel de formación del trabajador, pero este no coincide con su perfil profesional, mientras un mismo número de profesionales señala que no se corresponde, ya que los jóvenes con DFI acceden siempre a puestos de baja cualificación. Resta solamente un pequeño porcentaje que determina que estos jóvenes no ocupan empleos de cualificación similar a su nivel de formación, sino que acceden a puestos donde se requiere una formación inferior a la que poseen.

Debido a las propias barreras del sistema educativo, la cualificación profesional de estos jóvenes no es superior a la de auxiliares o ayudantes de algún oficio determinado, por lo que es habitual que accedan a este tipo de puestos de trabajo. Por otra parte, debido a las escasas oportunidades laborales que se ofrece a las personas de este colectivo, el perfil y los intereses profesionales de estos trabajadores pasan a un segundo plano, accediendo estos, sobre todo, a puestos de trabajo enmarcados dentro del sector servicios. Con esta afirmación entendemos que los jóvenes con DFI pueden ver coartadas sus aspiraciones o sus metas profesionales, pudiéndose producir en ellos una situación de frustración personal o de desmotivación hacia la actividad laboral, lo cual repercutirá negativamente en su bienestar y autoestima personal. Al mismo tiempo, reflexionamos que estos jóvenes podrían ver mermada su libertad de elección sobre su futuro profesional, así como su derecho a la igualdad y a la participación laboral y social y su autoestima, influyendo este hecho negativamente en su anhelo de ser igual que los demás, pudiendo abandonar definitivamente su lucha hacia la inclusión socio-laboral.

Si atendemos a los datos obtenidos al formular a los profesionales que trabajan dentro del ámbito socio-laboral la cuestión que reza: *las personas con DFI están mejor capacitadas para acceder al siguiente tipo de empleo*, podemos hallar que un 43,80 % de estos profesionales piensa que están mejor capacitados para los trabajos relacionados con sus estudios de formación

profesional, cuando un 3,10 % opina que lo están para desempeñar trabajos de baja cualificación, un 46,90 % dice que para estos jóvenes son mejores los trabajos donde primen las tareas de tipo manipulativo, un 3,10 % que estos se desenvuelven mejor en trabajos donde utilicen nuevas tecnologías que faciliten sus tareas, mientras un 3,10 % piensa que estos jóvenes están capacitados para acceder a cualquier tipo de trabajo, con independencia de su nivel de dificultad.

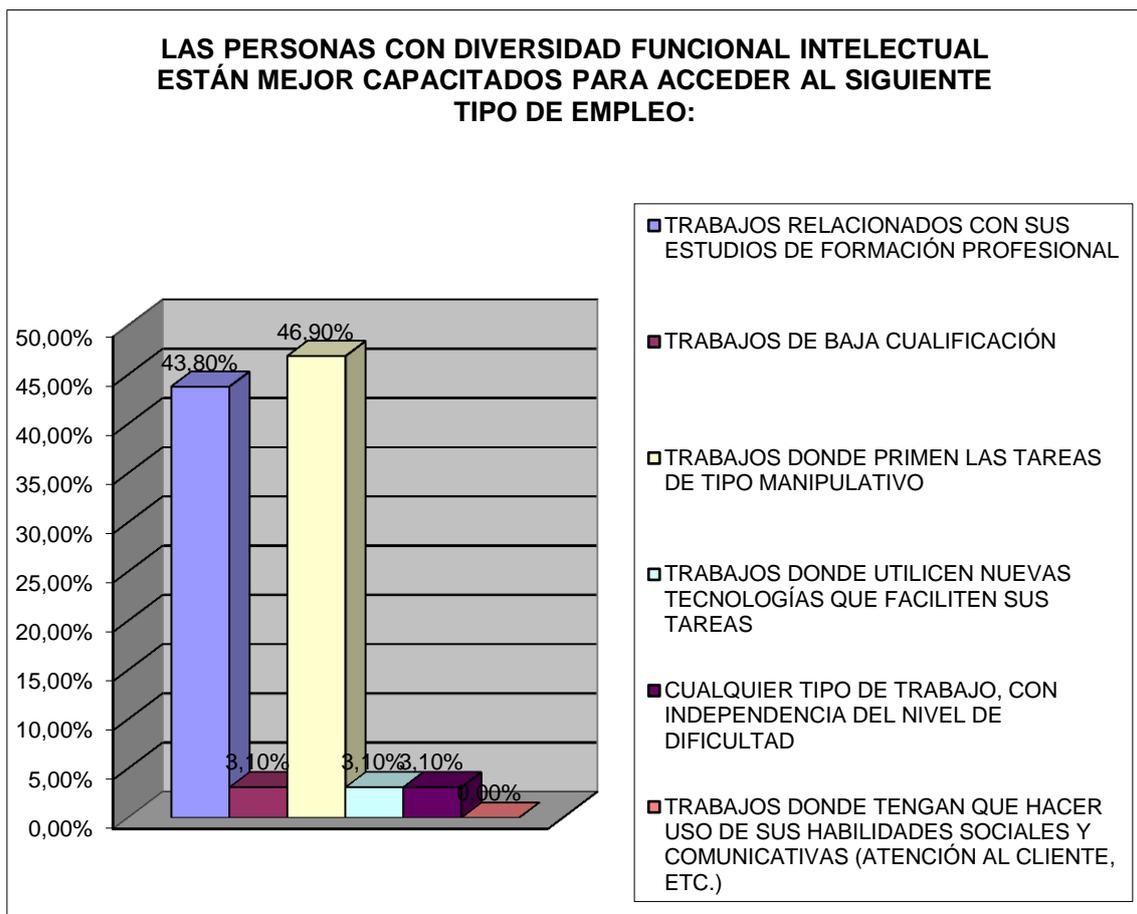


Gráfico 52

Podemos apreciar en el presente gráfico, que los profesionales del ámbito socio-laboral están de acuerdo en que las personas con DFI están mejor capacitados para acceder a puestos de trabajo donde primen las tareas de tipo manipulativo y a trabajos relacionados con sus estudios de formación profesional. En el cuestionario anterior veíamos que los jóvenes con DFI generalmente realizan estudios de formación profesional de tipo práctico, por lo que podemos deducir que estas dos opciones están íntimamente relacionadas, es decir, sus estudios de formación profesional están ligados a la realización de

tareas de tipo manipulativo. Nos llama la atención que ninguno de los profesionales confía en que estos jóvenes puedan efectuar trabajos donde tengan que hacer uso de sus habilidades sociales y comunicativas y muy pocos, en que se desenvuelvan adecuadamente en puestos de trabajo de baja cualificación o en trabajos donde utilicen nuevas tecnologías que faciliten sus tareas, por lo que presumiblemente tampoco les parece acertado que puedan realizar cualquier tipo de trabajo, con independencia de su nivel de dificultad.

Con estas afirmaciones estamos presuponiendo que las habilidades cognitivas de los jóvenes con DFI como trabajadores son mínimas o inexistentes, viéndose impregnada esta idea de una fuerte discriminación o estereotipación hacia estos jóvenes. Por otra parte, en este colectivo también existen jóvenes cuyas capacidades de tipo manipulativo son escasas por contar con algún tipo de parálisis o dificultad motora, por lo que no podrían acceder a este perfil laboral, limitándose así sus opciones en el mercado de trabajo. Ante esta problemática, las nuevas tecnologías suponen una herramienta para la realización de infinidad de tareas, que permitirá a estos acceder a nuevas oportunidades laborales y compensar las dificultades intelectuales que pudieran presentar.

Queremos conocer además si *las personas con DFI deben cobrar el mismo salario que cualquier compañero que desempeñe un puesto similar, incluso contando con apoyos*. Los trabajadores que desempeñan su labor profesional dentro del ámbito socio-laboral, en un 80,60 % piensan que siempre deben cobrar el mismo salario que el resto, mientras un 14,90 % señala que en la mayoría de los casos debería ocurrir esto, un 2,80 % cree que solo raras veces y, por último, un 2,80 % opina que esto no debería suceder nunca.

LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL DEBEN COBRAR EL MISMO SALARIO QUE CUALQUIER COMPAÑERO QUE DESEMPEÑE UN PUESTO SIMILAR, INCLUSO CONTANDO CON APOYOS:

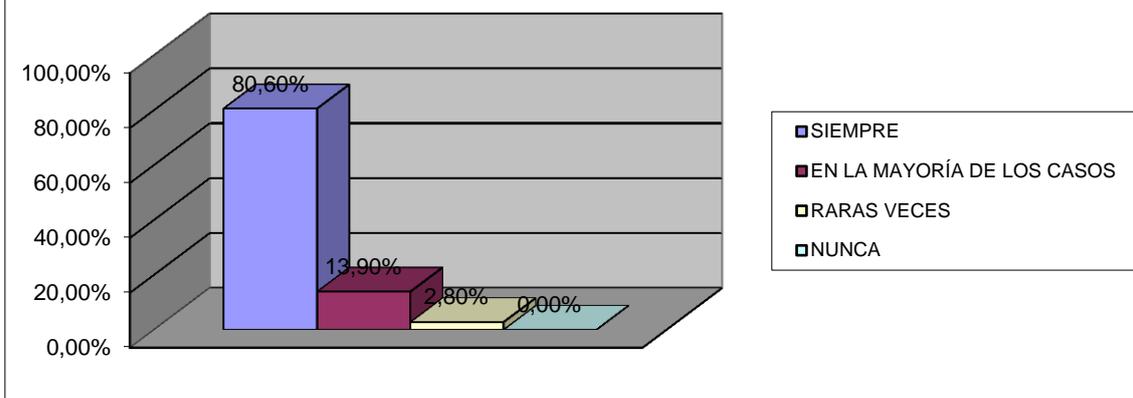


Gráfico 53

De manera evidente, los profesionales están a favor de que las personas con DFI deban cobrar el mismo salario que cualquier compañero que desempeñe un puesto similar, incluso contando con apoyos, siempre. Son muy pocos los que piensan que esto debería ocurrir en la mayoría de los casos, y casi ausentes los que están de acuerdo con que esto suceda raras veces o nunca.

En efecto, son las entidades sociales quienes proporcionan los apoyos necesarios al trabajador, mientras las empresas ya cuentan con beneficios fiscales por la contratación de estos trabajadores, por lo que, si están realizando un trabajo productivo en el que rinden como cualquier otro, es justo que el salario que reciban sea el mismo. No obstante, más allá del salario percibido, sería necesario conocer y analizar en profundidad las prácticas devenidas de la contratación de estos empleados. En ocasiones, con el único fin de percibir las subvenciones e incentivos correspondientes, las empresas formalizan contrataciones temporales por una jornada de escasas horas donde, obviamente, la remuneración que recibe el empleado resulta ser mínima. Con estas prácticas no se favorece en absoluto la independencia económica y social de los jóvenes con DFI, ya que no pueden prescindir de las prestaciones

económicas de las que suelen beneficiarse ni del apoyo económico de la familia. En nuestra opinión, este tipo de prácticas más que responder a una responsabilidad social corporativa, corresponden a una utilización negativa de la contratación de trabajadores con DFI, respondiendo a principios capitalistas y discriminadores, por perseguir objetivos únicamente económicos y por atentar contra la dignidad del trabajador.

Para la elección de los apoyos para los trabajadores con Diversidad Funcional Intelectual debe tenerse en cuenta, especialmente, en la opinión de los profesionales que trabajan en el ámbito socio-laboral con este tipo de jóvenes, el nivel de competencia laboral según un 25,80 %, las características del puesto de trabajo según un 26,60 %, la formación previa del trabajador según un 16,10 % de estos trabajadores, las habilidades sociales del trabajador según un 12,90 %, el número de dificultades del trabajador según el 19,40 % y, para terminar, las preferencias profesionales y motivaciones personales del trabajador según el 3,20 % de los profesionales.

**PARA LA ELECCIÓN DE LOS APOYOS PARA LOS TRABAJADORES
CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELECTUAL DEBE TENERSE EN
CUENTA, ESPECIALMENTE:**

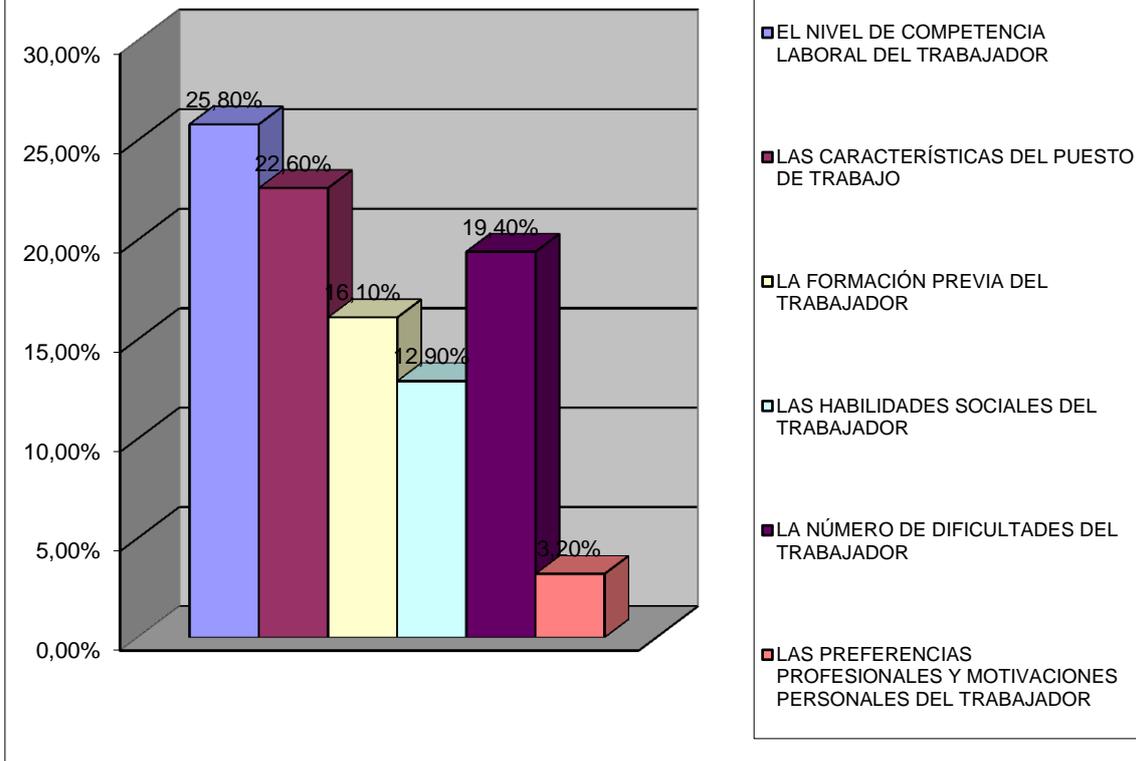


Gráfico 54

Como podemos observar, la opinión de los profesionales se encuentra bastante repartida entre todas las opciones, ocupando los dos primeros puestos en cuanto a percepciones más extendidas, el nivel de competencia laboral del trabajador y las características del puesto de trabajo como principales factores a tener en cuenta a la hora de elegir los apoyos para los trabajadores con DFI. Resulta muy significativo que haya muy pocos profesionales que defiendan que las preferencias profesionales y motivaciones personales del trabajador sean esenciales para la elección de los apoyos, por lo que nuestra percepción general es que la elección de los apoyos depende esencialmente de los profesionales que intervienen en el proceso de inserción, es decir, de personas ajenas al propio trabajador que no cuentan con la opinión del mismo.

Cuando hablamos de inclusión socio-laboral no solo estamos hablando de la presencia de los jóvenes con DFI dentro de los entornos sociales y laborales, sino que estamos también afirmando que este proceso de inclusión implica la participación de estos como personas adultas que llevan una vida independiente. Por lo tanto, nos parece necesario para que la inclusión socio-laboral sea realmente satisfactoria, que el joven con DFI pueda tomar sus propias decisiones y sea consciente de las acciones emprendidas a lo largo de todo su proceso de formación, orientación e inserción laboral.

Por otro lado, resulta llamativo el dato de que la formación no es lo más importante en la elección de los apoyos del trabajador, lo cual puede ser debido a la escasa transferibilidad de los contenidos adquiridos por este durante todo su proceso formativo, desde su vida escolar hasta la realización de estudios de formación profesional o la formación en habilidades laborales realizada desde los centros ocupacionales o los CEE. En base a esta idea, recalcamos la necesidad de revisar y mejorar las metodologías de aprendizaje utilizadas en las diferentes instituciones formativas, pues después de años de permanencia dentro de estos espacios, el trabajador con DFI en ocasiones tiene que partir de cero en el aprendizaje de las tareas y habilidades a desempeñar dentro del puesto de trabajo. Dadas las fortalezas y las demandas de este colectivo es necesario señalar la importancia de enfocar su aprendizaje desde la adquisición de habilidades y competencias sociales y laborales, que le ayuden a adaptarse a cualquier contexto y además a trasladar los conocimientos adquiridos a los mismos.

Cuando planteamos a los especialistas que trabajan en el sector de la formación para el empleo y la inserción laboral de los jóvenes con DFI que *el preparador laboral debe ser elegido teniendo en cuenta* una serie de factores, el 36,40 % de estos indica que debe ser elegido considerando su conocimiento del puesto de trabajo asignado al trabajador, el 6,10 % cree que debe tenerse en cuenta su afinidad con el trabajador, el 48,50 % de ellos piensa que es mejor fijarse en su formación sobre la inserción laboral de este colectivo y el 9,10 % restante está a favor de centrarse en sus habilidades de mediación y resolución de conflictos.

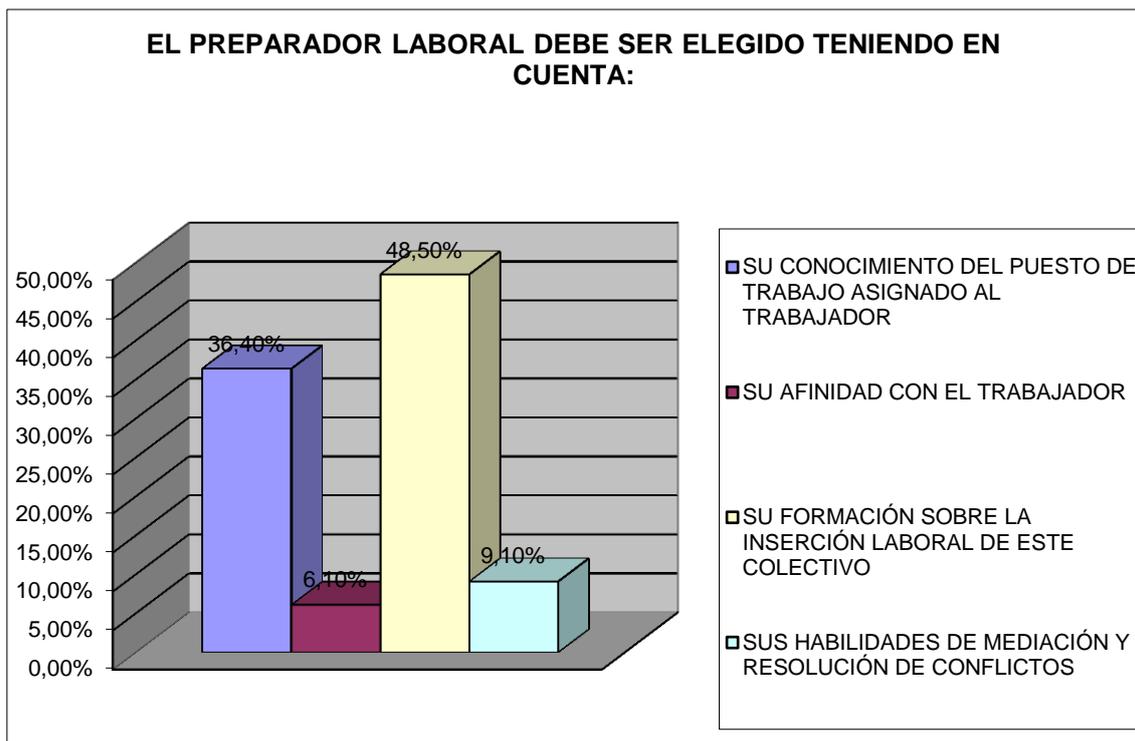


Gráfico 55

En base a los resultados obtenidos en esta cuestión, observamos que los profesionales que trabajan con jóvenes con DFI piensan en la formación sobre la inserción laboral de este colectivo como una característica fundamental a la hora de elegir al preparador laboral, aunque también hay un numeroso grupo que se decanta por el conocimiento del puesto de trabajo asignado al trabajador que tenga el mismo. La afinidad que tenga con el trabajador y las habilidades de mediación y resolución de conflictos no son factores a valorar a la hora de elegir al preparador laboral según los profesionales que participaron en este cuestionario.

En nuestra opinión, es importante que el preparador laboral conozca el puesto de trabajo a desempeñar por el joven con DFI, así como que sea capaz de actuar como puente entre las demandas de la empresa y las del trabajador, pudiendo además resolver las incidencias que se presentaran en el desarrollo del mismo. Generalmente, los preparadores laborales suelen ser integradores sociales o tienen titulaciones relacionadas con este ámbito profesional, por lo que se encuentran familiarizados y sensibilizados con la inclusión socio-laboral de estos jóvenes y cuentan con habilidades adaptativas y de resolución de

conflictos, que les permiten aprender y enseñar al mismo tiempo las tareas a realizar dentro del puesto de trabajo, buscando a su vez la coordinación con el resto de agentes implicados en este proceso.

Por otra parte, planteamos en nuestro cuestionario relativo al ámbito socio-laboral *cómo debe ser un puesto de trabajo destinado a una persona con DFI*, a cuya pregunta un 48,60 % de los profesionales que cumplimentaron dicho cuestionario manifiestan que este debe ser igual al de otros compañeros que desempeñen un puesto de trabajo similar, a la vez que un 28,60 % cree que este debe estar especialmente pensado para él, mientras un 5,70 % de ellos señala que es preferible que realicen poca variedad de tareas, y un último 17,10% manifiesta que esta cuestión es indiferente, siempre que –el trabajador– cuente con compañeros que puedan funcionar como apoyos naturales.

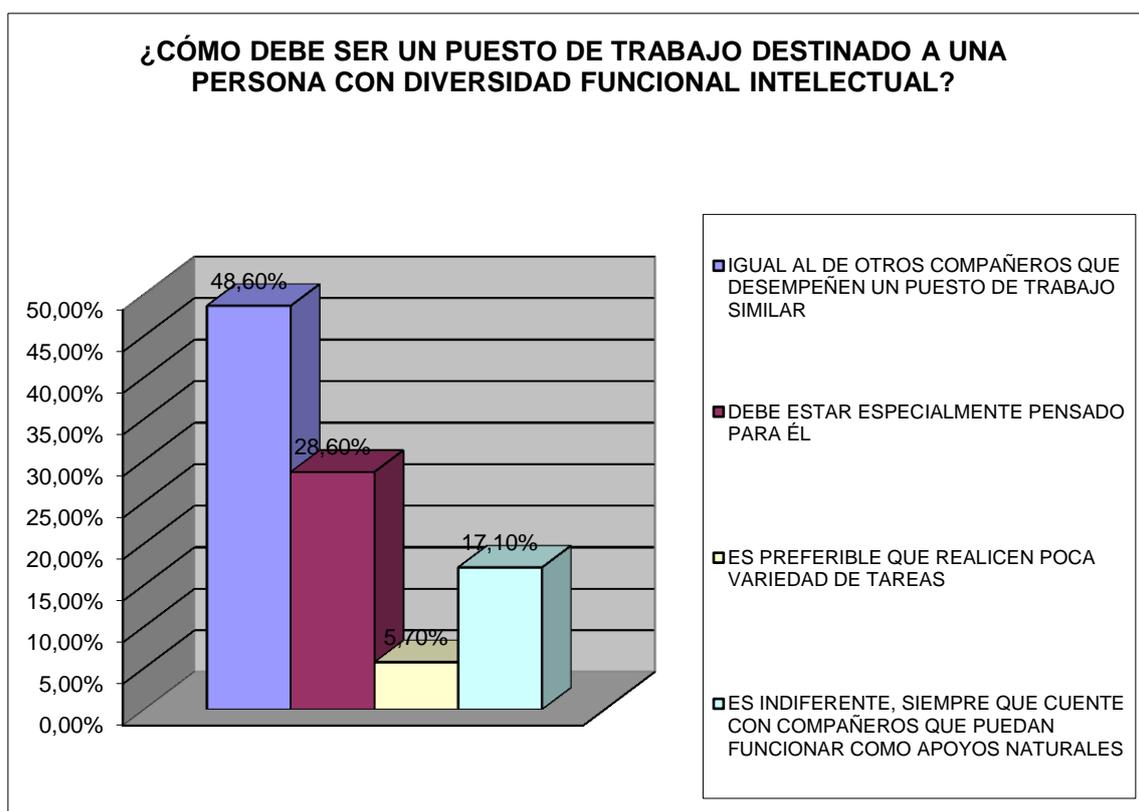


Gráfico 56

Observamos que la opción que determina que un puesto de trabajo destinado a una persona con DFI debe ser igual al de otros compañeros que desempeñen un puesto de trabajo similar, se alza como la más votada por los profesionales que trabajan dentro del ámbito socio-laboral, mientras la opción

menos recurrente para estos es que, dentro del puesto de trabajo, es preferible que realicen poca variedad de tareas.

Es cierto que el puesto de trabajo que deben ocupar los trabajadores con DFI tendría que ser similar al de cualquier otro trabajador, siempre que se realicen las adaptaciones necesarias y cuente con los apoyos adecuados, y también resulta acertado que este no deba ser un puesto donde el trabajador realice poca variedad de tareas. La inserción laboral debe constituir un reto para estos jóvenes y no debe estar anclada en el conformismo por parte del trabajador, ni en la negación de capacidades por parte de los agentes que intervienen en el proceso, por lo que en función de las particularidades personales del trabajador, debe promoverse que este realice actividades más allá de sus limitaciones para no verse anclado en la repetición de tareas que no favorecen su crecimiento personal y social. Por esta razón, desde el sistema educativo y durante el proceso de formación, orientación e inserción laboral, debe fomentarse en los jóvenes con DFI la adquisición de competencias y actitudes que les garanticen ser versátiles como trabajadores. Por último señalaremos que un buen número de profesionales indica que el puesto de trabajo debe estar especialmente pensado para el trabajador con DFI, y muy pocos que es indiferente, siempre que cuente con compañeros que puedan funcionar como apoyos naturales.

Tras la oración, *en un proceso de negociación, para que un empresario decida contratar a una persona con DFI, el preparador laboral debería destacar...*, planteamos hasta seis posibles argumentos, de los cuales los profesionales, en primer lugar, señalan en un 68,80 % que debería destacarse la formación y las capacidades del trabajador, un 21,90 % indica que tendrían que ser las ayudas económicas y desgravaciones fiscales, a la vez que un 3,10 % de los profesionales indica que el preparador laboral, durante el proceso de negociación con el empresario, debería resaltar las posibilidades de inclusión social del colectivo al que pertenece, y un 6,30 % que debería argumentarse la responsabilidad social de la empresa, respecto a la igualdad de oportunidades.

EN UN PROCESO DE NEGOCIACIÓN, PARA QUE UN EMPRESARIO DECIDA CONTRATAR A UNA PERSONA CON DIVERSIDAD FUNCIONAL INTELLECTUAL, EL PREPARADOR LABORAL DEBERÍA DESTACAR:

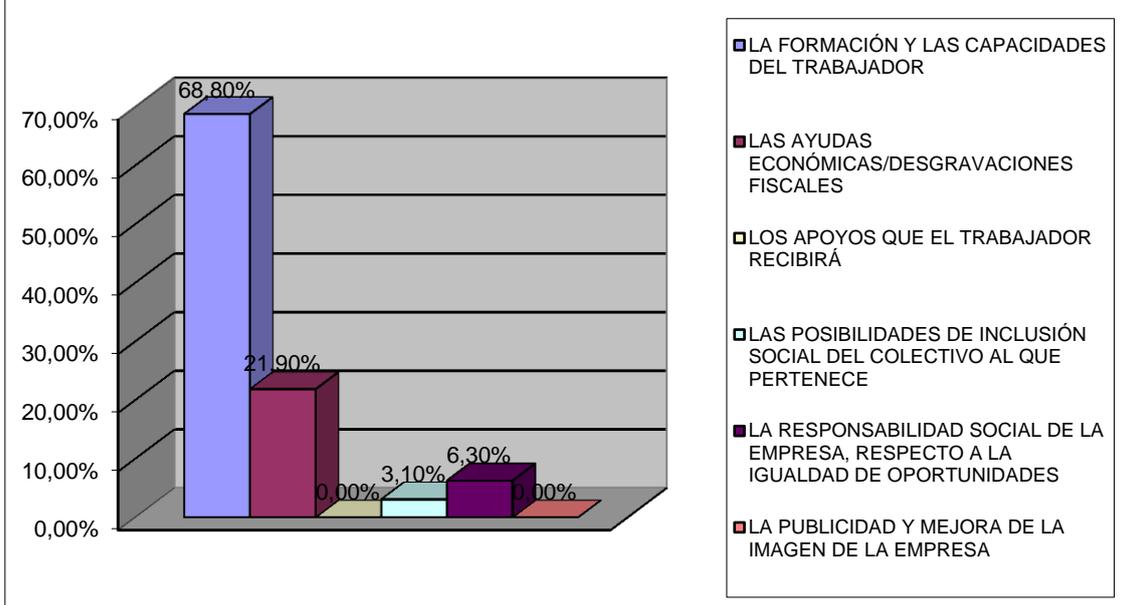


Gráfico 57

La formación y las capacidades del trabajador se alzan indiscutiblemente como el argumento más válido, según los trabajadores del ámbito socio-laboral, que debería destacar el preparador laboral en un proceso de negociación para que un empresario decida contratar a una persona con DFI. El resto de argumentos apenas son valorados por estos profesionales, cuando ninguno de ellos refiere que los apoyos que el trabajador recibirá y la publicidad y mejora de la empresa resulten ser un argumento que debiera destacarse, y muy pocos que las posibilidades de inclusión social del colectivo al que pertenece o la responsabilidad social de la empresa, respecto a la igualdad de oportunidades, lo sean. Un escaso número de profesionales identifica las ayudas económicas y desgravaciones fiscales como una justificación a exponer por parte del preparador laboral al empresario.

Y es que, si hablamos de inclusión, como en cualquier otro proceso de contratación laboral, lo más importante es que el trabajador sea capaz de desempeñar el perfil laboral demandado. La utilización de otros argumentos de

índole económica o ética suponen una discriminación en sí misma, que nada contribuirá a mejorar la imagen de este colectivo, ya que la primera responde a intereses personales y a la utilización de la DFI como un negocio, y la segunda otorga un trato condescendiente hacia este colectivo, haciendo que la contratación se realice por pena o por sobreprotección.

En la siguiente cuestión preguntamos a los profesionales que desarrollan su actividad laboral dentro del ámbito socio-laboral, *si las familias de los jóvenes con DFI son partícipes en el proceso de inserción laboral y mantienen un contacto frecuente con los orientadores y preparadores laborales*, a lo cual el 45,50 % responde que sí, siempre, el 48,50 % reconoce que sí, aunque los contactos suelen ser puntuales, cuando un 3,00 % de ellos afirma que no, pues consideran que el joven debe ser independiente y tomar sus propias decisiones, y el restante 3,00 % apunta que no, en ningún caso las familias deben ser partícipes del proceso de inserción laboral.

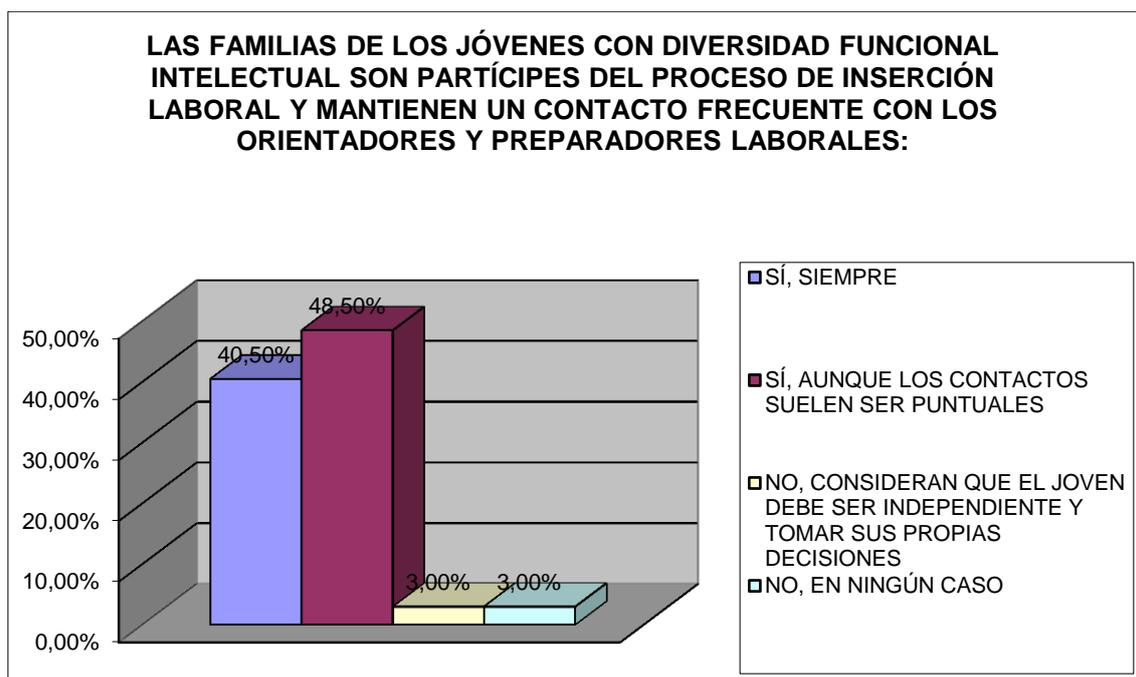


Gráfico 58

De forma indiscutible, las respuestas de los participantes en este cuestionario se dividen entre las dos opciones afirmativas, predominando el grupo que indica que las familias de los jóvenes con DFI sí son partícipes del proceso de inserción laboral y mantienen un contacto frecuente con los

orientadores y preparadores laborales, aunque los contactos suelen ser puntuales, y a continuación, el grupo que piensa que esto sí ocurre siempre. Hay un irrisorio grupo de profesionales que inclinan su respuesta hacia las opciones negativas: no, consideran que el joven debe ser independiente y tomar sus propias decisiones y no, en ningún caso.

La implicación de las familias a lo largo de este proceso es fundamental pero, si hablamos de inclusión social en la vida adulta del joven con DFI, es positivo que las intervenciones de estas sean puntuales, dejando lugar al incremento de la autonomía e independencia personal de este.

Los profesionales especializados en el ámbito socio-laboral, al plantearles que, *por lo general, las expectativas de las familias sobre el acceso al empleo de los jóvenes con DFI, son acordes al nivel de autonomía y competencia laboral de estos*, indican en un 64,70 % que esto sucede la mayoría de los casos. De igual manera, un 35,30% de ellos manifiesta que raras veces las expectativas de las familias sobre el acceso al empleo de estos jóvenes sean acordes a su nivel de autonomía y competencia laboral.

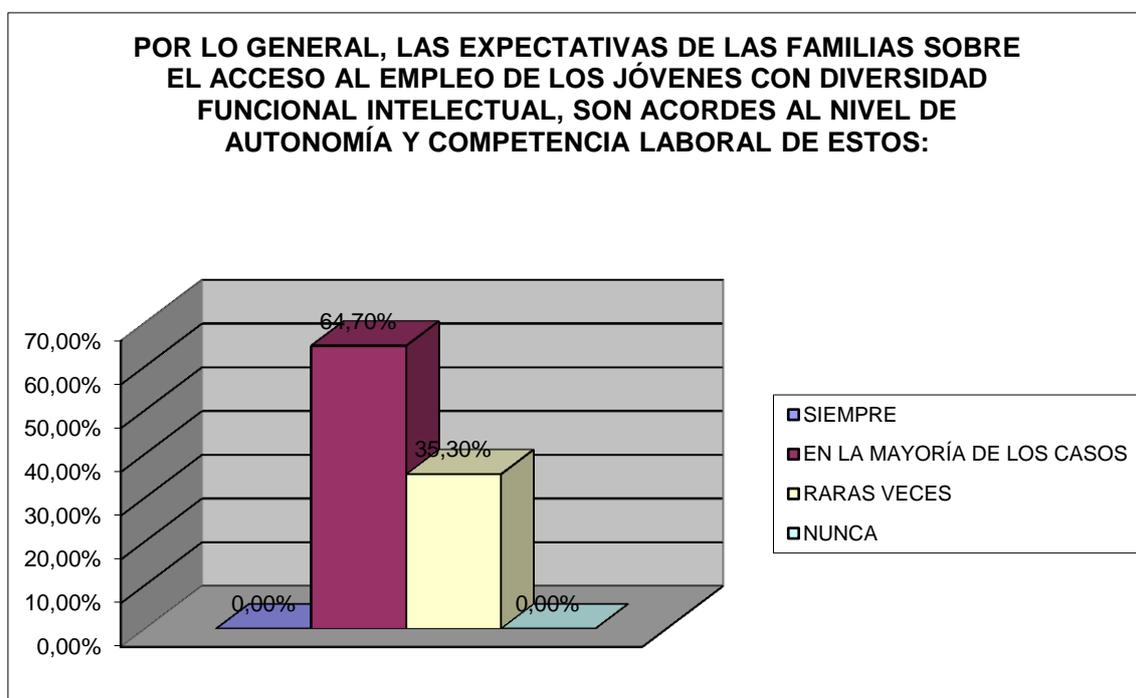


Gráfico 59

Observamos que existe cierta indecisión por parte de los profesionales del ámbito socio-laboral a la hora de determinar si, por lo general, las expectativas de las familias sobre el acceso al empleo de los jóvenes con DFI son acordes al nivel de autonomía y competencia laboral de estos, ya que ninguno de ellos se decanta por las opciones más extremas (siempre y nunca), dividiéndose las opiniones entre las otras dos opciones más indeterminadas. Entre estas opciones, la mayoría se inclina a decir que, en la mayoría de los casos coinciden las expectativas familiares con el nivel de autonomía y competencia laboral del joven a la hora de acceder a un empleo, quedando relegado a un segundo plano el grupo de profesionales que señalan que esto sucede raras veces.

Frente a esta objetividad familiar sobre la concordancia entre las capacidades del joven con DFI y sus posibilidades de inserción, hemos de tener en cuenta que por las exigencias del mercado laboral y las escasas ofertas de empleo que se presentan para estos jóvenes, las expectativas de las familias podrían no verse alcanzadas en innumerables ocasiones. Hablamos de familias que llevan toda una vida intentando lidiar contra las discriminaciones y segregaciones que sufre el colectivo de personas con DFI en los diferentes ámbitos sociales, profesionales y educativos, que podrían sentirse frustrados al ver que todo el esfuerzo realizado nunca llega a verse recompensado en forma de una situación de bienestar social para su hijo (o hermano, nieto, etc.) equivalente a la adquisición de un puesto de trabajo que le produzca cierta motivación y sensación de realización personal.

Las familias de los jóvenes con DFI son objetivas en cuanto a las habilidades y competencias laborales de estos, siendo conscientes de qué trabajos van a ser capaces de efectuar y cuáles no, así como cuáles van a ser las dificultades que van a presentar a la hora de efectuar un puesto de trabajo. No obstante, también podemos deducir que son realistas en cuanto a la situación del mercado laboral relativa a la inserción de jóvenes con DFI, sabiendo comprender a qué estereotipos y prejuicios van a tener que enfrentarse en su búsqueda de empleo, e incluso que es posible que, por la propia constitución del mismo, cabe la posibilidad de que no lleguen a ver

alcanzado este objetivo. De igual modo, tenemos que tener en cuenta que estas familias se mueven dentro del contexto de las instituciones sociales, por lo que se les presupone cierto compromiso y un mínimo de esperanza hacia la inclusión laboral y social de estos jóvenes, o al menos hacia una mejora de su desarrollo personal para conseguir la mayor autonomía e independencia posible.

En último lugar, cuando afirmamos en el cuestionario que hace referencia al ámbito socio-laboral que *hay más hombres que mujeres con DFI que obtienen un empleo en una empresa ordinaria*, el 20,70 % de los profesionales de este sector apunta que sí, de manera general, el 24,10 % piensa que sí, aunque progresivamente va aumentando el número de mujeres que acceden a un empleo ordinario, al mismo tiempo que el 55,20 % de ellos refiere que no, ya que hay un mismo número aproximado de unos y otras.

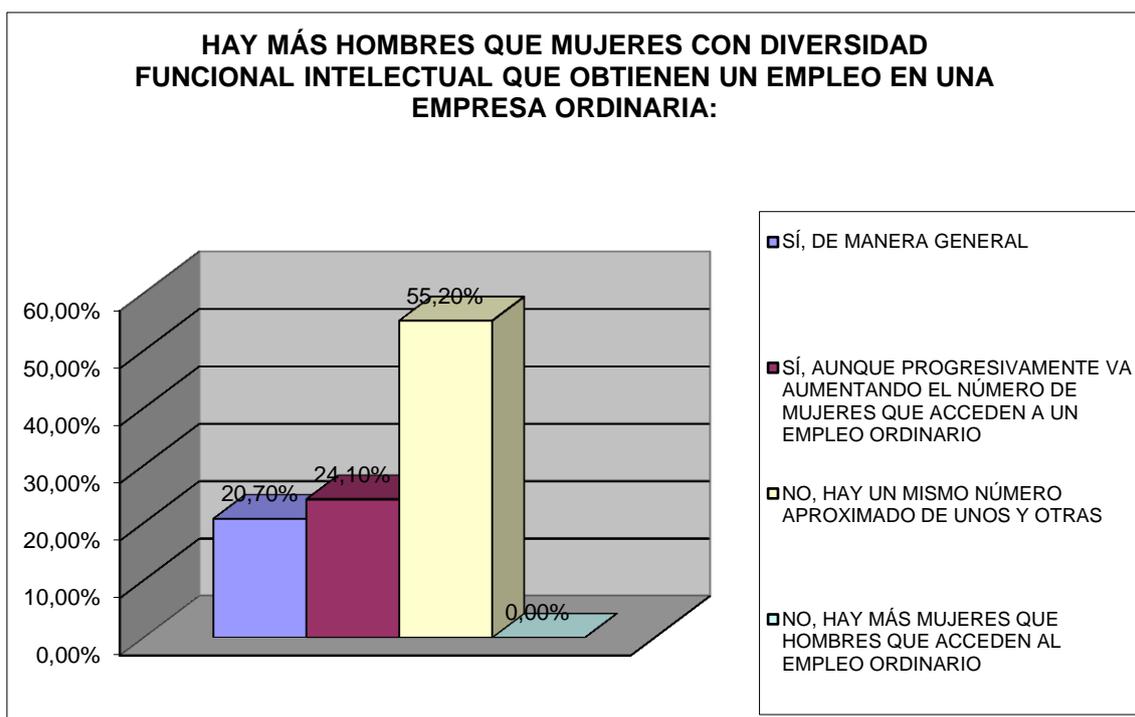


Gráfico 60

Si observamos el gráfico 60, que muestra los datos obtenidos en la presente cuestión, nos damos cuenta de que los resultados apuntan hacia una condición de igualdad, determinando los profesionales que no hay más hombres que mujeres con DFI que obtienen un empleo en una empresa

ordinaria, sino que hay un mismo número aproximado de unos y otras. Además, hay un considerable grupo de profesionales que hace referencia a que sí, de manera general hay más hombres que mujeres que pertenecen a este grupo y que obtienen un empleo en el mercado laboral ordinario, y un grupo mayor que el anterior que establece que esta circunstancia sí suele darse, aunque progresivamente va aumentando el número de mujeres que acceden a un empleo ordinario. Por último, destacaremos que ningún profesional señala que haya más mujeres que hombres que accedan al empleo ordinario.

Cabe aquí hacer referencia a la necesidad de promover la igualdad de género dentro del marco del paradigma de inclusión socio-laboral, que es una de las tendencias en los últimos años dentro del colectivo de personas con DFI. En todo caso, no podemos olvidar que si en determinados contextos hay casos de discriminación o desigualdad, ni que decir tiene que el ser mujer con DFI puede ser motivo de una doble discriminación. Por tanto, resulta de interés esta información que nos habla de un incremento del número de mujeres que obtienen un empleo en una empresa ordinaria, lo cual nos lleva a plantear que hay un cambio significativo en la idea de incrementar la igualdad de oportunidades y de género, y que hay un esfuerzo importante por favorecer a las mujeres con DFI para que puedan incorporarse al mercado laboral. Las razones de esto también podemos vincularlas a la existencia de un sector servicios donde cada vez es más demandada la mano de obra femenina, esto es, en la actualidad hay una segmentación sexual del trabajo que favorece cada vez más la inclusión laboral de las mujeres con DFI. Por lo tanto, podemos hablar más de una segregación o discriminación de tipo cualitativo y no cuantitativo, devenida de la segmentación por razón de género de las actividades profesionales realizadas por este colectivo dentro del mercado laboral.

3.2. INFORME DE LOS ESTUDIOS DE CASO

A continuación vamos a conocer los resultados de la parte cualitativa de nuestra investigación, obtenidos a través de la redacción de nuestro diario de investigación, del análisis de documentos que hemos llevado a cabo y de las entrevistas realizadas a los agentes que intervienen en el contexto del IES Concepción Villalba y de la Asociación La Unión, elaborando un apartado para cada uno de estos contextos.

3.2.1. Estudio de caso IES Concepción Villalba

En primer lugar, vamos a conocer los resultados de nuestro estudio de caso del ámbito formativo-laboral. Para ello, expondremos las evidencias que aparecen en los testimonios de los profesionales, padres y madres, y alumnos entrevistados, así como de nuestro diario de investigación y de las citas de los documentos analizados relacionados con el centro educativo elegido. Estas ideas irán enlazadas a través de su correspondiente análisis descriptivo e interpretativo, tratando de construir la realidad asociada a este contexto y de reflexionar sobre los aspectos relacionados con la misma.

3.2.1.1. Contexto educativo: IES Concepción Villalba

El IES Concepción Villalba es un centro educativo público que fue fundado en el año 1974, con el objetivo de formar a los malagueños en diferentes ámbitos de la formación profesional. En la actualidad, y desde hace más de 20 años, funciona como centro de Educación Secundaria, decretando entre sus principales fines educativos:

- La formación consciente y crítica en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La valoración y respeto a la diversidad de condiciones personales: culturales, socioeconómicas, de raza, sexo, capacidad intelectual y discapacidad física, psíquica o sensorial.

- La integración total y participativa de alumnos con discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales.
- El apoyo a la integración de alumnado con necesidades educativas especiales y peculiaridades socioculturales, por parte de todos los sectores de la Comunidad Educativa.
- La progresiva autonomía en el aprendizaje del alumnado, propiciando hábitos de lectura, procedimientos de trabajo intelectual y actitud creativa.
- El desarrollo de hábitos de cooperación.
- La implicación de todos los sectores de la Comunidad Educativa en todos aquellos procesos de cuya actividad participen, estableciendo cauces a tal efecto y facilitando su interconexión.
- El establecimiento de vínculos socioculturales con el entorno inmediato del Centro, dirigiendo a ese ámbito la atención educativa preferente. (Consejo Escolar (1993), fines educativos, en página web del centro).

Considerando lo anterior, reafirmamos la idea de que este centro constituye en la actualidad un referente de calidad para la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional de diversa índole, gracias también al volumen y a la eficacia de sus recursos dirigidos a tal fin. Es decir, los valores educativos transmitidos desde el IES Concepción Villalba se fundamentan en el respeto a la diferencia y a la libertad y en el principio de igualdad de oportunidades. Para garantizar la práctica de dichos derechos, desde este centro educativo se emprenden medidas de discriminación positiva, que se traducen en apoyos a todo el alumnado que por sus características y singularidades personales lo requiera.

El IES Concepción Villalba se encuentra situado en la cima de una colina, en un barrio obrero de Málaga, aunque a su alrededor apenas encontramos edificios, salvo otro centro educativo y algunas viviendas de escasa altura, por lo que podemos decir que su entorno se encuentra integrado en la naturaleza y cuenta con unas óptimas condiciones climáticas que interfieren positivamente en el buen funcionamiento de las actividades realizadas dentro del mismo.

Por otra parte, el instituto está perfectamente comunicado con el centro de Málaga, así como con las barriadas más cercanas, a través de varias líneas de autobús urbano. Considerando su situación, a excepción del alumnado que habita las calles más cercanas y que asiste al centro andando, el resto tiene

que recurrir al uso de transporte público, coche, motocicleta o del transporte escolar del propio centro.

Debido a sus amplias instalaciones y a sus numerosos recursos materiales y humanos, el IES Concepción Villalba posee una extensa oferta educativa y de servicios para atender a las particularidades de todo su alumnado. Los itinerarios educativos que oferta el centro van desde la educación obligatoria hasta las diferentes modalidades de formación profesional, configurándose del siguiente modo:

- Educación Secundaria Obligatoria, existiendo hasta ocho líneas de enseñanza en el primer curso.
- Bachillerado en sus tres modalidades.
- Ciclos Formativos de Grado Medio, en cuatro especialidades:
 - o Cocina y Gastronomía
 - o Gestión Administrativa
 - o Jardinería y Floristería¹⁴
 - o Laboratorio
- Ciclos Formativos de Grado Superior, ofertando hasta seis itinerarios:
 - o Administración y Finanzas
 - o Laboratorio de Análisis y Control de Calidad
 - o Gestión y Organización de recursos naturales y paisajísticos
 - o Interpretación de la Lengua de Signos
 - o Prevención de Riesgos Profesionales
 - o Química Ambiental
- Formación Profesional Básica (FPB), llamados Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en el momento de nuestra investigación:
 - o Primer curso, contando con tres especialidades¹⁵:
 - Auxiliar de Jardines, Viveros y parques
 - Auxiliar de Reparación de Calzado y Marroquinería
 - Ayudante de Cocina

¹⁴ En adelante, hablaremos de CFGM de Jardinería, que es la forma abreviada o coloquial que utiliza toda la comunidad educativa para referirse a este programa.

¹⁵ En adelante hablaremos de PCPI de Jardinería, PCPI de Marroquinería y PCPI de Cocina, respectivamente, que es la forma abreviada o coloquial que utiliza toda la comunidad educativa para referirse a estos programas.

- Segundo curso
- Preparación de Acceso al CFGS en la especialidad de Ciencias.

Las instalaciones del centro son de gran magnitud, dividiéndose el complejo educativo en varios edificios. En primer lugar, existe un edificio principal, donde además de las aulas dirigidas a la educación y formación del alumnado y los despachos de los distintos departamentos, podemos encontrar un servicio de reprografía, una sala de profesores y una sala de juntas, así como una sala de exposiciones y un salón de actos. En el exterior de este edificio hay un auditorio, donde se representan diferentes espectáculos y recitales a lo largo del curso. En segundo lugar, hay otra construcción destinada al área de ciencias, donde podemos encontrar varios laboratorios, y otra destinada al área de lenguaje, donde existe una sala de lenguaje, otra de audiovisuales, un laboratorio de idiomas y un aula de dibujo. En tercer lugar, podemos observar la presencia de un edificio que funciona como biblioteca, y otro denominado edificio de formación profesional, que consta de un aula de informática y un aula de apoyo a hipoacúsicos. Cerca de este último se encuentra la cafetería y el comedor del centro, que pueden ser utilizados por toda la comunidad educativa. Todos los edificios tienen los recursos materiales necesarios para atender a las diferentes necesidades educativas del alumnado, disponiendo además de herramientas de nuevas tecnologías acordes al uso de cada una de las salas. Por último, en las inmediaciones de este gran complejo, podemos hallar una residencia de estudiantes y amplias zonas deportivas formadas por una pista polideportiva, una pista de atletismo, un campo de fútbol y una piscina.

Dadas sus amplias dimensiones y su extensa oferta formativa, podemos afirmar que es este un centro de gran tamaño, en el cual se encuentran cursando sus estudios más de 1600 alumnos. Respecto al perfil del alumnado que asiste al IES Concepción Villalba, estos proceden de las barriadas más próximas al mismo, perteneciendo a familias de origen sociocultural medio. Los alumnos *“tienen entre 12 y 23 años y se atiende a las NEAE¹⁶ en la etapa*

¹⁶ NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Secundaria, en los PCPI de NEE y en los CFGM que tengan a algún alumno de estas características". (Diario de Investigación 1, p. 1). Es decir, la oferta educativa responde al principio de igualdad de oportunidades, ofertándose apoyos al alumnado con dificultades en todas las etapas educativas, o al menos en aquellas a las que normalmente accede.

La diversidad del alumnado es una seña de identidad de este centro, por lo que los jóvenes con DFI no encuentran dificultades para sentirse integrados, debido a que cuentan con una numerosa representación, tal y como manifiesta Isabel, que estudió psicopedagogía y, desde hace siete años, es una de las dos orientadoras de las que dispone el centro:

En todos los niveles desde la ESO tenemos alumnos discapacitados y tenemos una variedad tremenda, porque hay chicos con discapacidad cognitiva, visual, auditiva, motórica... (...) Ahora mismo tenemos un 10% de alumnos discapacitados. En nuestro centro hay 150 alumnos y yo creo que están ya acostumbrados. Aquí en general hay mucha variedad. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 7).

No obstante, la atención a las NEE del alumnado se encuentra sometida a ciertos límites relativos a las capacidades y a la autonomía personal de cada joven. José, técnico especialista en Hostelería y Turismo, trabaja desde hace 21 años como profesor de cocina, de los cuales los últimos 11 años ha desarrollado su labor en el taller del PCPI de NEE. Tal y como dice este profesor *"normalmente, el alumnado que está en este tipo de centros, como el nuestro, es un alumnado con mayor capacidad. En centro específico terminan los alumnos más afectados"*. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 11). Por lo cual, observamos que desde la Administración Pública se está realizando una distinción importante entre qué alumnos merecen ser atendidos desde el sistema educativo ordinario, garantizando su inclusión social y educativa, y cuáles deben ser apartados del mismo, teniendo que asistir a centros específicos, donde su proceso de aprendizaje y socialización se va a ver marcado por una situación de aislamiento y discriminación.

El IES Concepción Villalba depende económicamente de los recursos destinados por la Junta de Andalucía, los cuales son valorados positivamente

por el personal del centro aunque, tal y como afirma Isabel, en ocasiones no son suficientes para atender a todo el alumnado:

Nosotros tenemos muchísimos recursos comparados con otros centros que he estado yo. Aquí alucino. Nosotros tenemos 5 profesores de apoyo a la integración a sordos, 4 intérpretes de signos, todo el profesorado de los PCPI, que es exclusivo para los PCPI de NEE y ordinarios, 5 PT, que yo creo que ningún centro tiene tantos, en el Departamento de Orientación somos dos orientadoras y tenemos 3 monitoras que atienden al centro. Lo que pasa que también tenemos unos 1700 o 1800 alumnos, que no es que nos den todos esos recursos porque sí, pero que es lo de siempre, si te dan más personal, les encuentras ocupación. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 8).

El contexto de nuestra investigación se ha centrado en los programas de PCPI (FPB en la actualidad), concretamente en los itinerarios dirigidos a la atención del alumnado con NEE, por lo que a continuación vamos a describir y explicar las características del entorno formativo de los mismos.

En el primer curso de PCPI los alumnos tienen que superar tres asignaturas obligatorias y otras tres optativas, dependiendo de la especialidad que vayan a cursar, las cuales ya hemos mencionado con anterioridad. En el caso del PCPI de Auxiliar de Reparación de Calzado, Marroquinería y Realización de Artículos de Guarnicionería, el número de asignaturas optativas es cuatro. Las clases de los PCPI del centro transcurren entre el aula ordinaria y el aula-taller de cada especialidad, y existen dos grupos de alumnos:

- A uno de ellos acude el alumnado de fracaso escolar, que por sus circunstancias personales o de origen sociocultural no ha podido finalizar sus estudios obligatorios con éxito. En este grupo se incluyen a aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje que tienen ciertos inconvenientes para acceder a las exigencias del programa educativo, aunque no tienen un gran desfase respecto del nivel de exigencia en materias instrumentales de estos módulos, pudiendo cursar los PCPI con adaptaciones curriculares no significativas.
- Al otro grupo asisten los alumnos con NEE que, por el nivel de exigencia académico y por la rigidez en las metodologías de nuestro sistema educativo, tampoco han podido obtener el título de ESO, y requieren de

una adaptación curricular significativa para acceder a los contenidos de dicho programa formativo.

Atendiendo a otros detalles en cuanto al funcionamiento y organización de estos grupos, debemos tener en cuenta la descripción que reza a continuación:

Los tres grupos de 1º de PCPI cuentan con un Itinerario ordinario, donde acuden los alumnos de fracaso escolar, y otro de NEE, para atender a la diversidad del alumnado. Estos últimos pueden repetir hasta tres veces dentro de una misma especialidad de PCPI y, si no han cumplido la edad, pueden cambiarse a otra especialidad. Después, si aprueban 1º de PCPI pueden acceder al 2º curso, donde el tiempo dedicado al taller se sustituye por otras asignaturas instrumentales. Pueden estar hasta dos años y, si aprueban, salen con un título equivalente al Graduado Escolar, con especialización en la rama profesional que hayan elegido. Me planteo, si estos alumnos van 3 años a una especialidad, y el 2º curso lo hacen de otra, qué cualificación profesional es la que realmente tienen. (Diario de Investigación 1, pp. 1- 2).

En efecto, la principal diferencia en cuanto a la organización y gestión de los dos grupos se encuentra en el tiempo de permanencia aceptado en cada caso, es decir, los alumnos con NEE pueden permanecer hasta cinco años dentro del programa, mientras los alumnos del otro grupo solo pueden estar tres. Otra de las ideas que extraemos de esta última cita es que los alumnos tienen la posibilidad de cambiar de especialidad para permanecer más años dentro del sistema educativo y así retrasar su salida del mismo el máximo tiempo posible.

Si continuamos observando las diferencias existentes entre los dos grupos de PCPI, encontramos que el número de alumnos también resulta ser una de ellas: *“en un PCPI ordinario trabajan 20 alumnos y en un PCPI de NEE trabajan 8, en teoría, porque aquí son 25 y 10”*. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 3). De esta manera el trabajo con este tipo de alumnado puede ser más individualizado, propiciando que sus profesores puedan darle la atención que requieren y adaptar la metodología y los ritmos de aprendizaje a las necesidades de cada uno.

Dirigiendo nuestra mirada hacia las características del alumnado que asiste a los grupos de PCPI de NEE, para hacernos una idea de cómo puede resultar el trabajo dentro de clase en relación con otras variables que intervienen dentro del contexto formativo-laboral, vamos a conocer la configuración de uno de los grupos del centro, que corresponde al PCPI de Ayudante de Cocina.

El alumnado de FPB procede de la E.S.O., no habiendo alcanzado los objetivos de dicha etapa, comprendiendo edades desde los 15 a los 20 años. Este año también tenemos repetidores del antiguo PCPI de NEE.

El grupo-clase está formado por 5 alumnas y 4 alumnos de Necesidades Educativas Especiales, derivadas de distintos tipos y grados de Diversidad funcional; una alumna presenta síndrome de Down, mientras el resto tiene retrasos madurativos y mentales medios, con certificados de discapacidad que sobrepasan en la mayoría de los casos el 50%. (Documento 1A, p. 6).

Cabe señalar que dentro de este grupo el alumnado se caracteriza por contar con unas características muy diversas, por lo que sus demandas educativas y sociales están sometidas a grandes divergencias. En primer lugar, la edad del alumnado, que en ocasiones determinará su comportamiento y sus interacciones sociales, además de su grado de madurez y responsabilidad. En segundo lugar, sus diferentes necesidades de apoyo, así como los condicionantes derivados del etiquetaje y catalogación de la DFI, que determinarán la metodología a seguir dentro del aula, y los ritmos de aprendizaje de cada uno. En tercer lugar, el hecho de que existan alumnos repetidores y otros de nuevo ingreso repercute directamente en la dinámica del aula, existiendo conceptos académicos, competencias y normas de comportamiento que los alumnos más veteranos ya conocen y el resto no. De esta manera, el trabajo del profesor debe ser el de adaptar, a través de diferentes metodologías de trabajo, los aprendizajes individuales de cada uno de los alumnos.

En base a esta idea, en uno de los documentos relativos a las programaciones didácticas de las asignaturas a impartir en estos programas formativos encontramos la siguiente cita, donde se especifican las estrategias a seguir para atender a la diversidad del alumnado que asiste a estos grupos:

Como no todos los alumnos y alumnas pueden seguir el mismo ritmo de aprendizaje, tanto por su propio desarrollo psicológico como por muy diversas circunstancias personales y sociales, la atención a la diversidad del alumnado y de situaciones escolares se convierte en un elemento fundamental de la actividad educativa. Establecemos dos niveles:

- Las incluidas en el Plan de atención a la Diversidad del Centro.
- Las adaptaciones en el aula.
- La adaptación de pruebas.
- Utilizar un lenguaje claro y sencillo
- Añadir sinónimos a las palabras poco frecuentes.
- Preparación de actividades alterativas.
- La secuenciación progresiva de las actividades.
- Primar el fondo sobre la forma.
- Valorar los procesos de aprendizaje frente a la memoria. (Documento 2A, p. 29).

En definitiva, el contexto formativo de los PCPI de NEE viene determinado por el respeto a la diversidad de su alumnado, tomando como referencia las necesidades de apoyo y las potencialidades de cada uno de los alumnos, y estando el proceso educativo marcado por la existencia de diferentes ritmos de aprendizaje y por la aplicación de una metodología práctica que adapte las competencias a las demandas de su alumnado.

En relación a la oferta educativa de los PCPI del centro, el número de plazas viene delimitado por varias situaciones que suceden dentro del IES Concepción Villalba. Por un lado, tal y como apunta Isabel, *“normalmente los alumnos que acceden a los PCPI del centro llevan aquí desde la ESO, muchos de nuestros alumnos entran con 12 o 13 años y están aquí hasta que ya no pueden seguir por la edad o hasta que deciden irse”*. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 3). Esta causa, unida a la que posteriormente relatamos, dificulta las elecciones de acuerdo a las especialidades de formación profesional de los jóvenes con DFI de la provincia.

El jefe de estudios me cuenta que en cada PCPI de NEE pueden admitir hasta 8 o 9 alumnos y que estos pueden permanecer hasta tres cursos en el mismo. Me expone la problemática que se presenta cada vez que estos alumnos repiten curso, pues el número de plazas ofertadas se reduce cada año, no pudiendo admitir más que a uno o dos por curso en cada especialidad, quedando la oferta de PCPI de NEE muy reducida. Además los alumnos que acceden a los PCPI suelen ser los mismos que han cursado la ESO en el mismo centro, no quedando muchas opciones para el alumnado que viene de otros centros. (En la provincia solo conocemos este y otro centro más que oferten PCPI de NEE). (Diario de Investigación 1, p. 3).

Es decir, la oferta de especialidades de PCPI de NEE es reducida, ya que existen escasos centros que gozan de apenas dos o tres posibles itinerarios formativos, donde en cada uno de ellos solo existen 8 o 10 plazas. A su vez, los jóvenes que han cursado sus estudios de ESO dentro del centro educativo Concepción Villalba acceden preferentemente al primer curso de los PCPI. Y como hemos visto, el número de plazas ofertadas cada año resulta ser muy inferior al número total de alumnos permitidos, ya que muchos de ellos optan por repetir curso con el objetivo de permanecer el máximo número de años posible dentro del sistema educativo. Dadas las circunstancias, el tránsito de los jóvenes con DFI a estos estudios de formación profesional resulta ser escaso, existiendo muchos jóvenes que no pueden acceder o que no pueden elegir el itinerario que les gustaría.

Atendiendo a las infraestructuras utilizadas por los grupos de alumnos de PCPI de NEE del IES Concepción Villalba, así como a los recursos humanos y materiales de los que disponen dentro de los mismos, hemos de señalar algunas ideas que expondremos detalladamente.

En nuestra visita a este centro, pudimos conocer las aulas y los talleres de cada una de las especialidades, así como otras instalaciones cercanas a los mismos.

En el centro hay un módulo aparte con los talleres de Formación Profesional, donde además se encuentra la cafetería y los huertos donde trabajan los alumnos de jardinería, tanto de PCPI como de CFGM. Está un poco apartado del módulo principal del centro y les resulta difícil desplazarse de una parte a otra del centro a los alumnos, especialmente a aquellos que están en sillas de ruedas. (Diario de Investigación 1, p. 4).

En el mismo pasillo donde encontramos las aulas de marroquinería y jardinería podemos encontrar el baño de este módulo, especialmente preparado para el alumnado de NEE, pues cuenta con una zona adaptada para minusválidos, además de una ducha y una camilla para aquel alumnado que no sea capaz de controlar sus necesidades y que necesite ayuda para asearse y vestirse. (Diario de Investigación 1, p. 7).

Tal como vemos, el contexto donde se desarrollan los PCPI, tanto los del itinerario ordinario como los dirigidos a los estudiantes con NEE, se encuentra apartado del resto del complejo educativo. Esto supone una mayor

especialización y eficacia en la evolución práctica de sus aprendizajes, aunque también puede desencadenar cierto aislamiento a nivel de socialización de todos estos jóvenes. No obstante, las infraestructuras están especialmente diseñadas para garantizar una formación profesional de calidad, contando con las adaptaciones y los recursos necesarios para todos los alumnos, abordando tanto sus demandas individuales como las características de cada especialidad formativa. En el caso de aquellos que tienen NEE, podemos comprobar que los espacios destinados a su desarrollo formativo constan de las adaptaciones arquitectónicas necesarias para atender a sus necesidades físicas y cognitivas.

Si hablamos sobre la dotación de recursos económicos, dadas las características de las especialidades de estos itinerarios, los grupos deben estar constantemente organizando actividades extraordinarias para poder seguir abasteciéndose y no ver paralizado su proceso formativo.

El centro recibe bastantes recursos económicos, pero el volumen de alumnado y la cantidad de especializaciones que existen hace que resulten insuficientes. En los talleres de PCPI de manera esporádica organizan mercadillos, en el caso de marroquinería, o alguna comida para familiares y amigos, en el caso de cocina, para obtener recursos económicos con los que poder seguir trabajando. (Diario de Investigación 1, p. 2).

Este tipo de actividades, además de su principal objetivo, contribuyen a mejorar la socialización de este alumnado, instituyendo nuevas vías de relación con el entorno educativo y social, y al mismo tiempo suponen la adquisición de nuevas competencias para la organización y gestión de eventos y para el trabajo en equipo, que seguro le resultarán muy útiles en su crecimiento profesional y personal.

Por último vamos a conocer el volumen de recursos humanos que se destinan a la formación profesional de estos jóvenes. Como hemos visto anteriormente, reciben la ayuda del personal de apoyo a la integración, como los monitores de apoyo o las maestras PT:

Respecto al profesorado, en concreto de PCPI, cada especialidad cuenta con un profesor de taller y un profesor de materias instrumentales, cualquiera de los dos puede ser el tutor del grupo. Este año todos los profesores de aula-taller son tutores de sus grupos, es por esta razón por los que decidimos que fueran los entrevistados. (Diario de Investigación 1, p. 2).

Es decir, en todo momento hay un profesor que atiende a la formación profesional de todo el alumnado de estos grupos, encargándose uno de ellos de la formación en contenidos académicos y el otro de la formación práctica en la especialidad profesional elegida.

En definitiva, el IES Concepción Villalba es un centro educativo que apuesta por la inclusión socioeducativa de todos sus alumnos y que, además de proporcionar una educación obligatoria de calidad que atienda a la diversidad bajo el principio de igualdad de oportunidades, pretende ser un referente en cuanto a posibilidades de inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, ofertando una formación profesional especializada adaptada a sus características personales y a sus intereses. Centrándonos en el contexto formativo de los PCPI de NEE, este pretende ser un entorno inclusivo, donde prima la individualización de los aprendizajes bajo una metodología práctica y dinámica que despierte la motivación de su alumnado desde un contexto integrador.

3.2.1.2. Las familias ante la inclusión educativa, formativa y socio-laboral de los jóvenes

Durante el proceso educativo y de formación profesional que capacita a los jóvenes con DFI para su acceso al empleo y la vida adulta, la familia se constituye como uno de los principales agentes de orientación e intervención directa. Así, la guía y el apoyo facilitados por las familias condicionan en cierta medida el éxito de estos jóvenes durante su periodo de escolarización y su salida del sistema educativo.

Las familias de los jóvenes con DFI que asisten a un PCPI de NEE tienen en común una larga trayectoria de vida marcada por el miedo y la incertidumbre hacia el futuro, así como por una incesante lucha por el bienestar personal y social de sus hijos e hijas. Enrique y Carmen son los padres de María, una alumna con DFI de 24 años que lleva cuatro años dentro de los

programas de PCPI de NEE del IES Concepción Villalba. Asistió durante tres años a 1º de PCPI de Marroquinería y en la actualidad se encuentra cursando 2º de PCPI de Jardinería. Esta familia nos relata cómo tuvieron que asumir y afrontar la realidad de tener una hija con DFI.

Entrevistadora: En el momento que descubriste que vuestra hija tiene una discapacidad, ¿qué hacéis?

Enrique: Pues en ese momento es un mundo que se te viene encima, porque claro ya es que sabes que tienes un problema, en una niña muy chiquitina y que vas a tener toda una serie de cargas y de problemas de ahí para adelante, y entonces ya pues empiezas a mover médicos, la niña tiene problemas para andar y para moverse y demás, tienes que llevarla a rehabilitación, nos tiramos dos o tres años...

Carmen: pero que tampoco sabes lo que va a pasar, porque como no es conocido, no sabes la evolución que va a tener. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 2).

Desde un principio, estos padres tienen que buscar información de todas partes, movilizarse y asistir a consultas de diferentes especialistas, con la esperanza de que su hija evolucione favorablemente y llegue a ser lo más autónoma posible. A la vista de esta idea, algunos niños y jóvenes con DFI, en su proceso educativo y de crecimiento personal, no solo tienen que asistir a la escuela, sino que además, sus familias tienen que buscar otro tipo de profesionales de diferentes disciplinas, cuyos servicios no son ofertados desde el sistema educativo ordinario, con la inversión económica y de tiempo que esto conlleva. Es decir, los padres y madres de estos alumnos deben hacer un sacrificio extra para poder atender a las necesidades educativas y de apoyo de sus hijos, con el fin de que estos puedan llegar a adquirir las destrezas cognitivas, sociales, y también físicas en algunos casos, necesarias para incrementar su independencia.

Dadas las carencias de nuestra institución educativa, son muchas las familias que tienen que buscar diferentes opciones que atiendan de manera satisfactoria a las demandas personales de sus hijos. Natalia es la madre de Cynthia, una joven con DFI de 24 años, que asiste desde hace tres al primer curso del PCPI de Marroquinería y cuyos problemas en el lenguaje dificultan su proceso de aprendizaje y socialización. Esta madre, dadas las necesidades de apoyo de su hija y las carencias que en ocasiones presenta nuestra institución

escolar, decide enviarla a un centro concertado, donde Cynthia recibirá la atención de diferentes especialistas que le ayudarán a superar en cierta medida sus dificultades y a desarrollar su proceso de aprendizaje de la manera más satisfactoria. De nuevo observamos que esta madre no se encuentra satisfecha con la oferta educativa existente y tiene que realizar un esfuerzo adicional para que su hija se encuentre, bajo su punto de vista, bien atendida.

Pues cuando terminó en El Jazmín¹⁷, que ella de allí se vino ya con 17 años, como repitió un par de años me parece, ya digamos hasta el límite que ya no se podía quedar más. Entonces después pues claro, sale de allí, te encuentras un poco perdida, no sabía dónde llevarla. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 4).

Por otra parte, tal y como observamos en la cita anterior, la finalización de la educación obligatoria, en el caso de los jóvenes con DFI, viene determinada por el dilema que se plantea a sus familias a la hora de continuar con su proceso de formación y acceso al empleo. Dadas las características de la escuela actual y las exigencias del mercado laboral, generalmente estos jóvenes no gozan del nivel de autonomía y madurez suficiente para acceder a los entornos de la vida adulta. Además, las oportunidades de crecimiento personal a las que pueden acceder resultan ser escasas, razón por la cual muchos de ellos terminan cursando un PCPI.

Carmen: Y por eso la trajimos aquí, al principio teníamos mucho miedo, porque como María es tan tímida, decíamos, meterla ahí con el tipo de gente que hay de niños tan jóvenes, eso va a ser un follón, nos daba mucho miedo, por eso quizá pasó por los sitios estos que te digo, de Alcazaba¹⁸ y Santa Margarita¹⁹, al final decidimos traerla, y muy bien. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 5).

Enrique y Carmen en un principio se muestran reacios a la idea de que su hija acceda a este centro, por ser un instituto de gran tamaño, donde podría haber alumnos que no aceptaran a su hija. A pesar de su miedo, y tras su paso por varios centros concertados, deciden enviar a María al IES Concepción Villalba, encontrándose satisfechos con los resultados obtenidos. En el caso de estos padres, la inclusión educativa de su hija en este centro, por su gran

¹⁷ Centro concertado de Enseñanza Infantil, Primaria y Secundaria, que atiende a las NEE del alumnado en régimen de integración y en aula específica de Educación Especial.

¹⁸ Centro concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Málaga Capital.

¹⁹ Centro concertado de Educación Secundaria en Málaga Capital.

tamaño, les supone en un primer momento cierto temor, quizá por la posible falta de control que podría conllevar atender al gran volumen de alumnos que a él asisten. Ellos se sentían más seguros cuando su hija se encontraba en un entorno de aprendizaje más reducido.

Si prestamos atención a los aspectos relativos a la inclusión educativa y social, Paula, profesora de taller del PCPI de Marroquinería del centro desde hace 5 años, que trabaja en la formación profesional de jóvenes con NEE desde hace 23 años, nos explica la importancia que tiene para estas familias la normalización de sus hijos dentro del sistema educativo.

Eso es lo que muchas veces nos han dicho los padres; ellos tienen mucha dificultad para aceptar el problema que tienen los hijos porque es muy duro. Si los ven integrados en un grupo con otros chicos "normales", pues ven que no tiene ningún problema y sienten un poco de alivio porque ven a su hijo en un ambiente más o menos normalizado. Pero cuando lo ven en un aula específica o en un PCPI de NEE es duro para ellos. Sin embargo, el niño es feliz porque es uno más y de la otra forma se puede sentir desplazado, o frustrado, porque ve que no alcanza los objetivos. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, pp. 5- 6).

La lectura de este testimonio nos hace reflexionar sobre la tendencia de nuestra sociedad a la catalogación y división de los individuos, que suscita una dicotomía entre lo normal y lo diferente, dando connotaciones opuestas a cada uno de los dos grupos. Esta división se refleja en la organización de nuestro sistema educativo que, como en el caso de los PCPI que abordamos, separa a los estudiantes en dos grupos, dependiendo de si poseen o no NEE. La consideración negativa de la diferencia que supone la segregación de este tipo de alumnado, produce en estas familias un sentimiento de frustración y fracaso personal, por llegar a creer que sus hijos son considerados menos válidos que el resto de alumnos. De esta manera, el simple acceso de los alumnos con DFI dentro de un aula ordinaria, a pesar de no contar con una metodología ni una atención educativa adecuada, infunde a las familias cierta tranquilidad y seguridad, sintiendo que sus hijos son iguales y reciben la misma atención que los demás. En este punto se hace preciso recordar que todos los alumnos, tengan o no NEE, no pueden recibir el mismo trato y la misma atención educativa, por gozar cada uno de diferentes potencialidades y debilidades, por

lo cual la clave para una educación de éxito se basa en la individualización de los aprendizajes y no en la clasificación del alumnado.

En cuanto a las expectativas que las familias depositan en la formación ofertada por los PCPI, encontramos que existen diferentes perspectivas, dependiendo principalmente de las características del joven con DFI. Rocío es maestra de audición y lenguaje y psicopedagoga y trabaja como maestra en pedagogía terapéutica, en adelante maestra PT, en el IES Concepción Villalba desde hace 5 años, prestando apoyo al alumnado de Educación Especial en los niveles de ESO y PCPI. En su entrevista nos explica la utilidad que algunos padres y madres otorgan a estos programas de formación profesional.

Principalmente, me da pena decirlo, pero yo creo que la familia, como ellos normalmente tienen poca vida social, pues les buscan esto como una ocupación. Esto es su vida: levantarse, tener algo que hacer. Yo creo que la familia intenta que permanezcan aquí todos los años posibles, agarrándose a lo que haya, y como lo que hay son los PCPI, pues por eso pasan esas cosas. Si hay plaza en jardinería, pues que haga jardinería. No tiene sentido, pero yo me pongo también en el lugar de la familia y pienso que si fuera mi hijo yo también querría que hiciera algo, no por el título ni porque vaya luego a encontrar trabajo, es que no va a estar todo el día en casa sin tener nada que hacer. (Entrevista a Rocío, maestra PT, p. 4).

El objetivo de estos programas es formar a los alumnos con DFI en habilidades y competencias profesionales que les capaciten para desempeñar un empleo como ayudantes de un oficio determinado aunque, en muchas ocasiones, las familias de estos jóvenes matriculan a sus hijos con el objetivo de que estos sean lugares de entretenimiento y ocupación. De esta manera sus hijos, además de mejorar sus aprendizajes y su nivel de autonomía, pueden seguir una rutina diaria y tener un lugar donde relacionarse con sus iguales.

Susana, Ingeniera Técnica Agrícola, trabaja desde hace 11 años en el ámbito de la Educación Especial, y desde los cuatro últimos es profesora de taller del PCPI de NEE en la especialidad de Jardinería en el IES Concepción Villalba. La docente constata la idea que planteamos.

Los padres quieren prolongar sus estudios todo el tiempo que puedan, porque los alumnos la verdad es que están aquí muy contentos y muy bien, en el caso de que no puedan trabajar, y se sienten bastante bien aquí en el centro, por lo

tanto se procura que agoten todo el tiempo posible su estancia en el centro. Aquí pueden estar un máximo de 3 cursos los alumnos de PCPI de NEE, y como los padres ven que los alumnos están bien y existe esta opción pues la suelen aprovechar. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 4).

Las familias, dadas las escasas opciones que ofrece nuestro sistema educativo para dar una educación y formación profesional de calidad, y teniendo en consideración las exigencias de un mercado laboral donde no se reconoce el valor de la diferencia, optan por prolongar lo máximo posible el tiempo de escolarización de sus hijos. Por esta razón, los alumnos con DFI, se forman en diversas disciplinas hasta que cumplen la edad límite de permanencia dentro del sistema educativo, aunque sin perseguir el objetivo real de acceder a un empleo dentro del mercado laboral ordinario.

Por lo general, las expectativas que las familias depositan en la utilidad de los PCPI dependen, como hemos dicho anteriormente, de las características de los jóvenes. Las familias saben que las capacidades de sus hijos y las exigencias del mercado laboral a veces no son compatibles.

Si – las familias- ven que sus hijos tienen capacidades como para poder desarrollar un trabajo, sí que están motivados para que en un futuro lo desarrollen. En otros casos son conscientes la mayoría de las veces de que no van a poder desarrollar ese trabajo en el futuro porque ven que tienen mucha discapacidad y que no van a poder. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 3).

La configuración del mercado laboral actual, cuya estructura, organización y exigencias resultan inflexibles e inalcanzables para estos jóvenes, repercute negativamente en las expectativas familiares. Igualmente inferimos que la perspectiva de los padres se ve reflejada en las inquietudes de estos jóvenes, así como en la trayectoria educativa y socio-laboral que van a seguir una vez finalicen sus estudios. En esta línea, Isabel argumenta:

Entrevistadora: ¿Pero tienen intención de trabajar?

Isabel: Pues realmente no lo sé, algunos sí porque desde la casa sí que se les ha fomentado mucho porque yo he hablado con muchas madres y sí que me dicen: "*yo quiero que mi hijo trabaje en tal sitio y me piden este título*", entonces sí, sino pues la verdad que no sé, yo también tengo poco contacto con estos alumnos.

Entrevistadora: ¿La idea de trabajar parte de la familia o de ellos?

Isabel: Yo creo que es más idea de la familia el que quieran que ellos trabajen.

Bueno, yo creo que ocurrirá lo mismo en el caso de cualquier adolescente; hoy día en la mayoría de los casos son las familias más que ellos las que tienen intención de que los hijos encuentren un puesto de trabajo. (Entrevista a Isabel, orientadora, pp. 1- 2).

Por lo tanto, es tarea de la familia fomentar el interés hacia el empleo y el acceso a la vida adulta de estos jóvenes, facilitando con la ayuda de los profesionales de los centros educativos todo el proceso de formación y orientación profesional y de búsqueda de empleo.

Como afirma la orientadora, dadas las edades de las que estamos hablando, los adolescentes y jóvenes, independientemente de sus necesidades educativas, en ocasiones no son conscientes de la importancia de formarse y prepararse para poder acceder al mercado laboral. En otras palabras, estamos hablando de alumnos que se encuentran en una edad en la que la familia debe prestar especial atención a su evolución educativa, personal y social, y tratar de inculcar en ellos ciertos valores y cierta predisposición hacia la madurez y, consecuentemente, incrementar su interés por acceder a un trabajo en un futuro no tan lejano.

Por último, otra idea que nos gustaría subrayar de la cita de la entrevista a Isabel es que ella como orientadora tiene poco contacto con estos alumnos, y consecuentemente con sus familias. Consideramos que la colaboración entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo de este alumnado aparece como un factor primordial para una formación y orientación profesional de calidad, y que especialmente, el papel del orientador resulta de gran importancia. Dado el gran volumen de alumnado que existe dentro del centro esta profesional no puede implicarse como debiera en este proceso, pero consideramos que debería adquirir el rol de proporcionar información y formación suficientes en esta materia a madres, padres e hijos. Este tipo de información y formación están relacionadas con hacer conscientes a todos ellos de la importancia de adquirir competencias sociales y profesionales, así como de facilitar herramientas de orientación y búsqueda de empleo. De manera simultánea, el orientador debe trabajar de manera interdisciplinar con el resto de profesionales, con el objetivo de satisfacer las necesidades de cada alumno y de sus padres y madres.

Si abordamos el tema de la implicación de las familias en el proceso educativo y de formación profesional de sus hijos, descubrimos que, por lo general, los padres de los jóvenes con DFI suelen ser los más comprometidos. A continuación vamos a conocer la percepción que tienen sobre este tema algunos de los profesionales entrevistados.

Fernando, Ingeniero Técnico Agrícola, trabaja desde hace 22 años como profesor de formación profesional y desde hace 14 atiende a alumnos con NEE. Es el profesor de taller del CFGM de Jardinería, en cuyo grupo hay dos alumnos con DFI integrados. En su entrevista nos relata cuáles son las características que definen a las familias de este tipo de alumnado.

Sí, las familias siempre se implican. Normalmente las familias de estos alumnos son muy combativas porque desde que sus hijos son pequeños siempre han estado luchando. Desde que nacen han tenido que batallar con médicos, asuntos sociales, etc. Son los únicos que aparecen por las reuniones de padres, los únicos que vienen a recoger las notas, a preguntar. Siempre son las madres y los padres de los alumnos de Educación Especial. Siempre. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 3).

Paula también nos habla de su buena experiencia, valorando positivamente la implicación de las familias de estos jóvenes.

Las familias se implican muchísimo. Cada vez que necesitas algo de ellos, acuden. Si les propones una estrategia la aceptan, hay mucha coordinación entre los padres y los profesores para la mejora del alumno, para el bien del alumno. Mi experiencia es buenísima con respecto a los padres, se implican muchísimo. Puede haber algún caso puntual que no colaboran tanto por alguna dificultad social asociada, porque viven en un área marginal, no tienen muchos hábitos de estar pendiente a la educación de sus hijos, tienen muchos problemas, etc. Esos casos solamente son los que la familia no se ha implicado, pero el resto siempre, en los 23 años que llevo, he visto mucha colaboración por parte de los padres. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 8).

De ambas evidencias podemos deducir varias ideas, que nos resultan interesantes para comprender cuál es el perfil y la manera de actuar de las familias de los jóvenes con DFI que cursan sus estudios de PCPI en el IES Concepción Villalba. En primer lugar, como afirma Fernando, estas son familias combativas, es decir, son padres y madres luchadores que se encuentran comprometidos con la educación y formación de sus hijos. Esto puede deberse, en nuestra opinión, a que desde que sus hijos nacen estas familias tienen que

adoptar un papel especialmente activo en su educación, buscando constantemente nuevos recursos e información y acudiendo a diferentes especialistas. Este proceso les ha servido además para comprender la importancia de la interacción con los profesionales para que su hijo mejore en su desarrollo cognitivo, académico, autónomo y social. En segundo lugar, son padres y madres que aceptan y ponen en marcha cualquier estrategia o propuesta que les hagan los profesionales con el objetivo de que sus hijos sigan mejorando en sus competencias y aprendizajes. Es decir, su actitud es flexible y dinámica y están abiertos a probar nuevas metodologías si eso va a beneficiar a sus hijos. Probablemente la experiencia les ha enseñado a no estancarse, a no seguir un único modelo metodológico en educación, a combinar la intervención de diferentes disciplinas y a saber que a medida que sus hijos progresan, las intervenciones que se realizan con ellos deben adaptarse a su progreso evolutivo. Para ilustrar estas dos últimas argumentaciones, contamos con el testimonio de Enrique:

Enrique: Nosotros estuvimos mirando incluso en otras partes de España, porque nos daba igual coger, yo estoy jubilado, coger, vender aquí la casa y marchar a vivir a otro. Estuve mirando incluso en Cataluña, en la Faixeda. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 14- 15).

Tal es el compromiso de esta familia con la educación de su hija, que están dispuestos a establecer su vida en cualquier otra parte del país si esto va a resultar positivo para ella. Otro aspecto que nos gustaría destacar, es que no encontramos diferencias en cuanto a la implicación de padres y madres en el proceso educativo y formativo-laboral de sus hijos. En el caso de Enrique y Carmen, ambos manifiestan un grado de interés y compromiso similar, y aúnan sus esfuerzos en la persecución de un objetivo común hacia el bienestar de su hija a lo largo de toda la vida. No obstante, debemos ser conscientes de la situación familiar de estos padres y recordar que hay muchas familias que siguen el modelo tradicional del patriarcado, en el cual el padre es quien desempeña un puesto de trabajo y la madre se ocupa de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos. En estos casos, nos planteamos que la implicación de uno y otro podría no ser la misma y pensamos que resultaría necesario promover un cambio de mentalidad, donde ambos se impliquen y se comprometan por igual en la educación de sus hijos. De esta manera, ambos

deberán conducir sus acciones hacia un mismo fin, proporcionando desde casa y en colaboración con el centro educativo, los apoyos y actividades que beneficien el crecimiento educativo, social y formativo-laboral de sus hijos.

En último lugar, y teniendo presentes las dos ideas expuestas anteriormente, debemos reflexionar sobre la tradicional mentalidad social en la que las personas con DFI son considerados seres dependientes y pasivos, incapaces de actuar y decidir por sí mismos. Bajo este paradigma, las familias de estos jóvenes afrontan la DFI asumiendo que van a tener que dirigir las acciones de sus hijos durante el resto de sus vidas. Dada esta condición de dependencia atribuida a estos jóvenes, las familias tienen que implicarse en el proceso educativo, asumiendo a veces acciones y tareas que corresponden al propio alumno. Por lo tanto, es importante que los padres y madres sean conscientes de que su implicación debe ser la justamente necesaria y dejar espacio y libertad suficientes para que los jóvenes con DFI tengan la madurez imprescindible para poder asumir sus propias responsabilidades.

Bajo esta condición de dependencia, las alumnas entrevistadas aceptan las decisiones tomadas por sus familias, sin cuestionarse qué es lo que realmente quieren hacer.

Entrevistadora: ¿Tú elegiste apuntarte a este PCPI?

Cynthia: Lo eligió mi madre.

Entrevistadora: Lo eligió tu madre, pero ella sabe lo que a ti te gusta, ¿no?

Cynthia: Sí. (Entrevista a Cynthia, alumna PCPI Marroquinería, p. 1).

Entrevistadora: ¿El año que viene qué quieres hacer?

María: Lo que mis padres digan.

Entrevistadora: ¿Y si no te gusta? ¿No te impones?

María: Me da igual.

Entrevistadora: ¿Quieres terminar de estudiar o prefieres seguir aquí?

María: Me iría ya. (Entrevista a María, alumna de PCPI Jardinería, p. 4)

Estas jóvenes han asumido que este tipo de elecciones son competencia de sus progenitores y evitan tener que abordar esta responsabilidad. Toda la vida han dependido de lo que sus familias decidían que hicieran, sin pretender manifestar su opinión en ningún momento, acomodándose a la dinámica de dejarse llevar por aquellos que mejor las cuidan. En este tipo de situaciones los

padres deben buscar la participación de las jóvenes para evitar la perpetuación de conductas infantiles y de falta de madurez. En el caso de Cynthia, tal como nos relata su madre, la falta de iniciativa afecta a todos los aspectos de su vida cotidiana.

Natalia: A ella es que eso es lo que le falta mucho, iniciativa en las cosas. Si tú la mandas, ella lo hace, pero no tiene esa iniciativa de decir: mamá, ¿ahora qué hago? Yo quiero hacer esto, yo quiero hacer lo otro...sino que digamos que deja decidir a otros, en ese aspecto (...)

Entrevistadora: A no ser que ya no le guste nada y te diga que no.

Natalia: No, no, aquí no quiero estar, no quiero ir. Pero hasta ahora, donde ella ha ido, yo he decidido llevarla, yo le pregunto si quiere ir, pero ella no te dice a nada que no. (...) Se ha encontrado arropada, y se ha encontrado muy arropada también por nosotros, entonces digamos es una parte cómoda que nosotros también no le hemos planteado qué hacemos ahora. También yo creo que ella piensa que todavía es chica, que todavía ella tiene que continuar con el colegio, el instituto, lo otro, lo otro. La que me planteo soy yo el año que viene qué hacemos, ¿qué hacemos el año que viene?

Entrevistadora: Pero igual debería también empezar a tomar sus propias decisiones.

Natalia: Hombre claro. Pero ella nunca toma decisiones. A ver, yo por ejemplo en la casa yo le digo: Cynthia, mira coge y limpia el cuarto de baño, haz esto, haz lo otro, y lo hace, pero no toma la iniciativa, pero no dice ahora que mi madre no está y estoy yo aquí, voy a hacer esto y lo otro, no, si yo no se lo digo no lo hace. Tienes tú que estar diciéndole haz esto... (Entrevista a Natalia, madre de alumna, pp. 9- 10).

Tratar a los jóvenes con DFI como niños hace que se sientan y actúen como tales, a pesar de que por su edad hace tiempo que dejaron de serlo. En el desarrollo de la autonomía e independencia de estos jóvenes es preciso que, además de ser capaces de ejecutar ciertas tareas por sí solos, sean capaces de valorar y comprender cuándo deben realizarlas, y es responsabilidad de las familias hacerles adquirir este tipo de habilidades y competencias. La capacidad de toma de decisiones y de resolución de conflictos tienen que ver con el empoderamiento social del colectivo, es decir, van a promover que las personas con DFI sean escuchadas y que sean capaces de pensar por sí mismas, teniendo así en cuenta sus demandas e intereses de primera mano y no desde el punto de vista de sus familias. En el proceso de adquisición de estas capacidades, el papel de la familia es el de informar, asesorar, aconsejar y proporcionar las ventajas y desventajas de las diferentes opciones que se les presentan a estos jóvenes, dejando que finalmente tomen libremente sus elecciones.

Continuando en el análisis de la idea de que las familias deben dejar lugar para que los jóvenes con DFI tomen sus propias decisiones y asuman progresivamente sus responsabilidades, José nos explica cómo las familias de sus alumnos, en ocasiones tratan de implicarse demasiado, llegando a los límites de la sobreprotección, y a este efecto analiza las causas de que esto ocurra.

La mayoría de las familias se implica y mucho. Quizá no sea una frase muy correcta, pero los padres de estos chicos pecan un poco de pesados. Les gusta mantener contacto conmigo a base de notas en la agenda, que eso muchas veces, yo se lo explico a los padres, que no ayuda porque eso lo que hace es infantilizar a los chicos. Pero sí, la familia normalmente se implica. Tengo la suerte de que si llamo a alguna familia para hablar con ellos o les pido colaboración en casa para que los chicos hagan tareas en casa, o les pido cualquier otra cosa, normalmente siempre responde, porque además son familias con una sensibilidad especial hacia sus hijos. No es lo mismo que tú tengas un hijo que es un buen estudiante y que se desenvuelve bien, que sabes que no te tienes que preocupar por él, a que tengas un hijo con una discapacidad, que sabes que es mucho más vulnerable. Entonces están más encima de ellos, algunas veces los sobreprotegen. Nosotros al empezar el curso hacemos una entrevista personal al alumno, y entonces empezamos a conocerlo y después llamamos a la familia para comentar sus resultados y poder hacernos una idea de cuál es su entorno social, cuál es su entorno familiar, qué le pasa al chico, por dónde quiere ir, qué le gusta, qué le disgusta, y a partir de ahí comenzamos a trabajar con ellos. La colaboración por parte de los padres siempre suele ser muy buena. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 6).

Como podemos observar, el excesivo contacto de las familias con los profesores puede infantilizar a los jóvenes con DFI. Por esta razón, es necesario potenciar la adquisición de habilidades sociales y estrategias de resolución de conflictos que les ayuden a ser capaces de desenvolverse de manera eficaz dentro y fuera del aula. En estos casos, el papel de los padres y madres es el de fomentar actitudes donde el alumno actúe de forma autónoma, evitando que se acostumbre a que hagan todo en su lugar.

Por otro lado, José explica que estas familias tienen una sensibilidad especial ya que, como hablábamos antes, han tenido que vivir un proceso de lucha y aprendizaje que les ha hecho ser más comprensivos con las necesidades y dificultades de sus hijos. Además, considerando la situación de vulnerabilidad en la que, por la cultura social del entorno se encuentran muchos de estos jóvenes, los padres y madres promueven un mayor número de

interacciones con el profesorado. Considerando lo anterior, es necesario que exista una colaboración entre los profesionales y las familias, donde se establezca el papel que ha de desempeñar cada uno de ellos y se delimiten los límites en los apoyos y ayudas que recibirá el alumno dentro y fuera del centro educativo.

Definitivamente, desde nuestro punto de vista resulta muy enriquecedor en el proceso educativo de estos jóvenes el hecho de que el profesorado, aparte de conocer al alumno, se entreviste con las familias, obteniendo información relevante que le ayudará a mejorar e individualizar de manera eficaz sus estrategias de intervención. Debemos ser conscientes de que todos los alumnos no parten del mismo punto en su proceso de aprendizaje y de que esto depende, en cierta medida, del contexto familiar y social en el que se desenvuelven.

En nuestras entrevistas hemos podido observar que la interacción de las familias con los profesores resulta ser constante, mientras la relación con las orientadoras se limita a una mera reunión previa al ingreso del alumno en los programas de PCPI.

Entrevistadora: ¿Las familias se implican en el proceso?

Isabel: Yo creo que sí. Normalmente en esta época, sobre todo justo cuando empiezan con la orientación vocacional han venido muchísimas familias de alumnos con NEE a hablar conmigo. Para los PCPI ordinarios, que ha habido 40 solicitudes, no ha venido ninguna familia. Yo creo que sí que se implican, de estas solicitudes yo creo que han venido prácticamente todos a hablar conmigo.

Entrevistadora: Una vez que acceden a los PCPI, ¿siguen implicados, hablando con los profesores?

Isabel: Con los profesores sí, con el Departamento de Orientación ya no tanto. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 7).

Como ya hemos podido descubrir, la implicación del departamento de orientación del centro en la formación de los jóvenes con DFI que cursan los PCPI de NEE en el IES Concepción Villalba, resulta ser muy limitada. Las familias acuden a este servicio durante el proceso de orientación profesional de los alumnos para conocer las opciones a las que pueden acceder sus hijos y el funcionamiento y organización de las mismas, sin existir ninguna continuidad

en su interacción con el mismo. Apreciamos que resulta necesaria la colaboración y el trabajo interdisciplinar entre los orientadores, los padres y madres y los diferentes profesionales que intervienen en el proceso educativo y formativo del alumno, con el fin de conocer mejor su evolución personal y social y así poder abordar de manera más eficaz la adaptación individualizada de sus aprendizajes, dando una respuesta de calidad a sus demandas y necesidades.

La falta de comunicación entre los diferentes servicios puede desencadenar que existan situaciones de conflicto en las que el resultado no resulta ser el más beneficioso para el alumno con DFI.

Isabel: Te encuentras con padres que vienen obcecados en que su hijo tiene que estudiar cocina por ejemplo, y cuesta mucho asesorarles. Se les aconseja, pero al final siempre deciden ellos.

Entrevistadora: ¿Y aciertan?

Isabel: No siempre. A la vista está que hay alumnos matriculados en especialidades que yo creo que no deberían estar, pero como tenemos que admitirlos pues ya está, no hay otra. (Entrevista a Isabel, orientadora, pp. 3- 4).

Muchas familias, buscando lo mejor para sus hijos, piensan que son ellos quienes mejor los conocen y no se dejan asesorar por los profesionales especializados del centro, tomando en muchos casos decisiones equivocadas. Este tipo de decisiones van a condicionar el futuro escolar y profesional de estos jóvenes, por lo cual de nuevo reafirmamos la necesidad de que exista una comunicación adecuada entre los orientadores y las familias, donde aparte de los gustos e inquietudes de estas últimas, se aborden las características y necesidades de los jóvenes y se busque la opción formativa que mejor se ajuste a estos.

No obstante, como declara Susana, a pesar de la buena disposición general de las familias, existen excepciones en las que estas no se implican lo suficiente en la educación y formación profesional de sus hijos. La profesora nos explica cómo trabaja con aquellas que sí deciden colaborar con ella.

Entrevistadora: ¿Las familias se implican? ¿Trabajáis con ellos?

Susana: Algunos más, otros menos, menos de lo que se debiera. La verdad es que son pocos los que se implican.

Entrevistadora: Y los que se implican, ¿cómo trabajáis con ellos?

Susana: Si hay alguna cosa que les queramos comentar, se lo comentamos y

rápidamente vienen. La verdad es que actividades conjuntas con ellos no hacemos. Si hay algún problema puntual o alguna cosa puntual que queramos comentar, nos ponemos en contacto y lo hablamos. El otro día vinieron los padres de un alumno, estuvieron aquí charlando de cómo iba su hijo, pero nunca planteamos ninguna actividad con ellos. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 4).

La comunicación entre la profesional y las familias se fundamenta en entrevistas periódicas en el centro educativo cuando surge algún tipo de conflicto personal o dentro del aula, siendo insuficiente este tipo de interacciones para proporcionar una atención efectiva a los estudiantes. Según esta profesora, además se debería realizar alguna actividad conjunta con ellos, es decir, aparte de servir como guías y mediadores del aprendizaje, las familias podrían adoptar un rol activo dentro del aula. Con esta finalidad, habría que realizar algún ejercicio de convivencia que propicie un acercamiento entre todas las familias, y que promueva que todos puedan conocer y participar del trabajo que se lleva a cabo en el aula o el taller.

En esta última parte del presente epígrafe, queremos conocer y analizar cómo afrontan las familias de los jóvenes con DFI que asisten a los PCPI de NEE del IES Concepción Villalba el futuro de sus hijos, tanto a nivel académico como profesional y social.

Con este fin, vamos a conocer la opinión de Fernando, que afirma que existe un cambio en las expectativas familiares, debido a la evolución del pensamiento de nuestra sociedad, que aboga cada día más por la inclusión de las personas con DFI en los entornos normalizados, como es el mercado laboral.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual y qué crees que puede suponer en la sociedad y para ellos el que estén en un puesto de trabajo?

Fernando: (...) Después, a la familia le da más tranquilidad para el futuro, porque saben que no van a depender de ellos siempre (...).

Entrevistadora: ¿Y a nivel social qué crees que supone?

Fernando: A nivel social es importantísimo que se vea a este tipo de personas ocupando puestos de trabajo. Hace algunos años estaban "aparcados" en sus casas, no salían de ahí porque estaban mal vistos. Eran una carga para la familia y no se planteaban el que pudieran llegar a ser independientes, ni integrarse socialmente, ni mucho menos desempeñar un trabajo. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 1).

En el planteamiento que nos hace Fernando comprobamos cómo ha cambiado en las últimas décadas el papel de las personas con DFI en nuestra sociedad. De ser considerados dependientes y tener que permanecer en el hogar familiar sin posibilidades de vivir plenamente, estas personas pueden conseguir un empleo, lo cual además de mejorar su autonomía e independencia personal, repercute positivamente en la satisfacción de las familias, que ven cómo sus hijos pueden acceder a la vida adulta y no van a depender de ellos durante toda su vida. El mayor miedo de los padres y madres de las personas con DFI es qué va a ocurrir cuando ellos ya no estén, por lo que la evolución de la situación social de estos jóvenes aporta cierta tranquilidad a estas familias, que depositan sus esperanzas en que estos jóvenes encuentren un trabajo y puedan independizarse en un futuro, accediendo al menos una vivienda tutelada.

Cuando preguntamos a los padres de las alumnas de los PCPI de NEE cuáles son sus planes de futuro en el momento en que sus hijas finalicen su proceso de escolarización, sus respuestas vienen marcadas por cierta duda y desconcierto.

¿De lo que ella va a hacer el año que viene? bueno yo creo que eso ella como hasta ahora he sido yo la que me he preocupado de eso, pues ella ya se deja llevar un poco. A lo mejor el año que viene, como ha estado aquí, bueno pues, a ver ¿el año que viene qué vamos a hacer? Tenemos que buscar esto, tenemos que buscar lo otro. Ella acepta muy bien las cosas. No suele... (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 9).

Enrique: Entonces yo no sé cuál va a ser el futuro, no lo sé, en principio lo tenemos un poco negro. Tendremos que empezar a mirar otra vez, a ver, porque además esto evoluciona, porque estas asociaciones dependen mucho de las subvenciones y las ayudas que les den a las personas o a la institución y, como eso está cambiando continuamente, no se sabe lo que va a haber. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 15).

De los testimonios que exponemos extraemos varias ideas. Por un lado, observamos que la toma de decisiones de este tipo de asuntos resulta ser responsabilidad directa de las familias, donde generalmente estas jóvenes aceptan de buen grado aquello que sus madres y padres les propongan. Siendo conscientes del momento vital en el que se encuentran, en el que deben elegir y perseguir nuevas metas y asumir nuevas responsabilidades que

les conduzcan a lograr una mayor madurez y dependencia, recalcamos de nuevo la idea de que las familias impliquen a los jóvenes con DFI en los procesos de toma de decisiones que van a afectar a su vida cotidiana en un futuro a corto y largo plazo.

Por otro lado, las familias no conocen cuáles son las posibles opciones a las que pueden acceder sus hijas dada la escasa información que existe en nuestra sociedad, y teniendo presente que las pocas oportunidades de las que pueden disfrutar estos jóvenes presentan una serie de trabas y dificultades, debido a los escasos recursos destinados a la atención de este colectivo y a las barreras institucionales y burocráticas existentes. Es decir, el futuro de los jóvenes con DFI depende, además de la influencia de factores institucionales, de la movilización y predisposición de las familias. Como apunta Enrique, las instituciones sociales donde los jóvenes con DFI permanecen en entornos segregadores son una de sus principales opciones, teniendo que investigar en profundidad cuáles son los programas y recursos que cada una de ellas oferta y analizar si son adecuados para su hija. Este padre, opinando que el acceso al empleo de su hija resulta ser complicado, se muestra muy crítico con el funcionamiento y organización de este tipo de instituciones. Después de tanto tiempo persiguiendo la inclusión escolar y social de su hija, dándole todo el apoyo de los profesionales que necesitaba, se muestra frustrado al comprender que finalmente la opción que le queda es enviarla a un taller ocupacional, donde compartirá espacios y experiencias con otras personas con DFI.

Enrique: Entonces tú dices, yo he estado trabajando toda mi vida para levantarla hasta donde puedes levantarla, y ahora te vas y te la dejas en un centro con un tipo de discapacidad y dices, qué he hecho yo. Eso a mí me hunde, a mí me hunde, es que es un poco problemático, depende de la persona. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 9).

Es comprensible el sentimiento de este padre que, tras toda una vida marcada por el esfuerzo, la lucha y el sacrificio, se ve abocado a tirar la toalla y hacer que todo el trabajo realizado con su hija se vea anulado por las pocas posibilidades de promoción social y laboral que existen en nuestra sociedad. En este punto, debemos abordar también la dimensión emocional de estos padres y madres que se preocupan por el bienestar de sus hijos, olvidando en

ocasiones el suyo propio. Desde los centros educativos, valoramos que se debería dar un asesoramiento y apoyo emocional que aporte a estas familias la tranquilidad y seguridad que necesitan para seguir adelante con la educación de sus hijos.

En definitiva, como hemos podido observar, el papel de las familias debe ser el de apoyar el desarrollo evolutivo del joven con DFI, implicándose en su proceso educativo a través de la interacción y comunicación con los profesionales que intervienen en el mismo. Asimismo, deben tratar de no involucrarse más de lo necesario para dar libertad de elección y posibilidad de participación a sus hijos e hijas. Por último, la mentalidad social y las escasas oportunidades de promoción e inserción socio-laboral, hacen que las familias tengan que enfrentarse constantemente a momentos de duda e inseguridad, especialmente cuando los jóvenes con DFI finalizan su vida escolar.

3.2.1.3. Los profesionales de la educación y la formación profesional

En la educación y formación profesional de los jóvenes con DFI, los profesionales del centro educativo tienen un papel elemental como guías y facilitadores de los aprendizajes. El compromiso y buen hacer de los profesores, orientadores y del personal de apoyo a la integración puede ser determinante para ofrecer a estos jóvenes una preparación adecuada que les permita llegar a acceder al mercado laboral.

Para conocer el trabajo que realizan los profesionales del IES Concepción Villalba, vamos a observar cuál es el personal de apoyo destinado a atender a las necesidades del alumnado con algún tipo de diversidad funcional. Como hemos expresado en el primer epígrafe de este estudio de caso, los recursos destinados a tal fin son de un volumen considerable.

Hombre, son tres monitores, más luego la cantidad de profesores implicados, hemos dicho 15, pues ya hay una plantilla de 18 o 20 profesionales aquí

específicamente para ese tipo de alumnado. Si metemos el Departamento de Lenguaje de Signos, también de alguna forma es integración y también de alguna forma para personas con alguna discapacidad, física en este caso, pero muy importante, y tenemos no sé si 5 o 6 personas también. Estamos hablando de que podemos ser ciento y pico profesores, pues ya estamos hablando de que 20 o 25 son solo para ellos. Claro que, evidentemente, necesitan más recursos que los demás, porque el profesor de filosofía llega, pone el tema en la pizarra y luego hace el examen; si está bien, aprobado y si está mal, suspenso. Pero con ellos no puedes actuar así: ellos necesitan otro tipo de atención, otro tipo de sensibilidad y trabajar de otra manera muy distinta. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 12- 13).

José nos habla de la importancia de que existan profesionales especializados que dirijan su labor hacia la atención específica de aquel alumnado que presenta NEE. Además observamos que según este docente, los profesionales que atienden a la educación y formación profesional de los jóvenes con DFI necesitan una formación específica en la utilización de metodologías de aprendizaje individualizadoras, teniendo además la suficiente sensibilidad para saber adaptarse a las características de cada alumno. En nuestra opinión, es esencial la labor que realizan los profesionales de apoyo a la integración, como los PT, logopedas o monitores, pero es necesario que el resto de profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumnado con DFI sean también conscientes de que, para dar una atención de calidad a estos, se requiere de la implicación conjunta de todos los especialistas. En muchas ocasiones la presencia de este personal de apoyo hace que el profesorado delegue todo el trabajo en ellos, no implicándose lo suficiente en la educación de los alumnos con NEE, pudiendo surgir en el aula situaciones de abandono y desatención hacia ellos.

Por otra parte, la propia organización de la escuela, donde el conocimiento se imparte de manera parcelada y las metodologías empleadas dentro del aula apuestan por la homogeneización del alumnado, impiden que los profesores puedan atender de manera adecuada al colectivo al que nos referimos en nuestra investigación. La amplia ratio de alumnos por aula dificulta aún más la tarea de los docentes.

Las clases son muy numerosas hoy en día. Si tienes dos alumnos, o uno incluso, con NEE, entonces tienes dos opciones: o abandonas un poco al resto de la clase y te dedicas a ese alumno, o lo contrario, ese chico está ahí pero tú no le puedes dar todas las atenciones que quisieras darle como docente.

(Entrevista a Paula, profesora de taller PCPI Marroquinería, p. 5).

Entrevistadora: Y los profesores muchas veces tampoco saben lo que hacer.

Carmen: Ni pueden, ni saben ni pueden. Es que no pueden porque tienen que atender a otros; tendría que haber una persona atendiendo a aquellas personas que tengan unas NEE. ¿Qué hace, deja al resto de la clase? Y si atiende al resto de la clase, ¿qué pasa? Que siempre, lo lógico es que atienda a 20 y no atienda a 3, entonces aquellos 3 están sentados en una silla en un rincón. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 14).

Carmen: No puedes, eso es como la integración: meterlos en una clase totalmente normal es imposible porque el profesor no puede atender y ellos tienen otro tipo de necesidades. La integración no funciona, no funciona, es lo que quieren pero no funciona, porque no hay medios, no pueden dejar a un profesor con 25 alumnos y 3 con NEE, acaba desenroscando bombillas porque no los pueden atender, y más a según qué edades que son muy problemáticos, y como no hay apoyos, porque si hubiera dos profesores allí y uno estuviera con ellos, pues bueno. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 14).

Los jóvenes con DFI tienen dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros y su educación depende de aquellos momentos en los que el docente se dedica a atenderles de manera individual. Como dice Carmen, es necesario que entre en el aula algún profesional que apoye las necesidades específicas de estos estudiantes, haciendo que puedan participar en la dinámica de la misma.

La solución a este tipo de situaciones se traduce en la salida del aula de los alumnos con NEE, donde podrán ser atendidos de manera específica por el personal de apoyo a la integración del centro, dependiendo de la disponibilidad física de otros espacios del centro y del tiempo que puedan dedicarles estos profesionales. A pesar de ser alumnos que se encuentran integrados en el centro educativo, su proceso de aprendizaje se produce mientras están apartados del resto, durante un tiempo considerable de su horario escolar. Este tipo de segregación disminuye las interacciones con el resto de sus compañeros, dificultando su proceso de socialización. El resto del tiempo, a pesar de estar presentes en el aula, no cuentan con una participación activa en las actividades a realizar, por lo cual tampoco pueden relacionarse con sus iguales ni adoptar un papel activo dentro del grupo.

Si repetimos una de las frases pronunciadas por Carmen, “*los profesores ni saben ni pueden*”, reseñamos que el origen de esta problemática se fundamenta en la ausencia de apoyos al profesorado dentro del aula para que puedan atender de manera eficaz a todo su alumnado, sin tener que elegir a quién dedicar sus atenciones. Al mismo tiempo, el desconocimiento por parte de estos profesionales de estrategias individualizadoras de aprendizaje, que respeten la heterogeneidad de este y de todo el alumnado, legitiman este tipo de situaciones. En definitiva, para que los docentes puedan atender a todos los alumnos es necesaria la utilización de metodologías de aprendizaje cooperativo, que apuesten por el respeto y la atención a la diversidad del alumnado, y en las que primen las competencias sobre los contenidos.

Argumentando esta última idea, Paula nos narra cómo trabaja ciertas competencias dentro del aula-taller, siendo consciente de que en ocasiones no sabe cómo afrontar la enseñanza de algunas de ellas de manera eficaz.

Entrevistadora: ¿Trabajas el tema de la autoestima en clase?

Paula: En la medida de lo posible (...) conforme vamos trabajando, sí que intento motivarles y mejorar su autoestima pero yo creo que no estoy muy capacitada para eso, quizá sea mejor la ayuda de alguien más especializado, como un psicólogo o la propia orientadora del centro.

Entrevistadora: Sí, porque quizá en un taller no haya lugar para esos aprendizajes...

Paula: Claro, yo en la medida de lo posible lo hago, ya te digo, procuro que se sientan orgullosos del trabajo que han realizado cuando salen de mi clase. De hecho, lo que les digo lo pienso de verdad porque pienso que tienen una voluntad para trabajar enorme pero quizá no es suficiente eso para el problema que tiene esta chica en concreto. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 2).

Esta docente considera que algunas de las habilidades que deben adquirir sus alumnos, como el fortalecimiento de la autoestima, son competencia de otros profesionales más especializados, aunque intenta reforzarlos en la medida de lo posible. La profesora dice no sentirse capacitada para enseñar otras competencias que no corresponden al trabajo a efectuar dentro del aula-taller. De este modo, en ocasiones los docentes no disponen de la suficiente formación y capacidad para atender a las necesidades personales de los alumnos con DFI. Igualmente, reafirmamos la idea de que resulta

fundamental el trabajo interdisciplinar de todo el equipo de profesionales para que la formación de estos jóvenes abarque su desarrollo integral.

Las declaraciones que nos hace Susana sobre este tema, subrayan la idea manifestada por su compañera.

Entrevistadora: ¿Desde aquí trabajáis las habilidades sociales y la autoestima?

Susana: También se suele trabajar. Hombre, yo que les doy la parte de taller quizá no lo trabaje tanto, aunque sí que se potencia. Se trata de que cada vez que hagan alguna tarea, darle la importancia que tiene, reforzarles y hacer que se sientan orgullosos del trabajo bien hecho terminado. Por supuesto las profesoras de instrumentales trabajan quizá más esos temas. Vamos, yo en cuanto a que realicen las tareas y que las terminen, se lo valoro mucho y se lo hago saber. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 2).

Dada la dinámica metodológica que se emplea dentro del aula-taller donde se realizan tareas de carácter práctico, planteamos que este tipo de habilidades y competencias pueden trabajarse óptimamente dentro de la misma. Esta profesora trata de reforzar la autoestima, valorando el trabajo realizado por el alumno, aunque no hace hincapié en trabajar otras habilidades de tipo social y personal que les resultarán imprescindibles a la hora de acceder al mercado laboral. Razonamos que esto ocurre por dos razones, que especificamos a continuación.

Por un lado, como dijimos anteriormente, la docente reconoce que no tiene la formación y competencias necesarias para hacer que los alumnos adquieran este tipo de aprendizajes. Recordemos que la formación profesional y universitaria que poseen los profesores de taller es aquella relacionada con la especialidad que están impartiendo, es decir, son técnicos especialistas, diplomados, o ingenieros técnicos: titulaciones donde no existe una formación pedagógica específica que les capacite para abordar la diversidad dentro del aula. Por lo tanto, es natural que estos profesionales se sientan inseguros cuando tienen que enseñar a sus alumnos aprendizajes que no están relacionados directamente con la formación que han recibido. En este punto, consideramos necesario que se imparta a los docentes una formación en competencias didácticas y pedagógicas, donde aprendan nuevas estrategias y metodologías educativas que enriquezcan y perfeccionen su práctica docente.

Por otro lado, Susana opina que este tipo de aprendizajes no tienen cabida en una clase de formación profesional, donde se enseñan las tareas prácticas y manipulativas correspondientes al desempeño del oficio que los alumnos se encuentran aprendiendo. Esto puede deberse a la tradicional mentalidad social inculcada desde la escuela, donde los contenidos se dividen y separan en diferentes materias. Con esta organización no se deja lugar para que exista transferibilidad entre los aprendizajes de una materia a otra, o de la escuela a la vida cotidiana del alumno. Es necesario, por lo tanto, que exista una evolución en la cultura de la escuela, donde se conciencie a los docentes de la importancia de que las habilidades y competencias personales, sociales y laborales sean un tema transversal a todo el proceso educativo y formativo de los estudiantes.

Para que los aprendizajes puedan ser transferibles y aplicables a la vida personal y social y al desarrollo de un empleo, es necesario además que exista un trabajo interdisciplinar de los profesionales implicados. Isabel nos explica que en el proceso de orientación profesional, trabaja de manera colaborativa con los profesores de los PCPI y los profesionales de apoyo a la integración.

Isabel: Normalmente los alumnos que acceden a los PCPI del centro llevan aquí desde la ESO, muchos de nuestros alumnos entran con 12 o 13 años y están aquí hasta que ya no pueden seguir por la edad o hasta que deciden irse. En esos años tienes contacto con la familia, pero los que más contacto tienen realmente son los profesores y los PT.

Entrevistadora: ¿Y en la orientación profesional?

Isabel: Pues dependiendo del caso, normalmente se hace de manera interdisciplinar, trabajando los PT y los tutores en colaboración con el Departamento de Orientación. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 3).

Sin embargo, una vez el alumno accede a su itinerario formativo, quienes se ocupan de todo el proceso de aprendizaje y crecimiento personal del alumno son los profesores de las materias instrumentales y los profesores de taller, con la ayuda de los PT y el resto del personal de apoyo del centro.

Isabel: Lo que ocurre es lo que te he dicho antes: yo realmente no tengo tiempo de atender ni a ciclos ni a PCPI, ni a muchos. Tengo mi horario asignado: cuando recibí el reparto con las dos horas que estamos aquí (en el despacho) yo dije que yo me encargaba de ciclos y al final estamos de trabajo hasta arriba. Si me requieren voy y sino, es que no tengo tiempo de atenderlos siquiera. A principios de curso sobre todo sí que hacemos más labor con ellos.

A los profesores les explico las características de los alumnos que tienen, vemos los informes psicopedagógicos, los resúmenes que hayan dejado los profesores de antes, etc. A principio de curso sí que les doy mucha información de los alumnos que tenemos, pero durante el resto del año ya los pobres están más abandonados.

Entrevistadora: ¿Entonces el tema de las prácticas lo gestionan los profesores?

Isabel: Si, y las prácticas de los ciclos son los profesores también los que lo organizan, los centros de prácticas los buscan ellos. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 7).

Observando las dos citas de la entrevista a esta profesional, sabemos que existe una intención por parte de todo el equipo docente de atender a los alumnos con DFI de manera interdisciplinar, aunque dado el gran volumen de trabajo de todos ellos, y especialmente de la orientadora, la puesta en práctica de esta estrategia de trabajo no resulta ser la deseada. No obstante, la orientadora trata de informar y aconsejar a los docentes, poniendo a su disposición toda la información disponible que necesitan para que puedan planificar la intervención educativa que realizarán a lo largo de todo el curso.

La orientadora, a mi parecer, y a pesar de mostrar bastante interés y preocupación por la situación de este alumnado, debido a su amplio volumen de trabajo, realiza una intervención algo superficial dentro del proceso educativo de este alumnado, limitándose su función a la orientación inicial de las familias y a la información previa de los tutores sobre las características del alumnado de nuevo ingreso. El despacho de orientación se encuentra bastante alejado de las aulas-taller por lo que, para cualquier necesidad que se pudiera plantear dentro de estas aulas, tendría que acudir expresamente, siempre que sus otras obligaciones se lo permitieran. Es perfectamente comprensible que con estos recursos la orientación educativa de este alumnado no sea todo lo intensa que debería. (Diario de Investigación 1, p. 6).

Estamos hablando de un centro educativo que tiene que asumir una gran cantidad de alumnos, en el que solo hay dos orientadoras para atender a las particularidades de todo el alumnado, cuando además una de ellas se encuentra de baja y no ha sido sustituida. Por lo tanto, podemos percatarnos de que los recursos ofertados desde la institución educativa resultan ser insuficientes para que el trabajo de los profesionales del centro sea lo bastante eficaz en la atención integral de la educación de todos los alumnos.

Si seguimos hablando de los profesionales como recursos humanos que tienen la función de atender a las diferencias individuales del alumnado, así como de apoyar el trabajo dentro del aula encontramos que, según los

profesores, el tiempo que reciben la ayuda del personal de apoyo a la integración resulta ser insuficiente.

Tengo una profesora de PT que viene una serie de horas a la semana, quizá sería más conveniente que viniera más horas porque es un grupito muy heterogéneo, con muchas necesidades por la discapacidad tan grande que tienen los alumnos. Quizá que estuviera más tiempo conmigo sí me vendría bien. Tengo varios alumnos que no pueden comunicarse, normalmente ellos me entienden pero no pueden hablar, entonces tengo intérpretes de lengua de signos que vienen una serie de horas a la semana y me ayudan también. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, pp. 5- 6).

Debemos ser conscientes de que el alumnado que asiste a un aula de PCPI de NEE posee unas características muy diversas, y a veces incluso cuenta con un gran número de necesidades de apoyo, por lo cual para realizar una atención individualizada y de calidad con cada uno de ellos, hay momentos en los que no es suficiente el trabajo de un único profesional. La intervención intermitente de los profesionales de apoyo a la integración dentro del aula dificulta la continuidad de los aprendizajes, teniendo que abandonar los alumnos las tareas que estén realizando en función de la disponibilidad de estos docentes.

Y recursos personales pues también porque se nota mucho, los profesores cuando están solos están más agobiados, solo para darle una tarea a cada uno pierden mucho tiempo, porque son todas distintas, son 8 niños haciendo cada uno una actividad diferente. Cuando has terminado de poner tarea a todos tienes que empezar otra vez porque ellos necesitan que estés pendiente. Cuando llegamos alguna de nosotras, pues aprovechan esos momentos para hacer alguna cosa para la que necesiten más ayuda. La falta de recursos personales también nos limita bastante en ese aspecto. (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 6- 7).

La presencia de un mayor número de profesionales dentro del aula aumenta la calidad de las intervenciones educativas, permitiendo que todos los alumnos puedan aprender a la vez y no tengan que estar parados esperando la atención de sus profesores. Para paliar la ausencia de medios personales que atiendan a todos los estudiantes, los docentes pueden recurrir a estrategias de apoyo entre iguales, donde los jóvenes además podrán adquirir competencias y habilidades de cooperación, trabajo en equipo y socialización, constituyéndose esta práctica como un apoyo extra para atender a todo el alumnado.

Si abordamos de manera crítica la forma de trabajar del profesorado de los talleres de PCPI, descubrimos que la flexibilización e individualización de los aprendizajes en base a las características personales de los jóvenes, es una práctica recurrente. Paula nos relata cómo adapta el currículum establecido a las necesidades de su aula taller.

Paula: Yo prefiero ese módulo sustituirlo por uno en el que el alumno adquiera unas destrezas que le permitan en un futuro conseguir un trabajo, que es de lo que se trata. Eso ya es flexible dentro de mi aula.

Entrevistadora: Te vas adaptando a cada uno...

Paula: Exactamente, aunque en el currículum es diferente pero ya te adaptas tú como profesional.

Entrevistadora: Vas potenciando las habilidades que ves que tienen.

Paula: Claro, tú ves las necesidades y actúas sobre eso. Quizá en los contenidos teóricos, pues en la práctica sabes ya más o menos cómo tienes que organizar las clases. (Entrevista a Paula, profesora de taller PCPI Marroquinería, pp. 4- 5).

Para esta profesora es preferible que el alumno adquiera unas destrezas personales, que le van a facilitar acceder en el futuro al mercado laboral y desenvolverse en otros entornos sociales, a que aprenda una serie de contenidos académicos que podrían ser olvidados fácilmente. En ocasiones, las dificultades cognitivas y sociales de los alumnos hacen que el aprendizaje de los contenidos curriculares tengan que demorarse.

Pero es que cuando llegó, a mí ni me hablaba. En estos tres años me he tenido que dedicar más a las habilidades personales que a la formación profesional en sí, porque si la chica ni siquiera me saluda, ni me da los buenos días cuando llega, yo no me voy a poner el primer día a pedirle que cocine, porque no lo va a hacer. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 14).

Como refiere José, es evidente que el proceso de formación profesional de esta alumna no puede iniciarse en condiciones normales, dado que su comportamiento dentro del aula no es el más propicio para tal fin. Así, los profesionales deben ser pacientes y comprensivos con su alumnado, exigiéndoles en función de sus capacidades y aptitudes, buscando en todo momento que estos se sientan cómodos y puedan llegar a estar dispuestos a empezar a trabajar dentro del aula o del aula-taller. Debemos pensar, por lo tanto, que los profesionales de la acción educativa y formativa-laboral, deben contar con la suficiente sensibilidad para detectar las necesidades de sus alumnos, conociendo el punto de partida de los aprendizajes académicos y

personales de cada uno de ellos, y saber discernir las prioridades entre los contenidos curriculares y las competencias sociales y laborales que deben ir adquiriendo a lo largo de su proceso de formación. De esta manera, la función del docente de la formación profesional de jóvenes con DFI es la de educar y fomentar el desarrollo autónomo y el crecimiento personal de estos, más allá de las metas dispuestas desde el itinerario profesional que se encuentran impartiendo.

Como hemos visto, una de las características que deben tener los docentes que impartan la formación profesional de los jóvenes con DFI es la sensibilidad y comprensión hacia las dificultades y características personales, educativas, sociales y laborales de su alumnado. Es por esto que colaboran con las familias ante situaciones que suponen un conflicto para estas, como ocurre en el momento de la evaluación de sus hijos e hijas.

Enrique: Sí, sí, claro, porque están muy limitados aún, porque llevan el apoyo de los profesores que se sensibilizan, porque normalmente si te aprueban un primer curso, ya no haces más, tú puedes estar 3 años en el PCPI siempre que te suspendan. Si los profesores no colaboran con las familias para suspenderles y que sigan repitiendo hasta el máximo que son los 3 años, el primer año a la calle, y no hay nada más, es el mínimo del mínimo, y en 2º de PCPI igual, si el primer año te dan el aprobado, a hacer puñetas, entonces te permiten 2 años en el 2º de PCPI, pues aprovechamos que los profesores colaboran contigo para que estén dos años, pero es así. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 12- 13).

Este padre considera que los profesores tienen la suficiente sensibilidad e implicación para comprender la problemática que se les presenta a estos alumnos en el momento de su salida del sistema educativo, por lo que contribuyen a que esta pueda ser prolongada el máximo número de años posible. Con esta actuación, además se están comprometiendo a dilatar al máximo el proceso educativo y formativo de estos jóvenes, con el fin de que incrementen y refuercen sus habilidades y competencias para el empleo, y aprendan con mayor profundidad los contenidos decretados en el currículum escolar.

Asimismo, en nuestras entrevistas a los profesionales del centro, hemos podido descubrir que estos se sienten muy comprometidos con la evolución y el

crecimiento de estos jóvenes hacia la vida adulta, llegando incluso a extralimitarse en sus funciones y a realizar actuaciones que contribuyan a tal fin fuera de su horario laboral.

El año que estuve trabajando de AL tenía que ir a las tiendas de los chinos y cargarme de cosas porque yo necesito para trabajar globos, pomperos, silbatos y cosas de esas, y si no hay, no puedo trabajar. Y tenía que comprarlo yo pero claro, eso te lo puedes permitir, gastarte al mes 20€ en materiales, pero en ordenadores ya no puedo (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 6- 7).

Rocío, para poder desempeñar su labor profesional adecuadamente, procurando que exista una evolución favorable en la adquisición de los aprendizajes de su alumnado, tiene que aportar sus propios recursos. Es decir, no se conforma con los recursos materiales ofertados desde el centro educativo por considerar que son escasos y que no van a ayudarla a proporcionar una atención de calidad a sus alumnos. Por esta razón, decide comprar ella misma aquello que necesita para trabajar, teniendo que invertir un tiempo extra, además de realizar un esfuerzo económico para asumir sus funciones docentes. Al igual que Rocío, José se muestra como un docente comprometido con su trabajo, que cree firmemente en las posibilidades de promoción de los jóvenes que se encuentran formándose en su taller de Cocina.

Yo hago un esfuerzo también porque me tengo que multiplicar, tengo que hablar con el empresario, tengo que coger mi coche, tengo que salir, tengo que hacer el seguimiento, y ahora mismo lo único que nos hacen a los profesores es meternos más horas, quitarnos dinero, entonces, la gente está quemada, se junta todo. Si no hay dinero, no hay alegría, todo se complica y por supuesto cosas sociales mucho más, así que así estamos. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 14).

La lectura de esta cita nos hace destacar la importancia de que desde la institución educativa se promuevan unas condiciones laborales dignas, que aporten a los docentes el bienestar y la motivación laboral suficientes para efectuar su trabajo de forma rigurosa y eficaz. En este punto, debemos hacer hincapié en la dimensión emocional del docente, que hoy en día tiene que soportar numerosas responsabilidades, a la vez que lidia con las demandas y exigencias del propio sistema educativo, el centro escolar, las familias, los alumnos y el entorno social en el que se encuentra adscrito. La situación

favorable de dicha dimensión emocional, unida a una adecuada formación didáctica y metodológica, repercutirá positivamente en la educación y formación profesional de estos jóvenes.

La crisis económica mundial que atravesamos en la actualidad está deteriorando la eficacia de nuestro sistema educativo, tanto por la cantidad como por la calidad de los recursos materiales y humanos. Los docentes de los centros educativos deben superar cada día una serie de barreras, por no contar con los materiales suficientes para trabajar, por tener un gran volumen de trabajo y responsabilidad, y por no recibir una compensación económica y un reconocimiento social acordes a su esfuerzo. Dadas las circunstancias, es comprensible que el rendimiento de estos se vea reducido y no puedan volcarse en su labor con la suficiente entrega, lo cual provocará un perjuicio en el proceso educativo de sus alumnos.

José nos relata algunas anécdotas donde nos deja comprobar su confianza en las potencialidades de sus jóvenes alumnos como trabajadores.

Yo me reuní una vez con una serie de empresarios en Fuengirola y les expliqué el tema y al principio les miraba e incluso alguno esbozó una sonrisa preguntándose qué les iría a contar, yo se lo justifiqué muy bien, les dije que en la cocina hay mucho trabajo sucio, que a estos chicos no les importa hacerlo, y al salir de ahí 5 o 6 empresarios me dijeron que no tenían ningún problema en tener un alumno de estos en la fase de prácticas, pero claro, tiene que ir alguien, tiene que esforzarse, que dedicar un tiempo. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 17).

Leyendo esta cita, observamos que para este profesor, a la hora de promover la realización de prácticas profesionales de sus alumnos, acentúa sus cualidades y habilidades para el empleo, recalcando como algo positivo aquellas que les diferencian del resto y obviando sus posibles dificultades. Y es que el papel del docente es el de corregir y mejorar aquellas actitudes y habilidades que sus alumnos tienen mayor dificultad para desempeñar, así como potenciar y reforzar aquellas para las que muestran mayor disposición y desenvoltura. Con este tipo de estrategias, además de mejorar el perfil laboral del alumno, el docente consigue incrementar su autoestima y mejorar su autoconcepto, cualidades imprescindibles para que este sea capaz de superar

las dificultades a las que tiene que enfrentarse durante su proceso de inclusión social y laboral.

Otra idea que extraemos de este fragmento de la entrevista al profesor de Cocina, tiene que ver con algunas de las funciones que ha de realizar el docente y que se diferencian de las tradicionalmente efectuadas dentro del aula. En la acción narrada por este profesor, observamos que aparte de educar y formar en competencias personales y sociales y en habilidades para el empleo, el profesional de la acción educativa y formativa-laboral asume otros roles. Uno de ellos es el de mediador laboral, donde el docente trata de fomentar la superación de prejuicios dentro del sector laboral, contribuyendo a que los empresarios tengan una visión más acertada y realista de las características de los jóvenes con DFI como trabajadores. Otro de los roles que asumen los docentes de la formación profesional, es el de servir como agentes de difusión y concienciación de la inclusión social y laboral, es decir, tratan de hacer que los empresarios sean conscientes de la necesidad que existe en nuestra sociedad de que estos jóvenes aparezcan en aquellos entornos de la vida adulta a los que antes no tenían acceso. En definitiva, estos profesionales, a través de su labor educativa y formativa e impulsora de la inserción socio-laboral de estos jóvenes, se configuran como intermediarios para la sensibilización del entorno laboral y social, pues son quienes mejor conocen las competencias y posibilidades que tienen estos para acceder a un empleo.

Conociendo la experiencia de José, desde su compromiso por velar por procurar una formación de calidad para estos jóvenes y su afán por promover su inserción laboral, hasta sus dificultades para realizar su labor docente, podemos determinar que la entrega de estos profesionales se debe a un interés puramente vocacional, donde los beneficios personales que les produce trabajar con jóvenes con DFI compensan todo el esfuerzo realizado. Susana nos expone cuáles son sus emociones a la hora de trabajar con sus alumnos con DFI dentro de su taller de Jardinería.

Estar con ellos es muy beneficioso, te aportan mucho. Personalmente, a mí por lo menos, me enriquece muchísimo estar con ellos, trabajar con ellos y yo creo que al resto también. Hay algunas empresas de jardinería que tienen a

antiguos alumnos ya trabajando dentro, seguro que les supone algo positivo para el resto de los empleados. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 1).

La experiencia de Susana nos hace pensar en un aprendizaje bidireccional dentro del aula, donde la propia docente también crece personal y profesionalmente, mejorando sus propias habilidades y emociones a través de su interacción con este alumnado. Descubrimos entonces que para los docentes el hecho de poder trabajar con estos jóvenes, además de un ejercicio profesional constituye una fuente de satisfacción, enriquecimiento y promoción personal, que viene marcada por su entusiasmo y sus ganas de ver como cada día se superan.

En definitiva, el perfil de los profesionales que atienden a la educación y formación profesional de los jóvenes con DFI que asisten a los PCPI de NEE en el IES Concepción Villalba, corresponde a hombres y mujeres comprometidos y sensibilizados con la inclusión social y laboral de sus alumnos, que realizan cada día un gran esfuerzo por proporcionarles una mayor calidad de vida en su futuro profesional y personal. Igualmente, hemos conocido que su labor viene marcada por una acusada falta de recursos materiales y de apoyos profesionales, que les dificultan la realización de un trabajo interdisciplinar que abarque el desarrollo integral del alumnado. Para finalizar, debemos recalcar la importancia de dar a estos docentes una formación pedagógica que les capacite para afrontar la diversidad dentro del aula y no tener que delegar su labor en el personal de apoyo a la integración.

3.2.1.4. Concepción de inclusión e imagen social

La lucha de las personas con DFI desde hace décadas tiene como objetivo su inclusión plena en todos los ámbitos de nuestra sociedad. De manera paralela, la imagen social que proyectan los jóvenes con DFI dentro de la misma y que se manifiesta desde diferentes agentes sociales, como el mercado laboral y los medios de comunicación, repercute en el trato social que estos reciben. Tanto la concepción y el grado de inclusión social de los jóvenes

con DFI como su imagen social, son variables a considerar cuando hablamos de calidad de vida y desarrollo personal en su vida adulta.

De acuerdo a estas ideas, en estas líneas queremos indagar en las opiniones y percepciones que tienen nuestros entrevistados sobre la realidad de la inclusión socio-laboral de los jóvenes a los que hacemos referencia, así como en la imagen social que manifiesta este colectivo dentro de nuestra sociedad.

Con esta finalidad, preguntamos a los docentes del IES Concepción Villalba si piensan que nuestra sociedad se encuentra preparada para ver a una persona con DFI desempeñando un puesto de trabajo. Isabel señala que en la actualidad, salvo excepciones, ha existido una amplia evolución en cuanto al trato social recibido por estos alumnos y que para que se produzca esta situación, la visibilización juega un papel ineludible.

Pienso que cada vez más y además es cuestión de hábitos, porque en otros centros es verdad que los alumnos con discapacidad están menos integrados y que los niños los miran mal o los señalan. En este centro en el tiempo que llevo aquí alucino porque los chicos desde que llegan, y en todos los niveles desde la ESO tenemos alumnos discapacitados y tenemos una variedad tremenda, porque hay chicos con discapacidad cognitiva, visual, auditiva, motórica...y yo creo que los chicos se han acostumbrado a verles y no les llaman la atención, ni para bien ni para mal.

Ahora mismo tenemos un 10% de alumnos discapacitados. En nuestro centro hay 150 alumnos y yo creo que están ya acostumbrados. Aquí en general hay mucha variedad. Al principio cuando me venían alumnos diciéndome que les miraban mal les decía: *"no, mira, aquí miran a todo el mundo"* porque aquí hay alumnos que vienen con el pelo verde, otro que viene con unas pintas rarísimas, el otro que es gótico, y al final aquí son todos tan distintos que yo creo que no se diferencian. De hecho no hemos tenido problemas por integración o porque algún alumno con discapacidad nos haya dicho que se metan con él o que le insulten. Yo creo que hemos tenido más problemas de acoso con otros chicos sin discapacidad ni nada que con ellos. (Entrevista a Isabel, orientadora, pp. 7- 8).

La orientadora argumenta su punto de vista desde el entorno del centro educativo, haciendo referencia a la notable presencia de este alumnado dentro del mismo, así como a la heterogeneidad de todos los jóvenes, la cual busca la promoción de la normalización de todos los estudiantes. Sabemos que nuestra sociedad, y consecuentemente nuestro sistema educativo, determinan unos cánones a los que deben ajustarse todos los individuos si quieren ser

aceptados y considerados en situación de igualdad. El hecho de ver a personas que se salen de dichos modelos supone para algunos cierto desconcierto, desencadenando en ellos conductas de rechazo o discriminación hacia las mismas. La visibilización de las personas con DFI en los diferentes contextos de nuestra sociedad va a facilitar la reeducación de los ciudadanos, produciéndose así un cambio ideológico y cultural hacia la aceptación de otras formas de ser y de actuar.

En el caso del contexto educativo, a través de la presencia y normalización de estos jóvenes, dadas las edades de los estudiantes, este cambio ideológico va a producirse con mayor profundidad. Mientras, el ser consciente de que todos somos diferentes en función de nuestros gustos, nuestro aspecto físico, nuestra cultura o religión y nuestras ideas o formas de aprender, tiene como consecuencia la construcción de una escuela plural y diversa, cuyos valores van a ir calando poco a poco en la filosofía de nuestras sociedades. Si traducimos estas ideas al contexto laboral, es fácilmente comprensible que la presencia de los jóvenes con DFI en el mismo va a romper las barreras socioculturales que, por falta de tradición, hacen que se considere extraño o inapropiado el acceso de estos jóvenes a un puesto de trabajo en el mercado ordinario.

Por su parte, José está de acuerdo con su compañera en que cada vez la sociedad se encuentra más preparada para ver a jóvenes con DFI ocupando un empleo dentro del mercado laboral.

Pues sí y no, cada vez más, pero yo sé que no todos estamos preparados. Ya te digo que no solo desde el punto de vista de que la sociedad vea a un chico con discapacidad trabajando en una empresa, sino desde el propio empresario, que muchas veces no quiere contratarlo. Pero yo creo que la sociedad en general no rechaza eso, porque hay algunas empresas que sí que son sensibles. Hay una cadena de hamburgueserías americanas que suele ser muy sensible, en ese sentido nos dan ejemplo claramente; entonces cuando llegas a un sitio de esos, si te encuentras un chico de estos detrás de la barra, si te atienden bien no hay ningún problema. Hombre, si se atasca y se hace ahí una cola enorme, pues igual que si fuera cualquier otro. Cada vez más, vamos a cualquier sitio y nos los vamos encontrando.

Además, de alguna forma siempre hay alguien que tiene o que conoce, siempre hay alguna persona con discapacidad cerca de su entorno. Quien menos te lo esperas aparece por aquí, que tú no sabías que estaba en esta

historia, para ver si hay plaza, porque tiene un sobrino, un hijo, el hijo de alguien cercano, con discapacidad. Yo creo que la sociedad en general no los rechaza. Tenemos el problema de la juventud, que no tiene cabeza y hay veces que incluso se mofa o llegan a insultarlos. El otro día tuvimos un caso ahí abajo, pero son cosas muy puntuales. Yo creo que la sociedad en general, la mayoría sí los acepta, y la gente con dos dedos de luces saben que, no sé, que la mayor discapacidad que hay es no tener corazón con esos chicos. Entonces yo como persona no me sentiría bien si los rechazo, porque es que no tiene sentido. Ahora, siempre hay cuatro cafres para todo. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 6- 7).

De las palabras de este profesor, subrayamos el hecho de que considera que sí existe un sector de nuestra sociedad que se encuentra sensibilizado hacia la inclusión socio-laboral de estos jóvenes por, entre otras razones, conocer de cerca la problemática a la que tienen que enfrentarse ellos y sus madres y padres. Hace décadas las personas con DFI se encontraban apartadas de los contextos de nuestra sociedad, no participando de los mismos por estar en casa o ingresados en centros de asistencia de tipo médico o social.

Nuestra sociedad ha cambiado hasta el punto de transformar las oportunidades y elecciones de vida de estos jóvenes, existiendo tras este cambio una profunda lucha, que ha conseguido evolucionar desde el paradigma ideológico de la segregación o exclusión social hasta el paradigma inclusivo. Este último apuesta por la participación de todos los individuos, adaptando y flexibilizando los diferentes entornos sociales para facilitar la inserción de los jóvenes con DFI, como ocurre en el caso del contexto educativo y del mercado laboral. De esta forma, los obstáculos a los que tienen que hacer frente estos jóvenes y sus familias dejan de ser una dificultad personal para convertirse en un problema social, provocando la implicación de diferentes agentes sociales, como pueden ser las empresas o los vecinos y familiares de estos jóvenes, que se muestran comprensivos y accesibles a colaborar en la superación de dichos obstáculos.

A pesar de haber existido una gran evolución en la situación social de los jóvenes con DFI, tal y como dice José, no todas las personas están preparadas para ver y aceptar la presencia de estos dentro del mercado laboral. Aún hoy se producen muchas situaciones de rechazo o discriminación

de las que los propios jóvenes con DFI tienen consciencia, lo cual repercute en su comportamiento y en sus expectativas de desarrollo personal.

Entrevistadora: Entonces una de sus mayores barreras también es la baja autoestima que tienen, ¿no?

Susana: Sí, en muchos casos sí, tienen poca autoestima porque si tienen poca discapacidad se dan cuenta de las dificultades que ellos tienen y, por lo tanto, se sienten un poco cohibidos con el resto de la sociedad. Piensan que no van a ser capaces de hacer algunas cosas y tienen normalmente la autoestima un poquito baja normalmente. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 2).

Entrevistadora: ¿Pensáis que eso puede ser por la propia discapacidad que ella piense que puedan verla...?

Enrique: más que nada porque ella se siente disminuida, yo creo que sí, que es por eso.

Entrevistadora: Por un problema de autoestima.

Enrique: Por un problema de autoestima, pero fíjate tú que lleva 20 años con psicóloga y no ha habido forma de quitarle esa sensación, entonces incluso yo creo que lleva esa agresividad a la casa porque no ha podido desenvolverse, durante el día se ha estado conteniendo y por algún lado tiene que sacar todo eso que lleva dentro. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 7-8).

Los jóvenes con DFI que gozan de un nivel considerable de autonomía personal y de habilidades sociales llegan a ser conscientes de su diferencia, tanto por el trato social recibido como por las dificultades a las que deben enfrentarse dentro del sistema educativo. Cuidar la autoestima de estos jóvenes, desde una perspectiva psicopedagógica, es fundamental para que progresen plenamente y puedan perseguir y alcanzar los objetivos que se propongan. Una baja autoestima perjudica tanto el éxito académico y formativo como las inquietudes personales de estos jóvenes y sus relaciones sociales, incidiendo simultáneamente en sus expectativas hacia la independencia personal en la vida adulta.

Como dice Susana, tener una baja autoestima crea en estos jóvenes inseguridad, complejos y miedo al fracaso, lo cual incrementa su miedo a crecer y experimentar y perjudica su proceso de aprendizaje. En el caso de María, la joven ha asumido una conducta agresiva dentro de casa para desahogarse de su frustración dentro del contexto socioeducativo. La consideración social hacia estos jóvenes es uno de los determinantes de su felicidad y bienestar personal y, en efecto, la negativa percepción social que

existe hacia la diferencia influye en perjuicio de estos.

Por otra parte, hemos querido conocer cuáles son los beneficios de la inserción laboral de los jóvenes con DFI dentro del mercado ordinario, tanto para ellos como para el entorno social al que están vinculados. Los profesionales entrevistados solo destacan aspectos positivos.

Para ellos, supone la normalización plena, el ejercicio de la igualdad social ante todo, pero también hay que ser realistas y ver las capacidades reales de cada uno. Depende de la capacidad que tenga el alumno, pero sí que hay muchos que pueden realizar trabajos muy válidos. Para los demás supone un enriquecimiento personal y social, porque es verdad que la gente cuando conocen la discapacidad de cerca, cuando tratan con ellos ven las cosas de distinta manera. Hablo por lo menos de su entorno laboral, que sí que va a conocer de cerca la discapacidad. (Entrevista a Rocío, maestra PT, p. 1).

De las palabras de Rocío, deducimos que el rechazo o la ausencia de jóvenes con DFI dentro del mercado de trabajo se debe a que muchos empresarios desconocen cuáles son sus capacidades como trabajadores y, basándose en prejuicios y estereotipos sociales, les consideran incapaces de llevar a cabo una labor profesional eficaz. Para cambiar el punto de vista de aquellos empresarios que no tienen fe en su potencial laboral es necesario que les conozcan, que sepan cuáles son sus características personales así como sus habilidades y competencias para el empleo, que descubran cuál ha sido su formación profesional y que vean su grado de madurez y responsabilidad.

Paula trata de romper la barrera de la ignorancia hacia las capacidades de sus alumnos haciendo que los empresarios los conozcan en primera persona, por lo que ha decidido que les acompañen a sus reuniones con los responsables de los posibles centros de prácticas profesionales.

Cuando voy a visitar alguna empresa, me gusta que venga el alumno conmigo para que vean cómo es, porque de antemano tienen muchos prejuicios y ellos piensan que va a tener un perfil diferente al que tiene en realidad. Siempre procuramos que los alumnos que vayan a las prácticas, dentro de su discapacidad, sepan desenvolverse muy bien en un trabajo, de hecho los preparamos aquí para ello. Pero los empresarios suelen ser muy reacios a contratar a chicos de estas características. (Entrevista a Paula, profesora de taller PCPI Marroquinería, p. 1).

La docente trata de abrir una puerta hacia la inserción laboral de estos jóvenes, pero debemos ser conscientes de la gran barrera que existe para que estos puedan acceder a un puesto de trabajo, sabiendo que estamos hablando de la realización de unas prácticas profesionales y no de la formalización de un contrato laboral.

Por su parte, Fernando nos habla de la inserción laboral como una ventaja para que los jóvenes con DFI puedan llegar a ser independientes de sus madres y padres.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de las personas con discapacidad intelectual y qué crees que puede suponer en la sociedad y para ellos el que estén en un puesto de trabajo?

Fernando: Hombre, yo pienso que a ellos les beneficia especialmente, porque les hace ser más autónomos el hecho de desempeñar una labor profesional. Después, a la familia le da más tranquilidad para el futuro, porque saben que no van a depender de ellos siempre. Todo esto siempre y cuando sean alumnos que se puedan integrar en el mercado laboral, pues hay algunos perfiles que no son capaces de hacer ningún tipo de trabajo.

Entrevistadora: ¿Y a nivel social qué crees que supone?

Fernando: A nivel social es importantísimo que se vea a este tipo de personas ocupando puestos de trabajo. Hace algunos años estaban "aparcados" en sus casas, no salían de ahí porque estaban mal vistos. Eran una carga para la familia y no se planteaban el que pudieran llegar a ser independientes, ni integrarse socialmente, ni mucho menos desempeñar un trabajo. Hoy en día sí hay muchos que están integrados en puestos de trabajo. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 1).

Son muchas las familias preocupadas por el futuro de sus hijos durante la vida adulta, pues temen que el día que ellos no puedan atenderles, se encuentren solos y desamparados. La inserción laboral supone para estos padres y madres una mayor tranquilidad y bienestar hacia el futuro, por encontrar una esperanza en la independencia social de sus hijos. La inclusión socio-laboral supone para los trabajadores con DFI, tal y como apunta este profesor, la adquisición de un mayor grado de autonomía, mientras contribuye a mejorar su proceso de madurez y a que asuma nuevas responsabilidades en contextos hasta ahora desconocidos para ellos. A su vez les hace depender en menor medida de las familias, pudiendo establecer nuevas relaciones sociales, tomar decisiones en las que estos no intervienen o incluso llegar a vivir fuera del hogar familiar.

En definitiva, en nuestra sociedad, siguiendo las ideas expuestas por este profesor, se va a producir un cambio en cuanto a la situación de las personas con DFI durante su vida adulta. Cuando hace décadas no podían aspirar más que a permanecer bajo el amparo de sus familias, el hecho de poder acceder al mercado laboral les va ayudar a tomar las riendas de su propia vida y a vivir como cualquier otra persona adulta, asumiendo nuevas responsabilidades y ejerciendo su derecho a ser iguales y libres. Este cambio de perspectiva seguro contribuirá a mejorar las expectativas de vida de otros jóvenes con DFI y de sus familias, que van a comprobar que pueden elegir y perseguir aquellos propósitos que se planteen y no van a tener que conformarse con permanecer en sus casas o al amparo de instituciones sociales. En el resto de la sociedad, este cambio supone la concienciación plena hacia esta causa y la adquisición de nuevos valores, que van a garantizar la consideración de todos los individuos en situación de democracia y justicia social.

A continuación vamos a describir y comprender, desde la perspectiva de los profesionales y las familias entrevistadas en nuestro estudio, cuáles son las barreras y obstáculos del mercado laboral y de nuestra sociedad que dificultan el acceso de los jóvenes con DFI a estos entornos de manera inclusiva.

La primera de las barreras que localizamos, tal y como señalan los docentes José y Fernando, radican en el carácter capitalista de nuestro mercado laboral.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de este colectivo en general, y en especial, de los chicos que están en el PCPI que impartes?

José: (...) Es un producto que se vende muy bien, los políticos y tal, pero luego no existe una concienciación del empresario; ellos buscan productividad, y estos niños tienen unas características muy especiales que no siempre tienen una productividad alta u óptima. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 1).

Hoy en día con la crisis, está claro que es que no hay trabajo. Pero olvidando eso simplemente es que el empresario de entrada no se va a fiar, antes que meter a cualquiera mete a conocidos y si no tiene conocidos pide referencias de alguien. Si en última instancia contrata a alumnos de este tipo es por el tema de las ayudas, que pagan menos seguridad social, que tienen ese tipo de ayudas. Yo creo que en general no se fían de que les vaya a hacer el trabajo

correctamente, de que les vaya a sacar la tarea adelante, de que puedan desenvolverse bien dentro de la empresa. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, pp. 4- 5).

La productividad es una característica principal que debe encontrarse en el perfil de los jóvenes aspirantes a trabajadores. Dadas las características de este colectivo y su tradicional consideración social, en ocasiones se les impide ocupar un puesto de trabajo porque los empresarios piensan que no van a ser capaces de rendir lo suficiente. Es posible que la productividad de estos jóvenes no sea la más alta, a pesar de haber sido formados en competencias profesionales que les capaciten para desenvolverse correctamente en el mercado de trabajo. No obstante, tal y como dice Fernando, existen ayudas económicas que van a contribuir a compensar las pérdidas económicas que podrían darse al comienzo de su incorporación al puesto de trabajo.

Además del aspecto económico, la inserción laboral de los jóvenes con DFI supone un ejercicio de concienciación para toda la sociedad, haciendo que el entorno se implique en el proceso de inclusión social de estos. La asignación de ayudas económicas no debe inducir a la utilización de malas prácticas, donde en el proceso de contratación prime la percepción de la misma sobre el beneficio personal y social que supone la contratación laboral de estos jóvenes.

En una última instancia, nos gustaría señalar la importancia de adaptar el mercado laboral a las características y necesidades de todos los individuos, fomentando la realización y el desarrollo personal de estos, independientemente de sus posibles limitaciones. El mercado laboral debe estar a disposición de los trabajadores y no al contrario, por lo cual, aparte de formar a los jóvenes con DFI en habilidades y competencias laborales, consideramos necesaria la creación de políticas de empleo que faciliten la flexibilización de los contextos de trabajo, creando así un mercado laboral inclusivo basado en la diversidad de sus trabajadores, donde prime el enriquecimiento personal y social por encima de las variables económicas.

Otro de los obstáculos que tienen que enfrentar estos jóvenes para encontrar un empleo se basa en la rigidez del mercado laboral, que acentúa

sus limitaciones y necesidades personales. Como apunta Natalia, en ocasiones, dado el bajo nivel de independencia personal de estos jóvenes, sus oportunidades profesionales pueden verse reducidas.

Tendría que haber más trabajo para este tipo de niños, tenerlos en cuenta. Teniendo en cuenta la necesidad y aparte más necesidad incluso, porque el que no tiene ningún tipo de discapacidad, bueno pues tiene un abanico mucho más abierto a la hora de poder elegir un trabajo, de poder irse fuera, o poder, yo qué sé. Pero estos niños están más condicionados, entonces, sensibilizar a todas las empresas para que lleguen a plantearse en serio que estos niños pudieran trabajar. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 7).

Esta madre delibera que las limitaciones y necesidades personales de los jóvenes con DFI les sitúan en desventaja frente a otros jóvenes. Así, los puestos de trabajo a los cuales pueden acceder deben reunir unas características determinadas y podría resultar complicado para ellos tener que trabajar lejos de las orientaciones y el apoyo de la familia. Por lo tanto, se hace inminente la necesidad de crear medidas de discriminación positiva que fomenten la contratación de estos jóvenes frente a otros posibles candidatos. Paralelamente, la creación de puestos de trabajo a su medida en los que se realicen las adaptaciones adecuadas a sus necesidades de apoyo, ofrecerá un mayor número de posibilidades de inserción laboral a estos jóvenes.

Según el padre de María, otra de las barreras a las que estos jóvenes tienen que enfrentarse viene determinada por la consideración social de la diferencia, que trata de ser apartada del resto de la sociedad. Enrique nos habla de la creación de unidades de formación o de inserción laboral segregadoras, en las que se agrupa a los jóvenes con DFI junto a personas que pertenecen a otros colectivos en riesgo de exclusión social.

Enrique: Eso pasa como en el INEM, que te dan para la ayuda que procede de Europa para hacer los cursos subvencionados estos de aula taller, pues allí María estaba apuntada, la llamaron...

Entrevistadora: Porque en ese tipo de cursos hay un cupo para discapacitados, ¿no?

Enrique: Sí, había y además tenían preferencia, siempre dentro del grupo tenían preferencia para algún discapacitado. Donde estaba la prima de mi mujer y estaba directora pues había uno que estaba en la cárcel, otro que se escapó y se estrelló con el coche, una gente bueno, que decían que le tenían que haber expulsado por pelearse, por pegarle a un profesor, bueno pues gente así. Metes a una cría de estas a un sitio de estos... (Entrevista a Enrique

y Carmen, padres de alumna, pp. 13- 14).

En esta cita, Enrique relata la experiencia de su hija, que asiste a un curso de formación junto a personas de otros colectivos desamparados, teniendo muchos de ellos conductas violentas y delictivas. Para fomentar la inclusión de este y otros colectivos de personas en una situación social vulnerable, la solución no pasa por construir contextos excluyentes donde agrupar a todos aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, sino por fomentar la inserción de estos en entornos normalizados de nuestra sociedad, donde van a poder interactuar con todo tipo de personas. Y es que, además de tener pocas oportunidades de elección en la vida adulta tanto a nivel formativo como social o laboral, no se les ofrece la posibilidad de acceder en condiciones de igualdad a contextos diversos e inclusivos que les ayuden a disfrutar de los servicios que comentamos.

Ya hemos comprobado que existe un gran número de barreras que influyen en la inserción laboral de los jóvenes con DFI. Ahora queremos abordar las variables ideológicas o socioculturales que también condicionan el proceso de inclusión social de estos jóvenes.

Podríamos decir que la DFI está peor valorada en nuestra sociedad que cualquier otro tipo de diversidad funcional, y que dicha estimación va a repercutir seriamente en las oportunidades de inclusión de los jóvenes de dicho colectivo. Por otra parte, moviéndonos dentro del sector de la población con DFI, según los padres de María no todas las personas reciben el mismo trato.

Enrique: Y además cuando hablan de las personas de discapacidad estamos hablando de que discapacidad puede ser una persona que tenga un problema y que va en una silla de ruedas, pero intelectualmente y manualmente puede hacer cualquier tipo de funciones, o que le falte un brazo o que le falte una pierna, y esos son a los que les dan trabajo porque son normales como los demás, totalmente, solamente tienen una deficiencia de un problema físico y ya está. Pero a esos chicos con problemas más severos, más graves y demás, que tiene que ser un trabajo más adaptado y que tiene que haber un interés...

Carmen: La discapacidad intelectual está muy mal laboralmente yo creo, porque ¿cuántos hay?

Enrique: Tienen que ser trabajos manuales, no de otro tipo y ese trabajo manual tiene que estar dirigido y acompañado por gente que les pudiera coger y dar apoyo para que desarrollaran esa labor, y eso no hay, y a través de la administración eso no se lleva a cabo y lo que tú dices, un Síndrome de Down

porque te puede hacer fotocopias, para hacer tal, además es chistoso, es gracioso, son muy majos, son muy cariñosos y muy majos y tienen además una desenvoltura, porque normalmente son bastante abiertos y atrevidos y esos son los que se llevan...

Entrevistadora: Bueno, hay de todo, luego seleccionan al que...

Enrique: Sí, bueno, también, como todo.

Carmen: No y dentro de los Down pues también el que puede entra y el que no, no entra.

Enrique: Sí, hombre claro, por supuesto, no todos los Down tienen trabajo, eso está clarísimo. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 11- 12).

Enrique: La ONCE pues muy bien porque claro, cuando tienes un colectivo que tiene una cierta riqueza, cuando tienes una ONCE que les da una cantidad de dinero para poder abastecer el apoyo a nivel individual y colectivo de su conjunto de personas afectadas, pues estupendo, cuando tienes unos Síndrome de Down, que son muy grandes y son muy fuertes por la cantidad de gente que hay y tienen sus asociaciones... (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 11).

Debemos recalcar, de las palabras de esta madre y de este padre, que los diferentes diagnósticos o etiquetas atribuidos dentro del colectivo de personas con DFI condicionan el futuro de estos jóvenes. La pertenencia a un colectivo social que cuenta con cierta relevancia y representación dentro de nuestra sociedad y que además es apoyado por importantes organizaciones, hace que estos tengan mayores o menores oportunidades de éxito.

Por lo tanto, hablaríamos de una catalogación y clasificación dentro del propio colectivo de personas con diversidad funcional que posiciona en una amplia escala social a estas, dependiendo de la naturaleza de sus limitaciones y de su grado de autonomía e independencia social. De esta manera, podemos determinar que dentro del colectivo de personas con diversidad funcional existen una serie de distinciones y discriminaciones hacia aquellos que más se alejan del estereotipo socialmente normalizado y que la distinción de la que hablamos se reproduce fielmente dentro del colectivo de personas con DFI.

Por otra parte, el apoyo social recibido por cada uno de los sub-colectivos de personas con DFI depende en gran medida de su propia representación social y del prestigio y el poder de las asociaciones que los defienden. Debido a esta causa, no podemos hablar de igualdad de trato dentro del propio conjunto de personas con DFI, y tampoco de un apoyo por parte de los gobiernos e instituciones competentes que no resulte discriminatorio o

separador. Esta situación, de manera indiscutible, va a repercutir en las oportunidades de inclusión de estas personas, así como en sus expectativas de promoción laboral y social.

Ya hemos visto que existen colectivos, como las personas con Síndrome de Down, que reciben más apoyo a nivel institucional y social para facilitar su inclusión en la vida adulta. Aunque también, la pertenencia a estos colectivos puede suponer una desventaja si hablamos de relaciones sociales, pues el estigma físico en ocasiones resulta ser una desventaja a la hora de desenvolverse en ciertos entornos y de relacionarse con los demás.

Los alumnos con mucha discapacidad, como los Síndrome de Down, como tú los ves y ya los ves físicamente distintos, pues a veces sí resulta más difícil que se integren. Pero aunque sean diferentes cognitivamente, si físicamente no se les nota, socialmente se relacionan perfectamente con todos. (Entrevista a Isabel, orientadora, pp. 9- 10).

El aspecto físico, indudablemente resulta ser la carta de presentación de cualquier individuo. A partir de este, los demás se hacen una idea predeterminada de nosotros, de cómo vamos a actuar y de cuáles van a ser nuestras potencialidades y debilidades. En el caso de las personas con DFI, el hecho de que sus limitaciones puedan ser percibidas - o más bien prejuizadas - a simple vista, anula los aspectos positivos que pudiera aportar esta persona dentro del contexto social a la hora de relacionarse con sus iguales, primando su colectivo de procedencia sobre cualquier otro tipo de variable. En definitiva, el rechazo hacia los jóvenes con DFI es más directo cuando los demás pueden apreciar su condición desde un principio, ya que el estigma físico revoca con mayor facilidad las posibilidades de establecer relaciones sociales con sus iguales, privando a estos jóvenes de darse a conocer y de exponer sus cualidades y sus capacidades de interacción.

En última instancia, otra de las variables que influyen en la normalización social de los jóvenes a los que nos referimos es la atribuida a la distinción por género. Susana nos refleja sus impresiones sobre esta temática, tanto a nivel educativo como laboral.

Entrevistadora: ¿Crees que hay un trato diferente entre los chicos y las chicas, en cuanto a salidas profesionales, a expectativas de las familias, etc.?

Susana: Respecto a la jardinería en concreto, los empresarios suelen preferir chicos a chicas, eso sí es verdad porque es un trabajo físico normalmente duro. Lo que pasa es que esto no va enfocado solamente a jardinería, sino también a, por ejemplo, operario de viveros, que ahí sí que está bastante más equiparado el nivel de mujeres y hombres que trabajan. Incluso en algunos trabajos en concreto prefieren mujeres porque son más meticulosas quizá a la hora de trabajar; así que en la jardinería, si es trabajo físico fuerte, sí prefieren a chicos, pero sino están más o menos equiparados creo yo.

Entrevistadora: ¿Y aquí tienes más chicos o más chicas?

Susana: Tengo más chicos: tengo 3 alumnas y 5 alumnos.

Entrevistadora: ¿Pero crees que es por casualidad o tienen algo que ver las expectativas de las familias?

Susana: Yo creo que es casualidad porque otros años he tenido el mismo número de chicos que de chicas, este año tengo más chicos, pero la verdad es que está bastante equiparado normalmente. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 6).

Con las declaraciones de la docente, podemos reseñar que no parecen existir distinciones de género en cuanto a la consideración e imagen social de los hombres y mujeres con DFI, más allá de aquella basada en la propia estereotipación de las distintas ocupaciones del mercado laboral.

La llegada de la mujer al mercado laboral supone, de forma paralela, un cambio de perspectiva y evolución de la situación social de las mujeres con DFI. El mercado laboral no es un contexto exclusivamente ocupado por los hombres, y tanto las jóvenes con DFI como sus familias son conscientes de la importancia de poner en práctica el derecho de estas a acceder al contexto laboral, en pos del ejercicio de la plena igualdad. Sin embargo, no podemos olvidar que las mujeres con DFI son potenciales víctimas de una doble discriminación y que, por lo tanto, es obligación de las instituciones educativas, sociales y laborales, facilitar el acceso de estas a los diferentes contextos de la vida adulta en condiciones de igualdad.

Si prestamos atención a la imagen social que se proyecta de los jóvenes con DFI desde los medios de comunicación descubrimos que, en opinión de los profesionales del IES Concepción Villalba, se encuentra muy alejada de la realidad a la que estos tienen que hacer frente.

Entrevistadora: ¿Te parece adecuada la imagen que dan los medios de comunicación de la discapacidad intelectual? ¿Te parece que promocionan la

inclusión y la inserción laboral?

Isabel: Yo creo que la evitan. En mi opinión se ven muy pocas personas con discapacidad y lo poco que se ve es...que recuerde, los anuncios de la obra social de algún banco que dice que se va a encargar de integrarlos. En realidad apenas se ven personas con discapacidad en la televisión. Por esta razón, yo creo que en cuanto los medios de comunicación lo asuman y publiquen como algo normal, como personas normales que son, pues nuestra sociedad se acostumbrará a verlos. El problema es que todavía se les oculta, que no se les ve y hasta que no se les vea más no llegará la verdadera inclusión. En nuestro centro, como se les ve tanto pues pasan desapercibidos precisamente por eso; en el resto de la sociedad es que no se les ve, entonces no da una imagen ni buena ni mala.

Entrevistadora: Vas por la calle y no los ves, ni trabajando ni paseando ni nada...

Isabel: Y por la televisión es que no salen para nada.

Entrevistadora: Y si salen es con el cartel de "discapacitado"...

Isabel: Es que ni en programas del corazón, ni en tertulias, ni en telediarios, no aparecen en ningún sitio. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 10).

Isabel nos plantea que existe una notable ausencia de las personas con DFI en los medios de comunicación, de cómo son prácticamente ignorados cuando representan un amplio sector de nuestra sociedad. Los medios de comunicación son un potente agente social y educativo que, a la vez que informan o publicitan, se encargan de inculcar una serie de valores a los usuarios a través de sus diferentes elementos, como la televisión, las redes sociales o Internet. La visibilización de estas personas en los medios de comunicación, desde un trato igualitario que promocióne sus derechos, puede beneficiarles a través de una mayor normalización dentro de nuestra sociedad.

Sin embargo, en muchas ocasiones se promocionan espacios publicitarios en los que, con el claro objetivo de vender un producto, se utiliza la imagen de personas con DFI, dando a entender que van a solucionar las barreras que les impiden acceder a su total inclusión. Este uso de la DFI, además de carecer de valores éticos por encontrarse alejados de los propósitos que realmente plantean, perpetúa la imagen asociada a los jóvenes con DFI de personas pasivas y dependientes que necesitan ser ayudados. Es decir, estas acciones reflejan la idea de que la inclusión de estos jóvenes en el mercado laboral requiere de la caridad de instituciones y empresas, e incluso de otros ciudadanos. En lugar de realizar este tipo de publicidad, que tienen como objetivo mejorar la imagen corporativa de la empresa y publicitarla a costa de la imagen de un colectivo que se encuentra en una clara situación de

desventaja social, debería fomentarse desde la televisión y otros medios de comunicación, la aparición de jóvenes con DFI que han conseguido su objetivo de desarrollarse en la vida adulta de una manera totalmente independiente, evitando así anteponer su condición de persona con DFI a los logros obtenidos.

José ilustra en su testimonio la idea que acabamos de exponer, relatándonos un programa que vio en televisión sobre la inserción laboral de las personas con Síndrome de Down.

Los Down venden mucho el producto y son un colectivo muy amplio y como muy delimitado. Hay asociaciones muy potentes. El otro día pusieron un programa en La 2 sobre integración de la asociación Down de Madrid contando cómo un hotel contrató a cuatro jóvenes para trabajar: uno de ayudante de cocina, otro de ayudante de botones, otro de ayudante de mantenimiento y otro de ayudante de camarera de pisos. A cada uno le pusieron una especie de tutor para que lo enseñe. Bueno, el programa era lindo, era una maravilla. Eso es lo que hay que difundir. Se veía el hotel y se les veía trabajando, no era un anuncio, era verdad, y luego pues después del primer día de trabajo les hicieron una entrevista a cada uno. La de camarera de pisos tenía tal ilusión, tantas ganas de trabajar, tantas ganas de hacerlo bien y luego salía ella en el reportaje limpiando la planta principal del hotel. Era muy graciosa, diciendo: *"esto lo tengo yo que dejar como los chorros del oro, y con mucho cuidado que no se vaya a caer nada, porque aquí todo es muy bueno"*, y con ese tipo de programas, ese tipo de iniciativas, sí que iremos avanzando. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 17).

Con este tipo de programas se pone de manifiesto la capacidad de la que gozan estos jóvenes para ejecutar un empleo acorde a sus habilidades y competencias. A la vez, se normaliza su imagen dentro de los medios de comunicación y se contribuye a romper con las barreras socioculturales que no nos dejan situar con normalidad a las personas del colectivo al que nos referimos en contextos ordinarios de la vida adulta y laboral. Con la visualización de estos programas, muchas empresas e instituciones pueden llegar a conocer el potencial de estos jóvenes como profesionales, lo cual va a determinar el éxito de sus futuras contrataciones. Simultáneamente, a través de la imagen del tutor, se da a conocer la estrategia de Empleo con Apoyo, tan útil para enseñar a los jóvenes con DFI a desempeñar su puesto de trabajo, y cuya metodología no está lo suficientemente difundida dentro del mercado laboral ordinario.

No obstante, en conformidad con las ideas reflejadas a lo largo de este epígrafe, debemos ser conscientes de que ha existido una gran evolución en la concepción de la DFI en nuestra sociedad. José, consciente de los obstáculos a los que tendrán que seguir enfrentándose estos jóvenes para conseguir la plena inclusión laboral y social, se muestra satisfecho con la evolución alcanzada por el colectivo durante los últimos veinte años.

Cuando me vienen los padres de algún alumno desmoralizados les digo que no tienen razón, porque ya se ha hecho mucho desde hace 20 años a la actualidad. Podemos mejorar, pero es que todos podemos mejorar, tú puedes mejorar, yo puedo mejorar...Pero lo que no podemos decir es: es un colectivo abandonado, es un colectivo desintegrado, es un colectivo rechazado. En este instituto están completamente normalizados, completamente. Hay alumnos que están tres años conmigo y no aprueban porque no dan más de sí, porque su discapacidad les impide ni siquiera hacer una suma, pero luego hay alumnos que sí que lo consiguen terminar con éxito. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 13).

Y es que, aunque queda mucho por hacer, debemos reconocer que la situación social de los jóvenes con DFI ha mejorado de manera notable, así como la imagen social que reflejan en el resto de la sociedad. También es cierto que no podemos generalizar sobre el grado de normalización e inclusión alcanzado por estos jóvenes en nuestra sociedad. En realidad, deberíamos hablar de diferentes grados de inclusión dependiendo del contexto al que nos estamos refiriendo. Somos conscientes de que la presencia de los niños con DFI en el sistema educativo se da desde hace un número considerable de años, a pesar de las carencias organizativas, metodológicas y de recursos que continúan existiendo dentro del mismo. Pero por otro lado, el acceso de los jóvenes con DFI al empleo es un fenómeno que no se encuentra tan extendido en la actualidad. Siendo conscientes de estos aspectos, debemos hablar de diferentes contextos educativos y diferentes contextos laborales.

En el caso del IES Concepción Villalba, como hemos podido observar a lo largo de este estudio de caso, sabemos que es un contexto educativo que se encuentra seriamente sensibilizado con la diversidad de su alumnado, y que dicha concienciación va a reflejarse en los valores adquiridos por el resto de sus estudiantes. La institución educativa se encuentra constantemente sometida a un proceso de cambio y evolución, dependiendo además de las

modificaciones a las que está expuesta nuestra sociedad actual. Los cambios que se producen tanto en la institución educativa como en los medios de comunicación y el mercado laboral y consecuentemente en la configuración de nuestras sociedades, van a contribuir a que se produzca un cambio ideológico que seguro condicionará la cultura de nuestra sociedad, mejorando el trato recibido por los jóvenes con DFI, así como su acceso a los diferentes contextos sociales y humanos.

Finalmente nos gustaría reflejar, a través de las palabras del profesor del taller de Cocina, la importancia de la implicación de todos los agentes sociales en el proceso de normalización de estos jóvenes para la construcción de una sociedad sin exclusiones.

Hombre claro, porque hay que ayudarnos todos y porque la integración de estos chicos depende de los demás, no de ellos. Si yo no me implico porque no tengo ningún problema de discapacidad en mi familia...Pero si yo puedo aportar algo, pues apporto algo, que como empresario me llega la posibilidad de contratar uno, pues vamos a probar. Que como adulto tengo la posibilidad de colaborar con una asociación... La gente suele implicarse cuando les toca o cuando le ha tocado a alguien muy allegado, a tu hermana, a tu hermano, a tu primo, o a la vecina de en frente que tú quieres mucho y entonces empiezas a darte cuenta de que eso es un mundo y que son personas y que merece la pena luchar por ellos, y que necesitan ayuda evidentemente. Pero si no te toca, pues bueno, es como África, como no lo vemos, pues es algo ajeno. Muchas veces me hace gracia también, yo veo muy bien que colaboremos con los niños de África y demás, pero tenemos una cantidad de problemas aquí sin resolver y éste es uno. Tú quieres ayudar, pues ponte, ayuda trabajando una hora a la semana con una asociación. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 15- 16).

Como hemos dicho con anterioridad, la inclusión social de las personas con DFI es un problema de todos, es decir, es un problema de la sociedad a la que pertenecemos, que debe perseguir los principios de la creación de una cultura democrática que trascienda a todas las esferas de la vida de las personas. Los diferentes agentes sociales deben jugar un papel activo en la contribución a la optimización de las condiciones de vida de los jóvenes con DFI, para lo cual es imprescindible la concienciación de todos los individuos a través de una educación inclusiva tanto dentro como fuera de las escuelas. A su vez, la implicación de todos, tanto los ciudadanos, como los empresarios, y las instituciones sociales y gubernamentales, debe promover y facilitar el

acceso de estos jóvenes a los entornos sociales y laborales, apoyándoles mediante la adaptación y flexibilización de los contextos.

3.2.1.5. Trayectoria personal y educativa de los jóvenes

La trayectoria de vida seguida por los jóvenes con DFI que asisten a los PCPI del IES Concepción Villalba, en sus dimensiones personal, familiar, social y educativa, va a condicionar su presente en su proceso de formación profesional, así como su futuro en el acceso al empleo y a la vida adulta. Desde un primer momento, la condición de estos jóvenes y la negativa consideración social de la diferencia que existe hoy en día van a marcar su trayectoria vital en cuanto a atenciones e intervenciones personales, profesionales y sociales, llegando a influir en su desarrollo cognitivo, socioemocional y educativo.

Para conocer cómo es la trayectoria personal y educativa de estos jóvenes, vamos a revisar las declaraciones de Natalia, que nos relata la experiencia de su hija desde sus primeros días de vida.

Ella está diagnosticada con un 65 % de discapacidad, ¿enterarme? Bueno, pues ella cuando nació fue todo normal, no tenía ningún tipo de problema, luego tuvo un desarrollo más o menos normal; yo más que nada me percate cuando empezó con la guardería, echó a andar un poquito más tarde, tampoco mucho, tenía 16 meses. A ella sobre todo lo que más le ha afectado ha sido en el lenguaje, el lenguaje ha sido lo que no...el desarrollo del lenguaje, y eso le ha influido también a nivel intelectual digamos, pues al no hablar bien, también le cuesta mucho otras cosas digamos, omite muchas palabras a la hora de hacer frases, ahí es donde ella ha tenido siempre el mayor problema. Luego en otros aspectos pues es una niña bastante autosuficiente, vamos que no ha tenido dificultades. Se desenvuelve bien, es una niña muy tranquila, es muy exigente consigo misma... (Entrevista a Natalia, madre de alumna de PCPI Marroquinería, p. 1).

Esta madre dice que su hija tiene un 65 % de discapacidad. Es decir, las necesidades de apoyo de la joven son medibles mediante un porcentaje que certifica cuán grande es su diferencia respecto al resto de jóvenes de su edad. Con instrumentos como los certificados de discapacidad, impuestos desde las instituciones públicas para que las familias de estos jóvenes puedan gestionar los procesos burocráticos que se instauran a fin de que estos puedan acceder

a algunos espacios sociales o disfrutar de ayudas o medidas de discriminación positiva, se está etiquetando y clasificando a un grupo de nuestra población. Los certificados de discapacidad, mediante el tanto por ciento fijado a cada persona, dan a los profesionales, a las familias y a la sociedad en general una idea predeterminada de las habilidades y características que son esperables de dicha persona. Valorando que cada individuo, tenga o no DFI, tiene unas potencialidades y dificultades diferentes, así como una experiencia vital determinada por sus circunstancias sociales y familiares y por los estímulos que recibe durante su proceso evolutivo, debemos ser conscientes de que las necesidades de apoyo son, en realidad, subjetivas y dinámicas. Es decir, las necesidades de apoyo de las personas con DFI son variables, dependiendo del momento vital, así como del contexto social y el desarrollo intelectual y emocional de cada persona, por lo cual no pueden ser clasificables o medibles en base a una catalogación predeterminada. Con este procedimiento de catalogación se perpetúan los prejuicios sociales atribuidos a este colectivo, tomando en consideración el número en tanto por ciento asignado a la persona con DFI por encima de sus características y habilidades personales y sociales reales.

De esta forma, este tipo de certificados van a marcar la existencia de las personas con DFI, influyendo indiscutiblemente en el trato social y escolar que recibirán durante toda su vida, pudiendo incluso vetar su acceso a algunos entornos sociales como es el laboral, por considerar que no están capacitados para desempeñar una actividad eficiente dentro del mismo.

Además, Natalia nos alerta sobre las dificultades del lenguaje que presenta su hija y que influyen negativamente en su desarrollo cognitivo, y que, como veremos más adelante, han perjudicado su autoestima, aunque no han obstaculizado que esta joven adquiriera un nivel de autonomía considerable.

Como dice esta madre, comenzó a notar que su hija presentaba algunas dificultades en su desarrollo en el momento de su acceso a la escuela infantil, que coincide con el momento de empezar a andar y hablar.

Luego ella pues eso, cuando empezó a hablar y cuando ya empezó a ir a la guardería, es cuando yo más la empecé a notar un poquito diferente, también ella tenía una prima que nació más o menos al mismo tiempo, le veía yo que no era igual, tengo también otra hija. Pero vamos, el pediatra en realidad nunca me dijo nada porque de hecho, luego ya cuando yo la lleve al neurólogo, se le hicieron pruebas y en las pruebas tampoco se detectaba nada, pero claro, había algo que a la hora de hablar, a la hora de desenvolverse no era como tenía que ser, ya se le veía un poquito, y en realidad un diagnóstico, diagnóstico, que me diga tiene esto, no tengo. Nunca, yo la he llevado a neurólogos, psiquiatras, todo, lo que te dicen, pues un retraso madurativo. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 1).

El acceso de su hija al sistema educativo, concretamente a la etapa de Educación Infantil, hace que esta madre comience a notar que el proceso de aprendizaje de su hija no es el esperado para un niño de su edad. Comprendemos pues, que a través de la comparación con otros niños de su edad, como su prima y sus compañeros de guardería, Natalia observa que su hija se diferencia en cierto modo del resto. Es importante que las familias detecten las dificultades de sus hijos e hijas y traten de buscar soluciones o mejoras a esta problemática recurriendo a los profesionales especializados si es necesario pues, como sabemos, la atención temprana es fundamental para una mejor evolución de los niños con DFI. No obstante, debemos ser conscientes de que cada niño o niña tiene unas características particulares y un ritmo de aprendizaje diferente, y que la presencia de necesidades de apoyo en el desarrollo temprano no debe suponer una valoración negativa de la persona. En nuestro sistema educativo, la globalización de los contenidos y las tradicionales metodologías de aprendizaje magistral promueven la homogeneización del alumnado, excluyendo del proceso educativo a aquellos niños y jóvenes que presentan alguna dificultad o diferencia. En esta línea, debemos apreciar la importancia de configurar un sistema educativo que asuma y valore la diversidad de su alumnado, respetando los diferentes ritmos de aprendizaje y promoviendo medidas de educación compensatoria que faciliten a los niños y niñas con DFI una educación integral de calidad.

Del testimonio de Natalia nos llama la atención su necesidad de tener un diagnóstico que certifique cuál es el problema de su hija. Los diagnósticos pueden constituir un punto de partida a la hora de trabajar con estos niños y niñas, pues nos ayudan a recurrir a otras experiencias o investigaciones donde se

realizan intervenciones con otros niños con DFI que presentan unas necesidades de apoyo similares a las que estamos atendiendo. Pero estos deben ser únicamente una referencia a contemplar, pues de lo contrario corremos el riesgo de, al igual que ocurría con los certificados de minusvalía, homogeneizar a los niños con DFI, atribuyéndoles unas características previas que pueden estar alejadas de la realidad. Y es que no debemos olvidar las diferencias personales que presenta este tipo de alumnado, por lo que sus habilidades y competencias y sus dificultades y necesidades de apoyo deben estar sometidas a constante evaluación, tratando de adaptar la intervención psicopedagógica a sus demandas individuales en todo momento.

Frente a casos como el de esta madre, donde los profesionales no han sabido diagnosticar o etiquetar la problemática de su hija, debemos afirmar que para dar una intervención socioeducativa de calidad no es imprescindible poner un nombre determinado a la misma. Lo importante es conocer aquellos aspectos que hay que trabajar con el alumno, así como sus habilidades personales, para diseñar una intervención pedagógica adecuada e individualizada que le permita evolucionar de manera favorable.

Dejando de lado esta temática, Natalia nos plantea cómo el proceso educativo de su hija se ha visto perjudicado por otros inconvenientes derivados de sus propias dificultades.

Natalia: Eso a ella es lo que más le cuesta, siempre está con logopedas y cosas, pero aun así y todo nunca llega, y como ella tampoco es consciente de que si pusiera un poquito más de su parte en ese aspecto, conseguiría más cosas, eso no lo llega a entender...

Entrevistadora: Tampoco se pone a entrenar esa parte,..

Natalia: No tiene ese amor propio de decir, no, pues yo tengo que intentar hacer esto bien, pues mamá yo voy a escribir más porque de esta manera yo a lo mejor, no de eso no es consciente ella, ella al revés, lo rechaza. En fin, esto me cuesta trabajo, esto es un esfuerzo, esto yo no voy a hacerlo bien.

Entrevistadora: Y no le hace cara.

Natalia: Exacto. Y eso la ha hecho digamos que se retraiga mucho, y que no adelante, que no adelante; en el colegio, cuando estaba, no adelantaba en ese aspecto. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 2).

En su proceso de aprendizaje, Cynthia, cansada de esforzarse sin recibir resultados positivos en su adquisición del lenguaje, se siente frustrada y

cansada, lo cual repercute negativamente en su autoestima personal, haciendo que se vuelva introvertida y que, como consecuencia de esto, su proceso de socialización se vea también afectado. Durante la trayectoria personal y educativa de los alumnos con DFI es necesario atender, además del progreso intelectual y académico de estos, a otras variables socioemocionales que van a incidir de manera directa en la adquisición de otro tipo de habilidades personales y sociales. Es comprensible, por tanto, que Cynthia desde niña se sintiera cansada y agobiada de trabajar tanto en sus habilidades del lenguaje. Tenemos que valorar que estos alumnos, desde edades muy tempranas, aparte de asistir al centro escolar y estudiar como cualquier otro, deben acudir a la consulta de especialistas como logopedas, psicólogos, pedagogos, etc., donde tendrán que trabajar en la mejora de sus capacidades, lo cual les supone un esfuerzo extra en su crecimiento personal y social. Quizá la clave esté en mejorar la eficacia de nuestro sistema educativo, ofreciendo los servicios y atenciones necesarios para que estos alumnos no tengan que asumir responsabilidades de tipo educativo fuera de su horario escolar. Por otra parte, ante las carencias de nuestro sistema educativo, sería oportuno realizar un cambio en la estrategia y metodología de aprendizaje que el logopeda de esta joven utiliza, buscando su motivación e interés, y considerando su dimensión emocional y psicosocial.

Dada la experiencia que hemos ido relatando, podemos entender que a Cynthia no le gustara el colegio.

Entrevistadora: ¿Cuándo eras pequeña, te gustaba ir al colegio?

Cynthia: No.

Entrevistadora: ¿Qué se te daba mejor?

Cynthia: Dibujo.

Entrevistadora: ¿Y peor?

Cynthia: Matemáticas.

Entrevistadora: ¿Tenías muchos amigos en el colegio?

Cynthia: Sí.

Entrevistadora: ¿Estabas siempre en la clase con tus compañeros o salías alguna vez?

Cynthia: Sí, salía fuera. (Entrevista a Cynthia, alumna PCPI Marroquinería, pp. 1- 2).

La carga lectiva que tienen que soportar los jóvenes con DFI en su proceso educativo resulta ser excesiva en muchas ocasiones. Uniendo este

factor a las exigencias de un sistema de educación que no se adapta a las necesidades de sus alumnos, sino que pretende que todos accedan a unos mínimos académicos predeterminados, no es de extrañar que a Cynthia no le gustara asistir a la escuela. Cuando nos habla de qué asignaturas le gustaban y cuáles no, observamos que la alumna se decanta por aquellas en la que no tiene que realizar un gran esfuerzo intelectual, como es dibujo, y manifiesta su desinterés por otras más complejas, a cuyos contenidos curriculares le resulta más difícil acceder. La motivación del alumnado depende en gran medida de la utilización de una metodología didáctica que resulte dinámica, participativa y atractiva, y de estipular unos objetivos asequibles al alumno, donde se tengan presentes los aprendizajes que ya ha alcanzado, así como sus intereses y habilidades, para que consiga desarrollar nuevas competencias y aprender nuevos contenidos.

A pesar de los problemas de introversión que nos expone su madre y que son fruto de sus problemas de comunicación social, Cynthia manifiesta haber tenido amigas en el colegio y nos revela que salía fuera de clase para recibir una atención más individualizada. Su madre nos relata cómo transcurre su periodo de escolarización obligatoria y cuáles son sus apoyos dentro y fuera del centro educativo. Cynthia ha estado durante toda su vida escolar en la modalidad de integración en aula ordinaria, recibiendo algunos apoyos fuera de clase.

Entrevistadora: A la hora de entrar al colegio, ¿cómo te lo planteaste, en que modalidad de educación estaba?

Natalia: Bueno, ella entró en guardería y luego ella estuvo en el mismo colegio que la hermana. La hermana estaba en un colegio de monjas, San Vicente²⁰, que está por donde está la estación, y entró en el mismo colegio, entró a la guardería allí también a hacer el último año, y ya siguió en el colegio. Allí en un principio, cuando era pequeña bien, no había ningún problema, ya claro, ya cuando empezaron los niños a avanzar un poquito más, ella ya se quedaba más por detrás, entonces incluso repitió un año de preescolar, y bueno, allí se le daba clase de apoyo y eso, pero vamos, tampoco estaban ellos muy concienciados en ese aspecto con este tipo de niños. Entonces ella estuvo allí tres años, y después ya cuando la hermana terminó el colegio, porque ellas se llevan casi 7 años, pues ya me la traje y la puse aquí en El Jazmín, en el Puerto de la Torre, y ahí le fue mejor.

Entrevistadora: Mientras iba al colegio, ¿recibía apoyos fuera?

²⁰ Centro Privado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de Málaga capital.

Natalia: Sí, yo siempre la he tenido con logopedas, siempre ese tipo de cosas, logopedia más que nada, casi siempre ha estado con apoyos, vamos y sigue teniendo. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 3).

La madre de Cynthia señala como, a medida que su hija crecía y avanzaba dentro del sistema educativo, sus problemas para acceder a los contenidos curriculares exigidos se acrecentaba más. Así, su diferencia con el resto de sus compañeros se hacía cada vez mayor, y la atención que se le dedicaba a Cynthia resultaba insuficiente para que esta recibiera una educación de calidad. A pesar de que la atención que se le dedicaba fuera del aula se realizaba de forma individualizada, esto no resultaba suficiente para que Cynthia pudiera acercarse al ritmo de aprendizaje de sus compañeros. Como hemos dicho anteriormente, nuestro sistema educativo se empeña en homogeneizar a su alumnado, en lugar de dar a cada uno una educación ajustada a sus capacidades e intereses. La utilización de metodologías de aprendizaje cooperativo dentro del aula implica respetar los ritmos de aprendizaje de todo el alumnado, flexibilizando los contenidos y competencias a adquirir por cada uno de ellos. Una educación por competencias beneficia el pleno progreso de todo el alumnado, es decir, abarca la dimensión intelectual, emocional y social, ofreciendo a todos las mismas oportunidades y respetando sus características personales y sus diferencias individuales.

El centro educativo donde estudiaba la joven, en un principio, parece no estar sensibilizado con las necesidades del alumnado con DFI, y no es capaz de ofrecer a esta y a otros alumnos de similares características, los apoyos que necesitan. La presencia de estos jóvenes dentro del aula supone para el resto del alumnado un enriquecimiento de sus aprendizajes, haciéndoles conocer, valorar y respetar la diferencia, y reforzar competencias sociales relativas a la convivencia y a la socialización. No atendiendo a este tipo de alumnado se producen en el centro la salida de los alumnos con DFI, privando al resto de este tipo de aprendizajes.

Una vez finaliza su escolarización obligatoria, Natalia envía a su hija a un PCPI y ahí comienza su proceso de formación profesional, que se prorroga durante unos cuantos años.

Entrevistadora: ¿Cómo te planteas que terminara en un PCPI de marroquinería?

Natalia: Pues cuando terminó en El Jazmín, que ella de allí se vino ya con 17 años, como repitió un par de años me parece, ya digamos hasta el límite que ya no se podía quedar más. Entonces después pues claro, sale de allí, te encuentras un poco perdida, no sabía dónde llevarla. Primeramente estuvo haciendo un PCPI en Las Acacias²¹, de cocina y allí bien, estuvo bien la verdad, no estuvo mal. Terminó allí y me la llevé a Santa Margarita y allí también estuvo dos años, ella la verdad es que en los módulos siempre se ha desenvuelto muy bien y luego se ha venido aquí. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, pp. 3- 4).

A partir de este momento, la trayectoria educativa de Cynthia tiene lugar en centros educativos de diferentes características, en los que cursa itinerarios de formación profesional de especializaciones completamente diferentes. Por lo tanto, deducimos que la finalidad de que esta joven curse estudios de formación profesional es que permanezca dentro del sistema educativo durante el máximo número posible de años, es decir, hasta agotar la edad límite consentida, y no el de capacitarla para el acceso a un empleo, práctica que se realiza muy frecuentemente con este tipo de alumnos.

El bagaje educativo de esta joven, qué duda cabe, ha desembocado en que esta sea capaz de adaptarse a diferentes entornos educativos y sociales, que seguro han favorecido la mejora de los aprendizajes alcanzados durante su periodo de escolarización y la adquisición de nuevas habilidades y competencias que podrá utilizar en su acceso a la vida adulta. No obstante, a pesar de haber estudiado en diferentes itinerarios de PCPI, para poder acceder a otros programas de diferentes especialización ha tenido que renunciar a la obtención de las titulaciones correspondientes, independientemente de si había superado o no los objetivos dispuestos en cada uno de ellos. Podemos afirmar entonces que la estructura de nuestro sistema educativo, incapaz de abordar la personalización e individualización de los aprendizajes de esta alumna y de otros jóvenes como ella, resulta más que insuficiente para atender a las necesidades formativas de este tipo de alumnos, puesto que no les deja especializarse debidamente en el oficio elegido, haciendo que estos tengan que abandonar sus estudios una vez finaliza el periodo máximo fijado por la institución educativa. Esta joven goza de un perfil laboral diversificado, ya que

²¹ Instituto de Enseñanza Secundaria en Málaga Capital.

ha podido aprender, con mayor o menor profundidad, las tareas a ejecutar dentro de cada una de las especialidades. Sin embargo, no puede decirse que esté capacitada para realizar ninguno de ellos por no contar con la certificación correspondiente. Ella misma nos refiere su opinión sobre los PCPI que ha cursado.

Entrevistadora: ¿Cuántos años llevas en el PCPI?

Cynthia: Tres.

Entrevistadora: ¿Qué hiciste antes del PCPI?

Cynthia: No me acuerdo...cocina.

Entrevistadora: ¿Te gustó el PCPI de Cocina?

Cynthia: No, me gusta más el que hago ahora.

Entrevistadora: ¿Qué cosas hacéis?

Cynthia: Pulseras, bolsos, monederos... (Entrevista a Cynthia, alumna PCPI Marroquinería, p. 1).

La especialización del PCPI que actualmente cursa esta alumna en el IES Concepción Villalba parece ajustarse a sus intereses personales más que los anteriores. La dinámica del taller de marroquinería, donde el trabajo en equipo y los aprendizajes prácticos priman sobre los contenidos académicos, parece adaptarse mejor a las necesidades de esta alumna.

Entrevistadora: ¿Crees que ella podría ser capaz de acceder a un ciclo medio?

Natalia: No.

Entrevistadora: Estudiar le cuesta más, ¿no?

Natalia: Estudiar es lo que más le cuesta, ella lee y eso, pero claro, esas dificultades que ella ha tenido en el lenguaje es lo que le ha llevado a que ella omita muchas palabras a la hora de escribir. Tiene mucha desconfianza, porque a lo mejor escribe un WhatsApp y ahora con lo del WhatsApp le está viniendo muy bien porque eso le ayuda a ella a que se suelte, ¿está bien escrito? (...) Eso es algo que tiene ella que no, que es lo peor que...si ella eso no lo hubiera tenido, ella hubiera adelantado ¡bueno...! Yo creo que prácticamente ella no hubiera tenido dificultad apenas. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 11).

Su madre explicita cuáles son las barreras que podría tener Cynthia a la hora de acceder a un itinerario de formación profesional donde existiera un mayor nivel de exigencia en cuanto a contenidos curriculares. Los problemas del lenguaje de esta joven han supuesto una gran barrera a la hora de aprender las materias curriculares establecidas desde el sistema educativo, aunque ha adquirido al menos las competencias instrumentales más básicas.

Natalia además nos detalla cómo las RRSS se erigen como un agente social que, a través de su carácter interactivo y dinámico y de su funcionamiento intuitivo, motivan en Cynthia la práctica de la escritura y la lectura, ayudándole a mejorar en esas áreas. Y es que las TIC, con una adecuada utilización, son en la actualidad una pieza clave de todo proceso educativo, ya que el alumnado suele encontrarse en mayor o menor grado familiarizado con ellas y hacen que los aprendizajes se produzcan de forma lúdica y simplificada. Introducir este tipo de herramientas dentro del aula podría ser una clave para la motivación del alumnado con DFI, flexibilizando los contenidos con el fin de ayudarles a superar sus obstáculos y acercándoles los conocimientos académicos a sus propias experiencias personales y educativas.

A continuación vamos a conocer la experiencia vital y educativa de María, narrada por sus padres y por ella misma, con el fin de contrastar las similitudes y diferencias que pudieran existir con el caso de Cynthia, y de analizar con mayor profundidad la posible trayectoria de vida seguida por un gran número de jóvenes con DFI.

Entrevistadora: ¿Y a la hora de que entrara en el colegio?

Enrique: El síndrome que tiene María le afecta a diferentes órganos, le afecta tanto en el aspecto muscular como en el aspecto intelectual; ella tiene una discapacidad funcional que tenía problemas de los oídos, que los tenía cerrados, lleva aparatos de sordera. Físicamente, en la cuestión muscular tiene problemas, lo que pasa que ella anda, sube escaleras, baja escaleras y demás, pero tenía una serie de problemas. En los estudios, pues muy mal, porque la integración era un desastre y al final acabó en el colegio de sordos, Santa Lucía,²² aquí en Málaga. Al principio estuvimos hasta que tenía seis años en Granada y estaba también en el colegio de sordos de Granada y después estuvo aquí en Santa Lucía y después ya...

Entrevistadora: ¿En un aula específica?

Enrique: Es un aula específica pero le enseñan, gracias a Dios tuvimos suerte en ese aspecto, porque le enseñan oralmente aunque sean sordos, y mucho por la vista, muy apoyados oralmente pero sobre todo...todo muy adaptado, fue la suerte de poder encontrar ese colegio.

Carmen: Bueno, María estuvo en una guardería normal, de pequeñita en Granada estuvo en guardería y luego cuando pasó al colegio porque le detectaron lo del oído, pues fue al colegio de sordos y cuando volvimos aquí fue a una guardería normal y de allí pasó a San Joaquín²³.

Entrevistadora: Allí también tienen integración.

Enrique y Carmen: Pero no nos funcionó.

²² Centro Privado de Educación Especial, conocido en Málaga especialmente por atender a alumnos con diversidad funcional auditiva.

²³ Centro Concertado de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial.

Carmen: A nosotros no nos funcionó para nada.

Enrique: Era mixta. Tenían una clase adaptada con psicólogos.

Carmen: Estaban la mayoría del tiempo en la clase adaptada, había pocos, pero no nos funcionó, a nosotros no. Y fue cuando optamos, porque la audioprotesista de María que es de Granada estaba en el colegio, es amiga nuestra y nos dijo que por qué no intentábamos llevárnosla a Santa Lucía. Porque María oía y hablaba pero podía entrar porque tenía un problema de audición, y entonces habló con la gente del colegio y entró en Santa Lucía y en Santa Lucía nos funcionó muy bien María.

Entrevistadora: ¿Y allí recibía apoyos, aparte de la adaptación en el aula?

Enrique: No, allí son todos especiales además.

Carmen: Pero María ha tenido apoyo siempre, María sigue yendo a un psicólogo.

Enrique: Pero es porque es particular, ella va al psicólogo desde los 4 o 5 años, y tiene veinticuatro.

Carmen: De pequeña tenía un fisioterapeuta y después ha tenido y sigue teniendo apoyos fuera del colegio. Allí funcionó, bueno se disparó en conocimientos, en un año aprendió a leer, hacía sumas, restas y multiplicaciones, es decir, se nos disparó en conocimientos; perdimos 4 años de la otra manera. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 3-4).

La hija de Enrique y Carmen ingresa en el sistema educativo en colegios ordinarios bajo la modalidad de integración, aunque en su caso no les funcionó esta fórmula de escolarización. La inclusión del alumnado con DFI dentro de los centros escolares, en ocasiones no resulta eficaz para atenderles, bien por no contar desde el centro con los recursos suficientes para hacer frente a sus necesidades de apoyo, o bien por una falta de sensibilización y concienciación por parte del equipo docente. Como vimos en el caso de Cynthia, en ocasiones los centros escolares, a pesar de ofertar apoyo al alumnado con NEE, caen en la ejecución de malas prácticas donde el trabajo con estos alumnos recae en el personal de apoyo, no contando estos con tiempo suficiente para atender a todos y produciéndose un trabajo discontinuo con estos alumnos, cuya presencia es olvidada frecuentemente dentro del aula, repercutiendo esta práctica negativamente en su desarrollo social y en la construcción de su autoestima personal.

Finalmente, esta familia decide enviar a María a un Centro Específico de Educación Especial, donde sus progresos son más que evidentes. En esta modalidad de aprendizaje se agrupa al alumnado por su tipo de diversidad funcional y por su nivel de necesidades de apoyo, por lo cual cada grupo tiene una configuración más o menos homogénea y se imparten los aprendizajes de

manera globalizada, presuponiendo que las necesidades y capacidades de todos son similares. Dada la estructura y metodología imperantes en nuestro sistema educativo, tendentes a la clasificación y homogeneización del alumnado, en las que impera la utilización de los libros de texto y la calificación sobre la experimentación, individualización y evaluación, los jóvenes con DFI no ven atendidas adecuadamente sus necesidades de aprendizaje en los centros ordinarios y encuentran una mejor respuesta a sus necesidades en otros contextos específicos como al que nos referimos. Esta idea nos hace plantearnos la contradicción existente entre el deseo de proporcionar una educación inclusiva para todo el alumnado y la realidad de estos jóvenes, que para alcanzar el éxito académico deben asistir a otros espacios formativos altamente especializados, en los que su proceso de educación y socialización se ven sesgados por la propia homogeneización del alumnado y de los aprendizajes impartidos.

Dicho de otro modo, al estar en un aula específica, los contenidos curriculares se ajustan de manera significativa al ritmo de aprendizaje de María, por lo que la alumna se muestra satisfecha con su paso por la escuela.

Entrevistadora: ¿Te gustaba ir al colegio?

María: Sí.

Entrevistadora: ¿Y tenías muchos amigos?

María: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gustaba?

María: Matemáticas, lengua...

Entrevistadora: ¿Había alguna persona que te ayudara fuera de clase?

María: No.

(...) Entrevistadora: ¿Qué es lo que se te daba peor en el colegio?

María: Las matemáticas se me daban fatal. (Entrevista a María, alumna de PCPI Jardinería, pp. 2- 3).

El trato recibido por los alumnos del aula específica a la que asiste María resulta ser el mismo, pudiendo casi todos acceder a los contenidos impartidos desde esta. Así, este aula se constituye como una fórmula segregadora de educación hacia un grupo de la población, donde la homogeneización se disfraza de respeto a la igualdad. Atender a la diversidad y ofrecer igualdad de oportunidades a todo el alumnado supone respetar la diferencia y la heterogeneidad del mismo y abordarla de manera individualizada, valorando

las características personales de todos e incentivando su proceso de aprendizaje desde sus propios conocimientos y habilidades.

Entendemos entonces que, al igual que explicábamos en el caso de Cynthia, nuestro sistema educativo apuesta por la globalización de los aprendizajes del alumnado tanto en el caso de los centros educativos ordinarios como en el de los centros específicos. El tradicional modelo de escuela donde se sigue una metodología de aprendizaje magistral y en la que todos los alumnos siguen un mismo currículum escolar con unos contenidos preestablecidos, ha calado tan hondo en la mentalidad de nuestra sociedad que se reproduce incluso en su sistema de Educación Especial. Más aún, con el alumnado que asiste a este tipo de escuelas, influye también la escasez de recursos materiales y humanos y la falta de formación del profesorado a la hora de atender a la diversidad del alumnado. Desde nuestro punto de vista, recalcamos la idea de construir una escuela que respete la diversidad de sus discentes y que se flexibilice en cuanto a contenidos y competencias curriculares, así como en espacios y tiempos, promoviendo el aprendizaje cooperativo e integral frente a la parcelación por materias. En esta escuela, evidentemente tendrían cabida los alumnos con DFI, no siendo necesaria la existencia de centros específicos, al menos en el caso de alumnos como María, que tienen un nivel mínimo de autonomía física, cognitiva y social y que no presentan disfunciones orgánicas importantes.

Por otra parte, la trayectoria educativa de María converge con la de Cynthia en el hecho de recibir apoyos de especialistas fuera del horario escolar. Dadas las necesidades educativas de estos alumnos y la escasez de recursos para atender a la inclusión desde la escuela actual, las familias de estas alumnas, para atender a su desarrollo integral, se ven obligadas a recurrir a aquellos servicios que la escuela no les ofrece con el fin de reforzar las habilidades y competencias que se encuentran adquiriendo sus hijas. Entendemos entonces que a pesar de sentirse satisfechos con la fórmula de escolarización de su hija, estos padres y madres no creen que los aprendizajes proporcionados desde la escuela sean suficientes para la adquisición de su autonomía e independencia personal y social.

Cuando les preguntamos sobre la finalización de su etapa de escolarización obligatoria, Enrique y Carmen nos relatan cuál ha sido el proceso de formación profesional de su hija.

Entrevistadora: ¿Una vez que termino allí, decidisteis mandarla aquí?

Enrique: Sí, a los 18 allí no la quieren ya, no pueden estar. No la quieren no, es que no pueden estar, y entonces pasó a un PCPI en Alcazaba de auxiliar y allí eran chavales normales, con un poco más de atraso pero normales, y como podía estar un año, pues estuvo un año. Después de ahí fue a un colegio, Santa Margarita, a un PCPI de Jardinería y estuvo un año también y después ya vino aquí al PCPI de marroquinería y aquí ha estado 3 años, y ahora, después de acabar los 3 años de marroquinería, paso a 2º de PCPI que es donde está actualmente y que este año acaba. Ya este año acabará con 25 años y ya se acabó, ya no hay nada de nada, entonces ya búscate la vida. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 4).

Como veíamos en el caso anterior, dada la configuración de este tipo de programas educativos, María tiene que cambiar cada año de centro escolar, así como de especialidad formativa, con todo lo que ello implica. Cada año, esta alumna del IES Concepción Villalba ha tenido que variar de contexto educativo y social, de compañeros, de profesores, de forma de trabajar y de temática a estudiar, por no consentirse su permanencia hasta que ella haya aprendido todos los contenidos y competencias estipulados en el currículum escolar.

Nos llama la atención que el padre de esta alumna, hablando de uno de los PCPI en los que estuvo, refiere que esta iba a clase con otros alumnos normales, asumiendo que su hija no lo es. La dicotomía normalidad-diferencia que existe tradicionalmente en nuestra sociedad es quizá la clave de la separación de nuestro sistema educativo cuando hablamos de educación ordinaria y Educación Especial. Para apostar por la inclusión educativa es necesario que desaparezcan este tipo de separaciones de nuestra sociedad y construyamos una escuela democrática e inclusiva, donde la diversidad sea reconocida como un valor y la igualdad de oportunidades se manifieste como un principio fundamental que se erige como realidad para todo el alumnado. Esto no se consigue sin la concienciación y educación de nuestras sociedades en valores éticos y políticos, que aboguen por construir una sociedad diversa y plural para garantizar el éxito de todos los ciudadanos.

Tras todos los cambios producidos en la vida escolar de María y tras cuatro años en los PCPI del IES Concepción Villalba, su madre y su padre no saben cómo va a ser el futuro a partir del año siguiente, ya que acaba de cumplir la edad máxima delimitada de permanencia en nuestro sistema educativo.

Enrique: Va a seguir con el apoyo psicológico y va a seguir indiscutiblemente con unos estudios a nivel de decir, bueno pues que haga informática o que haga inglés que le gusta, y llevarla a clases de inglés particular y llevarla a clase de informática particular y llevarla al gimnasio y moverla para que no esté en casa pues eso, viendo la televisión o cruzada de brazos, o sea, se le va a dar pero eso, a nivel de institución o a nivel particular, pero a nivel laboral es imposible, si es mentira todo. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 16).

Este padre apuesta por seguir formando a su hija en materias como el inglés y la informática, con el fin de que no se estanquen sus aprendizajes y olvide todos los conocimientos y competencias que ha adquirido en la escuela. Nos habla de un tipo de formación y de actividades que evidentemente no son ofertadas desde las instituciones públicas, por lo que esta familia tiene que realizar un esfuerzo económico extra para poder atender a su hija. Además manifiesta no creer en el empleo de las personas con DFI, por no existir una oferta sólida que facilite la inclusión socio-laboral de estos jóvenes. La sociedad, fuera del sistema educativo, les ofrece escasas oportunidades de inclusión. Una vez llegada la vida adulta, las personas con DFI no tienen un lugar dentro de nuestra sociedad, a pesar de tener unas necesidades de formación y crecimiento personal, como son el acceso al empleo y la vida independiente.

Para contrastar las experiencias de estas dos alumnas de los PCPI de NEE del IES Concepción Villalba narradas por sus madres y padres y por ellas mismas, hemos preguntado a los profesores de los talleres del centro su opinión sobre la promoción educativa y socio-laboral de estos jóvenes, dada su trayectoria dentro del sistema escolar. Paula subraya de nuevo la incertidumbre y el problema de las familias cuando llega el momento de la finalización de la vida escolar de sus hijos e hijas.

Entrevistadora: ¿Y cuando finalizan el PCPI, tú piensas que han aprendido totalmente el oficio o que todavía les quedan cositas por aprender?

Paula: Ellos están aquí tres años porque la duración de un PCPI es de un año, pero pueden estar hasta tres y siempre apuramos. En muy pocos casos no se apuran los tres años, sobre todo por la inquietud y la preocupación que tienen los padres de no saber qué harán después de terminar el PCPI, de no saber dónde van a ir. Yo en algunos casos pienso que con tres años no es suficiente, necesitarían un año más, y también hay otros que pienso que se han ido con su formación completa, pero la mayoría de los alumnos, necesitarían algo más de tiempo. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 4).

Según esta docente, los tres años de permanencia de estos alumnos dentro del PCPI de NEE no son suficientes para que muchos de ellos salgan completamente preparados para desempeñar el oficio que han estudiado. El hecho de que estos alumnos estén o no preparados depende de sus características individuales, así como de su trayectoria educativa previa. Si el alumno accede al PCPI con unas habilidades sociales y personales determinadas, habiendo adquirido los conocimientos necesarios para comenzar a aprender a especializarse en la actividad profesional seleccionada, el tiempo que permanezca dentro de estos programas le resultará mucho más provechoso y podrá salir mejor preparado. Si de lo contrario, el alumno finaliza su etapa de educación obligatoria no habiendo alcanzado unas habilidades de autonomía personal mínimas, su aprendizaje dentro de los PCPI requerirá de más tiempo y dedicación. Las características personales del alumno, así como los estímulos y apoyos recibidos durante su trayectoria educativa y su desarrollo social, determinarán el tiempo de la formación profesional. Por lo tanto, dados los diferentes niveles evolutivos de los alumnos que acceden a estos programas y sus diferentes ritmos de aprendizaje, se hace necesario flexibilizar los tiempos de permanencia dentro de este tipo de programas, para que estos jóvenes puedan adquirir una mayor madurez y desarrollar competencias laborales y sociales más eficientemente.

José nos explica su experiencia con este tipo de alumnado, ilustrando el argumento que planteamos previamente, donde una de sus alumnas llegó al PCPI negándose a hacer cualquier tipo de actividad.

Este año tengo tres que terminan, a una no la puedo mandar a ningún sitio, porque lo único que he conseguido en 3 años es que pase de estar sentada a estar activa, pero no consigo nada más. Llega, pica una cebolla, pica dos

pimientos y ya está muy cansada. Pero es que cuando llegó, a mí ni me hablaba. En estos tres años me he tenido que dedicar más a las habilidades personales que a la formación profesional en sí, porque si la chica ni siquiera me saluda, ni me da los buenos días cuando llega, yo no me voy a poner el primer día a pedirle que cocine, porque no lo va a hacer. Entonces poquito a poco vas consiguiendo logros; ya se cambia sola, pide trabajo, fríe un huevo, lava los platos, limpia la mesa, pero eso no es suficiente, lo que hablamos de los contenidos curriculares. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 14).

La joven ha progresado durante los tres años que ha permanecido en el PCPI, tanto a nivel personal como social, pero no ha llegado a aprender los contenidos y competencias relativos a la formación profesional desempeñada. Su evolución ha sido lenta y ha aprendido a realizar tareas que seguro le serán útiles en su vida personal, dándole un mayor nivel de autonomía e independencia. Por lo tanto, esta joven, más que recibir una formación profesional, ha recibido una formación en habilidades que han contribuido a que adquiriera una mayor madurez y mejore sus habilidades sociales.

Por último, preguntamos a Fernando cómo son los alumnos que llegan a su clase y que proceden de los PCPI de NEE y cuál es la preparación que han adquirido en el momento de su salida del CFGM de Jardinería.

Entrevistadora: ¿Crees que salen preparados de los CFGM?

Fernando: Depende del nivel de desarrollo cognitivo que tenga el alumno, puede salir preparado, sí. De todas maneras pienso que para algunos casos de alumnos que tienen determinados perfiles algo más limitados, son más apropiados los PCPI, que se ajustan mejor a sus necesidades.

Entrevistadora: ¿Los que llegan de los PCPI vienen lo suficientemente preparados para cursar el Ciclo Formativo?

Fernando: Sí, la gran mayoría sí, para el trabajo más básico sí vienen preparados. Lo que ocurre es que en los PCPI se les forma para ser auxiliares; los CFGM los forman para ser técnicos, y en ese caso, ya tienen que tomar decisiones importantes, y tienen que realizar diseños y cálculos. Por sus condiciones personales, eso les costaría más trabajo y es difícil que puedan llegar a hacerlo.

Muchos de ellos tienen el graduado en secundaria, pero lo han conseguido con muchas adaptaciones curriculares y muchos apoyos, y pueden acceder automáticamente a un Ciclo Medio. Entonces llegan con un nivel de competencias bastante inferior al que deberían tener para superar el ciclo con éxito y no son capaces de aprobar. Partiendo de esa base es muy difícil que puedan desarrollar todas las competencias que el ciclo les exige.

Entrevistadora: ¿Competencias curriculares o profesionales?

Fernando: De los dos tipos. Tanto las competencias curriculares, el asimilar una teoría, cálculos, etc. como aprender el oficio de jardinería. Ellos hay muchas cosas que por mucho que les insistas no son capaces de aprender. Su punto fuerte es el trabajo manual, porque son trabajos repetitivos y nos les

cuesta trabajo aprenderlo, pero cuando hay que hacer trabajos prácticos más complejos o más especializados, les va a costar mucho esfuerzo llegar a aprender. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, pp. 1-2).

Según este profesor, dado su carácter instrumental y su trabajo práctico, los PCPI resultan ser un itinerario formativo más apropiado que los CFGM para estos jóvenes, ya que en estos últimos programas la exigencia en contenidos curriculares es mayor. Considerando las observaciones de este docente, que afirma que los diseños y cálculos y la toma de decisiones importantes son los mayores inconvenientes de los jóvenes con DFI, resulta relevante que se impartan este tipo de aprendizajes durante todo el proceso educativo de este alumnado con el fin de que potencien y mejoren este tipo de aptitudes.

La organización y las demandas del currículum educativo durante los años de escolarización obligatoria, suponen que para la atención a la diversidad de estos alumnos se pongan en marcha medidas como las adaptaciones curriculares, que permiten a los jóvenes obtener el graduado en ESO sin haber adquirido todos los contenidos y competencias exigidos a la mayoría. La problemática que surge en el momento de ingresar en los CFGM es que difícilmente pueden adquirir todos los aprendizajes que se imparten desde estos. Por lo tanto, sería necesario constituir una continuidad a nivel de competencias y habilidades entre los niveles educativos obligatorios y los ciclos formativos, haciendo que exista cierta flexibilización entre unos y otros, y que aquellos alumnos que consigan obtener el graduado escolar accedan de forma satisfactoria a este tipo de programas.

En definitiva, la trayectoria de este alumnado viene marcada por una vida escolar donde los apoyos son un elemento esencial para atender a sus necesidades específicas, y donde el principal conflicto surge cuando hay que fijar un equilibrio entre las demandas de estos niños y niñas y su necesidad de encontrarse integrados plenamente en la escuela. De este modo, podrán desarrollar su proceso de socialización en las mismas condiciones que el resto. Las dificultades de nuestro sistema educativo a nivel organizativo, curricular y de recursos humanos y materiales, así como su falta de flexibilidad, dificultan la inclusión educativa y social de estos alumnos.

3.2.1.6. Valores y expectativas sobre la formación y vida adulta

Las expectativas de vida de los jóvenes con DFI dependen de una serie de valores ideológicos, sociales, culturales y económicos que van a determinar la utilidad e intencionalidad asignada a los programas formativos que deciden cursar. Debemos saber que la situación social de estos jóvenes ha evolucionado progresivamente desde hace algunas décadas, desde un enfoque de exclusión donde se consideraban seres pasivos y dependientes, hacia una perspectiva inclusiva, en la que se pretende que formen parte de nuestra sociedad en condiciones de igualdad y justicia social.

Abordando este planteamiento, en estas líneas vamos a analizar y comprender cuáles son las expectativas de estos jóvenes y sus familias en su futura vida adulta, así como cuáles son los objetivos que les llevan a cursar un programa de PCPI o FPB, asumiendo las impresiones y testimonios de los docentes del IES Concepción Villalba, así como de las familias y las alumnas entrevistadas para nuestro estudio.

Si hablamos de las intenciones que llevan a los alumnos con NEE a cursar estudios de formación profesional, según Susana, encontramos que los objetivos e intereses de estos jóvenes difieren en función de su grado de autonomía y sus necesidades de apoyo.

Entrevistadora: ¿Por qué un chico con discapacidad estudia un PCPI? ¿Qué aspiraciones tiene cuando llega aquí; tiene la intención de trabajar o es como si siguiera yendo al colegio?

Susana: Los alumnos que he tenido siempre son alumnos con mucha discapacidad, y son muy pocos los que pueden acceder realmente al mundo laboral. Algunos pocos que he tenido con una discapacidad menor, que son los que sí pueden realmente acceder al mundo laboral, sí tienen esa intención, de trabajar en jardinería o cocina, depende del PCPI que hagan. El resto de los alumnos tienen un nivel tan bajito, una discapacidad tan grande, que es que no se lo pueden plantear siquiera, el hecho de trabajar en un futuro. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, pp. 2- 3).

Según observamos en la cita anterior, las dificultades de estos jóvenes, así como su grado de similitud respecto al prototipo o modelo de normalización determinado por nuestra sociedad, condicionan las expectativas que los

jóvenes con DFI y sus familias depositan en el hecho de que estos cursen un PCPI. Aquellos jóvenes que tienen escasas dificultades para acceder al currículum escolar y para adaptarse a las exigencias de nuestra sociedad, tanto desde el sistema educativo como desde el mercado laboral, cuentan con unas expectativas de futuro más favorables a la inclusión socio-laboral que aquellos cuyo nivel de autonomía e independencia les hace necesitar un gran número de apoyos y adaptaciones para acceder a dichos contextos. Así, vemos como esta variable determina en gran medida el acceso a la vida adulta de estos jóvenes y la consideración que dan a la formación profesional recibida.

Asumiendo las palabras de esta profesora, son pocos los alumnos que cursan estos programas formativos con la verdadera intención de acceder de manera inclusiva en el mercado laboral y poder crecer plenamente en su vida adulta. Esto puede deberse a que no se piensa que estén realmente capacitados para aprender los contenidos y competencias específicos de la especialidad, así como para afrontar la inflexibilidad del mercado laboral actual, cuyas exigencias resultan en ocasiones inaccesibles para estos jóvenes por su complejidad y grado de diversificación. Es decir, el mercado laboral busca trabajadores polivalentes, capaces de efectuar un gran número de tareas diferentes, cuya capacidad y competencia laboral abarque desde aquellas más básicas hasta otras que requieren un razonamiento y planificación más complejos. Una nueva configuración del mercado laboral, donde se realice una eficaz división de las tareas a realizar, que simplifique y dinamice los puestos de trabajo haciéndolos accesibles para estos jóvenes, implicará el desempeño de dichas tareas con mayor eficacia, así como la creación de un mercado de trabajo donde todos tengan cabida.

Cuando preguntamos al docente del taller de Cocina sobre la intencionalidad que manifiestan estos alumnos en el momento en que acceden a su itinerario de formación profesional, este nos desvela que en muchas ocasiones resultan ser simplemente una fórmula de ocupación y entretenimiento personal.

Entrevistadora: Cuando llegan al PCPI, ¿qué intereses tienen: salir al mercado laboral, aprender...?

José: Hay de todo. Hay algunos que vienen como si esto fuera una guardería, para que los tengamos aquí 2 o 3 años, el tiempo máximo que puedan estar escolarizados, porque el PCPI de NEE es la única opción que se les da ya desde educación, desde servicios sociales puede ser que les den otra opción. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 1- 2).

Tal como subraya José, los PCPI en ocasiones se convierten en lugares de recreo para estos jóvenes, por ser la única salida que sus familias encuentran para que puedan seguir completando su desarrollo autónomo y su proceso de crecimiento personal. Es decir, los PCPI pierden su intencionalidad de servir como herramienta para la formación y especialización, cuyo objetivo es la capacitación en competencias profesionales y habilidades socio-laborales, para convertirse en una prolongación de la educación obligatoria de estos jóvenes.

Debido a las carencias de nuestro sistema educativo para atender a la diversidad de su alumnado, estos jóvenes finalizan sus estudios obligatorios sin haber adquirido el grado de madurez suficiente y el nivel de independencia social necesarios para acceder a nuevos contextos, como son las titulaciones de educación post-obligatoria o el mercado laboral ordinario. De dicha debilidad de nuestra institución escolar, surge una brecha educativa entre los contenidos y competencias adquiridos realmente por este alumnado durante esta etapa y las exigencias de los programas formativos a los que hacemos referencia. Es en este momento cuando estas fórmulas de formación profesional pierden la intencionalidad con la que fueron creadas, para convertirse en herramientas que potencien y mejoren la madurez y autonomía de los estudiantes acceden a ellos.

Teniendo presente la concepción asignada al acceso de estos jóvenes a los programas de formación profesional, hemos querido compararla con la intencionalidad atribuida a los CFGM, indagando sobre este tema en la entrevista realizada al responsable del taller de Jardinería de dicho nivel formativo.

Entrevistadora: ¿Por qué crees que estudia un CFGM un chico con discapacidad?

Fernando: Simplemente porque la familia quiere tenerlos más años dentro del sistema educativo. Una vez finaliza la etapa educativa obligatoria, en vez de hacerlos salir a la calle directamente, siguen haciendo una formación profesional, que les hace ser más maduros y les da más conocimientos y competencias. De esta manera salen más formados y con unos 4 o 5 años más de experiencia y trabajo. Esto es, en vez de con 16 o 17, salen con unos 23 años.

Entrevistadora: ¿En algún momento se plantean los alumnos o las familias el que encuentren un trabajo de verdad?

Fernando: Sí, casi siempre. El perfil de alumnos que tenemos en los ciclos suele tener un nivel de competencias más alto y sí que tienen como objetivo que el chico encuentre trabajo cuando termine sus estudios. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 3).

Fernando nos cuenta que en su itinerario formativo también existe una intención por parte de los jóvenes con DFI y sus familias de que estos continúen su proceso educativo y formativo y adquieran un mayor grado de madurez y responsabilidad. No obstante, a diferencia de los estudiantes de los PCPI, el objetivo es que estos adquieran una formación más especializada, así como cierta experiencia profesional, como la que se proporciona desde los talleres, que les capacite en un futuro para desempeñar un empleo dentro del mercado de trabajo ordinario.

Generalmente, los alumnos que acceden a este nivel formativo disponen de un elevado grado de autonomía e independencia personal, así como de un escaso número de necesidades de apoyo y adaptación curricular y profesional. Debemos señalar que son alumnos que han superado con éxito la etapa de escolarización obligatoria gracias a la existencia de adaptaciones curriculares y de apoyo educativo (recordemos que para acceder a un CFGM es necesario contar con el Graduado en ESO, ya sea finalizando con éxito el cuarto curso de la ESO o superando el 2º curso de un PCPI), y que por lo tanto tienen más facilidad para hacer frente a las exigencias del currículum formativo determinado por estos programas.

De nuevo observamos cómo las propias capacidades y limitaciones de los alumnos son las que determinan su éxito educativo y formativo-laboral. Es decir, en función de sus propias habilidades y competencias contarán con un mayor o menor número de oportunidades de promoción social y de inserción

laboral. Por lo tanto, la mejora de las expectativas de vida es responsabilidad del propio alumno, que debe adaptarse a las demandas de un sistema educativo que pretende ser inclusivo pero que no considera sus dificultades y barreras personales, al no adaptarse a sus intereses y limitaciones.

Cuando preguntamos sobre las posibilidades de inserción laboral de los alumnos de PCPI, encontramos que las esperanzas son mínimas. Rocío nos relata cuáles son las oportunidades de promoción dentro del mercado de trabajo de cada una de las especialidades que se imparten desde el IES Concepción Villalba.

Entrevistadora: ¿Encuentran trabajo cuando terminan? ¿Crees que tienen posibilidades?

Rocío: No sé cómo está la inserción laboral. Yo creo que de los tres PCPI que tenemos aquí, en el de cocina es donde más posibilidades tienen. Muchos también mediante la asociación Síndrome de Down y porque los trisómicos están como muy bien vistos, sí tienen un poco más de salida laboral. Los otros yo creo que no, que es complicado y en la actualidad aún más, estando la cosa como está. Pero es verdad que cocina yo creo que es un trabajo más adaptado a sus capacidades, por ejemplo en un supermercado, o haciéndoles contratos de verano en algún hotel como ayudante de cocina. Marroquinería está muy chulo, me encanta, yo allí me pierdo, pero luego ¿dónde se coloca a esos chicos? (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 4- 5).

En base a la idea expresada por la profesional de apoyo a la integración, podemos hablar de diferentes contingencias respecto a la inserción laboral de estos estudiantes en función de las especialidades elegidas, observando así que la formación profesional en ocasiones podría condicionar las expectativas de inclusión social durante la vida adulta. Por lo tanto, debemos plantear que existen titulaciones que, de acuerdo a sus características, gozan de una mayor proyección hacia el mercado de trabajo, aumentando las posibilidades de estos jóvenes de acceder al mismo. Desde nuestro punto de vista, sería necesario revisar las especialidades que existen en los centros educativos y repensar y reestructurar la oferta de formación profesional existente de acuerdo a las demandas y necesidades de nuestro mercado de trabajo, a fin de optimizar el proceso de inclusión social y laboral de estos jóvenes.

A su vez, Paula valora de manera crítica la experiencia de los alumnos que finalizan la especialidad que ella imparte, donde la inserción laboral es

prácticamente inexistente.

Entrevistadora: ¿Hay algún alumno tuyo que haya terminado el PCPI aquí o en otro centro que tú hayas trabajado y haya encontrado un trabajo?

Paula: No, desgraciadamente no conozco ningún caso (...) yo llevo ya 23 años en esto y nunca se ha dado el caso, no conozco ningún caso de un alumno que encontrara un trabajo. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 3).

A la luz de lo anteriormente explicitado, las expectativas depositadas en los PCPI de NEE por sus alumnos y por los padres y madres de estos, generalmente no se dirigen hacia la ocupación de un puesto de trabajo. Esta intencionalidad, al menos en el caso de la especialidad de Marroquinería, converge con una realidad laboral en la que existe una gran cantidad de estudiantes que finalizan sus estudios y no llegan a acceder al mercado laboral. Por lo tanto, resulta preciso reconducir los objetivos y las salidas profesionales de aquellas especialidades poco demandadas e instaurar al mismo tiempo políticas y estrategias de promoción de la inserción socio-laboral de este colectivo, que faciliten su tránsito desde el contexto educativo al laboral y que devuelvan a estos programas su objetivo prioritario de formar a estos jóvenes para el empleo.

Indagando en las expectativas de la vida adulta de los jóvenes con DFI que cursan sus estudios de formación profesional básica en el IES Concepción Villalba, debemos considerar cuáles son sus oportunidades dentro del mercado laboral. Paula analiza la necesidad de estos jóvenes de acceder a los procesos económicos de la vida adulta y las dificultades a las que deben enfrentarse.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de los jóvenes con NEE? ¿Crees que tienen muchas oportunidades? ¿Qué puede suponer para la sociedad?

Paula: Oportunidades hoy en día, si hablamos de trabajo prácticamente no las tiene nadie, incluso el que no tiene dificultades. Pienso que es muy difícil. Por ejemplo, cuando mis alumnos terminan, necesitan hacer el módulo de las prácticas en centros de trabajo y me resulta muy difícil encontrar empresas que se presten a admitirlos, entonces imagínate para que les contraten. Es muy importante que tengan un trabajo y pienso que lo harían bien, pero es muy complicado que tengan esa oportunidad hoy en día. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 1).

En efecto, el mercado laboral actual se encuentra en un momento crítico, debido a la crisis económica que existe en nuestro país, siendo las condiciones laborales de todos los trabajadores insuficientes para que estos consigan tener una estabilidad económica que les garantice tener una seguridad para hacer planes y proyectos de vida. Además, el número de jóvenes que consiguen acceder por primera vez a un puesto de trabajo resulta ser bastante reducido, teniendo que afrontar serias barreras, al solicitárseles una alta cualificación académica y una gran especialización profesional. Debido a estas altas exigencias y a los prejuicios que acompañan a los jóvenes con DFI dentro de los diferentes ámbitos de la vida adulta, a esta docente le resulta bastante complicado encontrar empresas dispuestas a que sus alumnos cursen su periodo de prácticas dentro de las mismas, por lo cual conseguir que estos sean contratados puede ser prácticamente imposible. A pesar de que la profesora de taller piensa que sus alumnos se encuentran capacitados para desempeñar un empleo dentro de su especialidad profesional, no hay empresas que les den una oportunidad para ser insertados en el mercado de trabajo, lo cual va a reducir en un futuro sus expectativas en la vida adulta.

Paula además nos relata la experiencia de algunos de sus alumnos cuyas expectativas de vida resultan ser positivas, lo cual va a condicionar en gran medida su proceso de inclusión en la vida adulta.

Paula: Yo tuve una experiencia con un grupo de 4 alumnos que tuve (...). Ellos tenían la ilusión de montar una empresa; entonces me ilusioné un montón, primero porque demostraban con eso que tenían autoconfianza en que iban a poder tirar para adelante, en que iban a poder desenvolverse bien en el mercado laboral y también querían vivir juntos. Los que tienen menos discapacidad también tienen más aspiraciones; los que tienen más pues, como su futuro seguro que es un taller ocupacional, no se lo plantean, y si pertenecen a asociaciones, más. (...) Y las inquietudes, claro que sí que tienen inquietudes, pero los que tienen menos discapacidad son los que piensan más en el futuro, como en el caso de este grupo de chicos, pero ninguno de los que tengo este año se plantean eso.

Entrevistadora: ¿Ni montar una empresa ni encontrar un trabajo?

Paula: No, bueno uno de ellos quizá, el chico que va a las prácticas ahora, que lo tengo con un guarnicionero, él sí. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 3).

La actitud emprendedora de este grupo de alumnos nos habla de unas esperanzas vitales que se encauzan hacia la total normalización durante la

etapa adulta. Sus inquietudes, como las de cualquier otro joven, son conseguir un empleo y vivir de forma independiente. De esta forma, podemos plantear la posibilidad de crear estrategias que potencien el autoempleo, dando a estos jóvenes la oportunidad de acceder al mercado de trabajo de manera autónoma y estableciendo de forma simultánea redes de cooperación social, donde desde las instituciones sociales y gubernamentales se busque la implicación de las empresas, así como de la sociedad en general, suponiendo una nueva forma de generación de empleo.

De otro lado, Paula nos habla de las inquietudes de su alumnado en función de su grado de autonomía e independencia personal. En este momento debemos hablar de la importancia de la conciencia hacia el empleo, la cual es adquirida por los jóvenes con DFI cuando han alcanzado el grado de madurez y responsabilidad suficientes para comprender qué supone en sus vidas el poder desenvolverse como profesionales, teniendo como fin acceder a la vida adulta. Es cierto que en ocasiones las expectativas de estos jóvenes hacia el empleo son inexistentes, por no contar con la capacidad de discernimiento y responsabilidad suficiente y por no haber sido fomentado este valor desde la propia sociedad y las familias. Es necesario, por tanto, que durante el proceso educativo de estos jóvenes, tanto desde la escuela como desde el entorno familiar, se les muestre la utilidad social y vital que puede tener para ellos el acceso a un empleo, así como cuál será la aplicación práctica de los contenidos académicos que han aprendido dentro del mercado laboral. De esta forma, se despertará en ellos cierto interés hacia la inserción en los procesos económicos y sociales y tomarán conciencia de que acceder a los mismos supone un ejercicio de autodeterminación y control activo de la vida durante la etapa adulta.

Para poder descubrir y valorar más detalladamente las expectativas futuras de los jóvenes con DFI durante su vida adulta y laboral, vamos a conocer la experiencia de las alumnas entrevistadas y de sus familias, que nos darán las claves de las posibilidades reales de inclusión de estas jóvenes, así como de las barreras y obstáculos a los que han tenido y tienen que enfrentarse actualmente.

En primer lugar, vamos a indagar en la experiencia de Natalia, que nos relata cuáles eran sus objetivos respecto a la vida futura de su hija cuando era pequeña. Siempre le ha preocupado que su hija sea feliz y ha preferido pensar más en el presente que en la vida adulta de Cynthia.

Entrevistadora: Cuando era pequeña, ¿qué expectativas tenías, qué pensabas que iba a hacer en el futuro?

Natalia: Hombre te preocupas, ya a medida que va pasando el tiempo pues tú misma vas, es como todas las cosas, asimilando las cosas. Nunca me he planteado así un futuro, a ver, yo soy más del día a día y pienso en que ella sea feliz y que se lo pase bien, y siempre eso es lo que me ha preocupado más, que ella tenga sus amistades, que ella pueda salir, divertirse, le organizo cosas, procuro que ella esté bien y a gusto. ¿El mañana? Hombre, siempre lo tienes ahí, y tú cuando sale de aquí ya te estas planteando ¿y el año que viene qué hago? ¿Dónde la apunto? Sobre todo, yo quiero que sea feliz, que se lo pase bien y que esté a gusto y ya las cosas pues irán llegando.

Entrevistadora: ¿Te planteas que algún día pueda trabajar?

Natalia: Hombre a ella eso le vendría muy bien.

Entrevistadora: ¿A ella le gustaría?

Natalia: Sí, a ella le gustaría, eso sí que es una verdadera pena, que no haya más trabajo para este tipo de niños (...) Que estos niños no tengan luego un sitio, eso es lo que veo yo peor. Porque cuando estos niños salen con veintitantos años, ¿qué hacen estos niños en la casa? Ellos tienen que tener su vida, no es porque tú quieras, pero ellos tienen que tener cosas que hacer, un por qué para levantarse por la mañana, arreglarse, me voy a mi trabajo, estar con compañeros, eso es fundamental y eso es lo que aquí no... (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 6).

El miedo de esta madre al pensar en un futuro incierto, donde las posibilidades de su hija en nuestra sociedad de crecer plenamente y de forma independiente durante su vida adulta son muy reducidas, ha hecho que desde un primer momento su mayor preocupación sea garantizar su felicidad en tiempo presente. Constantemente, a medida que Cynthia ha ido superando las diferentes etapas de su vida, esta madre ha tenido que replantearse nuevas metas y objetivos que perseguir para que la vida de su hija sea lo más normalizada posible. En el momento en que Cynthia tiene que finalizar su etapa educativa, Natalia reafirma las necesidades de su hija de poder ejercer de manera activa su propia vida y de llegar a ser una persona independiente. Para esta madre, la obtención de un trabajo supone para su hija un puente hacia la normalización y la vida independiente.

Las esperanzas de esta madre en el éxito de vida de su hija han sido desde un principio bastante reducidas, y aún en la actualidad es consciente de

que existen numerosos obstáculos que Cynthia tendrá que superar si quiere alcanzar la plena inclusión laboral y social. La inserción laboral de estos jóvenes mejorará su calidad de vida, así como la de sus madres y padres, que no tendrán que sentir el miedo que produce la inseguridad y la inestabilidad de la situación social de unos jóvenes que tradicionalmente han sido marcados por el rechazo dentro del entorno laboral y de otros ámbitos de la vida adulta.

Natalia determina que el mercado laboral y la sociedad en general no brindan a su hija la oportunidad de llevar una vida normalizada. No obstante, considera que Cynthia se encuentra capacitada para acceder a la vida independiente.

Natalia: Hombre, ella puede vivir independiente, siempre a lo mejor con cierta supervisión de otras personas, a lo mejor ella no es autosuficiente como para decir, bueno, pues tengo esto para comer, lo otro para yo no sé qué, lo otro que tengo que...para eso tiene que tener una persona que le administre, que le organice un poco todo eso. Organizándoselo y dándole unas pautas, ella para el día a día sí se desenvuelve.

Entrevistadora: ¿Y ella se lo plantea?

Natalia: No, ella no se lo plantea. A ver, ella eso ahora mismo no tiene esa visión. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 8).

Al no existir unas oportunidades laborales que fomenten que estos jóvenes accedan con cierta seguridad y estabilidad a la vida profesional, las posibilidades de crecimiento personal durante la vida adulta de estos se ven entorpecidas. A pesar de que esta joven podría vivir de manera independiente, siempre con la supervisión que proporciona la metodología y organización de una vivienda tutelada, sus posibilidades de progresar en la vida adulta se ven reducidas por las barreras del mercado laboral.

Para que estos jóvenes sean realmente independientes, resulta fundamental que sean capaces de obtener un salario que les permita sufragar sus propios gastos. Pero podemos encontrarnos casos de jóvenes que acceden a viviendas tuteladas y que pueden sobrevivir gracias a la percepción de pensiones o a la ayuda económica de sus familias. En estos casos no podemos hablar de una vida independiente, pues la vivienda tutelada sería más bien una modalidad de residencia para personas con DFI, en la que los usuarios asumen la realización de las tareas domésticas y la administración de

la vivienda, por lo que desde nuestro punto de vista, el proceso de emancipación ocurriría de manera parcial.

Cuando preguntamos a Cynthia si se considera capaz de independizarse, no se muestra de acuerdo con su madre, aunque sí que le gustaría llegar a hacerlo algún día.

Entrevistadora: ¿Te ves capaz de independizarte?

Cynthia: No.

Entrevistadora: ¿Y te gustaría?

Cynthia: Sí. (Entrevista a Cynthia, alumna de PCPI Marroquinería, p. 2- 3).

Entrevistadora: ¿Te gustaría tener tu propia casa?

Cynthia: Sí, pero cuando sea más mayor. (Entrevista a Cynthia, alumna de PCPI Marroquinería, p. 5).

A pesar de contar con un alto grado de autonomía personal, la joven se percibe a sí misma como una persona pasiva y dependiente, incapaz de acceder a nuevos entornos sociales, como los contextos y procesos relativos a la vida adulta. En este sentido, los propios jóvenes con DFI tienden a infantilizarse en sus conductas, retrasando así el momento de tomar decisiones y de sentirse autores de su propia vida. Encontramos que esta situación puede deberse a diversas causas. Por un lado, el trato social recibido por estos jóvenes que tradicionalmente se encuentra marcado por estereotipos y estigmas sociales, hace que sean vistos por los demás como personas incapaces de llevar a cabo sus propias elecciones de vida. El trato condescendiente o discriminatorio que suelen recibir hace que se produzca la llamada profecía auto-cumplida, es decir, estos jóvenes desarrollan su personalidad y sus objetivos de vida en función de lo que los demás esperan de ellos. Por otro lado, las metodologías utilizadas en nuestro sistema educativo suelen coartar valores imprescindibles para la autodeterminación de los individuos, como la libertad de elección y la creatividad, abogando por el aprendizaje de otros como la obediencia y la sumisión a una autoridad superior, que puede ser asociada a los profesores o las familias. De esta forma, estos alumnos, al perder el referente que determina sus pautas de actuación, se sienten desorientados y confusos.

En el caso de María, sus padres piensan que el acceso a una vida independiente le ayudaría a madurar y a adquirir un mayor sentido de la responsabilidad, aunque recalcan que para ello es preciso contar con el apoyo de instituciones que aboguen por la inclusión socio-laboral del colectivo al que hacemos referencia.

Entrevistadora: ¿Pero ella se plantea trabajar?

Enrique: No, no, ni lo piensa.

Entrevistadora: ¿Ni se plantea independizarse algún día?

Carmen: Se está yendo de casa todos los días, todos los días se va de casa.

Enrique: Pero no tiene la posibilidad de vivir sola porque ella no es capaz de...

Carmen: Yo creo que a lo mejor María...

Enrique: ...tendría más autonomía, eso está claro.

Carmen:...tendría más autonomía porque en casa ella es la que manda, entonces a nosotros nos utiliza, hace lo que quiere, nos toma el pelo, pero en un piso tutelado con 4 más, me refiero, yo creo que María cogería más autonomía de la que tiene.

Entrevistadora: ¿Y os lo planteáis algún día?

Carmen: Lo que pasa es que, ¿dónde están los pisos tutelados?

Entrevistadora: Claro, eso lo apoyan las asociaciones.

Enrique: Si es que no hay asociaciones, si es que las asociaciones...
(Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 10).

La infantilización de la que hablábamos cuando analizábamos el caso de Cynthia se reafirma en las declaraciones de esta familia. La joven amenaza con independizarse sin tener una conciencia real de lo que ello supone y de los requisitos necesarios para poder llevarlo a cabo. Su madre y su padre consideran que para llegar a ser totalmente autónoma debería aprender desde la propia independencia que otorga el vivir emancipada de la familia. Es decir, consideran la estrategia seguida desde las viviendas tuteladas, además de una fórmula para acceder a la vida independiente, una metodología de aprendizaje para acceder a la vida adulta. La protección y seguridad que otorga a estos jóvenes vivir con sus familias, puede ser un hándicap para que lleguen a adquirir la madurez y responsabilidad suficientes que les conducirán a la vida adulta. Vivir separados de este entorno protegido puede incitar a los jóvenes con DFI a adquirir nuevos aprendizajes que fomenten habilidades propias de las personas adultas, como una buena capacidad de organización y gestión de sus propias vidas, así como una mayor iniciativa personal y social y una adecuada capacidad de resolución de conflictos.

Cuando preguntamos a la hija de Enrique y Carmen si le gustaría independizarse y trabajar, esta indica que prefiere mantenerse al amparo familiar, aunque entre sus metas de vida sí que se encuentra la posibilidad de encontrar un trabajo.

Entrevistadora: ¿Te gustaría independizarte, vivir sola, o seguir con tus padres?

María: Seguir con mis padres.

(...) Entrevistadora: ¿Te gustaría trabajar?

María: Me gustaría trabajar

Entrevistadora: ¿Y tus padres quieren que tú trabajes?

María: Sí.

Entrevistadora: ¿Y sabes que es lo que tienes que hacer para encontrar un trabajo?

María: No.

Entrevistadora: ¿Aquí no te enseñan esas cosas?

María: No. (Entrevista a María, alumna de PCPI Jardinería, pp. 3- 4).

La joven expone que le gustaría ocupar un puesto dentro del mercado laboral y que sus progenitores están de acuerdo con esta decisión. Por lo tanto, encontramos que la intencionalidad que esta familia deposita en la formación profesional de la joven sí se encuentra relacionada con sus expectativas de crecimiento profesional y personal durante la vida adulta. María a su vez manifiesta no saber cómo podría acceder a un trabajo, ya que desde el centro educativo no se le ha enseñado cómo alcanzar tal objetivo.

Para mejorar las expectativas en la vida adulta de los jóvenes con DFI que cursan sus estudios de PCPI en el IES Concepción Villalba, a través de una adecuada concienciación hacia el ejercicio de una actividad profesional que facilite el acceso a nuevos contextos inclusivos, se hace esencial mejorar las competencias relativas a la orientación profesional y a la búsqueda de empleo. Por lo tanto, consideramos primordial incluir en el currículum formativo de estos programas la adquisición de conocimientos y competencias relativos a esta labor, que faciliten a los jóvenes el conocimiento de los recursos y herramientas que existen en la comunidad y que se encuentran destinados a tal fin. Con este objetivo, el establecimiento de redes de comunicación entre el centro educativo y las instituciones portadoras de dichos recursos, optimizaría el proceso de formación e inserción socio-laboral y contribuiría a otorgar a estos jóvenes herramientas personales y sociales que les ayuden a conocer el

tejido empresarial del entorno, reconduciendo sus labores de búsqueda y mantenimiento de un empleo.

Para terminar, queremos conocer cuáles son los recursos sociales y comunitarios destinados a mejorar el acceso de los jóvenes con DFI a la vida adulta y laboral, que van a repercutir seriamente en las expectativas y metas personales y profesionales de estos jóvenes y de sus padres y madres.

En algunos casos está enfocado al mundo laboral en un futuro, en otros casos yo creo que es una labor más social lo que se hace con estos alumnos que otra cosa. Tampoco existe otra oferta formativa u otro tipo de opciones para estos alumnos una vez que terminan la secundaria, o no la terminan. Hay pocas residencias, pocas asociaciones donde puedan estar. De todas formas, ese tipo de instituciones están ahí para el futuro, una vez que terminen con esto, es decir, que pueden acceder más adelante a esas otras ofertas de asociaciones o actividades. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 4).

Entrevistadora: ¿Cómo os planteáis la salida de...?

Enrique: Pues muy mal, muy mal en el sentido de que no hay nada. Hay centros de día y se ha acabado, centros de día donde los tienen de todas las edades y de todos los tipos de problemas, todos mezclados, y donde además no hacen nada porque no tienen nada. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 6).

Tanto la orientadora del centro como uno de los familiares entrevistados coinciden en señalar la existencia de asociaciones y centros que atienden a la inclusión social de este colectivo, en los que su intervención se basa mayoritariamente en la implantación de acciones formativas o de corte asistencialista, cuya praxis se dirige más hacia la ocupación y el entretenimiento de los jóvenes que a la capacitación profesional y laboral. También se quejan de la escasez de este tipo de recursos y de la ausencia de otros dirigidos a la inclusión socio-laboral del colectivo que apuesten por el acceso al empleo y la vida independiente.

Por último, Isabel nos habla de la evolución existente en nuestra sociedad sobre las expectativas de vida de los jóvenes con DFI y sus familiares, que se manifiesta bajo un enfoque más optimista e inclusivo.

Ahora mismo no estamos tan acostumbrados porque es verdad que llevamos muchos años hablando de integración de personas con discapacidad, pero es que luego es verdad que por la calle realmente no los ves. Vas a una empresa

y no ves personas con discapacidad o vas a cualquier mostrador público y tampoco los ves. Yo creo que ellos mismos poco a poco están perdiendo el miedo a salir a la calle a buscar trabajo. La familia antiguamente tenía la mentalidad de *"qué va a pasar con mi niño cuando yo me muera. Si vivo tantos años calculo que mi hijo tendrá 40, a ver si lo puedo colocar en un asilo"*. Ahora no, ahora la idea es colocar al niño, pero trabajando, no a ver en qué institución lo meto. Pienso que todo es cuestión de tiempo, que dentro de poquísimos años vamos a estar tan acostumbrados que ni vamos a notar si hay personas con discapacidad trabajando. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 8).

Claramente, la esperanza de vida de las personas con DFI ha progresado desde un enfoque institucional o médico, hacia otro enfoque de corte normalizador e inclusivo que apuesta por la inserción de estas en los entornos ordinarios. La orientadora incide en subrayar la importancia de una mayor visibilización del colectivo, no solo en el entorno laboral sino también en la propia vía pública o en otros ámbitos de la comunidad, la cual es importante para el fomento de unas expectativas futuras de carácter optimista. De este modo, las personas con DFI pueden interaccionar con el entorno social dando a conocer sus capacidades y posibilidades de evolución y progreso personal dentro del mismo, lo cual contribuye positivamente en las perspectivas futuras de otros jóvenes y sus familias.

En definitiva, encontramos que existe una evolución en cuanto a expectativas de vida de los jóvenes con DFI desde las últimas décadas. Las esperanzas depositadas por estos jóvenes y sus familias en la formación profesional impartida desde el IES Concepción Villalba se limitan al perfeccionamiento y mejora de las habilidades personales y sociales, en la búsqueda del incremento de la madurez y autonomía personal, olvidando el fin de dichas acciones formativas de capacitar para el desempeño de una actividad profesional. De este modo, se hace necesario replantear la oferta formativa, con el objetivo de optimizar el proceso de capacitación de estos jóvenes de acuerdo a las demandas del mercado laboral.

Por otro lado, tanto las familias de estos jóvenes como sus profesores confían en las capacidades de estos como trabajadores, aunque existen numerosas barreras dentro de un mercado laboral marcado por la recesión económica actual y por la existencia de prejuicios asignados a este colectivo. De forma análoga, las familias de estos jóvenes apuestan por la vida

independiente, reflexionando sobre el hecho de que dicha metodología podría apoyar el aumento de la autonomía e independencia de estos y contribuir a su crecimiento personal durante la vida adulta. Los jóvenes con DFI, acostumbrados a estar delegados a la supervisión de un adulto, pueden asumir el acceso a la vida adulta e independiente desde una conducta infantil, sin ser conscientes de la relevancia de dicho proceso, por lo cual se hace necesaria la formación en valores que conduzcan a estos jóvenes conocer y comprender las implicaciones que conlleva la inserción laboral, así como mejorar dicha formación a través del aprendizaje de estrategias de orientación y búsqueda de empleo.

3.2.1.7. Variables sociales y personales que inciden en la inclusión socio-laboral

La inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI se encuentra sometida a una serie de factores que determinan el éxito de la misma. Este tipo de condicionantes resultan ser variables, dependiendo de otros elementos como el contexto en el que nos encontramos y el momento concreto de la inserción laboral. Como sabemos, el mercado laboral es cambiante y está sometido a complejas redes estructurales, organizativas, sociales y personales que pueden variar de manera considerable de acuerdo a los aspectos que hemos mencionado.

Por lo tanto, vamos a destacar y comprender cuáles son las variables de tipo social y personal que intervienen en mayor o menor medida en los procesos de inclusión socio-laboral de los estudiantes de los PCPI de NEE del IES Concepción Villalba, basándonos en la experiencia de los docentes y las familias entrevistados.

Cuando preguntamos a la familia de María sobre las posibilidades que tienen los jóvenes con DFI para acceder al mercado de trabajo ordinario, estos tienen claras las dificultades a las que deben hacer frente.

Entrevistadora: ¿Cómo veis las posibilidades de inserción laboral del colectivo en general?

Carmen: Mal, nada, cero.

Enrique: Si no lo hay ni para las personas con estudios y se tienen que buscar la vida y marcharse de este país, imagínate las criaturas estas con problemas, vamos, en absoluto, y más cuando no hay apoyo en el sentido de que esto ni se ha estudiado ni hay interés por estudiarlo o realmente darle una viabilidad y darle una salida a gente con problemas. Dónde han llegado más es a coger eso, que las asociaciones son las que, pero de una forma muy injusta, porque como no está tutelado por el Gobierno, sea el que sea, autonómico, estatal y demás, pues que resulta que las asociaciones viven a base de que les den subvenciones, apoyos, de una forma independiente. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p.11).

De esta manera, de las declaraciones de Enrique y Carmen deducimos que hay una serie de variables de tipo económico, institucional y social que intervienen en el proceso al que nos referimos. En primer lugar, este padre nos habla de las dificultades del mercado laboral en el momento actual que, debido al momento económico por el que atraviesa el país, hace que miles de jóvenes tengan que buscar un empleo en el extranjero. En el caso de los jóvenes con DFI, las opciones de búsqueda de empleo en estas circunstancias, debido a sus características personales y a sus necesidades de apoyo a la autonomía e independencia personal, son más reducidas, por no tener, o por resultar más difícil para ellos, la posibilidad de emigrar. En segundo lugar, Enrique nos habla de la escasa implicación de las instituciones públicas competentes tanto a nivel estatal como autonómico o local, que no ponen en marcha los mecanismos necesarios para la puesta en práctica de unas políticas de formación, orientación e inserción socio-laboral eficaces y accesibles a todo el colectivo de personas con DFI. En último lugar, y como consecuencia de la anterior, existe según nuestro entrevistado una variable de tipo social que condiciona el acceso al empleo de este colectivo. Las instituciones públicas de las que hablamos delegan este cometido en la labor de las organizaciones sin ánimo de lucro que apuestan por la inclusión socio-laboral de diferentes colectivos que pertenecen al sector de la población constituido por personas con DFI, aunque los presupuestos que se destinan hacia las mismas resultan ser mínimos. De esta manera, los principales referentes en esta materia dentro de nuestra sociedad resultan ser estas ONG, que no perciben los recursos suficientes para desempeñar sus objetivos con eficacia, lo cual reduce sus posibilidades de apoyar y/o afianzar en la mayoría de los casos el proceso de acceso a la vida

adulta de los jóvenes con DFI.

Este tipo de circunstancias que se dan dentro de nuestro contexto social y que actúan como variables que intervienen en el proceso de inserción laboral de estos jóvenes, convergen con otra serie de factores relativos a la configuración de nuestro mercado laboral. José nos explica cómo la implicación y concienciación de las empresas con esta causa interfieren en la dinámica de dicho proceso.

Por eso yo ahora con que el empresario me los coja para las prácticas me conformo. Hay otro hotel que me los ha rechazado, he ido y me han dicho que es que ellos con este tipo de alumnado no se atreven, porque dicen que requiere de una persona pendiente y más que ayudar lo que hacen es dar más trabajo. Entonces ¿por qué me dicen que sí en el otro hotel? porque son dos formas de pensar distintas; hay un hotel que claramente quiere beneficios solo y exclusivamente y no quiere saber nada, y otro con mayor sensibilidad social. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 16).

En consonancia con las palabras expresadas por el docente del taller de Cocina, debemos reflexionar sobre el grado de sensibilización que las diferentes empresas asumen hacia la causa a la que hacemos referencia. Esta sensibilización, y consecuentemente, la contratación de jóvenes con DFI por parte de las empresas, dependen en gran medida de la responsabilidad social corporativa de las mismas, cuyo compromiso con la mejora de la comunidad se traduce en un ejercicio de justicia social y en la contribución a la creación de una sociedad democrática.

De esta manera, encontramos empresas cuyos fines se centran en exclusiva en la producción económica y el buen posicionamiento empresarial, frente a otras que se muestran comprometidas con la problemática a la que tienen que enfrentarse otros miembros de su entorno social, facilitando y mejorando su bienestar y calidad de vida a través de prácticas de carácter inclusivo, como la incorporación de estos jóvenes a su plantilla de trabajo. La actitud llevada a cabo por ambos tipos de empresas tiene su origen en la imagen social de los jóvenes con DFI, que tienen asignada una serie de prejuicios y estereotipos sociales que les sitúan fuera del mercado laboral, por no cumplir con las características de unos rígidos perfiles laborales exigidos a

los trabajadores y que son consecuencia de una larga tradición social que trata a estos jóvenes como seres pasivos y dependientes. Aquello que las diferencia parte del nivel de concienciación de cada empresa hacia esta causa, la cual depende de variables éticas, ideológicas y socioculturales, pero también económicas y estructurales, y que afectan a cada empresario y a cada entorno laboral concreto.

Ya hemos visto que existe un gran número de empresas cuyo único objetivo se basa en la consecución de una alta facturación y de un alto índice de productividad. Además del grado de responsabilidad social corporativa asumido por las empresas, debemos ser conscientes de que el factor económico va a influir en mayor o menor medida en la inserción laboral de estos jóvenes. Tal y como expone José, el tamaño de la empresa y los beneficios obtenidos por la misma son variables que pueden intervenir en el ya mencionado proceso de inserción laboral.

José: Un banco que gane dos mil millones de euros de beneficios al año, pues no le pasa nada si contratan a tres personas con discapacidad, o una cadena de hoteles, qué problema tienen en contratar a un alumno de estos, son empresas potentes, son las que de alguna forma sí intentan colaborar un poco. Yo me reuní una vez con una serie de empresarios en Fuengirola y les expliqué el tema y al principio les miraba e incluso alguno esbozó una sonrisa preguntándose qué les iría a contar, yo se lo justifiqué muy bien, les dije que en la cocina hay mucho trabajo sucio, que a estos chicos no les importa hacerlo, y al salir de ahí 5 o 6 empresarios me dijeron que no tenían ningún problema en tener un alumno de estos en la fase de prácticas, pero claro, tiene que ir alguien, tiene que esforzarse, que dedicar un tiempo.

Entrevistadora: Porque ellos no van a venir aquí a buscarlo.

José: Les explicas que tiene su parte buena, su parte mala, y luego la imagen de la empresa cambia: una empresa con alumnado de integración se ve diferente a una empresa que no trabaje con ellos. Mira como algunas se encargan de venderlo en la televisión. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 16- 17)

Es decir, una gran empresa con un alto índice de facturación, si decide contratar a un joven con DFI, en el caso de que la productividad de este sea inferior a la de cualquier otro empleado, apenas va a notar las posibles pérdidas. Si hablamos de pequeñas empresas que tienen que asumir un gran índice de gastos y que tratan de obtener una cantidad mínima para seguir sobreviviendo, cualquier pérdida económica podría desencadenar el quiebre de la misma. Por eso sería necesario dirigir nuestros esfuerzos hacia la

concienciación de grandes empresas, que tienen más posibilidades para asumir la contratación de estos jóvenes y, a su vez, poner en marcha medidas de discriminación positiva suficientes para fomentar la inserción laboral en pequeñas y medianas empresas.

Aunque más allá de las implicaciones económicas, lo fundamental es que los empresarios sean conscientes de esta necesidad social y traten de contribuir a mejorar las oportunidades de estos jóvenes. Para ello es necesaria la superación de los prejuicios sociales de los que hablábamos antes, a través de charlas y campañas de divulgación que traten de dar a conocer las habilidades y potencialidades de estos posibles trabajadores, como la situación expuesta por José. Con este fin, es necesaria la creación de redes de comunicación entre los centros de formación profesional y el tejido empresarial, procurando un intercambio y un acercamiento entre ambos entornos que rompa las barreras ideológicas y culturales que perjudican estos procesos de inserción. La celebración de eventos como ferias de empleo inclusivas o jornadas de puertas abiertas para los empresarios en los centros educativos, que den a conocer el perfil laboral y las habilidades profesionales de estos estudiantes, podría producir un cambio de mentalidad en la concepción que se tiene sobre estos jóvenes como trabajadores, mientras va a mejorar el nexo comunitario existente entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso de formación e inserción socio-laboral.

Conociendo las variables de tipo empresarial que intervienen en la búsqueda de un empleo para este tipo de alumnado, Natalia recalca la ya mencionada falta de responsabilidad social corporativa de algunas empresas, así como la ausencia de una concienciación y sensibilización general hacia la lucha de estas personas de acceder a los procesos económicos y laborales.

Yo pienso que no quieren, las empresas no se lo plantean, es decir, para mí qué va a ser, tener una persona asegurada, no me va a rendir lo que me pueda rendir otra persona que no tenga esa discapacidad y, a no ser que se lo exijan, pues no, no tenemos conciencia de eso, nos meteremos todos, y que se salve el que pueda. Tendría que haber más conciencia sobre eso en general. Es que estos niños necesitan tener un puesto de trabajo y son capaces de hacer miles de cosas, y son personas muy obedientes, personas que tienen una capacidad de aguante y de trabajo increíble. Y que para ellos, bueno, pues sería algo que

les haría sentirse mucho más realizados, y yo creo que las empresas deberían tener mucha más conciencia en eso y el Gobierno en general, exigir más, estos niños tienen que tener algo, y ten en cuenta eso, cuando una persona no tiene nada puede ir a cualquier sitio pero ellos están más limitados, entonces abríles paso a estos niños y haber más puestos de trabajo, pero con unos contratos en condiciones. No: he contratado aquí 5 niños que tienen una discapacidad, los tengo 3 meses y a los 3 meses se van a la calle. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, pp. 11- 12).

No es suficiente, de acuerdo a las palabras de esta madre, que existan ciertas exigencias legislativas que promuevan la contratación de los jóvenes con DFI en empresas ordinarias si no hay un compromiso real por parte de las mismas y del resto de la sociedad. La sociedad en general debe ser consciente de la importancia que tiene para estos jóvenes el hecho de poder evolucionar hacia la vida adulta e independiente una vez ha finalizado su paso por el sistema educativo. No solo supone para ellos tener una ocupación que les genera un beneficio económico, sino que también implica el crecimiento y desarrollo personal y social de estos jóvenes, dejándoles construir su propia vida y asumir sus propias responsabilidades.

La inclusión laboral de los jóvenes con DFI garantiza el ejercicio de la igualdad y la justicia en su máxima expresión, por ofrecerles las mismas oportunidades de promoción social que al resto, así como por mejorar sus condiciones de vida y garantizar su autonomía e independencia personal. Por lo tanto, tal como dice Natalia, debemos implicar y hacer partícipes de dicho proceso a toda la comunidad social en pos de mejorar la calidad de vida y las expectativas futuras de estos jóvenes y sus familias. Para ello, se hace necesario fomentar una cultura de la diversidad ya desde el sistema educativo, así como en otros entornos socioeducativos, y hacer de la inserción laboral de los jóvenes con DFI un conflicto a resolver con la implicación de toda la sociedad.

Por otro lado, esta madre subraya el inconveniente que se plantea a estos jóvenes en su proceso de inserción socio-laboral, al darse en numerosas ocasiones situaciones de malas prácticas debido a las precarias condiciones laborales y a la inestabilidad de la contratación de estos trabajadores. Es necesario, por lo tanto, que los organismos gubernamentales vigilen y persigan

la puesta en marcha de este tipo de prácticas injustas y discriminadoras, y faciliten la mejora de las condiciones laborales de estos jóvenes. Ya sabemos que el mercado laboral, y más actualmente, está sometido a constantes cambios legislativos, políticos, económicos y sociales que perjudican el éxito profesional de todos los trabajadores. Asimismo, los jóvenes con DFI, en su anhelo por acceder al mercado de trabajo y de acuerdo a sus necesidades de apoyo, que en ocasiones les hacen carecer de la determinación suficiente para detectar y hacer frente a este tipo de situaciones, resultan aún más vulnerables. La creación de sindicatos especializados que aboguen por defender las situaciones de conflicto y exclusión que pudieran darse hacia este colectivo podría suponer un punto de partida hacia el alcance de los objetivos mencionados.

Si seguimos analizando las variables que condicionan el proceso de inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, observamos que otra de ellas podría ser el número de necesidades de apoyo de los jóvenes.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de los chicos con discapacidad intelectual?

Susana: Creo que es pequeña, que pocos de ellos acceden a un puesto de trabajo. Los que tienen una discapacidad muy leve o muy moderada, sí que pueden acceder a un puesto de trabajo; los demás lo tienen más complicado. Sobre todo ahora mismo, en la época en la que estamos, que hay tan poco trabajo para todo el mundo y ellos quizás se ven todavía más perjudicados que el resto dentro del mundo laboral. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 1).

En este punto debemos mencionar, al igual que hacíamos en epígrafes anteriores, el concepto de normalización y la tendencia de nuestra sociedad a etiquetar y clasificar a los individuos, dependiendo de en qué medida se parecen a un estereotipo predeterminado que reúne unas características válidas frente al resto de la sociedad. Igualmente, con el testimonio de esta docente, podemos afirmar que aquellos jóvenes con DFI que cuenten con un menor número de necesidades de apoyo, es decir, que se acerquen más a dicho perfil homogeneizador determinado por nuestra sociedad, contarán con más oportunidades de promoción e inserción laboral y social. Esto puede deberse a la escasa flexibilidad del mercado laboral, que admite una única fórmula válida de ocupación profesional, excluyendo otras posibles maneras de

desenvolverse dentro del mismo por considerar que presentan un menor índice de productividad. La reorganización del mercado laboral y la reestructuración de las tareas propias de los puestos de trabajo tendrán como resultado una mejor adaptación de los trabajadores, haciendo que exista un mayor número de empleos susceptibles de ocupar por estos jóvenes.

Aun así, las causas de esta distinción no son simplemente el parecido con el prototipo válido de trabajador propuesto por nuestra sociedad y los prejuicios sociales hacia otras formas de ser y de trabajar. Cuando hablamos de personas con un mayor número de necesidades de apoyo estamos hablando también del requerimiento de una mayor inversión de recursos humanos, materiales y de infraestructuras que contribuyan a adaptar los puestos de trabajo a las capacidades del trabajador. Es por esto que, para potenciar la inclusión laboral de los trabajadores con DFI que cuentan con un menor nivel de autonomía personal y un mayor número de necesidades de apoyo, es necesario incentivar la contratación de los mismos a través de mecanismos y medidas de discriminación positiva que minimicen los gastos y esfuerzos derivados de la misma.

Ya hemos hablado de la necesidad de reestructurar y modificar el mercado laboral para favorecer la inclusión de todos los trabajadores, en lugar de limitarnos a consentir la entrada a aquellos que sean capaces de aprender a desempeñar un puesto de trabajo ya existente. Una de las más importantes modificaciones que deben existir es la necesidad de contar con un supervisor que oriente el trabajo de los jóvenes con DFI. Como dice José, una de las limitaciones más importantes de estos jóvenes es la falta de iniciativa, y por lo tanto, requieren de un tutor laboral que les indique en cada momento las tareas a realizar.

José: Siempre tienen que estar delegados a alguien. La referencia del adulto o de la persona que manda cercana es lo que les condiciona todo. Si ellos tienen un jefe digamos, o una persona encargada de ellos, que sea sensible con ellos y sepa manejarlos, eso va perfecto. Normalmente siempre se les ayuda un poco más. Están muy normalizados, pero no hasta el punto de desenvolvimiento total, a ellos siempre les falta un poquito, tienen más dificultad para tomar decisiones autónomas, muchísima, eso les cuesta mucho. Si les mandas hacer una cosa en concreto ellos lo hacen pero no son capaces de ver en el

momento la necesidad de hacer eso, si no tienen al jefe o al encargado al lado se quedan sin hacer nada esperando órdenes.

Entrevistadora: No tienen iniciativa.

José: Exactamente, la iniciativa muy rara vez la tienen. Algunos están aquí hasta tres años y alguna vez si se está quemando algo y no le dices que lo quite del fuego, no lo quitan. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 7- 8).

Con este tipo de soluciones conseguimos que estos jóvenes, a pesar de contar con un nivel de autonomía inferior, puedan desarrollar un trabajo dentro de una empresa. No obstante, para que la actividad laboral resulte satisfactoria y no genere nuevos conflictos, es necesario dar a los supervisores o tutores de estos trabajadores una formación específica que les enseñe a abordar la actividad profesional de estos trabajadores desde un enfoque diverso y plural. Dicha formación debe cualificarles también en la implantación de estrategias laborales y metodológicas, que contribuyan a sensibilizar a todo el entorno empresarial y a resolver los conflictos que pudieran surgir de las interacciones que se produzcan dentro del contexto socio-laboral inclusivo que pretendemos construir.

La inserción laboral de los jóvenes con DFI depende al mismo tiempo, como apunta la orientadora del IES Concepción Villalba, del ajuste entre el perfil personal y profesional de los estudiantes con DFI y de los requerimientos del mercado de trabajo.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de este colectivo?

Isabel: Pues que existen muchísimos puestos de trabajo que sí que pueden desempeñar ellos, todos no. Depende de la capacidad de cada persona; igual que todos no somos médicos, ni somos abogados, ni todos somos jardineros. Lo que pienso es que cada uno tiene que tener claro cuáles son sus limitaciones. En este centro me he encontrado cosas que hasta cierto punto parecen aberrantes, porque hay chicos con una discapacidad motora considerable cursando jardinería cuando no pueden coger una herramienta; es que no pueden dedicarse a eso. Entonces creo que, primero la familia y luego los alumnos, tienen que asumir ciertas limitaciones que tienen, porque por mucho que quieran, por mucho que se les adapte el currículum, no serían capaces de conseguir según qué cosas. A mí los profesores me dicen: *"no puedo darle un título a esta persona diciendo que es capaz de llevar un parque o una comunidad de vecinos cuando realmente no lo es"*. O a nivel cognitivo, *"este alumno no es capaz de saber qué cantidad de fosfato tiene que echarle a una mezcla porque es incapaz de resolver las fórmulas y los problemas que le estoy poniendo"*. Entonces eso deberían tenerlo muy claro, cada uno será capaz de realizar una serie de cosas y podrá acceder a un puesto de trabajo distinto. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 2).

Ya desde los procesos educativos y formativos, tanto los jóvenes con DFI como sus familias y los docentes implicados en su proceso de capacitación profesional, deben ser conscientes de las fortalezas y debilidades que posee el futuro trabajador para que dichos procesos alcancen el mayor índice de éxito posible. Se trata, en consecuencia, de optimizar la formación profesional de estos jóvenes, eligiendo itinerarios de especialización profesional donde, además de satisfacer sus necesidades e intereses, pudieran alcanzar con éxito las competencias laborales exigidas para el ejercicio de la misma. Para ello, se requiere de un proceso de orientación profesional adecuado, en el cual prime el trabajo interdisciplinar de todos los agentes implicados, y en el que, desde el análisis de las características del mercado de trabajo y del perfil personal y profesional del alumno, se tomen decisiones enfocadas hacia unas oportunidades de inserción y promoción social y laboral reales.

Otro de los aspectos que pueden influir en este proceso es la variable de género, aunque generalmente depende del sector profesional y del puesto de trabajo concreto.

Entrevistadora: ¿Crees que hay un trato diferente entre los chicos y las chicas, en cuanto a salidas profesionales, a expectativas de las familias, etc.?

Susana: Respecto a la jardinería en concreto, los empresarios suelen preferir chicos a chicas, eso sí es verdad porque es un trabajo físico normalmente duro. Lo que pasa es que esto no va enfocado solamente a jardinería, sino también a, por ejemplo, operario de viveros, que ahí sí que está bastante más equiparado el nivel de mujeres y hombres que trabajan. Incluso en algunos trabajos en concreto prefieren mujeres porque son más meticulosas quizá a la hora de trabajar; así que en la jardinería, si es trabajo físico fuerte, sí prefieren a chicos, pero sino están más o menos equiparados creo yo. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 6).

La docente apunta a una diferenciación por cuestión de género en cuanto a ciertas características atribuidas a cada uno de los sexos, pero no podemos hablar de una cuestión de discriminación o exclusión por esta razón, sino más bien de una división de empleos y tareas relacionadas con dichas características. Así, las oportunidades o salidas laborales no difieren en cantidad sino en tipo de ocupación, originándose así una división del mercado de trabajo por razón de género, asignando a cada uno una serie de tareas determinadas. No consideramos que dicha distinción esté asociada con la

condición de estos jóvenes de pertenecer al colectivo de personas con DFI, sino más bien con una imagen estereotipada y generalizadora que existe hoy en día en nuestra sociedad sobre todas las personas y que determina que ellos son más capaces de ejecutar tareas que exijan el uso de la fuerza, y ellas otras donde prima más la organización y el cuidado de otros seres humanos.

Siendo conscientes de las variables de tipo social, institucional, empresarial, económico y cultural que intervienen en el proceso de inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, a continuación vamos a conocer las variables de tipo personal que convergen en el mismo.

Para empezar, la orientadora del centro educativo, Isabel, nos habla de las limitaciones de estos trabajadores dentro del mercado laboral.

Entrevistadora: ¿Entonces tú crees que el mayor *handicap* que tienen a la hora de trabajar es la iniciativa o la autonomía?

Isabel: Sí, la autonomía.

Entrevistadora: ¿Qué crees que es lo primero que deberían aprender a la hora de trabajar?

Isabel: No lo sé, cuando digo la autonomía, no es que el niño sea autónomo consigo mismo, sino autónomo para desenvolverse en un trabajo. Dependiendo del trabajo va a necesitar tener unas determinadas características. Siempre me refiero a autonomía laboral. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 6).

Según esta profesional, una de las mayores reticencias con las que se encuentran los jóvenes con DFI a la hora de acceder a un empleo, radica en las dificultades de su desarrollo autónomo dentro del ámbito laboral, lo cual va a condicionar sus oportunidades de acceso al empleo, así como las condiciones y características del mismo. El escaso nivel de autonomía de los jóvenes con DFI puede deberse tanto a sus propias limitaciones personales como al trato socioeducativo que han recibido a lo largo de su proceso de formación. Los jóvenes con DFI, tradicionalmente considerados seres pasivos y carentes de determinación, están acostumbrados tanto dentro como fuera de la escuela a permanecer subordinados a las decisiones de los adultos responsables de su proceso educativo. Para superar estos obstáculos es necesario que desde la escuela, así como desde la intervención de las familias y otros profesionales de apoyo, se fomente en ellos la toma de decisiones y la independencia personal.

Otra de las limitaciones que Enrique y Carmen observan en su hija a la hora de acceder a un empleo, es la introversión.

Carmen: La timidez le frena muchísimo. María si fuera más...

Enrique: Sí, más abierta, más lanzada, sería mucho mejor para ella, mucho más positivo.

Carmen: Si esa timidez no la tuviera, porque la comparas en casa y lo que es fuera y son dos mundos totalmente diferentes; tú cuentas lo que está pasando en casa y luego lo que te dicen fuera y no estás hablando de la misma persona.

Enrique: En casa saca hasta una agresividad, y fuera es al revés, es meterse y vamos, como si fuese...

Carmen: La maneja un niño pequeño

Enrique: ...un objeto que la dejas aquí, allí, a lo que sea, no es capaz de hablar, de protestar, de quejarse, de nada de nada, de participar, por la timidez que tiene, por este problema que no tenía cuando era pequeña. Cuando era pequeña era una chiquilla muy tiesa y ya con la timidez empezó a agachar la cabeza, incluso ahora va un poco deformada por no mirar a la gente a los ojos y no ha habido forma de hacerla cambiar. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 6- 7).

La autoestima y seguridad en uno mismo son determinantes para el desarrollo autónomo de los jóvenes con DFI a la hora de desempeñar un puesto de trabajo, pues propicia que estos sean capaces de establecer unas relaciones sociales positivas que les facilitarán acceder a los contextos de la vida adulta. Fuera de la protección y la seguridad que les otorga la escuela y el entorno familiar por ser entornos conocidos y cercanos, los jóvenes con DFI deben contar con las habilidades y aptitudes suficientes para desenvolverse solos dentro de cualquier entorno social. No contar con la autoestima y madurez suficiente para afrontar los conflictos que pueden surgir en la vida adulta, hace que estos jóvenes resulten vulnerables frente al resto. De igual manera, debemos asumir que existen una serie de normas sociales que todos debemos adquirir mínimamente para poder comunicarnos y efectuar nuestra labor profesional de manera adecuada.

La introversión o timidez puede deberse a aspectos de la personalidad del alumno y a otras cuestiones relativas al rechazo social del colectivo, pero también a la falta de oportunidades y de refuerzos por parte del sistema educativo. Por lo tanto, es una cuestión que puede ser tratada desde la escuela. Es decir, los jóvenes con DFI deben recibir desde los centros educativos, la necesaria ayuda de corte psicopedagógico que contribuya a

superar las situaciones que les afectan negativamente en la evolución de los aspectos sociales de su personalidad dentro de ámbito educativo y de otras dimensiones de su vida personal.

Con el fin de que estos jóvenes estén preparados para desenvolverse socialmente dentro de los nuevos entornos a los que van a acceder durante su etapa adulta, se hace necesario además el aprendizaje y perfeccionamiento de habilidades de autonomía personal y habilidades sociales, como la asertividad y la resolución de conflictos, que ayudarán a potenciar y mejorar la autoestima de estos jóvenes, pudiendo interaccionar en igualdad de condiciones con el entorno socio-laboral.

Una buena autoestima y un nivel de autonomía personal suficientes para actuar con independencia, seguridad y determinación, parecen ser fundamentales a la hora de insertarse en el mercado de trabajo, en tanto que facilitan a los jóvenes con DFI la ejecución de las tareas propias de su puesto de empleo, así como las relaciones con sus compañeros y superiores. De todas formas, según Isabel, los trabajos que pueden realizar estos jóvenes son los de ayudantes, siendo requisito indispensable que haya una persona a cargo de ellos que les oriente y les procure la organización y gestión de su labor profesional.

Entrevistadora: ¿Y crees que salen preparados de aquí?

Isabel: De la titulación que les da un PCPI, sí.

Entrevistadora: ¿Y en la práctica?

Isabel: Lo que pasa es que la titulación que les da un PCPI es de ayudantes. En la práctica siempre van a tener o deben de tener una persona que les diga lo que tienen que hacer, en ese caso sí. Si tienen a alguien que les vaya guiando, sí. De los alumnos de NEE yo creo que ninguno llegaría a ser autónomo como para contratarlo para llevar los jardines de una comunidad de vecinos o un parque, pero con un jefe que les guíe, por supuesto que sí. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 6).

Para poder llevar a cabo la actividad profesional asignada, es requisito esencial que haya una persona que supervise y oriente a los trabajadores con DFI. Los PCPI tienen como objetivo profesional que estos jóvenes lleguen a trabajar como auxiliares de las especialidades cursadas, por lo que entendemos que no se han formado en la labor de toma de decisiones o de

organización del trabajo. No estaría de más que estos jóvenes se formaran o adquirieran al menos algunas nociones sobre estas competencias profesionales, que seguro influirán positivamente en la ejecución de su trabajo y en otras variables de su vida personal. Pero debemos apreciar que, para que puedan llegar a asumir la realización de este tipo de tareas, posiblemente es necesario que adquieran una formación más especializada en la materia que han cursado, compuesta por unos contenidos científicos más extensos y complejos, a los que en ocasiones podrían no ser capaces de acceder.

Natalia recalca la idea de que estos jóvenes pueden realizar con eficacia el trabajo que se les asigne, siempre que haya alguien que supervise y oriente su labor.

Porque ella podría estar perfectamente en un centro comercial, pues yo que sé, organizando un almacén, hay que poner esto, hay que ordenar lo otro... Ella es capaz de hacer eso perfectamente porque ella está en mi casa y yo la mando a lo que tenga que hacer y ella lo hace, a lo mejor siempre tiene que estar supervisada por otra persona, pero claro que podría perfectamente, es una niña muy disciplinada, muy ordenada. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 6).

Como vemos, esta madre expone algunos ejemplos de los trabajos que su hija es capaz de realizar. Alguien tendría qué decirle cuál es la distribución de ese almacén y por dónde tiene que empezar, pero Cynthia sería capaz de colocar todos los productos ordenados, solucionando eficazmente las tareas a desempeñar.

En este momento debemos hablar de la importancia del uso de metodologías inclusivas de inserción laboral, como el Empleo con Apoyo, donde el trabajador con DFI será formado desde el propio puesto de trabajo con la ayuda de un preparador laboral, que facilitará su aprendizaje y supervisará que lleva a cabo su cometido con total eficacia. Una vez el trabajador ha aprendido a hacer las tareas asignadas, bastará con la supervisión de un responsable o tutor laboral que le indique las funciones a realizar según las necesidades que puedan surgir en cada momento.

Si seguimos observando los aspectos personales que condicionan el acceso a un empleo de los estudiantes de los PCPI de NEE del IES Concepción Villalba, a través de las palabras de la docente del taller de Marroquinería, planteamos que el proceso de aprendizaje resulta ser un elemento primordial.

De todas formas, nunca se pueden desarrollar todos los módulos que tienen en el taller porque si un alumno apenas sabe leer y escribir, si tiene una discapacidad mayor, entonces el módulo que tenga más teoría, no lo puede aprender igual, y yo prefiero ese módulo sustituirlo por uno en el que el alumno adquiera unas destrezas que le permitan en un futuro conseguir un trabajo, que es de lo que se trata. (Entrevista a Paula, profesora de taller PCPI Marroquinería, pp. 4- 5).

Es decir, las competencias de tipo socio-laboral deben primar sobre el aprendizaje de contenidos académicos durante el proceso de formación profesional de este tipo de alumnado. De esta manera, dadas las restricciones de tipo temporal de nuestro sistema educativo, que no admite la permanencia de estos jóvenes dentro de los programas de formación profesional durante todo el tiempo que necesitan para aprender el oficio, se realiza una optimización de los aprendizajes a adquirir. Es decir, los docentes, en la planificación educativa, deben estipular prioridades entre los aprendizajes a adquirir por cada alumno, reconociendo el punto de partida de estos, así como sus potencialidades y las exigencias del oficio en el que están formándose.

Además de la planificación de los aprendizajes, influye en el proceso de inserción laboral la intencionalidad otorgada a los programas formativos, así como el itinerario de orientación profesional seguido por los profesionales y las familias.

Aquí se lo pasan bien, se entretienen, algunos quedan alguna tarde de vez en cuando, tienen un poquito de vida, pero si aparte de eso contáramos con que existe una oferta variada y suficiente como para trabajar con cada niño aquello que se le da bien, pues mucho mejor. Hace falta más variedad y que cada uno entrara en el PCPI por sus capacidades, así se conseguiría una formación y una proyección al mercado laboral más real. (Entrevista a Rocío, maestra PT, p. 4).

El objetivo de los programas de formación profesional debe ser la futura consecución de un empleo por parte de estos jóvenes, y no la mera ocupación

y entretenimiento de estos. Es cierto que este tipo de programas promueven, de forma simultánea, el establecimiento de relaciones sociales entre los alumnos, y que su carácter práctico y dinámico hace que los jóvenes estén entretenidos y que esta actividad adquiera un carácter lúdico. Este hecho repercute positivamente en la evolución personal y social de los jóvenes estudiantes, pero desde el centro educativo los docentes deben evitar que tanto los jóvenes como sus familias olviden el objetivo primordial de estos programas, realizando de manera transversal un ejercicio de educación en valores y de orientación profesional eficaz. Y es que, el carácter que estos otorguen a los mismos va a condicionar el futuro proceso de inserción socio-laboral.

Además, de las palabras de Rocío debemos subrayar la importancia de mejorar la oferta de formación profesional dirigida a estos alumnos para que existan para ellos unas mayores posibilidades de elección, que garanticen que dicha formación esté adaptada tanto a las capacidades e intereses de estos alumnos como a sus posibles salidas laborales reales.

A continuación vamos a conocer cuáles son las características que reúnen estos jóvenes como trabajadores y, en consecuencia, cuál debe ser la configuración de los puestos de trabajo susceptibles de ser ocupados por ellos.

José nos habla de la buena disposición de estos jóvenes hacia el empleo, donde es preferible que asuman una escasa variedad de tareas y que estas resulten claras y concisas para ellos.

José: Son tareas muy básicas, son tareas un poco repetitivas, que es la mejor forma de que ellos trabajen. Una persona normal no aguanta mucho tiempo haciendo tareas tan repetitivas, él es el más feliz del mundo.

Entrevistadora: Porque a él le supone un esfuerzo.

José: A él le supone que ha trabajado y que ve el fruto de su trabajo. Este tipo de alumnos tiene unas ventajas claras a la hora de trabajar también: no te dan la vuelta, no salen a fumar, no llaman el lunes diciendo que se encuentran malos,...

Entrevistadora: No tienen esa picardía...

José: Claro, no tienen esa picardía; ellos están allí los primeros y están a tus órdenes, a lo que tú les digas, si tú les enseñas lo que tienen que hacer, lo hacen. De cara al empresario tienen la ventaja de que no son personas

conflictivas que te quieran dar la vuelta y luego ellos son los más felices del mundo cuando ven su trabajo hecho... (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 15).

La inocencia de estos jóvenes y su buena disposición hacia el empleo son según este docente una ventaja para los empresarios. Asumen las tareas asignadas con responsabilidad y no suelen tener la intención de desobedecer o escaquearse de las mismas. Además, no suelen generar conflictos y se muestran satisfechos y motivados. El docente a su vez explicita que el trabajo que ellos pueden desempeñar de muy buen grado y con gran entusiasmo, suele ser un trabajo desagradado, monótono y aburrido para otras personas que, por sus características personales, prefieren realizar funciones más complejas o trabajos con una mayor diversificación de tareas. Por lo tanto, la diferencia no puede ser considerada un valor negativo. Es más, como podemos comprobar con la lectura de estas líneas, todos no contamos con las mismas capacidades como trabajadores: unos tienen mayor capacidad de aguante, por lo que prefieren la monotonía y la repetición, y otros no poseen esta habilidad, pero su perfil laboral es más dinámico y flexible. De esta manera, la diversidad es un valor positivo dentro del mercado de trabajo por fomentar la división y el trabajo en equipo, ayudando a que cada persona pueda lograr acceder a la actividad profesional que resulta más adecuada a sus capacidades.

Fernando recalca la idea expuesta por José, dándonos algunos ejemplos de empleos que, dentro del sector de la jardinería, no requieren de la ejecución de una gran variedad de tareas.

En los trabajos más básicos es donde suelen tener menos problemas, los más repetitivos, donde solo tienen que estar podando, regando y haciendo ese tipo de tareas donde se desenvuelven con mayor facilidad. Por ejemplo, el trabajo en los viveros, donde sus principales tareas son rellenar macetas, trasplantar, regar y poco más. Un mantenimiento también pueden hacerlo perfectamente, donde su trabajo sería cortar el césped, regar, podar, etc. son tareas que aprenden sin problemas y lo hacen perfectamente. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 2).

Del mismo modo, Natalia nos explica para qué tipo de trabajos se encuentra capacitada Cynthia para acceder.

Hombre pues a ella le gustaría en un centro comercial, estar en un sitio así, porque la hermana trabaja también en Decathlon, y bueno, pues allí hay algunos niños con discapacidad también. A ella le gusta, y yo qué sé, también en una cafetería, pues mira, haciendo cosas en la cocina, que a ella también le va bien, en una papelería, en un...yo que sé, hay muchas cosas que podría hacer. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 7).

Todos estos trabajos, además de no contar con un gran abanico de tareas a realizar, lo cual simplifica su ejecución, tienen en común el carácter práctico y manipulativo de las actividades a ejecutar. Tampoco son trabajos que requieran de un amplio conocimiento académico o científico y pueden ser aprendidos mediante la propia práctica.

Otro tipo de trabajos que podrían ser ocupados por estos jóvenes son aquellos donde se coopere en equipo a través de la división de tareas, como podría ser el trabajo dentro de una fábrica.

En mi taller trabajan en cadena, de modo que se especializan en algo y pueden producir más, si están en una empresa pueden producir mucho más. (Entrevista a Paula, profesora de taller PCPI Marroquinería, p. 1).

Esta docente nos detalla que desde su taller forma a los jóvenes en esta metodología de trabajo, donde además de aprender competencias laborales, adquieren habilidades sociales y valores para el trabajo colaborativo y la ayuda mutua, lo cual resulta beneficioso al mismo tiempo en la mejora de sus habilidades sociales y de su autonomía personal.

La inserción laboral de los jóvenes con DFI, que facilita su proceso de inclusión social en la vida adulta, delega su éxito en la convergencia de una serie de variables de tipo social o personal, que a su vez son reflejo de la realidad de la cultura de nuestra sociedad y de la configuración de nuestro mercado laboral.

Las variables de tipo social responden a condicionantes económicos o sociales, en los que la productividad del mercado laboral compite con la concienciación de las empresas como causa determinante de la contratación de los jóvenes con DFI. La flexibilidad del mercado laboral y las adaptaciones del puesto de trabajo, así como la adecuación del perfil laboral de los jóvenes,

deben ser piezas imprescindibles en este proceso. Por otro lado, las variables personales, como las limitaciones y potencialidades de los trabajadores, así como la formación recibida y la intencionalidad de la misma, hacen que estos jóvenes puedan aspirar a la ocupación de puestos de trabajos donde prime la práctica manipulativa y la escasa variedad de unas tareas o actividades a efectuar que exijan una escasa formación científica. Con estas premisas, debemos considerar que la presencia de un tutor laboral o un responsable que oriente la ejecución de dichas tareas es necesaria para que la actividad profesional prospere.

3.2.1.8. Estrategias metodológicas utilizadas en la educación y formación profesional de los jóvenes

Para que los jóvenes con DFI adquieran una educación integral y una formación profesional de calidad que les capacite para acceder con éxito al mercado laboral y a la vida adulta, tenemos que prestar especial atención a las metodologías de aprendizaje seguidas desde el centro educativo. No podemos olvidar que estamos hablando de un alumnado que dispone de unas características y un nivel de conocimientos y habilidades muy diferentes y, por lo tanto, es fundamental emplear en su proceso formativo unas estrategias metodológicas flexibles que atiendan con eficacia a todos los estudiantes. La elección de una metodología acorde a las necesidades de aprendizaje del alumnado depende de las singularidades del mismo, así como de los contenidos y competencias a adquirir, por lo que será tarea del profesor determinar cuál es la más adecuada para alcanzar el mayor índice de éxito posible.

Para conocer la metodología utilizada en las aulas de PCPI del IES Concepción Villalba, hemos querido indagar tanto en la dinámica de las mismas como en los criterios del profesorado a la hora de determinar los aprendizajes a adquirir por los alumnos con DFI que asisten a estos programas. Previamente, vamos a señalar cuáles son aquellos contenidos y

habilidades que resultan determinantes para el profesorado para que estos jóvenes alcancen el éxito social y laboral durante su vida adulta.

José nos habla de la necesidad de que exista un equilibrio entre la adquisición de competencias de diversa índole, donde la capacitación profesional no parece ser su única y mayor preocupación.

Evidentemente, yo por la experiencia me he dado cuenta de que no siempre es vital e importantísimo, no siempre es lo primero, el contenido, lo que se le da en la formación profesional, la parte técnica, sino que hay que buscar un equilibrio entre (...) la desenvolvura personal del niño y la formación que recibe, y un equilibrio en las habilidades que tenga para relacionarse con los demás, en las habilidades sociales. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 3- 4).

Efectivamente, según las palabras de este docente, la mera adquisición de una formación profesional a nivel teórico y práctico no resulta suficiente para que los jóvenes con DFI puedan insertarse en el mercado de trabajo de manera satisfactoria. Además deben haber adquirido una socialización eficaz, que les facilite desenvolverse en cualquier contexto de la vida adulta. Como sabemos, el mercado de trabajo es complejo y dinámico, y para saber afrontar la vida profesional, así como los problemas que pueden surgir dentro de la misma, es necesario que estos jóvenes dispongan de una adecuada capacidad de adaptación, a la vez que manifiestan otras habilidades de comunicación, trabajo en equipo y resolución de conflictos que les garanticen no solo acceder, sino también mantener un puesto de trabajo.

Así, los jóvenes deben saber llevar a cabo las tareas requeridas dentro del puesto de trabajo que, dependiendo de la especialización del mismo, requerirán en mayor o menor medida, de una formación profesional concreta. Lo que sí es primordial, es que aparte de saber desenvolverse dentro de los distintos contextos socio-laborales, los jóvenes con DFI gocen de una suficiente autoestima y seguridad en sí mismos, que les fortalezcan a la hora de enfrentarse a las barreras socio-culturales, estructurales y organizativas del mercado laboral. Susana y Paula profundizan en esta idea y nos exponen cómo abordan el fomento de la autoestima de sus alumnos dentro de sus respectivas aulas.

Entrevistadora: ¿Qué crees que es lo más importante que deben aprender antes de acceder a un puesto de trabajo?

Susana: Los conocimientos mínimos, las habilidades mínimas para desarrollar su trabajo, por supuesto, y también deben aprender a sentirse seguros consigo mismos y sentir que son capaces de realizar su trabajo como cualquier otra persona dentro de las capacidades que ellos tengan, de las limitaciones tuyas. Que se sientan seguros, que sepan lo que valen, que tengan confianza en sí mismos de que pueden hacer ese trabajo, eso es importante. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 2).

Entrevistadora: ¿Qué crees que es lo más importante que deben aprender para salir al mercado laboral?

Paula: Lo más importante para estos niños es la autoestima, trabajarle muchísimo la autoestima. Porque así se pueden enfrentar a muchos problemas, a los cuales de hecho se enfrentan diariamente. Tengo una alumna que tiene una capacidad enorme de trabajo y tiene tanto complejo, es tan consciente de que tiene un problema, que cuando salgo con ella por el instituto mira a ver cómo reaccionan los demás cuando la ven y dependiendo de eso ese día su estado de ánimo es más alto o es más bajo. Por eso yo creo que la autoestima es fundamental. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, pp. 1- 2).

Dada la tradicional concepción social existente aún en nuestros días sobre la DFI, que viene de la mano de una serie de prejuicios y estigmas sociales dirigidos hacia estos jóvenes, su proceso educativo y de formación profesional se ve condicionado por sus diferencias con el resto. En el momento en que salen al mercado laboral, así como a otros contextos sociales, tanto en su presente como en su futuro en la vida adulta, estos jóvenes van a tener que enfrentarse a diferentes situaciones de rechazo o discriminación para las cuales deben sentirse preparados.

Es fundamental, por lo tanto, atender durante el proceso de formación profesional de estos jóvenes a su crecimiento socioemocional, haciéndoles ser conscientes de sus potencialidades y capacidades tanto personales como laborales, ya que estas van a contribuir a que accedan con seguridad y determinación a la vida adulta. El desarrollo positivo del autoconcepto de estos jóvenes va a determinar en cierto modo su decisión de insertarse dentro del mercado laboral, pues de no sentirse seguros consigo mismos, en muchos casos, van a abandonar su deseo de acceder a unas determinadas expectativas de vida.

Permanecer al lado de la familia o en contextos ya conocidos por estos

jóvenes, en los que se sienten seguros y protegidos, resulta fácil y cómodo para ellos, ya que son aceptados y queridos con sus diferencias y pueden actuar con libertad. Pero a la hora de integrarse en nuevos entornos, donde probablemente no van a ser tan protegidos y considerados y van a tener que ganarse el respeto y la aceptación de los otros, necesitarán estar dotados una fuerte autoestima que no se quiebre ante situaciones adversas y que les permita demostrar su valía como personas y como profesionales. Aunque hayan aprendido perfectamente el oficio, en su salida al mercado laboral pueden presentar inseguridad o timidez, y no ejecutar correctamente las tareas encomendadas en el puesto de trabajo. Por lo tanto, estamos de acuerdo con las dos profesionales en señalar la importancia de trabajar desde el aula el incremento de la autoestima, fomentando las actitudes y aptitudes positivas de estos jóvenes, y ayudándoles de manera comprensiva a superar en la medida de lo posible sus limitaciones y dificultades.

No obstante, la mejora de competencias personales y sociales, entre las que se encuentra la autoestima, requiere de tiempo y dedicación por parte del profesorado. Este tiempo obviamente se reduce de la intervención de estos docentes en la enseñanza de habilidades y competencias laborales, pudiendo este hecho repercutir en el éxito de la formación profesional de estos jóvenes.

Entrevistadora: ¿Crees que cuando terminan los PCPI están preparados para trabajar?

Rocío: Ese es un tema más complicado: en el centro se trabaja mucho la adquisición de las competencias, tanto para los alumnos de Necesidades Especiales en particular, como para todos en general. La educación, en la situación en la que nos encontramos debe ser así: tenemos que trabajar con ellos ciertas competencias, a nivel de socialización y de valores, y cuesta mucho trabajo. (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 1- 2).

Las palabras de esta maestra nos hacen pensar en la necesidad de proporcionar una formación transversal en habilidades y competencias sociales y laborales desde los años más tempranos de escolarización, que permita a los jóvenes con DFI llegar a los niveles de formación profesional lo mejor preparados posible. Es decir, no podemos olvidar la importancia de procurar una educación en valores y competencias durante todo el proceso escolar del alumno, y pretender que durante los años que dure su formación profesional,

donde los tiempos de permanencia están tan restringidos, adquieran estos aprendizajes además de los propios de la formación profesional.

Al mismo tiempo, somos conscientes de la necesidad de impartir una metodología de aprendizaje que, desde los itinerarios de formación profesional básica, incite a estos jóvenes a adquirir dichas habilidades y competencias personales y sociales, mientras se realizan las actividades propias de la especialización profesional.

Considerando todo lo anterior y antes de conocer cómo trabajan los docentes de estos PCPI dentro del aula, debemos ser conscientes de la importancia de que los aprendizajes se produzcan desde la práctica dentro de los talleres. Estamos hablando de alumnos que han fracasado dentro del sistema escolar, debido a las exigencias curriculares del mismo y a la falta de flexibilidad e individualización de los aprendizajes, por lo cual debemos buscar estrategias metodológicas alternativas a las ya tradicionalmente conocidas.

Por lo demás, veo que el PCPI funciona bien porque tiene muchas horas en el aula taller, que es lo más importante. De todas formas, nunca se pueden desarrollar todos los módulos que tienen en el taller porque si un alumno apenas sabe leer y escribir, si tiene una discapacidad mayor, entonces el módulo que tenga más teoría, no lo puede aprender igual, y yo prefiero ese módulo sustituirlo por uno en el que el alumno adquiriera unas destrezas que le permitan en un futuro conseguir un trabajo, que es de lo que se trata. Eso ya es flexible dentro de mi aula. (Entrevista a Paula, profesora de taller PCPI Marroquinería, pp. 4- 5).

Tal como afirma esta docente, la metodología empleada desde los talleres de formación profesional debe centrarse en los aprendizajes prácticos, relativos a la ejecución del oficio que los jóvenes se encuentran cursando. Dada la especialización de estos módulos profesionales, los conocimientos teóricos deben reducirse a los imprescindibles para el desarrollo profesional, centrándose el trabajo dentro del aula en la adquisición de competencias laborales prácticas y manipulativas, frente a la asimilación y memorización de contenidos. Asimismo, este tipo de aprendizajes resultan más asequibles para estos estudiantes, mejorando su motivación y autoestima hacia los aspectos formativo-laborales y la práctica profesional.

Asumiendo la importancia de implantar una estrategia metodológica práctica que haga más atractiva la adquisición de los aprendizajes de la formación profesional, así como la necesidad de que exista un equilibrio entre la capacitación profesional y otras habilidades personales, laborales y sociales, vamos a conocer cómo trabaja Paula dentro de su taller de Marroquinería con sus alumnos con DFI.

Entrevistadora: ¿Cómo trabajas con ellos en el taller?

Paula: Pues planteamos un trabajo, normalmente les propongo lo que sea: por ejemplo, esta semana vamos a hacer un bolso, y pensamos en eso. Se hace el diseño, se hacen los patrones, y luego cada uno, según veo la capacidad que tiene de desarrollo del trabajo, dentro de las tareas que tiene la creación de ese bolso, se le asigna una tarea y trabajan todos en cadena. Dividimos la creación del bolso en 10 tareas, que son los alumnos que hay, y cada uno se encarga de hacer una diferente. Estamos por ejemplo una semana así, a la semana siguiente van cambiando de tarea, hasta que al final han hecho todas las tareas. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, pp. 1-2).

En el aula todos los alumnos comparten espacios y material trabajando en una gran mesa, donde cosen, cortan, etc. de manera individual cada parte de los complementos de piel que realizan en grupo (Diario de Investigación 1, p. 7).

La metodología empleada por esta docente se basa en el trabajo en equipo y en la división de tareas, como si se tratara de una actividad profesional real dentro de una cadena de montaje. De este modo, todos los alumnos aprenden a realizar todas las tareas y el trabajo dentro del aula resulta lúdico, atractivo y eficaz. Con esta división de las tareas, la docente puede adaptar la ejecución de cada una de ellas a las habilidades de cada estudiante. Además, al haber aprendido a realizar cada tarea en diferentes momentos, los alumnos pueden interactuar y ayudarse unos a otros, facilitando su comunicación y ayuda mutua. En relación a la motivación del alumnado, la variación de tareas hace que el trabajo no resulte repetitivo y centren su atención en el aprendizaje de las mismas.

Cynthia también refleja su testimonio de cómo trabajan en el aula-taller.

Entrevistadora: ¿Cómo hacéis los bolsos?

Cynthia: Pinto los fillos, lo recorto y lo coso.

Entrevistadora: ¿Trabajas en equipo con tus compañeros o cada uno por su cuenta?

Cynthia: En equipo.

Entrevistadora: Cuando vais a hacer un bolso, ¿quién es el que se imagina como va a ser el bolso?

Cynthia: La seño, y nosotros lo hacemos.

Entrevistadora: ¿Cuánto podéis tardar en hacerlo?

Cynthia: Un mes. (Entrevista a Cynthia, alumna de PCPI Marroquinería, p. 4).

Como podemos observar, el diseño de los objetos que se van a fabricar desde este aula taller es misión exclusivamente de la profesora, centrándose la formación de estos alumnos únicamente en la adquisición de las habilidades prácticas y técnicas, privándoles de potenciar otras donde prime la imaginación y la creatividad. Ya sabemos que el trabajo a realizar por estos alumnos, según su formación va a ser el de ayudantes, y probablemente no van a tener que desenvolverse en este tipo de ocupaciones una vez accedan al mercado de trabajo. No obstante, la imaginación, la creatividad, el diseño y la planificación, desde nuestro punto de vista, son competencias fundamentales a alcanzar, que contribuyen a una mejor gestión y organización de la vida cotidiana y que seguro van a repercutir favorablemente en la ejecución de cualquier actividad dentro de otros ámbitos sociales. Probablemente, dadas las dificultades de estos jóvenes, los profesores consideran que no van a ser capaces de idear y crear los objetos por sí mismos, pero es preciso que, dentro de sus posibilidades, estos jóvenes aprendan a resolver problemas y a construir este tipo de objetos. Por lo tanto, sería muy enriquecedor que los alumnos con DFI de este taller participaran en todo el proceso de creación de objetos, con el objetivo de que aprendan a pensar por sí mismos y a gestionar otras acciones de su propia vida, evolucionando así en su competencia cognitiva y adquiriendo habilidades como la comunicación, la comprensión, el emprendimiento y la relación de ideas.

Cynthia nos dice qué hacen con los elementos que se fabrican en el aula-taller, con el objetivo de obtener recursos económicos que contribuyan a que puedan seguir aprendiendo y fabricando nuevos productos.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más te gusta de las cosas que hacéis?

Cynthia: Las pulseras.

Entrevistadora: ¿Qué hacéis con las cosas que fabricáis en el taller?

Cynthia: Las vendemos en el mercadillo, aquí en el instituto. (Entrevista a Cynthia, alumna de PCPI Marroquinería, pp. 3- 4).

Con este tipo de estrategias, además de su objetivo económico, se producen una serie de aprendizajes relativos a la mejora de competencias laborales. Los jóvenes con DFI tienen que organizar esta actividad fuera del taller, donde cuentan con la participación de toda la comunidad educativa y donde tendrán que trabajar en equipo como harían en cualquier lugar de trabajo. Y es que, a la vez que aprenden a realizar sus trabajos de artesanía, adquieren competencias de otras áreas profesionales, como el comercio y las ventas, la publicidad y el marketing o la atención al cliente, lo cual va a suponer la realización de una diversificación de su perfil profesional, haciendo que puedan realizar diversas tareas de manera simultánea. En un mercado laboral como el que conocemos, donde los trabajadores deben ser dinámicos y proactivos, capaces de desempeñar diferentes funciones, la organización eventual de eventos de este tipo juega un papel fundamental, ayudando a estos jóvenes a ser capaces de adaptarse a cualquier tipo de situación dentro del entorno laboral y a transferir los conocimientos y competencias adquiridos en los PCPI a otros contextos de su vida cotidiana.

Vamos a comparar la metodología utilizada en el aula de Paula, con las estrategias emprendidas por el docente del aula-taller de Cocina, José, a fin de discernir cuáles son las potencialidades y debilidades de cada una.

Entrevistadora: ¿Trabajan todos a la vez?

José: Todos a la vez, después si quieres te enseño las instalaciones y comprobarás como todas las aulas están abiertas. Hay zonas comunes para todos los grupos. Hay una zona de hornos, una zona de fregaderos grandes y luego están las aulas de cocina; en una trabaja 1º, en otra trabaja 2º, etc. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 4).

En el caso del grupo de alumnos de Paula, veíamos como trabajaban en grupo dentro de su aula, disponiendo de un espacio de formación destinado exclusivamente a ellos. En el caso del grupo de jóvenes con DFI a los que atiende José, observamos que comparten espacios de trabajo con otros compañeros que realizan la misma especialidad profesional.

Aunque siguen itinerarios diferentes, por tener niveles diferentes y necesitar atenciones individualizadas, los alumnos de este PCPI comparten espacios con los del otro itinerario de PCPI y con los del CFGM de esta especialidad. La cocina está planteada de una forma didáctica; teniendo un lugar para lavar

los utensilios, y otras zonas diferenciadas para trabajar distintas tareas, pudiendo rotar todos los grupos entre los diferentes espacios. Dichos espacios están separados, pero no hay puertas ni muros, pudiendo interrelacionar entre ellos y trabajar en equipo para las diferentes actividades que se realizan en el centro. Aun así, los alumnos del PCPI de NEE siempre permanecen en un mismo espacio, que forma parte de esta misma cocina y les permite interactuar con el resto de grupos. Este grupo no trabaja en otras zonas de la cocina, por las características propias del mismo; resulta más práctico a la hora de encontrar y colocar el material, no tener que andar de una zona a otra, pues les supone un esfuerzo mayor y esto supondría una pérdida de tiempo y una desorganización considerable (Diario de Investigación 1, p. 5).

No comparten únicamente espacios de trabajo, sino también objetivos comunes, es decir, entre todos ejecutan un mismo plato, donde cada grupo realiza las actividades propias de su titulación profesional.

Ellos han hecho la comida, a lo mejor trabajando paralelamente con el otro PCPI, pero es que en la realidad también va a ser así, es decir, no van a ser grupos de personas con discapacidad todas las que van a llevar los trabajos, normalmente estamos mezclados todos. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 8).

La metodología empleada por este docente se basa en la participación y la colaboración de todos los grupos de trabajo, utilizando la división y organización de las distintas funciones de trabajo para llevar a cabo un cometido común. En el aula de Paula, además de la división, existía una rotación entre las diferentes tareas a realizar que provocaba que todos adquirieran las mismas competencias prácticas. En este caso, cada uno de los grupos tiene destinadas una serie de tareas acordes a la actividad profesional que desempeñarán una vez accedan al mercado de trabajo.

La estrategia metodológica que utiliza José nos parece muy eficaz en tanto que reproduce la propia división y planificación del mercado de trabajo, simplificando los aprendizajes a adquirir por este alumnado y haciendo que perfeccionen aquellas habilidades y competencias propias de su titulación. Al igual que se reproduce la división del trabajo en el mercado laboral, se representa la configuración social del mismo, es decir, las personas con DFI, si acceden a un empleo dentro del mercado ordinario, no solo van a tener que relacionarse con personas de su mismo grupo social. En este sentido, reflexionamos que las interacciones sociales y laborales que pueden producirse en el contexto formativo tienen un carácter inclusivo, contribuyendo a que los

jóvenes con DFI puedan adquirir competencias sociales que les van a facilitar desenvolverse dentro de cualquier contexto socio-laboral. Por otra parte, los jóvenes de los otros grupos de formación profesional de la especialidad de Cocina también ven fortalecido su proceso de aprendizaje, en tanto que aprenden a respetar y valorar la diversidad y a comprender que el trabajo de sus compañeros es igual de válido que el de cualquier otro, lo cual seguro repercutirá favorablemente en la cultura del mercado de trabajo en un futuro.

Igualmente, debemos señalar la interdependencia que existe entre todos los grupos, siendo igualmente importantes las funciones que realizan unos y otros.

Ellos trabajan mucho en colaboración con los ciclos y a ellos por ejemplo les dicen: "en el ciclo estamos haciendo tal plato y necesitamos que para las 12 tengáis peladas tantas patatas o que tengáis preparado esto". Y claro, si ellos no han llegado atrasan a los otros, ellos sí que trabajan con presión. El trabajo allí es como si fuera una cocina industrial de un hotel o de un restaurante y ellos se tienen que acostumbrar a trabajar igual que en el ambiente laboral. (Entrevista a Isabel, orientadora, pp. 5- 6).

De la lectura de esta cita debemos ser conscientes de que, de la correcta ejecución del trabajo del grupo de PCPI de NEE, depende que sus compañeros del grupo de CFGM puedan llevar a cabo la ejecución de un plato concreto. Trabajar de esta manera, tal como ocurriría en una cocina de cualquier restaurante, supone el crecimiento de la responsabilidad de estos jóvenes, que son conscientes de que no pueden perder el tiempo y tienen que concentrarse en trabajar para alcanzar los objetivos fijados, favoreciendo así su proceso de madurez y sus posibilidades de acceso a la vida adulta.

En definitiva, valoramos que el trabajo que se desarrolla dentro del taller de José resulta ser, además de una estrategia formativa, un ejercicio de convivencia y crecimiento personal, donde se apuesta por la diversidad social y por la constitución de un equipo de trabajo donde prime la heterogeneidad de sus componentes y la consecución de unos objetivos comunes.

Finalmente, queremos reseñar cómo este docente hace posible la implicación de todos los alumnos en el correcto funcionamiento de la dinámica

del grupo, donde todos los compañeros intervienen en el proceso de adaptación y aprendizaje de los estudiantes de nuevo ingreso.

Todos los años me los llevo aparte y hablo con ellos y les digo: *"vosotros sois los que tenéis que tirar del grupo, vosotros sois los que ya sabéis las rutinas, vosotros sois los que ya sabéis cómo funciona esto. No le podemos exigir eso mismo a los que acaban de llegar y llevan un mes con nosotros, tú llevas 3 años, este es tu tercer curso y eres el que tiene que ayudar a los demás a aprender todo eso"*. Mi grupo normalmente funciona, hasta el punto de que nosotros damos comidas para padres, vamos a muestras de trabajos de personas con discapacidad y enseñamos nuestros productos, vamos a ferias incluso (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 8).

Y es que, la cooperación, el trabajo en equipo y la implicación de todos los estudiantes en la consecución de unos objetivos comunes son los valores impartidos por este profesor desde su taller de Cocina. Igualmente, observamos que el aprendizaje no depende de la labor del profesor, sino que este actúa como guía y orientador, promoviendo la participación de su alumnado en todo el proceso educativo. De este modo, los aprendizajes surgen de la propia práctica profesional y de la interacción entre todos los miembros del grupo.

Una vez hemos conocido cuál es la dinámica metodológica empleada en los talleres de estos dos docentes, vamos a indagar en la intervención del personal de apoyo a la integración, narrada desde la perspectiva de la pedagoga terapeuta Rocío.

Cuando voy a los PCPI, entro en las clases y doy apoyo en las actividades que estén haciendo. Donde más voy es a jardinería porque hay dos alumnos con parálisis cerebral, otro con Síndrome de Down, uno con rasgos autistas y otros tres con una discapacidad intelectual. Habiendo esa variedad, pues si por ejemplo van al jardín a plantar habas, cada uno hace evidentemente lo que puede. La tutora no da abasto; yo pongo guantes por un lado y ella pone por otro. Unos trabajan en las plantas, otros van recogiendo otras cosas, otros van quitando las malas hierbas. Los niños con parálisis pues cogen su cajita e intentan hacer sus trocitos de cualquier planta. Cada uno hace unas cosas adaptadas a las necesidades y las habilidades de cada uno, y yo voy echando una mano a lo que haga falta. Si están haciendo jabones y tienen que envolverlos para venderlos, pues yo les ayudo. (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 3- 4).

Como hemos visto en la cita anterior, la intervención de esta maestra no está sujeta a la planificación u organización de actividades, sino a ayudar de

manera improvisada en las tareas que se encuentren realizando los alumnos en el momento en que ella tiene que trabajar dentro del aula. Su labor es la de apoyar a las dificultades que presenta el alumnado en función de sus características personales, centrándose sobre todo en la asistencia personal a las actividades manuales en el caso de aquellos jóvenes que no gozan del suficiente nivel de autonomía.

Desde nuestra visión, la tarea de esta docente resulta imprescindible, por atender a tareas que de otro modo estos alumnos no podrían realizar. No obstante, pensamos que tanto para el docente del aula-taller como para el proceso de aprendizaje del alumnado, sería necesario que existiera cierta planificación en cuanto al apoyo de esta profesional, a fin de que puedan ser puestas en marcha aquellas tareas que resulten más complejas en los momentos que esta se encuentre presente. De igual manera, pensamos que el personal de apoyo no puede ser un mero asistente del aprendizaje dentro del aula, sino que debe contribuir a facilitar y mejorar la dinámica empleada dentro de la misma, preparando de manera conjunta con el resto del profesorado actividades que fomenten la autonomía y socialización de estos jóvenes. Para ello, es necesario proporcionar tanto a los profesores de apoyo como a los docentes de las diferentes materias formación, recursos materiales, espacios y tiempos suficientes para poder abordar de manera eficaz este tipo de trabajo interdisciplinar, mientras tienen presentes las necesidades educativas, formativas y sociales que existen dentro del aula. Los profesionales de la orientación, además, pueden ser una pieza clave a la hora de asesorar y coordinar la acción de estos profesionales, ya que dada su formación y competencias profesionales, pueden contribuir favorablemente a la flexibilización y optimización de los aprendizajes, que deberán guardar coherencia suficiente con las características del mercado laboral.

Conociendo las estrategias metodológicas empleadas en las aulas-taller de PCPI de NEE de primer curso, en las que priman los aprendizajes prácticos, así como la participación activa y la cooperación y el trabajo en equipo, vamos a indagar en las dinámicas empleadas dentro del aula de segundo curso a partir de la experiencia de María.

Está en el módulo principal del centro, en una pequeña aula con otros alumnos de NEE, donde se le imparten exclusivamente materias instrumentales. Está en 2º de PCPI de Jardinería a pesar de haber cursado 1º de Marroquinería, y solo recibe materias instrumentales, ya no asisten a ningún tipo de taller. Es decir, después de haber estado en un aula donde ha trabajado en equipo, ha aprendido además de unas competencias profesionales, unas competencias educativas y unas habilidades sociales, que han supuesto un mejor desarrollo de su autonomía, ahora vuelve a encerrarse entre cuatro paredes mientras permanece sentada en una silla durante varias horas seguidas. Esto me hace pensar que en el sistema educativo, en concreto en la regulación de los PCPI, han hecho un hueco para este alumnado pero, además de prolongar su periodo de escolarización por poder repetir curso alguna vez más que el resto, no han hecho la más mínima adaptación a sus capacidades y competencias. A pesar de que muchos de ellos cuentan con la autonomía y las competencias profesionales necesarias para trabajar en un oficio concreto, se les condena a tener que superar unas materias instrumentales con unos contenidos a los que muchos de ellos no son capaces de alcanzar por sus dificultades personales. (Diario de Investigación 1, p. 12).

En el presente testimonio vemos que en el segundo año de PCPI María vuelve a recibir lecciones magistrales, donde los conocimientos priman sobre las competencias y la metodología de aprendizaje se centra en el trabajo individual de cada alumno. De este modo, una vez la alumna ha aprendido a desarrollar las competencias profesionales relativas a un oficio determinado y se encuentra motivada y satisfecha con el trabajo que ha realizado y con todo lo que ha aprendido, tiene que conseguir alcanzar el aprendizaje de unos contenidos académicos ajenos a la realidad laboral y social en la que se ha visto envuelta. De esta forma, la individualización de los aprendizajes se convierte de nuevo en la determinación de unos objetivos inflexibles, que no reconocen las dificultades y necesidades de todos los alumnos. Para finalizar, pensamos que la metodología de trabajo individual priva a este tipo de alumnado de trabajar en la mejora y perfeccionamiento de sus habilidades y competencias sociales, así como de reforzar la seguridad y autoestima de las que hablábamos al comienzo de este epígrafe.

Considerando estas circunstancias, no es de extrañar que María prefiera aprender desde el taller de Marroquinería a permanecer en el aula de segundo de PCPI.

Entrevistadora: ¿Y qué estás haciendo ahora?

María: Estoy en 2º de PCPI de Jardinería B.

Entrevistadora: El año pasado estabas en Marroquinería, ¿no?

María: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué te gusta más de las dos cosas?

María: Estar allí en Marroquinería.

Entrevistadora: ¿Por qué?

María: Porque me gusta hacer pulseras y porque tengo amigos

Entrevistadora: ¿Y aquí que hacéis?

María: Estudiamos, hacemos inglés.

Entrevistadora: ¿Qué cosas hacías en el taller?

María: Actividades, coser bolsos, hacer pulseras, collares. (Entrevista a María, alumna de PCPI Jardinería, p. 1).

Analizando las declaraciones de esta alumna, observamos que su motivación y disposición hacia el trabajo en el aula-taller es mucho más positiva que hacia el trabajo que se encuentra realizando en estos momentos. Como podemos descubrir, María se decanta por el trabajo práctico, por estar los aprendizajes adaptados a su nivel de habilidades y competencias, y porque las interacciones sociales que se producen dentro del taller le han permitido hacer amigos. Tan importante para un aprendizaje eficaz es la adquisición de conocimientos y competencias como el bienestar personal del alumno y, como podemos deducir, el ambiente del aula- taller proporciona a los jóvenes con DFI una recreación e interés que no encuentran dentro del aula ordinaria.

En definitiva, las metodologías utilizadas en los PCPI de NEE se centran en la práctica profesional, que trata de fomentar las interacciones personales y el trabajo en equipo, aunque en ocasiones estas interacciones no resultan ser del todo inclusivas, sino más bien repetitivas, mecánicas, monótonas y homogeneizadoras. Debemos reconocer la importancia del aprendizaje tanto de las competencias profesionales de la especialidad que se encuentran cursando los alumnos, como de otras competencias sociales y personales que apoyarán a los jóvenes con DFI para prosperar en su vida profesional y adulta.

3.2.1.9. Recursos del centro educativo y vinculaciones con el entorno

Para que la implantación de la formación profesional de los jóvenes con DFI alcance el mayor índice de éxito posible, es necesario que existan en los

centros educativos una serie de recursos humanos y materiales de calidad que atiendan al alumnado de manera individualizada y eficaz. Con el objetivo de optimizar la validez de dichos recursos y paliar la carencia de algunos de ellos, y para mejorar el proceso de inclusión socio-laboral de estos jóvenes, también es elemental que se establezcan desde el propio centro educativo vinculaciones con otras instituciones que pertenezcan al mismo entorno social. La comunicación entre los diversos agentes sociales y educativos, contribuirá además a optimizar en nuestra sociedad la ideología predominante referente a la inclusión de este colectivo en los diferentes contextos de la vida adulta.

Sabemos que el IES Concepción Villalba es un centro educativo público, y como tal dispone de los recursos económicos destinados por la Junta de Andalucía para mejorar la calidad de la educación y formación de su alumnado. En el presente epígrafe vamos a conocer los recursos económicos, materiales y humanos de los que disponen en este centro, y a analizar su impacto tanto en cantidad como en calidad en el desarrollo del proceso formativo de los jóvenes con DFI. Igualmente, vamos a descubrir la comunicación existente entre este instituto y otras organizaciones públicas o privadas externas, y a valorar el impacto de estas vinculaciones en el proceso de inserción laboral y de inclusión social de estos alumnos.

A continuación, vamos a indagar en las percepciones de nuestros entrevistados sobre los recursos materiales de los que disponen dentro del aula. Rocío nos habla de sus dificultades para atender a las necesidades específicas de sus alumnos.

Hace falta mucho más: no tenemos material, no hay dinero, no nos mandan personal. Ahí abajo tenemos dos ordenadores que es que están para tirarlos, se quedan bloqueados. Y el del departamento también, que vas a buscar cualquier cosa para ellos y te ves negro. Hay muy pocos recursos, en jardinería por ejemplo, para los chicos que tenemos con parálisis, necesitamos ordenadores y algunas adaptaciones sobre todo de tecnología, que hay muchos programas y muchos aparatos adaptados que podrían venirles muy bien. Pero es muy difícil. No hay, no hay y no hay... y no hay. Entonces es verdad que los PCPI, como van haciendo cositas, van vendiendo, con ese dinero van comprando material para seguir fabricando. Pero a parte, el centro tendría que contar con unos recursos económicos suficientes para comprar materiales con los que ellos pudieran trabajar.

Sobre todo en Nuevas Tecnologías, que hay cosas muy novedosas y muy útiles y aquí tenemos dos ordenadores con la pantalla gruesa, no tenemos ni altavoces, ni teclado adaptado, ni nada. Hay un montón de programas, y no podemos hacer muchas cosas por falta de recursos, pero iremos poco a poco y nos adaptaremos a lo que tenemos. (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 6- 7).

La maestra en Pedagogía Terapéutica considera que no dispone de los materiales suficientes para poder trabajar con su alumnado de manera satisfactoria. En su opinión, invertir en TIC resulta fundamental para atender al progreso educativo de los jóvenes con DFI, especialmente de aquellos que presentan problemas de movilidad, pues a través de las diferentes adaptaciones que suministran este tipo de elementos y de los programas y aplicaciones que estos incluyen, el acceso, la gestión y utilización de la información podrían resultar mucho más sencillos y atractivos. Estamos acostumbrados a la enseñanza a través de libros de texto, donde podemos encontrar los contenidos dispuestos desde el currículum escolar, en los cuales el alumno tiene que realizar una serie de lecturas y ejercicios. Al final, tiene que memorizar estos contenidos para poder superar la prueba de evaluación propuesta por el profesor.

Dejando a un lado nuestra crítica hacia este tipo de metodologías del sistema educativo en general, por creer que otorgan a los aprendizajes un valor de cambio y que con este tipo de dinámicas no se produce una asimilación de los aprendizajes para la vida, pensamos que en el caso de los jóvenes con DFI, el uso exclusivo de los libros de texto resulta inadecuado e insuficiente. Los jóvenes con DFI tienen unas características personales y unas necesidades educativas concretas, que requieren de la adaptación e individualización de los aprendizajes. Las TIC facilitan a los jóvenes el acceso a los contenidos, permitiéndoles además realizar actividades que de otra forma no podrían hacer. Así, el uso de ordenadores o tabletas, propicia que estos alumnos puedan trabajar incluso con un solo dedo, facilitándoles la comunicación escrita, así como el acceso a diferentes tareas y ejercicios para que puedan aprender de una manera adaptada a sus posibilidades, lo cual repercutirá en el fomento de su motivación e interés hacia los aprendizajes. Y es que las TIC ofrecen diversas maneras de abordar unos mismos contenidos y competencias, por contar con programas adaptados a las necesidades del alumno y con

numerosos recursos didácticos, como es el caso de Internet, donde las posibilidades de aprendizaje son infinitas.

La ausencia de estos recursos, o la existencia de ordenadores lentos y anticuados dentro del centro educativo, que no dejan realizar un uso productivo y fluido de los mismos, están privando a estos alumnos de mejorar y enriquecer su proceso de aprendizaje. En el caso de los profesores, tienen que perder mucho tiempo en la búsqueda y selección de materiales para el aula, por no contar con equipos lo suficientemente potentes y actualizados, el cual podrían dedicar a la intervención directa con sus alumnos, mejorando la productividad de su labor docente.

Realmente, la implantación de equipos tecnológicos en los centros educativos requiere de un coste económico elevado, aunque consideramos que la dotación de este tipo de recursos debe ser una prioridad para garantizar una educación de calidad a aquellos alumnos que tienen unas necesidades específicas de apoyo en su proceso formativo.

Dadas las características de nuestra sociedad actual, donde el uso de este tipo de elementos está a la orden del día, nos parece fundamental para los jóvenes con DFI la adquisición de competencias tecnológicas, que mejorarán sus habilidades laborales y diversificarán su perfil profesional, facilitando así su inmersión en el mercado laboral.

Rocío, en su testimonio explicita al mismo tiempo que en los PCPI tienen que recurrir a la venta de los materiales que realizan para poder continuar trabajando en la fabricación de otros nuevos. Esta iniciativa nos resulta positiva, en tanto que optimiza al máximo los recursos económicos con los que cuenta el centro, y a su vez, otorga al trabajo realizado por estos alumnos una nueva cualidad por acercar la actividad realizada desde los talleres a los valores de la producción del mercado laboral. Es decir, los jóvenes aprenden también sobre las posibilidades de promoción de los productos que realizan, adquiriendo competencias relativas al ámbito socio-laboral que les harán ser más conscientes de las características de dicho contexto.

El profesor de Cocina, José, está de acuerdo con su compañera en que los recursos materiales y económicos de los que dispone para atender a la formación profesional de sus alumnos son escasos. No obstante, nos habla de la venta de sus productos como una actividad que realizan de manera puntual.

Entrevistadora: ¿Y cómo son los recursos con los que cuentas?

José: Insuficientes, a todas luces insuficientes. La especialidad de cocina en particular es una especialidad cara y en principio lo que se hace no tiene salida, porque esto tampoco es una tienda, la comida que se hace en principio no se vende, solo en ocasiones puntuales. Hacemos una tienda en Navidad y vendemos dulces navideños, o hacemos una tienda para Semana Santa y vendemos torrijas y cosas así, otras veces vendemos aquí en el comedor la comida hecha, pero normalmente nosotros no vendemos. Al no vender y al ser una especialidad cara, pues claro, no podemos hacer todos los días chuletas con pisto porque a final de curso nos hemos gastado lo que no hay, y alguien te llama la atención. Se puede gastar algo normal, hay que ir buscando siempre cosas sencillas para ellos y también ir mirando la economía. Es evidente; tú no te puedes ir por aquí y decir bueno voy a trabajar esta semana los solomillos con los alumnos. Te puedes traer un solomillo y hacerlo con salsa de cebolla o lo que te parezca y que lo vean, pero tú no le puedes dar un solomillo a cada uno porque son diez solomillos, eso te ha ocupado solo dos días a la semana, ya te has gastado 60€ y el resto de la semana no tienes nada para hacer, hay que buscar un equilibrio.

Por eso nosotros tenemos ciertas ventas puntuales que ayudan a recuperar un poco y luego procuramos, porque además es que el perfil de ellos es Ayudante de Cocina, que tengan mucha batalla de patatas, pimientos, cebollas, esas cosas...No le puedes dar un salmón a cada niño para que lo marine, puedes hacer uno. Cuando el género es muy caro lo que hacemos es hacer uno entre todos; lo hacemos más relajadamente, más despacito, mirando bien, pero en género caro no puedes gastar. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 9- 10).

Este profesor nos explica que, debido a diversas circunstancias, no pueden vender toda la producción que realizan desde el taller de Cocina, organizando únicamente algunas ventas a lo largo de curso, en las que recaudan parte del dinero que ya han gastado. Nos relata cómo tiene que invertir los recursos económicos de los que dispone para trabajar dentro de su taller, y cómo la planificación juega un papel esencial para que los alumnos tengan siempre alguna actividad que realizar y algo nuevo que descubrir. De hecho, la falta de recursos económicos dentro de este taller dificultará el transcurso del trabajo dentro del mismo, es decir, si no hay comida con la que los alumnos puedan cocinar, estos no podrán seguir formándose. Por lo tanto, la alternancia entre el trabajo individual y en equipo, ayuda a este docente a poder realizar todo el tiempo diferentes actividades que le permitirán formar a

los jóvenes en el oficio de ayudante de cocina. Es por esta razón que considera que la especialidad que imparte requiere de un alto coste económico para poder progresar de manera óptima.

A su vez, reseña que las instalaciones y dotaciones de las que dispone podrían mejorarse, aunque las evalúa positivamente.

En cuanto a recursos depende mucho de los centros; unos centros tienen más espacio, mejores instalaciones. Está claro que en hostelería, por ejemplo, las instalaciones de Las Acacias no son estas, depende un poco de los centros, pero yo creo que en general estamos ahí en, te diría yo, en un 4 o 4,5, es decir, un poquito más sí que necesitamos. A lo mejor algún profesor de apoyo más, unas instalaciones un poco más acordes a sus discapacidades. Por ponerte un ejemplo, yo tengo un grifo con dos tuercas de esas, la fría y la caliente, y evidentemente ese tipo de alumnos, los hay que tienen dificultades de motricidad fina, para ellos un grifo mono-mando sería mucho mejor. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 9- 10).

Las carencias que encuentra este profesor respecto a las infraestructuras y materiales de su espacio de trabajo, se relacionan sobre todo con la adaptación de los mismos a las necesidades de apoyo de sus alumnos, que en ocasiones no tienen las habilidades motrices necesarias para desempeñar ciertas tareas. La adaptación del espacio de trabajo supone para estos jóvenes una mejor evolución dentro de su proceso de aprendizaje, en tanto que les permite realizar con mayor rapidez y eficacia algunas tareas que, por sus habilidades personales, les resultan más complejas. En la dinámica del aula de formación profesional, así como en el entorno laboral, este tipo de adaptaciones benefician el transcurso de la actividad profesional, promoviendo una mayor productividad por parte de cada uno de los jóvenes.

Como sabemos, en el principio de inclusión es fundamental la adaptación y flexibilización del contexto a las necesidades de todas las personas. Es por esto que valoramos como imprescindible, que tanto el entorno formativo como el laboral y el social cuenten con los elementos necesarios para apoyar el trabajo de los jóvenes con DFI, adoptando las medidas que sean necesarias, como la organización y distribución de espacios o la adaptación de los materiales.

Por otra parte, Rocío hace referencia a cómo tiene que enfrentar la falta de recursos económicos, teniendo que aportar ella misma algunos de los materiales.

El año que estuve trabajando de AL tenía que ir a las tiendas de los chinos y cargarme de cosas porque yo necesito para trabajar globos, pomperos, silbatos y cosas de esas, y si no hay, no puedo trabajar. Y tenía que comprarlo yo pero claro, eso te lo puedes permitir, gastarte al mes 20€ en materiales, pero en ordenadores ya no puedo. (Entrevista a Rocío, maestra PT, p. 7).

Para poder realizar su trabajo, esta docente tiene que aportar ella misma algunos instrumentos, realizando un esfuerzo económico para atender mejor al proceso de aprendizaje de sus alumnos. Evidentemente, debe ser el propio sistema educativo el que garantice los recursos mínimos para poder atender a la diversidad de todo su alumnado. El no contar con materiales suficientes para hacer frente a la educación de estos jóvenes, supone un perjuicio de su proceso formativo-laboral, haciendo más lenta y dificultosa la adquisición de ciertas destrezas y aptitudes. Los profesores, comprometidos con la problemática del alumnado al que atienden, tratan de paliar las carencias del sistema educativo aportando sus propios recursos, aunque, tal y como afirma Rocío, estos pueden realizar pequeños gastos que faciliten su labor, pero no dotar al centro de equipos más especializados.

Las circunstancias anteriormente expuestas se deben en gran medida a la precaria situación económica que atraviesan muchas familias y colectivos en nuestro país, consecuencia de la reciente crisis europea de 2008 que, unida a los recortes realizados por el Ministerio de Educación en el año 2013, están afectando a los procesos de cualificación profesional del alumnado con DFI. Una vez que estos alumnos alcancen la edad máxima delimitada dentro del sistema educativo, tendrán que abandonarlo con el nivel de habilidades y competencias que hayan adquirido. Por tanto, entendemos que es responsabilidad de las instituciones públicas dotar a los centros educativos con los recursos suficientes para atender a la diversidad de todos los alumnos, con el fin de poder garantizar los principios de educación para todos y de igualdad de oportunidades. Si desde dichas instituciones públicas no se destinan los instrumentos de aprendizaje suficientes para que aquellos alumnos que

demandan unas necesidades educativas diferentes a la mayoría puedan ser atendidos debidamente, inferimos que están siendo discriminados, haciéndose entonces necesario disponer como prioridad la dotación de recursos tecnológicos y materiales, así como la adaptación de espacios y medios para educar y formar a estos jóvenes.

Comprobamos que la especialidad de formación profesional de Cocina, por sus propias características, requiere una inversión económica importante para que los alumnos lleguen a desarrollar las competencias y habilidades requeridas dentro de la misma. En el caso de jardinería, dada la organización del propio centro educativo, que oferta además un CFGM de la misma especialidad, tal como nos relata Susana, los recursos materiales sí resultan ser adecuados en cantidad y calidad para dar una formación satisfactoria a estos jóvenes.

Pero en cuanto a medios, por ejemplo, en jardinería, gracias también a que aquí hay ciclos de jardinería tanto medio como superior, tenemos herramientas, maquinaria y espacios suficientes para que ellos salgan bastante bien formados. El resto ya depende las capacidades de cada uno, que puedan desarrollar ese trabajo o no, pero medios tenemos bastantes aquí, por lo menos en jardinería. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 3).

Como podemos observar, las opiniones de los profesionales del centro difieren en función de la especialidad de PCPI de la que estemos hablando. Indiscutiblemente, la actividad profesional de cada uno de los itinerarios resulta muy diferente, y en el desarrollo de las mismas intervienen una serie de variables institucionales, organizativas, estructurales y físicas que determinarán la demanda de este tipo de recursos. En el caso de jardinería, al contar con otros itinerarios formativos que realizan un trabajo de taller parecido, los alumnos pueden compartir herramientas y materiales, aprovechando al máximo los recursos del centro. La actividad desempeñada en este programa formativo requiere de cierta continuidad, como es el caso del huerto, por lo que el trabajo dentro del mismo puede dilatarse durante mucho tiempo sin necesidad de realizar un gasto económico considerable.

En relación a los recursos humanos del IES Concepción Villalba, los profesionales del mismo están de acuerdo en que el alumnado con DFI, al necesitar una atención más individualizada, demanda la presencia de personal de apoyo a la integración dentro del aula. Coinciden a su vez en señalar como insuficiente el número de profesionales de apoyo a la integración y el tiempo de intervención de los mismos dentro de las aulas. Isabel nos detalla cuales son los profesionales de apoyo a la integración de los que dispone el centro.

Entrevistadora: En el centro, en tu opinión, ¿tenéis recursos suficientes?

Isabel: Siempre son pocos: nosotros tenemos muchísimos recursos comparados con otros centros que he estado yo. Aquí alucino. Nosotros tenemos 5 profesores de apoyo a la integración a sordos, 4 intérpretes de signos, todo el profesorado de los PCPI, que es exclusivo para los PCPI de NEE y ordinarios, 5 PT, que yo creo que ningún centro tiene tantos, en el Departamento de Orientación somos dos orientadoras y tenemos 3 monitoras que atienden al centro. Lo que pasa que también tenemos unos 1700 o 1800 alumnos, que no es que nos den todos esos recursos porque sí, pero que es lo de siempre, si te dan más personal, les encuentras ocupación. Por ejemplo, este año contábamos con 4 PT, a última hora vinieron 5 y hasta la quinta está saturada, Si nos hubieran mandado dos más los hubiera metido en los ciclos y hubieran estado saturadas también. Siempre es poco, pero vamos, aquí tenemos bastante personal y los recursos materiales también son muchos. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 8).

Dado el número de alumnos que se encuentran matriculados en el centro, los recursos humanos son de un volumen importante. No obstante, tal como especifica la orientadora del IES Concepción Villalba, si hubiera más profesionales, la atención educativa recibida por los alumnos con NEE sería mejor. Susana nos relata cuáles son las necesidades de recursos humanos dentro de su taller de jardinería.

La verdad es que este año creo que sí tengo bastantes recursos. Tengo una profesora de PT que viene una serie de horas a la semana, quizá sería más conveniente que viniera más horas porque es un grupito muy heterogéneo, con muchas necesidades por la discapacidad tan grande que tienen los alumnos. Quizá que estuviera más tiempo conmigo sí me vendría bien. Tengo varios alumnos que no pueden comunicarse, normalmente ellos me entienden pero no pueden hablar, entonces tengo intérpretes de lengua de signos que vienen una serie de horas a la semana y me ayudan también. Tengo bastante, quizá que vinieran más horas los apoyos me vendría bien. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, pp. 5- 6).

La profesional se muestra satisfecha con los recursos humanos que recibe dentro de su aula, que le sirven para atender mejor la diversidad de su

alumnado y comunicarse mejor con aquellos que no se expresan oralmente, aunque entiende que el crecimiento personal y educativo de estos sería mejor si contara con la intervención de estos profesionales durante más tiempo. El alumnado de los PCPI de NEE se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a estilos de aprendizaje y capacidades, por lo que requiere de una atención específica adaptada a sus necesidades de apoyo. Para poder atender a la diversidad de estos, es imprescindible que exista una atención multidisciplinar dentro del aula, donde sean varios los especialistas que aborden la enseñanza de las diferentes tareas específicas. Además, hemos de tener presente la agrupación de los diferentes itinerarios formativos, donde todo el alumnado de las aulas de PCPI a las que hacemos referencia posee NEE, por lo que la mayoría de ellos necesitan algún tipo de apoyo individualizado que les permita realizar algunas tareas, no siendo suficiente la intervención única del profesor de taller.

La problemática de la que hablamos, es decir, el no contar en el centro educativo con los apoyos humanos suficientes para atender a la diversidad dentro de las aulas de PCPI de NEE, surge de la propia distribución de los recursos desde la propia institución educativa.

Aquí está el problema; todos los recursos que hay de orientación se emplean en ESO. A la hora de contar el número de orientadores que tiene cada centro, se cuentan las unidades de ESO, ni Bachillerato, ni Ciclos Formativos, ni PCPI, no cuentan nada. A la hora de asignar profesores de PT pasa lo mismo, asignan también por unidades de ESO. Nosotros este año es verdad que tenemos dos profesores que hacen algunas horas de apoyo a los ciclos, no sé si 8 o 10 horas entre los dos. Me parece que es insuficiente. He tenido alumnos de prácticas de orientación que los he tenido que mandar a hacer horas de apoyo aunque sea una hora a la semana. Ahora mismo con lo que tenemos es insuficiente para apoyar a todos. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 5).

A la hora de asignar profesionales de apoyo a la integración, desde la administración pública únicamente se contabiliza el número de alumnos que pertenecen a los programas de educación obligatoria, y no se presta atención a las necesidades de los jóvenes con DFI que cursan sus estudios de formación profesional, tanto en PCPI como en CFGM. Desde el departamento de orientación se asigna a estos profesionales una serie de horas de intervención dentro de estos programas, las cuales resultan insuficientes.

Con esta distribución de los recursos que se realiza desde la administración pública, no se está siguiendo el principio de igualdad de oportunidades a todos los individuos, privando a aquellos jóvenes con DFI que deciden cursar estudios de formación profesional de recibir una atención profesional acorde a sus demandas y a su nivel de autonomía personal. Por otra parte, para que puedan ser atendidos los alumnos de NEE que asisten a estos programas, se está reduciendo el tiempo que los profesionales permanecen en las aulas de ESO, lo que a su vez va a perjudicar el proceso de aprendizaje de estos últimos alumnos. Es por esta razón que consideramos necesaria la creación de políticas educativas que garanticen una educación y formación profesional de calidad de estos jóvenes, a través de los apoyos humanos necesarios para atender a sus singularidades.

Hemos hablado además con los profesionales y con las familias entrevistadas acerca de la oferta de los PCPI como recurso formativo de nuestra sociedad para abordar la capacitación profesional de los jóvenes con DFI. La orientadora del centro señala que el número de plazas ofertadas desde estos itinerarios formativos, restringe de manera considerable las posibilidades de elección de estos alumnos.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la oferta formativa que tenéis y que existe en general?

Isabel: Es escasa, pero muy, muy escasa. Este año hubo una falta de oferta tremenda porque para el curso que viene oficialmente no hemos ofertado ninguna porque el problema que tenemos es que en los PCPI los alumnos de primero pueden repetir hasta tres años. Normalmente repiten, si no dos, tres veces. El máximo por clase son ocho alumnos y entran los ocho y te tienen el cupo cubierto durante tres años. Nos pasamos mucho tiempo sin poder ofertar plazas. Estuvimos haciendo una previsión en marzo de alumnos que fueran a promocionar o a abandonar y nos salía una plaza en cada uno de los PCPI de NEE. Ahora parece ser que va a salir alguno más, y creo que podremos ofertar alguna plaza más. Tenemos creo que unas 18 solicitudes para PCPI y es imposible responder a toda esa demanda. En cocina este año han tenido en vez de ocho alumnos diez, y se nota. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 4).

Al tratarse de programas formativos en los que prima la actividad práctica, los grupos que se configuran son pequeños, sobre todo en el caso de las clases de alumnos con NEE. La propia organización de estos programas formativos, que autoriza que los jóvenes con DFI puedan repetir hasta tres veces el primer curso, reduce aún más la oferta de plazas, pudiendo incluir

cada año a uno o dos alumnos nuevos a lo sumo, por lo cual no puede satisfacerse toda la demanda a la que tienen que hacer frente los mismos. Y es que en la provincia de Málaga únicamente encontramos dos centros educativos que ofertan programas de PCPI especializados en la atención a la diversidad del alumnado, es decir, que atienden a aquellos jóvenes que necesitan de una adaptación curricular significativa para acceder a las exigencias del currículum escolar, quedando las opciones de promoción formativa-laboral de estos jóvenes muy reducidas.

Con la implantación de la LOMCE y la creación de los programas Específicos de FPB, estos alumnos podrán repetir únicamente dos veces el primer curso, por lo cual la oferta de plazas de los mismos cada año será más amplia. Sin embargo, el proceso de aprendizaje de estos alumnos será más corto, perjudicándose la calidad formativa de estos programas al no dedicar el tiempo necesario para la formación en competencias laborales de estos jóvenes.

Por lo tanto, en nuestra opinión, las modificaciones de estos programas realizadas por la nueva ley de educación dificultan el proceso de formación profesional de los jóvenes con DFI, aunque solventan el problema de la escasez de plazas que se presenta por permanecer estos alumnos durante un mayor número de años. Se hace inminente, por tanto, la creación de nuevas unidades de formación profesional específicas para jóvenes con NEE, que garanticen el acceso de un mayor número de jóvenes cada año, sin perjudicar el tiempo de permanencia de aquellos que se encuentran cursándolos. Otra opción sería repensar la configuración de los programas específicos de FPB, persiguiendo la inclusión de los alumnos con DFI en los programas de FPB ordinarios, y en los que prime la adquisición de competencias profesionales sobre las exigencias de contenidos curriculares.

Indagando en esta temática, descubrimos que José está de acuerdo con su compañera en señalar como escasa la oferta de PCPI de NEE existente en el IES Concepción Villalba, afirmando que esta es aún menor en el ámbito privado.

José: Pienso que, como los demás, es bueno que cada uno se especialice en lo que le gusta. Si a un alumno no le gusta la cocina para nada, pues habrá que ofrecerle otras opciones, y si no le gusta para nada la jardinería, pues también, en ese aspecto lo veo positivo.

Entrevistadora: ¿Y te parece suficiente la oferta?

José: No, me parece insuficiente.

Entrevistadora: ¿Por plaza o por tipo?

José: Me parece insuficiente por plaza y por tipo. Me parece insuficiente el número de plazas que realmente hay todos los años ofertadas en los centros públicos, porque los privados prácticamente este tipo de educación no lo trabajan. Entonces me parece insuficiente el número de plazas que hay ofertadas y me parece insuficiente también el número de especialidades. Es decir, si aquí tuviéramos también un PCPI de, por ejemplo, cerámica, cosas fáciles para ellos, aunque la cerámica tiene poca salida profesional, yo creo que sería mejor que hubiera cuatro especialidades a que haya tres. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 5- 6).

El docente señala como insuficientes las oportunidades de formación profesional de los jóvenes con DFI, tanto por número de plazas ofertadas como por el tipo de especialidad a elegir. En su opinión, sería necesario que existieran otras especializaciones de PCPI, que además tuvieran salida laboral y que consintieran a los jóvenes decidir sobre su futuro profesional en función de sus habilidades y competencias y de sus intereses y necesidades de apoyo.

Desde nuestro punto de vista, la diversificación de especialidades de formación profesional ofrece a los jóvenes la posibilidad de realizar una elección más acorde a sus necesidades e intereses. De esta manera, los jóvenes podrían formarse en profesiones que realmente les motiven en su acceso al mercado laboral y que realmente sean capaces de desempeñar de manera satisfactoria. Como afirma Susana, en ocasiones los jóvenes no son capaces de adquirir todas las habilidades y competencias profesionales que se requieren para el desarrollo del oficio que han cursado.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la oferta formativa que se da desde aquí? ¿Piensas que es suficiente, que son adecuadas las especializaciones, que están acordes al mercado laboral?

Susana: Sí, vamos, respecto a los medios que tenemos y a cómo enseñamos, pues sí, está acorde al mundo laboral. La única barrera es esa: si ellos van a ser capaces de desarrollar ese trabajo o no. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 3).

La causa de este tipo de situaciones no es la carencia de capacidades en estos alumnos, sino la ausencia de una extensa oferta educativa que se

adapte a ellos y que les permita potenciar y mejorar aquellas aptitudes que sí poseen y contribuya a que adquieran competencias laborales y sociales que les faciliten su acceso al mercado laboral.

Considerando las ideas anteriores, analizamos la opinión de Natalia que, como madre de alumna, tampoco está de acuerdo con la oferta de especialidades del centro educativo al que hacemos referencia.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la oferta formativa que existe, en concreto de los PCPI que hay?

Natalia: Hombre, está bien pero no está como debería estar, las cosas como son, PCPI tendría que haber muchísimos más, de muchas más especialidades, que los niños pudieran incluso tener más tiempo para estar y un abanico más amplio donde elegir, ¿qué hay de PCPI? Cocina, jardinería y esto, pero vamos, poco, poco, poco, muy poco. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 11).

Realmente, la oferta de PCPI del IES Concepción Villalba, además de ser escasa, corresponde a oficios que tienen en común la puesta en marcha de habilidades prácticas y el trabajo manipulativo por encima de la competencia creadora o intelectual. Para extender la oferta formativa, sería necesario crear unidades de PCPI donde primen otro tipo de habilidades y competencias y donde se contemplen perfiles profesionales diferentes, atendándose así a las características individuales de todos estos alumnos.

En definitiva, sería necesaria la concienciación por parte de nuestra sociedad y de la institución educativa hacia la mejora y potenciación de los programas de formación profesional dirigidos a los jóvenes con DFI, dejando que estos puedan elegir la opción más acorde a sus habilidades y expectativas y recibiendo una formación especializada y de calidad.

Centrándonos en las vinculaciones de los programas formativos que se cursan dentro del centro con otras entidades públicas o privadas, vamos a conocer cuáles son las relaciones que se establecen y a analizar su impacto en el proceso de inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI. Para el funcionamiento del grupo de Cocina es fundamental la participación e interacción con diferentes agentes del entorno, ya sea desde la muestra de

productos en diferentes eventos o desde la participación de familiares y amigos. José nos expresa cómo se impulsan este tipo de actividades.

José: Mi grupo normalmente funciona, hasta el punto de que nosotros damos comidas para padres, vamos a muestras de trabajos de personas con discapacidad y enseñamos nuestros productos, vamos a ferias incluso, aunque tenemos con los problemas con los registros sanitarios de la comida y normalmente no vendemos, pero llevamos nuestros productos.

Yo creo que ellos cuando les exiges y les dices la importancia que tiene lo que vamos a hacer, que vamos a cocinar para darle de comer a, por ejemplo sus familiares y amigos, pues se sienten motivados y satisfechos. Hay muchos que vienen con su vecino o con algún familiar, y cuando llegan aquí se quedan un poco alucinados, porque ellos han hecho la comida, a lo mejor trabajando paralelamente con el otro PCPI, pero es que en la realidad también va a ser así, es decir, no van a ser grupos de personas con discapacidad todas las que van a llevar los trabajos, normalmente estamos mezclados todos. Con el PCPI ordinario ellos trabajan conjuntamente, hacen su comida y luego la sirven aquí y están juntos tanto en el comedor a la hora de servir, como en la cocina a la hora de elaborar.

Entrevistadora: Sí, entonces las relaciones sociales entre ellos también son buenas.

José: Ahí se trabaja todo; el fruto de tu trabajo, que es la comida, ver a la gente contenta diciendo que esto está muy bueno, las relaciones humanas se mejoran, la cohesión de la integración es óptima. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, pp. 8- 9).

La participación de los grupos de PCPI en este tipo de eventos, como las muestras de productos, supone para estos alumnos ver reconocido todo el esfuerzo que realizan, promoviéndose simultáneamente el intercambio de experiencias con otros grupos que desempeñan una labor similar. Sería interesante para mejorar su proceso de inclusión social, que pudieran participar en otro tipo de eventos que no estén restringidos a la participación del colectivo de personas con DFI. De esta forma, aprenderían a desenvolverse en contextos inclusivos y podrían ser visibilizados como el colectivo profesional que representan por encima de su condición de personas con DFI.

En el caso de las comidas para familiares y amigos, la simulación de situaciones de trabajo reales como estas mejora la motivación y autoestima de estos jóvenes como profesionales y su interés hacia el ejercicio de la actividad laboral que han elegido. Asimismo, la colaboración conjunta con otros grupos que cursan la especialidad de Cocina mejora su proceso de inclusión social, así como sus habilidades sociales, acercándoles a la realidad del mercado laboral al que tendrán que enfrentarse en un futuro. Al mismo tiempo, para los

asistentes a este tipo de comidas, así como para sus compañeros cocineros, supone un cambio de mentalidad hacia la consideración de los jóvenes como DFI como profesionales, haciéndoles conocer la calidad de su trabajo y el valor de sus habilidades y competencias laborales.

En esta dinámica de trabajo, donde resulta elemental la colaboración del entorno, José nos habla de la importancia de la búsqueda de empresas que se impliquen con la formación de estos jóvenes, permitiendo que estos realicen en ellas sus prácticas profesionales.

Este año vamos a mandar a dos: uno lo vamos a mandar a un Hipermercado con apoyo, porque trabajamos también coordinados con la asociación Down y ellos nos van a mandar el apoyo porque está más limitado y otro, un Down también, empezó el lunes en un Hotel. Se está trabajando con ellos, no los estamos mandando a un "chiringo", los estamos mandando a un hotel; el empresario pone de su parte, yo hago un esfuerzo también porque me tengo que multiplicar, tengo que hablar con el empresario, tengo que coger mi coche, tengo que salir, tengo que hacer el seguimiento... (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 14).

Descubrimos entonces que este docente busca la implicación y participación de las asociaciones a las que algunos de estos alumnos pertenecen, para conseguir que el desarrollo de estas prácticas sea lo más satisfactorio posible. Este docente se toma en serio la formación profesional de sus alumnos, movilizándose en la búsqueda de prácticas profesionales en empresas privadas que les ofrezcan la oportunidad de aprender y reforzar el oficio de cocinero, solicitando, si es necesario, la ayuda de otros profesionales. Gracias a este tipo de relaciones, además de concienciar a los empresarios y dar a conocer el valor profesional de estos jóvenes en el mercado laboral, superando barreras y estereotipos sociales y facilitando su proceso de inserción en el mercado de trabajo, se constituyen redes de comunicación entre las diferentes instituciones, que supondrán una mayor humanización y sensibilización hacia los objetivos perseguidos por este colectivo.

Aprovechando la labor de las asociaciones de apoyo a la inclusión social y laboral de las personas con DFI, este docente aconseja y anima a alumnos y familiares a que soliciten información y participen en las mismas, con el objetivo

de mejorar la formación para el empleo de estos, así como sus posibilidades de inserción socio-laboral.

A muchos de los que terminan aquí les recomiendo varias asociaciones que sé que trabajan bien y de hecho trabajamos con ellos también paralelamente a lo largo del curso. Para que les ayuden a hacer una entrevista de trabajo, para que les digan cómo se presenta uno en un puesto de trabajo, para que le digan cómo deben de ir aseados, vestidos, que les enseñen un mínimo. Todo eso, aunque nosotros lo trabajemos aquí, pues también los mando a asociaciones a que lo aprendan, a que les enseñen gestiones tan simples como hacerse el carnet de desempleo o saber ir al SAE a pedir algo, o mirar si hay trabajo, este tipo de cosas se lo enseñan también desde las asociaciones. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 11).

Existen competencias y habilidades de la formación para el empleo que, dada la organización temporal y curricular de los itinerarios formativos que cursan estos jóvenes, no tienen cabida desde los mismos. Este tipo de instituciones facilitan este tipo de aprendizajes útiles para la vida adulta y relativos al ámbito socio-laboral. Ya sea a través de sesiones de orientación o de programas formativos destinados a jóvenes de su mismo colectivo, la misión de estas organizaciones sociales es la de complementar el trabajo realizado desde los centros educativos, lo cual favorece una formación integral en habilidades y competencias para la vida adulta.

A la luz de la idea expresada en la cita anterior y a través del testimonio de los padres de María que presentamos a continuación, inferimos que la labor de este tipo de organizaciones es una pieza clave en la orientación educativa y laboral de los jóvenes con DFI y sus familias, tanto antes, como durante y después del proceso de formación profesional.

Entrevistadora: ¿Y cómo llegasteis aquí?

Enrique: Llegamos aquí porque lo miramos todo.

Carmen: Fuimos a un *desto* de la junta de Andalucía, AMAPDSI, un centro especial...Y la orientadora que hay allí nos dijo que por qué no venía aquí, que ella conocía a niños que habían pasado por ese centro, que te dan un poco de orientación laboral para niños con discapacidad, pero vamos, no más, y nos dijo que podíamos traerla aquí. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 5).

Las asociaciones de apoyo a este colectivo humano se constituyen como un recurso social, en tanto que funcionan como herramienta de orientación, información y apoyo, colaborando con las familias y a los jóvenes

con DFI en su labor de búsqueda de medios educativos, formativos, laborales y sociales. De forma paralela, se manifiestan como una ayuda a la atención integral de estos jóvenes por contar con un equipo de profesionales de corte multidisciplinar que atiende a las necesidades individuales de todas las dimensiones de la persona.

Asumiendo la importancia de instaurar una relación de comunicación entre las asociaciones sociales, las familias y los centros educativos para favorecer el proceso de formación profesional de los jóvenes, encontramos que este tipo de vínculos contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales y las habilidades sociales de estos.

Entrevistadora: ¿Y qué me puedes decir respecto a relaciones sociales?

Isabel: Las familias normalmente se las buscan; casi todos los alumnos con discapacidad están en un montón de asociaciones, ya sea de la parroquia, etc. porque muchos tienen asociación específica de la discapacidad, como Síndrome de Down. Pero cada vez más buscan que se relacionen fuera del entorno de personas con discapacidad, para que estén en un entorno normalizado, en el que puedan socializarse, y de hecho se integran perfectamente. (Entrevista a Isabel, orientadora, p. 9).

Enrique: a María lo que sí la tenemos es muy movida todo el día, porque ella va dos días a la psicóloga, viene aquí, luego la tengo apuntada a un gimnasio, vamos a un gimnasio para que haga actividad deportiva también, hace cinta y hace bicicleta y la tenemos continuamente movida, no la dejamos parar de hacer cosas, toda la vida. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 9).

Isabel nos habla de la importancia de las organizaciones no gubernamentales en el desarrollo social de estos jóvenes, reconociendo que muchos de los estudiantes se encuentran apoyados por asociaciones enfocadas a las necesidades concretas de un colectivo determinado. A su vez, indica la importancia para las familias de que estos jóvenes se desenvuelvan en entornos normalizados, donde puedan interactuar con otros jóvenes que no pertenezcan al colectivo de personas con DFI. Enrique, por su parte, ilustra esta misma idea relatándonos cuáles son las actividades extraescolares que realiza su hija, con el fin de que mejore física, social e intelectualmente y de impulsar su autonomía personal y social y fomentar su inclusión en la sociedad.

Como vimos anteriormente, las posibilidades de promoción y formación socio-laboral de los jóvenes con DFI una vez finalizan su periodo de escolarización obligatoria son escasas, no ajustándose apropiadamente a sus intereses y demandas personales. No obstante, tienen algunas posibilidades dentro del sector de la formación profesional, gracias a la creación de unidades específicas en los PCPI que les capacitan para desarrollar un oficio. Una vez han alcanzado la edad máxima de permanencia autorizada desde el sistema educativo, con o sin titulación académica, estos jóvenes deben abandonar sus estudios y abordar su tránsito a la vida adulta. Las posibilidades de formación e inserción socio-laboral en este momento son aún menores, aunque en nuestras entrevistas podemos encontrar diferentes perspectivas y experiencias.

En el caso de Fernando, el docente se muestra esperanzado con las posibilidades de promoción laboral de los jóvenes a los que atiende en su taller de Jardinería.

Entrevistadora: ¿Y luego encuentran trabajo realmente?

Fernando: Trabajo en empresas ordinarias no lo sé, pero hay Centros Especiales de Empleo y reservas de discapacidad donde suelen estar. Para trabajar, pues muchas veces encuentran algo a través de familiares, compromisos, ese tipo de cosas. El porcentaje que lo consigue no lo sé pero alguno sí que encuentra trabajo al salir.

Entrevistadora: ¿Sobre todo en centros especiales?

Fernando: En centros especiales y en empresas normales. Depende, lo que pasa que en jardinería suelen ser empresas pequeñas, en las que trabaja un autónomo que tiene un empleado o dos como mucho, entonces es difícil que quieran contratar a alguien más, y aún más difícil que quieran arriesgarse a meter en la empresa a una persona con discapacidad intelectual. (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 3).

Dadas las características de la especialidad que este profesor imparte y sus posibles salidas laborales, considera que son muchos los alumnos que consiguen acceder a un empleo, ya sea en el mercado laboral ordinario o en la modalidad de empleo protegido. Las redes de comunicación que se establecen con conocidos o amigos suponen según este profesor una pieza clave para la contratación de estos trabajadores. Por lo tanto, el tener algún tipo de vinculación con alguna de estas empresas supone una ventaja para que estos jóvenes consigan un puesto de trabajo. A su vez, la realidad laboral del sector profesional al que nos referimos, donde no existen grandes empresas que

requieran de un amplio número de trabajadores, dificulta el acceso de los mismos al mercado ordinario. Por lo tanto, discurrimos que la situación económica del entorno socio-laboral influye indiscutiblemente en las posibilidades de inclusión de estos jóvenes en el mercado de trabajo.

Paula igualmente nos expone las dificultades de inserción laboral que se les presentan a sus alumnos, asumiendo que en su especialidad las oportunidades son mínimas.

Lo que pasa también es que las prácticas que les busco son en empresas familiares pequeñas, que tampoco tienen la necesidad de contratar a nadie, ni con discapacidad ni sin discapacidad. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 3).

La especialidad que imparte esta profesora es un oficio de artesanía que no se encuentra muy extendido en la actualidad, siendo sus salidas laborales muy reducidas, y configurándose las empresas dedicadas al sector con un número reducido de trabajadores. Si afrontamos las barreras de inserción laboral a las que tienen que enfrentarse estos jóvenes como profesionales, debemos destacar que la profesora intenta facilitarles, en la medida de sus posibilidades, su ocupación profesional.

Un alumno que terminó hace dos años, viene muchas veces aquí y me echa una mano, yo procuro encontrarle algo; si a mí me encargan alguna cosa, se lo doy a él, como si yo le contratara, pero son cosas muy puntuales. Él ha ido al INEM, se mueve muchísimo porque él estuvo en un piso tutelado y desde allí le ayudan mucho, vamos que no es porque no haya intentado encontrar un trabajo, pero ya te digo que tampoco son unos tiempos como para pensar que van a encontrar trabajo, porque hay mucha gente muy especializada y no lo encuentra porque está la cosa mal. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 3).

En la experiencia de este joven encontramos que intervienen varios agentes del entorno, que le ayudan en su proceso de inclusión social. En primer lugar, el centro educativo, a través de su profesora de taller que le entrega algunos de los encargos que le hacen a ella misma, dándole una ocupación dentro de su propio oficio. En segundo lugar, el Servicio Andaluz de Empleo, donde acude este joven para ser asesorado en cuanto a recursos destinados a la inserción laboral. Y en tercer lugar, la institución que le ha facilitado acceder a una vivienda tutelada, que además le asiste en su

búsqueda de empleo. Es decir, en el proceso de inserción socio-laboral de este joven, existen una serie de medios y estrategias de orientación, ayuda y colocación, que inciden de manera independiente. Facilitar la comunicación y vinculación entre todos estos agentes optimizaría los recursos de cada uno de ellos, pudiendo mejorar la intervención social y orientadora dirigida hacia los jóvenes con DFI, y contribuyendo a una mayor concienciación de las empresas y de nuestra sociedad hacia la inclusión de estos en la vida adulta.

Por último, en el caso de los padres de María, sus expectativas hacia la inserción laboral de su hija son negativas. Tampoco manifiestan mucha confianza en otras opciones sociales dirigidas al colectivo de personas con DFI.

Entrevistadora: ¿Cómo os planteáis la salida de...?

Enrique: Pues muy mal, muy mal en el sentido de que no hay nada. Hay centros de día y se ha acabado, centros de día donde los tienen de todas las edades y de todos los tipos de problemas, todos mezclados, y donde además no hacen nada porque no tienen nada. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 6).

Enrique: Nosotros queríamos entrar con los Síndrome de Down, una sociedad donde hubiera niños, donde pudiera ella compartir y demás, pero no te dejan entrar siquiera, entonces tampoco existe. (...)

Carmen: (...) Porque con una discapacidad entrar en un núcleo de gente normal, pues no, porque a esa edad llevan otro mundo, ella no puede ir, y ya te digo, en el otro sitio, entrar en una asociación, es que no hay. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 8).

Enrique: Se apoyan situaciones como problemas de los que hay muchos casos de lo mismo como pasa con la ONCE. Como yo digo, que los discapacitados los hay de primera, de segunda y de tercera división. Unos que están muy apoyados gubernamentalmente y con dinero, que es lo que hace que se estudie y que además se le dé a ese colectivo una serie de posibilidades como pasa con los ciegos, después están los Síndrome de Down y después...y así va siendo. Entonces el que hay menos casos pues tiene muchas más dificultades: no tienen asociaciones, no tienen dónde integrarse, no los quieren en otras asociaciones, eso es una lucha individualista total. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, pp. 2- 3).

Esta madre y este padre, dada su experiencia personal y su relación con las distintas asociaciones de apoyo a la inclusión social de las personas con DFI, nos aportan algunas ideas.

- Consideran que las oportunidades de su hija en la promoción a la vida adulta se centran en el acceso a entornos segregados, donde

desempeñan tareas que corresponden a una mera ocupación temporal y no a un proceso formativo justificado hacia la inserción socio-laboral.

- Encuentran que existen ciertas barreras desde las asociaciones de apoyo a las personas con DFI que se focalizan en la atención de un colectivo concreto, como es el Síndrome de Down, para que accedan personas que tienen la misma problemática social pero no el mismo diagnóstico clínico, como es el caso de su hija.
- Por lo tanto, se quejan de la catalogación y división que se hace desde los distintos agentes sociales de los diferentes colectivos que existen dentro del colectivo de las personas con DFI, donde la consideración y aceptación social de unos y otros es distinta. En opinión de estos padres, los colectivos más extendidos son los que disfrutan de un mayor apoyo social, por destinarse más recursos económicos y sociales a la atención de su inclusión social.

Por lo tanto, de acuerdo a la perspectiva de estos padres, encontramos razonable y necesaria la existencia de asociaciones de apoyo a la inclusión social donde no se hagan distinciones en cuanto al origen de la diversidad funcional de sus usuarios. Paralelamente, recalcamos como necesario repensar la configuración y los fines de estas instituciones, con el objetivo de disponer como prioridad la formación para el empleo y la inserción laboral de sus usuarios, así como la promoción hacia la vida independiente, por encima de la permanencia y ocupación indefinida de las personas con DFI en estos entornos de carácter segregador.

En definitiva y como conclusión al presente epígrafe, pensamos en la sensibilización social como elemento indispensable para la inserción social de los jóvenes con DFI, que tendrá lugar a través de la vinculación de las diferentes instituciones implicadas en el proceso de formación y acceso a la vida adulta de estos. Mediante la cooperación entre estos agentes sociales, los recursos humanos y materiales que aporta cada una de ellas gozarán de un mayor aprovechamiento y mejorarán la atención y orientación de este colectivo.

3.2.1.10. Relaciones interpersonales

Para conseguir un desarrollo integral de los jóvenes con DFI, que les conduzca a acceder en igualdad de condiciones que el resto a los entornos de la vida adulta y laboral, es importante que adquieran unas habilidades sociales que les habiliten para desenvolverse adecuadamente. Por otro lado, las interacciones sociales que estos establezcan dentro del contexto formativo, les servirán para determinar el éxito de sus relaciones personales, tanto en el momento de su paso por el centro educativo como en su llegada a la vida adulta. Para satisfacer todas las dimensiones personales de estos jóvenes, es preciso que tengan un ocio de calidad, donde se establezcan relaciones de amistad con sus iguales, que les ayuden a alcanzar la plena inclusión social.

En este último epígrafe de nuestro estudio de caso referente al ámbito formativo-escolar, vamos a conocer cómo son las relaciones interpersonales de los jóvenes con DFI con sus iguales, tanto dentro como fuera del contexto de los PCPI de NEE del IES Concepción Villalba. De forma análoga, analizaremos las estrategias que los profesionales del centro y sus familias ponen en práctica para fomentar sus interacciones personales, con el fin de que construyan relaciones sociales positivas con otros jóvenes con o sin DFI.

Si abordamos las características de las relaciones interpersonales de estos alumnos dentro del centro escolar, Susana y Paula especifican que suelen constituirse preferentemente con otros jóvenes con su misma condición.

Entrevistadora: ¿Pero interaccionan entre los dos grupos?

Susana: No suelen interaccionar mucho, no. Ellos tienen más relación con otros alumnos de jardinería de CFGM, que tienen también cierta discapacidad, pero que están integrados. Este centro es muy grande, hay mucha de Educación Especial, así que se relacionan bastante entre ellos, aunque también tienen conocidos y amigos que no son de Educación Especial del resto del centro, pero se suelen relacionar más entre ellos. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 5).

Entrevistadora: En el tema de socialización, ¿se socializan más entre ellos o además tienen relación con compañeros de otras clases?

Paula: Se socializan entre ellos y también tienen también relación con los de los otros talleres de NEE, aparte, ellos como andan por todo el centro tienen también amistad con chicos de la ESO. Pero se relacionan más entre ellos,

porque se sienten más cómodos, están en la misma onda con los chicos de los PCPI de los diferentes talleres de NEE.

Entrevistadora: Están más seguros.

Paula: No es seguridad, ellos están seguros, nada más que con el hecho de contar con sus compañeros de los PCPI, ya con eso se sienten seguros, tienen confianza para enfrentarse al resto del centro. Pero claro, es normal que les guste más relacionarse entre ellos, tienen más cosas en común, son más afines. Sin embargo, con el resto de los alumnos del instituto no se ha presentado ningún problema de que sean rechazados estos chicos por el resto: si ellos necesitan algo, les ayudan. Tenemos alumnos en sillas de rueda, y sus compañeros de otros cursos les empujan, no se ha visto que haya ningún problema entre los chicos de NEE y los que no tienen. Hay casos puntuales pero raramente; normalmente son muy aceptados por el resto de los alumnos. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, pp. 7- 8).

Las docentes explicitan que las relaciones de amistad de estos jóvenes suelen darse con otros compañeros con DFI, aunque a su vez tienen un buen trato con el resto del alumnado del centro. La lectura de ambas citas nos hace reflexionar sobre la visibilización del alumnado con DFI dentro del contexto académico, ya que al gozar este de una gran representación dentro del mismo, el resto de estudiantes pueden conocerles y tratar con ellos diariamente. De esta manera evoluciona la cultura escolar, promoviéndose una mayor sensibilización y concienciación hacia las necesidades de inclusión escolar y social de este colectivo, haciendo que sean aceptados y respetados por sus compañeros, que les ayudan y les tratan con cordialidad y afecto. Es decir, los alumnos del centro son conscientes de las necesidades de los jóvenes con DFI y son comprensivos con ellos, y les prestan su apoyo si es necesario, reduciéndose así las posibles situaciones de rechazo o conflicto que pudieran surgir. No obstante, a la hora de profundizar en relaciones de amistad, donde los jóvenes suelen agruparse por afinidades, compartiendo los mismos gustos e intereses, los alumnos con DFI estrechan lazos con aquellos que pertenecen a su mismo colectivo.

Paula nos habla también de la seguridad como una de las claves de las relaciones sociales en los adolescentes y jóvenes. Ya sabemos que son edades en las que los alumnos necesitan sentirse parte de un grupo para ser aceptados, donde tienden a adoptar las mismas conductas y a tener los mismos gustos para ser como el resto y alcanzar el éxito a nivel social. Para los jóvenes con DFI, el hecho de tener compañeros con su misma condición les

hace sentirse más seguros, el ver que no están solos y que forman parte de un grupo produce que no se sientan diferentes, aumentando así su autoestima y confianza en sí mismos.

De acuerdo con la idea de que los alumnos suelen agruparse según afinidades, Rocío considera que esto ocurre por contemplar que tienen más cosas en común y nos habla de cuál es el grado de aceptación social de estos jóvenes dentro del centro educativo.

Entrevistadora: Respecto al tema de la socialización, ¿ellos se relacionan con alumnos de otros grupos?

Rocío: Cuesta mucho trabajo y yo he sido defensora de la inclusión por bandera, pero también estuve trabajando en un centro específico y a veces me paro a pensar que yo con quién estoy más a gusto es con las personas que tengo más afinidad. No quiere esto decir que yo con otra gente no me vaya a relacionar, pero tu llegas al instituto y somos 127 profesores, siempre encuentras los 3 o 4 con los que tienes más afinidad y con esos te relacionas más. A estos niños les pasa lo mismo: alumnos con Síndrome de Down creo que hay 3 o 4, pues en el recreo se buscan como locos unos a otros y están todos juntos. Ellos yo creo que se sienten más a gusto entre ellos; con los demás normalmente yo veo que hay cierto respeto, exceptuando algunos chicos que se pueden reír y eso, que para eso hay que estar muy pendiente, yo ya he regañado varias veces. En general pienso que hay respeto, pero en el recreo no se ven a los alumnos de los PCPI de NEE con otros de ESO por ejemplo. Incluso una de las chicas de 2º de ESO, de los de matemáticas tiene una discapacidad intelectual moderada pero considerable y un nivel de competencia de 1º de Primaria. Bueno, fuimos a una excursión a Cocodrilo Park y ella me decía: "*¿con los niños malitos?*" Yo le decía: "*vamos a ver, aquí no hay niños malitos*" y ella me respondía: "*no, yo si es con los niños malitos, no voy*". Y ella misma tiene una discapacidad considerable. Entre ellos mismos hay muchísimo rechazo, pero muchísimo; si hay alguno que se le nota más la discapacidad, pues el que tiene menos dice que él no está malito. Entonces ellos hacen grupos, y dentro de esos grupos, su grupito, pero con los demás cuesta mucho trabajo que se relacionen. (Entrevista a Rocío, maestra PT, pp. 5- 6).

Nos llama la atención el hecho de que los alumnos configuren su grupo de amigos a partir de la premisa de si tienen o no DFI. En el caso de los alumnos que no tienen DFI, los grupos de amigos se suelen configurar en función de sus gustos musicales, de las actividades que les gusta hacer, su equipo de fútbol o su personalidad, por dar algunos ejemplos. Si hablamos de alumnos con DFI, este tipo de factores no intervienen a la hora de relacionarse con sus iguales, sino que constituyen relaciones entre ellos por sentir que se diferencian del resto porque tienen mayores necesidades de apoyo en su

proceso de aprendizaje. La base de esta problemática se encuentra en la dicotomía entre igualdad y diferencia existente en la ideología social actual, donde la diferencia es considerada un valor negativo, más aún, como decíamos, en las edades de las que estamos hablando. Para producir un acercamiento entre todo el alumnado es necesario que se produzca una evolución en la mentalidad de nuestra sociedad, que tan fielmente se reproduce dentro de nuestro sistema educativo, a fin de que surjan relaciones de amistad donde primen las características de la persona sobre este tipo de condiciones.

En la cita de la entrevista a Rocío, tenemos que reseñar además la división que parece existir dentro del colectivo de personas con DFI. En nuestra sociedad existe una gran tendencia a etiquetar y catalogar a los individuos, decretando diferentes escalas que determinan un mayor o menor nivel de aprobación o rechazo hacia estos. Dentro del colectivo de personas con DFI, observamos que se perpetúa este tipo de catalogación, dividiéndose en grados, en función de las características y necesidades de apoyo de estas. Así, aquellos que tienen un menor número de necesidades de apoyo, suponen que se encuentran en un mayor nivel de aceptación social, y tratan de acercarse en sus relaciones sociales a la mayoría considerada normal, rechazando a los jóvenes con DFI que más se alejan de dicha mayoría dentro de esta escala de tendencia a la normalización.

A través de la educación y sensibilización de nuestras sociedades, así como de la promoción de interacciones sociales entre todos los individuos, podríamos llegar a reducir esta agrupación entre lo normal y lo diferente y los diferentes niveles que se configuran dentro de cada grupo. De esta forma, apostamos por una sociedad plural y diversa, donde todos los individuos son igualmente válidos, y donde se reconoce su derecho a ser cómo son y se rechaza el etiquetaje y división de los diferentes grupos sociales. Con esta finalidad, y para fortalecer la cohesión social y el desarrollo de los principios de una escuela, y sobre todo de una sociedad inclusiva, es necesaria la promoción de la educación para el desarrollo de la inteligencia emocional. La educación emocional, apenas existente en nuestro sistema educativo más allá de algunas

acciones o actividades eventuales, resulta fundamental para la construcción de unos valores sólidos para nuestra sociedad que apuesten por la diversidad y la democracia.

Como sabemos, la escuela es un agente reproductor y perpetuador de las ideologías y estrategias de la cultura social. Por esta razón, analizamos de manera crítica la división que se efectúa entre los grupos de PCPI del IES Concepción Villalba y su repercusión en las interacciones sociales del alumnado.

Pero cuando lo ven en un aula específica o en un PCPI de NEE es duro para ellos. Sin embargo, el niño es feliz porque es uno más y de la otra forma se puede sentir desplazado, o frustrado, porque ve que no alcanza los objetivos. Mi experiencia me dice que ellos estando todos juntos se unen más; se ayudan muchísimo, se sienten bien, el que tiene menos dificultades ayuda al que tiene más, nunca hay rechazo entre ellos, pocas veces ocurre. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, p. 6).

Paula encuentra beneficioso para las relaciones sociales de estos jóvenes el hecho de que se agrupen en función de si tienen o no DFI, en cuanto a que se sienten más unidos y ven reforzada su autoestima, por lo que se encuentran integrados dentro del aula y evitan ser rechazados por otros alumnos. Es evidente que este tipo de congregaciones van a reducir las situaciones de conflicto o discriminación en el aula, pero no podemos olvidar que precisamente el conflicto es una herramienta necesaria para el desarrollo, crecimiento y evolución de nuestra cultura y que, para que se produzca un cambio en la ideología de nuestra escuela, y consecuentemente de nuestra sociedad, es necesario enfrentarlo y tomar medidas para que se solvente. Evitando la interacción social de los jóvenes con DFI con otros alumnos para que no existan situaciones conflictivas, estamos privándoles a estos últimos de conocer y respetar la diferencia y de aprender a convivir con todo tipo de personas. Los alumnos con DFI no deben ser sobreprotegidos o aislados, pues para acceder a cualquier contexto de nuestra sociedad, en su lucha por la inclusión social, tienen que interactuar con personas de distinta índole, debiendo afrontar diferentes fórmulas de rechazo o de aceptación. Si desde la escuela se potencian este tipo de interacciones sociales, estamos preparándoles también para desenvolverse en cualquier entorno social, como

podría ser el laboral, donde tendrán que lidiar con diferentes situaciones de interacción y de socialización.

En el caso de los alumnos de PCPI, es posible que en un principio aparezcan situaciones de conflicto pero, a través de su presencia dentro de las aulas y de una intervención adecuada por parte del profesorado, ambos grupos llegarán a aprender competencias sociales y personales y a adquirir una educación en valores que les proporcione una convivencia satisfactoria dentro y fuera de la misma.

Por lo tanto, consideramos que compartir espacios de interacción es imprescindible para que se instauren relaciones sociales inclusivas.

Este día, en el pasillo donde se encuentran las aulas-taller, estaban celebrando el cumpleaños de uno de los alumnos, al que acudieron los alumnos de los tres grupos de PCPI de NEE y sus profesores. Habían sacado algunas mesas y sillas del aula y estaban todos sentados alrededor comiendo algunos aperitivos que habían traído ellos de su casa. En ese momento pude apreciar que las relaciones sociales entre estos alumnos, a pesar de pertenecer a tres grupos diferentes, son muy buenas, pero que, debido al aislamiento de espacios, las relaciones con el resto de alumnado que no pertenece a ningún itinerario de NEE son prácticamente inexistentes. Sería interesante descubrir si, compartiendo los mismos espacios con otros grupos, también llegarían a establecer este tipo de relaciones. (Diario de Investigación 1, pp. 8- 9).

En nuestra opinión, y recordando las ideas anteriormente expuestas, en el IES Concepción Villalba y en nuestro sistema educativo en general, se interponen una serie de barreras que dificultan la formación de relaciones sociales inclusivas.

En primer lugar, las barreras institucionales derivadas de la división de las aulas de los PCPI, donde los jóvenes con DFI están separados de los alumnos que tienen una trayectoria educativa marcada por el fracaso escolar, por causas socioculturales o personales. Dada la organización del sistema educativo, donde el trabajo se realiza dentro del aula o del aula-taller, cada uno de los grupos comparte un mismo proceso de aprendizaje, unos mismos tiempos de trabajo en equipo y una serie de experiencias de interacción social que transcurren dentro del contexto de aprendizaje. Por esta razón, las

experiencias educativas que se ponen en marcha son comunes a las de sus compañeros de clase, propiciándose de manera indiscutible relaciones de amistad con aquellos con los que pasan más tiempo.

En segundo lugar, las barreras arquitectónicas fijadas por el sistema educativo y por el propio centro escolar. Como veíamos en la descripción del contexto del IES Concepción Villalba, las aulas de PCPI de NEE se encuentran aisladas del resto del complejo, por lo cual durante los tiempos de descanso y cambio de clase, el intercambio y la interacción únicamente pueden producirse con los alumnos de aulas próximas. Como observamos en la evidencia anterior, los alumnos de PCPI comparten experiencias con sus compañeros de los otros PCPI de NEE, como celebraciones de cumpleaños, pudiendo establecer relaciones sociales con estos. Teniendo en cuenta las necesidades de socialización de todo el alumnado, y especialmente de los jóvenes con DFI que probablemente presentan mayores dificultades para iniciar relaciones fuera de su zona de confort, advertimos que resulta inapropiada la ubicación de las aulas de estos jóvenes, por encontrarse alejadas de la parte principal del centro donde concurre la mayoría del alumnado. En el caso de aquellos alumnos que además van en silla de ruedas, la dificultad para acceder a otros espacios del centro educativo es aún mayor.

Por último, las barreras ideológicas y socioculturales derivadas de los prejuicios y estigmas sociales, que dificultan el establecimiento de relaciones de amistad de estos alumnos con cualquier otro compañero del centro educativo. En nuestra opinión, esta es la barrera que mayor distancia instituye entre unos y otros. La cultura de nuestra sociedad ha calado muy hondo en la mentalidad de los estudiantes, donde los jóvenes con DFI son diferentes y son infravalorados desde el punto de vista educativo, social y laboral. Por esta razón, a pesar de existir respeto y ayuda hacia estos jóvenes, las relaciones sociales no llegarán a culminar en una amistad real. Razonamos que para solventar este último tipo de barreras, es necesario solventar los dos anteriores, pues este hecho implicará que se produzca un acercamiento entre todos los alumnos, que contribuirá a la construcción de una convivencia democrática e inclusiva y que ayudará a que todos puedan compartir

experiencias educativas y sociales, facilitando que estrechen lazos de amistad.

La educación en valores para promover la igualdad y el respeto a la diversidad es primordial para romper con este tipo de obstáculos. Como hemos dicho, la ideología de la escuela obedece a los tradicionales valores culturales de la sociedad hegemónica, por lo que el alumnado, en su proceso de socialización está sometido a la adquisición de una visión estereotipada de la DFI. Dentro de este tipo de barreras, encontramos que incluso la edad de los estudiantes influye a la hora de fundar relaciones sociales con los alumnos con DFI.

Entrevistadora: ¿Les fomentáis de alguna forma, que tengan relación con los demás?

Rocío: Si, también en el caso de los de los PCPI es complicado porque están ahí debajo de cocina, algunos días los suben a esta parte del centro, por el tema de sillas de ruedas, pero cuando hace mal tiempo no suben. En el caso de los de secundaria, los que están en el aula ordinaria, cuando entro en las clases están sentados con otros compañeros y sí se puede plantear alguna actividad en conjunto pero es muy complicado. Cuando he trabajado en Primaria a mí me resultaba más fácil ese tema; yo he trabajado estos 4 años como logopeda, y llegaba a la clase de Infantil y si había alguno con autismo, el primer día le leía a los compañeros el cuento del autismo, sobre qué es el autismo, qué le pasa a este compañero, y ahí el alumno tiene muchas posibilidades. Pero aquí, tanto profesorado, ellos ya más mayores, con tanta libertad, porque aquí de una clase a otra se te pierden, no sabes dónde están. También al ser adolescentes, nos resulta más complicado. (Entrevista a Rocío, maestra PT, p. 6).

En su desarrollo educativo y social, los adolescentes que asisten al IES Concepción Villalba han adquirido una serie de ideas y percepciones de nuestra cultura mayoritaria, que les conducen a rechazar o evitar el establecimiento de interacciones sociales inclusivas. Encontramos entonces una dificultad añadida a la edad de estos jóvenes. Se hace necesario, por lo tanto, educar en la diversidad al alumnado desde edades muy tempranas, evitando que lleguen a asumir y legitimar los prejuicios sociales existentes hacia este colectivo.

Pensando en los inconvenientes previamente expuestos, vamos a ilustrar dichas ideas con el caso de los alumnos del taller de Cocina, donde como sabemos, los estudiantes del CFGM y de los dos PCPI comparten

espacios de trabajo. En este contexto, donde los alumnos trabajan de manera más cercana, José facilita la convivencia entre todo el alumnado, tratando de explicarles la importancia de la diversidad en nuestra sociedad.

Los alumnos del PCPI ordinario suelen ser chicos con algunos problemas conductuales, suelen ser chicos que no están por la integración, ni saben lo que es, ya me encargo yo cuando entra el otro PCPI todos los años de explicarles lo que hay, de decirles: "mira, esto es un reflejo de la sociedad, estos niños, lo mismo que hay en un trabajo, nos lo encontramos aquí. Unos que están en bachillerato, otros que no quieren estudiar, otros que tienen los pelos rojos y otros que son discapacitados, y todos tenemos que trabajar y el que no entienda estas normas pues evidentemente tiene muy pocas posibilidades aquí de hacer nada" y a los dos días están trabajando los del otro PCPI con los míos, integrados. (Entrevista a José, profesor de taller de PCPI Cocina, p. 9).

Aludiendo a la diferencia entre todos los individuos, este docente afronta el conflicto de la diferencia dentro del aula. Evidentemente, la explicación del profesor es simplemente una advertencia hacia estos alumnos que, para poder trabajar dentro del aula-taller, asumen que deben respetar a los jóvenes con DFI que comparten su misma especialidad. Es en el trato diario cuando aprenden a convivir con sus compañeros, en el momento en que se producen interacciones positivas que seguro ayudarán a enriquecer y complementar su proceso educativo.

Al pasar por el taller de cocina, observé las interacciones que se daban entre los alumnos del PCPI de NEE y otros que no sé si pertenecían al otro PCPI o al CFGM de cocina. No observé ninguna situación conflictiva, ni ningún mal gesto hacia ellos, pero sí pude ver que el trato de estos últimos a los alumnos de NEE es quizá algo paternalista. Se dirigían a ellos para explicarles cosas, mandarles a hacer algo o corregirles actitudes. Me parecieron actitudes muy beneficiosas, pues pueden suponer un apoyo para los profesores que cuentan con pocos recursos humanos para atender a este alumnado. Y que, si bien no creo que lleguen a establecer relaciones de amistad fuera del centro, sí que se aprecia compañerismo y respeto entre ellos. Esto quizá se deba a lo explicado anteriormente: comparten espacios de trabajo y realizan actividades conjuntas, lo cual propicia las buenas relaciones, la aceptación y la superación de prejuicios y estigmas de este colectivo. Parte de responsabilidad, también es del profesorado que es capaz de transmitir la suficiente sensibilidad para dar ejemplo a su alumnado y que propicia estas actitudes y sanciona las faltas de respeto o los conflictos que puedan producirse por su condición. (Diario de Investigación 1, p. 9).

Como podemos observar, los resultados de la interacción entre todos los jóvenes que asisten al taller de Cocina son positivos y producen un beneficio

en todos los alumnos. Los jóvenes con DFI se ven apoyados y respetados por el resto de sus compañeros, que se muestran concienciados con las necesidades de apoyo de estos. Además, el profesor se ve acompañado en su labor docente y su rol deja de ser el de principal responsable del aprendizaje de todos los alumnos. De esta forma, las interacciones sociales entre todos los grupos, a través de la ayuda mutua y el trabajo en equipo, suponen que se produzca un aprendizaje horizontal, donde todos aprenden de todos, tanto a nivel de competencias y habilidades para el empleo y la vida adulta, como a nivel de valores y normas sociales. Como consecuencia de la estrategia educativa implantada por José, inferimos que este docente ha sabido solventar las dificultades de socialización devenidas de la división institucional y arquitectónica, que solía privar a todos los alumnos de construir relaciones sociales con compañeros de diferentes características.

Isabel nos expone otra situación donde los jóvenes con DFI pueden acercarse e interactuar con otros compañeros del centro, dado que tienen actitudes o aprendizajes comunes.

Entrevistadora: ¿Y cómo son las relaciones sociales en el centro?

Isabel: Aquí depende, porque como el grupo clase ya está configurado de esa forma (separados) se mantienen los grupos clase. Los alumnos sordos por ejemplo tienden mucho a hablar entre ellos, pero como cada vez más hay alumnos oyentes que saben lengua de signos, porque estamos ofertando lengua de signos en 1º y 2º de la ESO y los alumnos sordos tampoco saben lengua de signos, entonces van más o menos todos al mismo nivel, y cada vez se están abriendo más al resto de compañeros y los compañeros los aceptan. Muchas veces los compañeros con la cosa del cachondeo y tal, hablan con ellos en lengua de signos y se integran todos, y cuando tienen discapacidad cognitiva leve, esos están integrados. Yo estoy evaluando a alumnos que tienen discapacidad intelectual leve y los veo en su clase con su grupo y tan normales. Ahí sí que no hay diferencia de que hagan como hacen los sordos o los de PCPI. (Entrevista a Isabel, orientadora, pp. 9- 10).

A pesar de seguir la misma agrupación que la determinada por los grupos-clase a la hora de establecer sus relaciones personales, el alumnado del centro puede encontrar alguna motivación en la interacción con los jóvenes con DFI que pertenecen a otros grupos, lo cual supone un beneficio a nivel social para ambos. En este caso, el aprendizaje de un mismo lenguaje de comunicación, como es la lengua de signos, que resulta atractivo para el alumnado por su carácter novedoso y recreativo, ha promovido un

acercamiento entre los alumnos con diversidad funcional auditiva y otros compañeros que también tienen nociones de la misma.

Además Isabel nos relata que los alumnos con DFI que tienen un comportamiento socialmente aceptable y un volumen de necesidades de apoyo menor, se encuentran perfectamente incluidos en las aulas de secundaria. Gracias a la presencia de todos los alumnos en un mismo aula, donde estos no están separados por barreras arquitectónicas o institucionales y comparten un mismo espacio de aprendizaje, tiene lugar un proceso de normalización y aceptación de los jóvenes con DFI. El trato diario y la visibilización de estos son fundamentales para su proceso de inclusión social, donde el resto de estudiantes podrán comprobar que son como cualquiera de ellos y que tienen intereses e inquietudes similares.

En el caso de alumnos con un gran número de necesidades de apoyo que, en el caso de la ESO suelen ser atendidos en otras aulas con la excusa de no entorpecer el funcionamiento normal de la clase, se perpetúa la valoración de la diferencia como algo anormal, alejado de la realidad y de carácter pasivo. Asimismo, inferimos que las posibilidades de inclusión social de estos jóvenes son variables en función de la agrupación de la DFI de la que hablábamos al principio de este epígrafe, donde la valoración social de aquellos que se acercan más a la mayoría hegemónica es más positiva que la de aquellos que presentan muchas necesidades de apoyo.

Haciendo referencia a nuestra premisa de superar las barreras institucionales y arquitectónicas para promover la normalización e inclusión de los jóvenes con DFI en su trato con sus iguales, sabemos que, en el aula de Jardinería de Fernando, donde recordamos que hay un alumno con DFI integrado, las relaciones sociales entre este y el resto de compañeros parecen ser buenas.

Entrevistadora: ¿Y cómo son las relaciones entre los compañeros?

Fernando: Normalmente los protegen. Están muy protegidos por los compañeros porque cualquier problema que ellos tengan en el patio y tal, salen sus compañeros a defenderlos. Eso en principio, porque también ha habido

casos que son todo lo contrario, y les tratan mal, se ríen de ellos... (Entrevista a Fernando, profesor de taller de CFGM Jardinería, p. 5).

En este caso, observamos además que existe por parte de los compañeros una tendencia hacia la protección del joven con DFI, tratando estos de cuidarlo y defenderlo si tiene algún problema con algún otro alumno. Es decir, sus compañeros le perciben como una persona más vulnerable o susceptible de ser discriminada y evitan que se sienta rechazado, adoptando este tipo de conductas. El hecho de que se produzcan este tipo de situaciones resulta positivo, en cuanto a que los compañeros de este joven son conscientes del injusto trato social que en ocasiones se le da y se sensibilizan con su necesidad de ser respetado y valorado dentro del centro educativo. Por otro lado, es preciso ser cautelosos con la resolución de este tipo de situaciones, pues corremos el riesgo de perpetuar la minusvaloración de la diferencia dentro de la escuela. En el caso del joven con DFI, podría acostumbrarse a que sus compañeros le ayuden a salir de situaciones sociales de conflicto, no aprendiendo a enfrentarse a estas por sí mismo. Si hablamos del resto de alumnos, de forma inconsciente están asumiendo que su compañero no es tan fuerte como ellos ni es capaz de resolver situaciones de conflictos de forma autónoma. En ambos casos, sería necesario impartir una formación transversal en habilidades sociales y resolución de conflictos que promueva la inclusión social de todo el alumnado, en tanto a que todos tienen derecho a recibir un trato igualitario. En este sentido, la buena relación entre estos jóvenes podría ser una estrategia para promover la tutoría entre iguales, donde los estudiantes guíen y aconsejen a los jóvenes con DFI en sus interacciones sociales y les sirvan como puente para establecer relación con el resto de alumnos del centro educativo.

En definitiva, enseñar al alumnado con DFI a ser capaces de defenderse por sí mismos desde los valores de la no violencia, a tener la autoestima y el coraje suficiente para enfrentarse a aquellos que no los respetan o los discriminan. Pero a su vez educar en valores a todos los alumnos, evitando que se den este tipo de situaciones de rechazo. La mentalidad de nuestra sociedad, donde se considera que estos jóvenes son más débiles, desencadena este tipo

de actitudes opuestas: son defendidos o atacados. En muchas situaciones ellos mismos son conscientes de que pueden parecer débiles.

Cuando llega la hora de volver a clase me acerco al aula taller a esperar que entren todos; en esta zona, como ya he mencionado anteriormente, solo van a clase alumnos de NEE. Escucho una conversación entre una chica y un chico. El chico le ha contado algún conflicto que ha tenido. La chica le está contando que ella también lo pasó mal antes de ir a este centro, porque en su anterior instituto le hacían la vida imposible. “Se meten contigo porque saben que eres débil, por eso se metían conmigo” le dice. (Diario de Investigación 1, p. 11).

Es decir, los jóvenes con DFI saben y asumen que son diferentes al resto, y es así como se legitima la debilidad que socialmente tienen frente a aquellos que no les respetan y valoran por como son, y que incluso llegan a rechazarles abiertamente.

Como veíamos en el caso del taller de Cocina de José y en el caso de los alumnos que aprenden lengua de signos, es importante que existan intereses o aprendizajes comunes que propicien las interacciones sociales. Susana, al no contar con espacios donde sus alumnos de ESO puedan interactuar de manera frecuente con los grupos de PCPI de NEE, trata de implantar estrategias pedagógicas que propicien un acercamiento entre unos y otros, y que a su vez, eviten que estos alumnos sean considerados menos competentes o más frágiles que el resto.

Entrevistadora: ¿Hacéis alguna actividad para fomentar las relaciones sociales con otros compañeros?

Susana: Yo aparte de este grupo doy una hora a la semana de atención educativa, que es la asignatura alternativa a religión, a un grupo de 1º de la ESO. Estoy preparando una actividad precisamente, para que hagan unas bolsitas aromáticas. Quiero traerme a los alumnos de 1ª aquí al aula para que estén con mis alumnos, y éstos les enseñen a hacer las bolsitas aromáticas, para que se conozcan más y se relacionen más entre ellos. Les hablo mucho a ellos de mis alumnos de jardinería, de cómo son, de todas las virtudes que tienen, que son muchísimas, les cuento cosas positivas, e intento fomentar una buena relación entre ellos; entre aquel grupo que es el único que imparto clase que no es de Educación Especial y estos. (Entrevista a Susana, profesora de taller de PCPI Jardinería, p. 5).

Debido a las dificultades organizativas interpuestas por el centro educativo para que existan espacios de convivencia entre los diferentes grupos-clase, es primordial que el profesorado, en la medida de sus

posibilidades, trate de poner en marcha este tipo de actividades que mejoran el aprendizaje integral de todo el alumnado y que, de forma simultánea, pueden suponer un cambio en la cultura de la escuela. La intervención propuesta por esta profesora nos parece muy positiva, en tanto que favorece la interacción social entre ambos grupos. Pero esta actividad tiene un valor añadido, pues tal como la plantea Susana, son los jóvenes del PCPI de NEE quienes enseñarán al alumnado de 1º de la ESO cómo tienen que elaborar un producto relacionado con la formación que están adquiriendo. Así, se invierten los papeles tradicionalmente impuestos por la sociedad, entendiendo ambos grupos que los jóvenes con DFI también son capaces de enseñar a los otros. El concepto que existe hacia estos jóvenes evoluciona desde un papel pasivo, donde son estudiantes débiles que necesitan ser apoyados y defendidos, a un papel activo, donde van a enseñar a sus compañeros a realizar una tarea que solo ellos saben hacer. El aprendizaje que se produce en este tipo de actividades es bidireccional:

- Los dos grupos de estudiantes aprenden a relacionarse entre ellos, respetándose y comprendiéndose y compartiendo espacios de interacción social, pudiendo fundar relaciones donde exista un mayor grado de confianza y afecto.
- Los estudiantes con DFI ven reforzada su autoestima, al ser capaces de impartir a sus compañeros la realización de una actividad concreta, resolver sus dudas y apoyarles en la ejecución de la misma, viendo que se invierten los papeles, donde ellos siempre eran la parte pasiva del proceso de aprendizaje y ahora tienen que adoptar un rol activo.
- Los alumnos de secundaria comprenden el valor de la diversidad, siendo conscientes de que sus compañeros pueden tener el rol de guías y asumir cierto poder dentro de la escuela y de nuestra sociedad, y que no siempre son quienes necesitan ayuda, sino que también pueden prestársela a ellos.

En definitiva, se debería de fomentar este tipo de intercambios sociales y educativos dentro del centro, con el fin de mejorar el concepto social que hoy existe sobre los jóvenes con DFI y de fomentar relaciones sociales inclusivas.

Por otra parte, los estudiantes con DFI, según sus necesidades de apoyo y su inteligencia emocional, tienen mayor o menor conciencia del rechazo social, lo cual va a repercutir en su autoestima y autoconcepto. Paula nos explica que generalmente sufren más el rechazo social aquellos que son más conscientes de que se dan este tipo de situaciones.

Y es que los alumnos que tienen menos discapacidad sufren mucho porque son más conscientes de que tienen un problema. En cambio, los que tienen una discapacidad más grande son felices con lo que hay, son muy sociables y no tienen ningún problema. Hay que trabajar mucho más con el alumno que tiene menos discapacidad, en este tema de la autoestima y en el tema de la confianza, de que son muy capaces de hacer muchas cosas. A lo largo de mi experiencia de 23 años he podido aprender sobre todo eso, hay que ayudarles mucho a los que tienen menos dificultades en lugar de a los que tienen más, por lo menos en ese aspecto, que es muy importante. (Entrevista a Paula, profesora de taller de PCPI Marroquinería, pp. 2- 3).

Como dice esta docente, es fundamental trabajar la dimensión socioemocional de los jóvenes con DFI para que vean fortalecida su autoestima y lleguen a ser capaces de desarrollar habilidades y competencias que les capaciten para vivir en sociedad y para constituir relaciones de amistad con sus compañeros.

Llegados a este punto, queremos conocer cómo son las interacciones sociales de estos jóvenes fuera del entorno educativo del IES Concepción Villalba. Con este fin, vamos a exponer y reflexionar sobre el caso de Cynthia, en el que su madre nos explica que su dificultad para fundar relaciones sociales de éxito radica en su baja autoestima, por ser consciente de su diferencia y de sus dificultades en el uso del lenguaje.

Entrevistadora: Entonces su problema...

Natalia: Radica más en el lenguaje.

Entrevistadora: Y a la vez un poco en las relaciones sociales, a consecuencia de eso.

Natalia: A consecuencia de eso, porque si ella tuviera un lenguaje más fluido, que ella pudiera desenvolverse, es que sería la noche y el día, es que la hubiera cambiado en todo, en todo, en todo. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 2).

Entrevistadora: ¿Cómo son sus relaciones sociales, tiene amigos, sale con ellos?

Natalia: Sí, ella sí tiene amigas, aquí de hecho muchas veces organizan cosas, van al cine o a algún cumpleaños o se van a los *burger* estos a cenar,

y después por la tarde a merendar y se dan su vueltecita. Ella es muy de la casa, a ella le gustan mucho sus series, su ordenador, le gustan todas esas cosas. Luego está allí en la casa, está conmigo, o vamos a algún sitio. Pero a ella en ese aspecto, le gusta la casa. (Entrevista a Natalia, madre de alumna, p. 8).

Entrevistadora: ¿Sales con tus amigos o con tu familia?

Cynthia: Con mis amigos y mi familia.

(...)**Entrevistadora:** ¿Qué haces con tus amigas, dónde vais?

Cynthia: Quedo por la tarde y vamos al cine, o a cenar. (Entrevista a Cynthia, alumna PCPI Marroquinería, pp. 2- 3).

A pesar de sus dificultades para socializar, devenidas de sus problemas en el lenguaje, Cynthia tiene amigas con las que sale como cualquier otra joven de su edad. Como podemos ver, a través del centro educativo y de la intervención de sus padres y madres, esta joven y sus amigas hacen planes fuera de su horario escolar. Los seres humanos somos seres sociales que necesitan intercambiar experiencias y actividades con los demás para poder tener un desarrollo pleno. Para que estos jóvenes progresen hacia un nivel de autonomía e independencia que les permita acceder a los contextos de la vida adulta necesitan establecer relaciones sociales de calidad, que les ayuden a desenvolverse ante nuevas situaciones sociales, sintiéndose respetados y ganando confianza en sí mismos.

En la experiencia de vida de María, sus relaciones sociales, tal y como valoran sus padres, han sido inexistentes.

Entrevistadora: ¿Cómo han sido sus relaciones sociales de pequeña, tiene amigos?

Enrique: No, no, en este mundo es muy difícil, los niños normales pues quieren niños normales; cuando son más pequeños sí, pero después ya quieren su grupo, su pandilla y sus relaciones. Nosotros queríamos entrar con los Síndrome de Down, una sociedad donde hubiera niños, donde pudiera ella compartir y demás, pero no te dejan entrar siquiera, entonces tampoco existe, tampoco puedes y la verdad es que no tiene amistades.

Carmen: María no tiene hermanos, tampoco tenemos familia, es decir, que aquello que pudiera relacionarse.

Enrique: Tiene más primos pero no vive ninguno aquí en Málaga.

Carmen: Que es con lo que más puede relacionarse, porque con una discapacidad entrar en un núcleo de gente normal, pues no, porque a esa edad llevan otro mundo, ella no puede ir, y ya te digo, en el otro sitio, entrar en una asociación, es que no hay. (Entrevista a Enrique y Carmen, padres de alumna, p. 8).

El padre de María especifica las dificultades de su hija para llegar a constituir relaciones sociales tanto dentro como fuera del centro educativo. Como exponíamos anteriormente, a edades más tempranas, donde los niños y niñas aún no han sido educados en valores de rechazo hacia la diferencia, las relaciones con sus compañeros sí resultaban más exitosas. A medida que María crece, tiene que asumir que se aleja de lo socialmente establecido y que es difícil que llegue a relacionarse con otros compañeros que no tienen DFI.

Su madre y su padre valoran las organizaciones sin ánimo de lucro como un potencial agente de socialización aunque, por las características particulares de su hija, tampoco han encontrado ninguna en la que esta pudiera encajar. En sus declaraciones recalcan la diferencia existente entre las personas con DFI y los jóvenes de la edad de su hija, por suponer que no tienen nada en común para fundar relaciones de amistad. Las ONG proponen programas de ocio dirigidos a fomentar las relaciones interpersonales entre los jóvenes con DFI, pero creemos que este tipo de iniciativas no contribuyen a la inclusión social de estos, por ser entornos segregados donde se agrupan en función de sus diagnósticos médicos, moviéndose siempre dentro del llamado entorno de la discapacidad.

Para Carmen, la familia podría ser otro agente de socialización, donde su hija podría establecer relaciones con sus iguales fuera del entorno de la diversidad funcional y del centro educativo. En su caso, no disfruta de esa ventaja por estar su familia viviendo fuera de la provincia. En nuestra opinión, la presencia en la familia de hermanos o primos de edades similares, suponen un beneficio en el proceso de socialización de estos jóvenes, en tanto que pueden compartir actividades y experiencias, así como coincidir en intereses e inquietudes propias de su edad. A través de la familia, los jóvenes con DFI pueden tener un nexo que les acercará hacia nuevas relaciones sociales fuera del entorno familiar.

Como conclusión, las interacciones sociales de los jóvenes con DFI están marcadas por una serie de barreras tanto físicas como mentales donde, con el fin de agrupar a los individuos en colectivos homogéneos, desde la

escuela y desde nuestra sociedad se les separa de la mayoría considerada normal. Para solventar esta problemática y promover relaciones sociales inclusivas en las que los jóvenes con DFI puedan participar en las mismas condiciones que el resto, es necesario que desde el sistema educativo se fomenten estrategias de convivencia y participación de todo el alumnado, en la búsqueda de una educación en valores de respeto hacia la diversidad.

A tal fin, también es necesaria la creación en nuestra sociedad de mecanismos de interacción inclusivos, donde se fomente la presencia de todos los individuos. La propia presencia de estos jóvenes dentro de los espacios sociales, como es el ámbito laboral, beneficiará su aceptación y concepción social.

En definitiva, se hace inminente la necesidad de educar en valores a toda la población, con el fin de construir relaciones sociales donde prime la diversidad de todos los individuos por encima de cualquier tipo de condición. Y es que este es el fundamento de la Educación Inclusiva: trabajar valores y competencias que promuevan la equidad, la libertad, la igualdad, y el respeto y reconocimiento de la diversidad, entendida como un elemento enriquecedor para la convivencia en nuestra sociedad.

3.2.2. Estudio de caso “Asociación La Unión”

Nuestro estudio de caso del ámbito socio-laboral trata de suscitar una visión realista de la organización de la Asociación La Unión, así como de los fenómenos, relaciones y sucesos que acontecen en la misma. Para ello, vamos a presentar las evidencias extraídas de la experiencia de los profesionales, familias y jóvenes que intervienen en este contexto, así como de nuestro diario de investigación y de los documentos relativos a este contexto, exponiendo de manera descriptiva y analítica las ideas que extraemos de las mismas.

3.2.2.1. Contexto formativo-laboral: Asociación La Unión

La Unión es una organización sin ánimo de lucro, que *“nació en 1964 con la clara intención de dedicar sus esfuerzos a la defensa, protección, reivindicación de derechos y prestación de servicios para personas con discapacidad intelectual”* (Documento 1B, p. 2). La asociación cuenta con un total de cinco centros distribuidos entre la capital y diferentes municipios de la provincia de Málaga, pero el que posee un mayor número de usuarios y oferta más servicios para la inclusión socio-laboral de los hombres y mujeres con DFI es el caso al que nos referimos, que se encuentra ubicado en el polígono industrial de un barrio obrero de Málaga, cercano a la zona centro y con unas óptimas redes de comunicación con toda la ciudad mediante transporte público. Por esta razón, a este centro acuden usuarios de esta y otras barriadas próximas, que *“proceden de familias de nivel sociocultural medio y tienen edades superiores a la edad máxima permitida en los centros de formación reglada, esto es, a partir de los 21 años”* (Diario de Investigación 2, p. 2).

Respecto al tamaño de dicho centro, *“según me cuenta la responsable del SFE, la asociación cuenta con unos 300 usuarios aproximadamente, cuyas necesidades de apoyo son muy variables, pudiendo encajar en los diferentes programas que oferta el centro en función de sus capacidades e intereses”*. (Diario de Investigación 2, p. 2). En base a esta definición, es fácilmente deducible que nos estamos moviendo en un entorno segregado, donde se atiende en exclusiva a personas con DFI con diferentes necesidades y expectativas de promoción y crecimiento personal y social, pero que en todos los casos buscan una mayor calidad de vida, la cual, gracias al apoyo de la asociación podrá verse reflejada en el grado de inclusión social de estos. Dentro del contexto de esta institución, podemos encontrar desde usuarios jóvenes que acaban de finalizar su periodo de escolarización, hasta personas mayores que necesitan un apoyo en la mejora de su autonomía personal y social.

En cuanto a las instalaciones del centro, en un mismo recinto podemos localizar dos módulos diferenciados con accesos independientes, pero que se encuentran comunicados desde los patios ubicados en el interior del mismo. Por un lado, encontramos el complejo que acoge la residencia y a la unidad de estancia diurna, donde también hay una cafetería que funciona además como comedor y que pueden utilizar todos los usuarios y empleados de la institución. El otro módulo ubicado en este entorno corresponde a las oficinas de personal y a las instalaciones del Centro Ocupacional y del CEE.

Los recursos económicos con los que cuenta La Unión provienen de la propia asociación, así como de las subvenciones de la Junta de Andalucía. *“Además, vemos que toda la actividad que realizan –en los talleres- tiene salida, pues se vende a otras empresas y así ellos pueden seguir produciendo y formándose, ya que de otro modo los recursos con los que cuentan resultarían mucho más escasos”* (Diario de Investigación 2, p. 4). Como podemos observar, la implicación y el compromiso de algunas empresas externas resulta elemental para la propia supervivencia y trabajo de la asociación, por lo que es determinante para ellos instaurar unas adecuadas redes de relaciones con el entorno, así como promover la sensibilización hacia la inclusión de este colectivo, publicitando al mismo tiempo la calidad de los materiales y objetos producidos desde el centro.

Más adelante detallaremos los recursos humanos con los que cuentan los servicios ofertados por La Unión, pero además resulta de importancia señalar que algunos de los usuarios del centro se encuentran trabajando en las instalaciones del mismo: en la cafetería uno de los usuarios desarrolla la labor de ayudante de cocina y otro de camarero, contando ambos con contrato laboral, y también hay tres usuarios que se encuentran empleados como administrativos y que realizan las gestiones relativas a la atención al público y gestión de la agenda. En este caso, están a la espera de poder firmar un contrato de trabajo, siendo todavía usuarios del CO.

Respecto a los servicios ofertados por la asociación, como hemos mencionado anteriormente, La Unión cuenta con un centro de día y residencia,

donde se da a los usuarios una atención puramente asistencial, en la que ven satisfechas todas sus necesidades, desde la comida y la higiene hasta la formación y el ocio.

Las características de los usuarios de la residencia pueden llegar a ser muy variables, ya que permanecen viviendo dentro de la misma por diferentes circunstancias; algunos no cuentan con un tutor que pueda hacerse cargo de ellos y tampoco con la autonomía suficiente como para acceder a una vivienda tutelada, y otros tienen tal nivel de dependencia que sus familias no pueden asumir su cuidado y protección.

Por esta razón, podemos encontrarnos algunos hombres y mujeres que viven en la residencia y que además son usuarios de otros servicios de La Unión. Pero hay otros usuarios que son formados en habilidades de crecimiento personal desde el centro de día. Los usuarios del centro de día, por sus características y demandas personales o familiares, no tienen como objetivo la búsqueda de un empleo, al menos en un futuro próximo, aunque sí tienen la posibilidad de promocionar a alguno de los servicios de formación y empleo en el momento en que adquieran las habilidades necesarias, de acuerdo a la valoración de los profesionales y a las expectativas familiares y personales. El fin primordial de esta asociación es conseguir para ellos una vida lo más normalizada posible, aunque en ocasiones, las dificultades y barreras que tienen que enfrentar estas personas son demasiadas y no llegan a promocionar a otros servicios que favorezcan su normalización e inclusión socio-laboral. Por un lado, algunas personas con DFI, condicionadas por variables de origen familiar, social o cultural, no reciben los estímulos que necesitan para alcanzar un nivel de autonomía e independencia personal mínimo que les ayude a evolucionar plenamente. Por otro lado, tampoco podemos olvidar que hay otros usuarios que, además de DFI, tienen enfermedades o patologías asociadas, o que a pesar de recibir la formación y los estímulos necesarios desde edades tempranas, por sus propias características personales no llegan nunca a adquirir una conciencia real sobre el empleo o la vida independiente.

Para apoyar la normalización del colectivo, La Unión cuenta con un programa de ocio desde el que se oferta a los usuarios diferentes actividades culturales adaptadas a sus demandas, a las que pueden acudir solos o acompañados por algún monitor de la asociación. Desde este grupo se busca la participación e implicación de todos los usuarios para organizar actividades que resulten de su interés. Existe también un grupo de apoyo a las familias, y acaba de ponerse en marcha otro grupo de apoyo dirigido en exclusiva a los hermanos de los hombres y mujeres con DFI. Por último, encontramos un servicio dirigido a mayores, que se rige bajo el principio de formación a lo largo de la vida, promoviendo en sus usuarios un aprendizaje permanente que contribuya a que sigan desarrollando sus habilidades personales y sociales, así como a mejorar su calidad de vida.

Dentro del mismo entorno de la institución, La Unión cuenta con una serie de servicios encauzados hacia la formación en habilidades personales, sociales y laborales y hacia el acceso al empleo y la vida independiente. Dichos servicios se traducen en la implantación de un Centro Ocupacional (en adelante nombraremos a este servicio con las siglas CO), que oferta una amplia variedad de talleres, y la existencia de un Centro Especial de Empleo y de un Servicio de Formación y Empleo (SFE). Para los usuarios con un alto nivel de autonomía, el centro cuenta con un programa de vida independiente formado por dos viviendas tuteladas, ubicadas en barriadas cercanas, en cada una de las cuales conviven tres o cuatro usuarios o usuarias.

Por las características de nuestra investigación, en este estudio de caso nos centraremos especialmente en conocer y analizar las características y potencialidades de aquellos servicios más demandados por los jóvenes con DFI que quieren llegar a obtener un empleo, los cuales son el CO, el CEE y el SFE. Al mismo tiempo indagaremos en las relaciones entre estos servicios y el entorno en el que se encuentran.

El CO ocupa la mayor parte de las instalaciones de La Unión, estando constituido por seis talleres donde se fabrican diferentes productos, los cuales citamos a continuación:

- Taller Manipulados 1, donde se producen todo tipo de artículos de papel reciclado, como libretas, tarjetas de regalo y objetos de decoración.
- Taller Manipulados 2, donde se fabrican jabones, velas y objetos de *decoupage*.
- Taller de carpintería metálica, que es uno de los más grandes, y que cuenta con un elevado número de usuarios y un alto índice de producción.
- Taller de corte y confección, que también posee una amplia sala de trabajo: *“este es más grande que los anteriores y cuenta con varias hileras de máquinas de coser, no menos de 20, en las que los usuarios trabajan de manera individual”*. (Diario de Investigación 2, p. 6).
- Taller de telares, en el cual *“hay telares de madera de todos los tamaños, que utilizan para tejer alfombras, tapices o simplemente tejidos que serán utilizados en el taller de confección (...)*. Las máquinas, me cuentan más tarde, fueron cedidas por una gran empresa de tejidos que renovó su maquinaria hace varios años. (Diario de Investigación 2, p. 8).
- Taller de multivariados, en el cual *“no se fabrica un solo tipo de producto en concreto como en todos los demás, sino que se realizan pequeños trabajos de tipo manipulativo por encargo de otras empresas”* (Diario de investigación 2, p. 6).

En cuanto al personal responsable del CO, cada taller cuenta con un monitor que orienta todo el proceso de producción, a excepción del taller de confección donde son dos las monitoras que intervienen. Igualmente, hay una profesional que *“se encarga de la coordinación de este servicio, así como de la atención psicológica de los usuarios”* (Diario de Investigación 2, p. 3).

El principal objetivo del CO es la formación de los usuarios en habilidades que promuevan su pleno desarrollo personal y social con el objetivo de acceder en un futuro a un empleo dentro del mercado laboral ordinario. A tal fin, además de realizar tareas de manipulación y producción artesanal utilizando diversos materiales, se realiza una formación integral.

Mientras la monitora de este taller me cuenta las tareas que realizan, uno de los usuarios aparece con un bolso de aseo, informando a esta de que ha terminado de ducharse. La monitora me comenta que, además de la formación y el desarrollo de habilidades, desde el CO se atiende a todas las facetas del desarrollo personal del usuario. En este caso se está trabajando con este usuario sus hábitos de higiene, ya que es un aspecto fundamental para un completo desarrollo autónomo que repercute especialmente en su formación para el empleo así como en su total normalización. (Diario de Investigación 2, p. 6).

La lectura de esta cita nos hace comprender que no es prioridad del CO hacer que los usuarios sean expertos en confeccionar velas, objetos de papel o tejidos, por poner un ejemplo, sino que adquieran las habilidades personales, sociales y laborales que le van a facilitar el acceso a cualquier contexto de nuestra sociedad de una manera normalizada y plena. Por esta razón, es importante desde este entorno estipular unas normas concretas que sean extensibles a cualquier contexto, codificando y simplificando así las exigencias dispuestas por nuestra sociedad.

Soledad es miembro de la junta directiva de la asociación y madre de Juan Carlos, un joven de 28 años, usuario del CO, que trabaja en el enclave laboral de jardinería. En su entrevista, nos describe los objetivos del CO, considerando que estos suponen al mismo tiempo una motivación de los usuarios hacia el empleo.

La verdad es que está muy capacitado, la verdad que lo lleva muy bien porque todo es valorable, todo va por puntuación, aquí se puntúa todo, aquí ellos saben que tienen que hacer las cosas como las tienen que hacer, no solo su trabajo, sino en equipo, la puntualidad, la higiene,.. Entonces claro, tienen que estar estimulados, porque ellos saben que si van las cosas mal, porque les dan a final de mes una gratificación, no es un sueldo, es una gratificación, pues hay menos gratificación. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 4).

La existencia de gratificaciones, que describiremos en próximos epígrafes, otorga a la formación recibida en los talleres un significado más parecido a la dinámica existente en los entornos laborales. En otras palabras, el hecho de ver reconocido y valorado todo el esfuerzo realizado supone, además de una satisfacción personal, un beneficio económico, que se va a traducir en el incremento de la independencia personal de estos hombres y mujeres.

Otro de los servicios ofertados por La Unión, es el CEE, que:

Está constituido por el centro de lavado de coches y el taller de marketing. Los trabajadores de este centro cuentan con un contrato laboral pero, al ser un CEE, todo el personal que lo integre tiene que tener una discapacidad reconocida de un 33% mínimo. Por lo tanto las personas responsables de la coordinación tanto en el lavado de coches como en el taller de marketing, son personas con diversidad funcional motora. (Diario de Investigación 2, p. 8).

El lavado de coches cuenta con una amplia demanda por parte del entorno y a sus usuarios no les falta trabajo, pero en el caso de marketing, *“los usuarios de este taller son pocos y trabajan esporádicamente pues el volumen de trabajo del mismo es muy reducido (...). Algunas de las tareas que realizan son la impresión de folletos publicitarios y la clasificación de cartas por municipios para Correos”* (Diario de Investigación 2, p. 9). Por esta razón, los usuarios de este servicio tienen que compartir su ocupación entre la formación dentro de los talleres ocupacionales y el trabajo dentro del CEE.

En el propio marco del CEE existe un enclave laboral de jardinería, que se puso en marcha hace un año aproximadamente. Jorge, el presidente de la asociación, es quien propuso la creación de este enclave laboral y es padre de uno de sus trabajadores, Javier, de 27 años.

Jorge: Pues mi hijo está en un centro operativo de jardinería y está en un proyecto que fue diseñado para preparar a personas que tenían potencialidad de trabajar, para prepararlos en disciplina y en aptitudes típicas de trabajo, es decir, que no estuvieran en una actividad ocupacional, donde lo que priman son otro tipo de variables y estuvieran en otra actividad donde lo que se fomenta son aptitudes, productividad, seriedad, en fin.

Entrevistadora: Que se parece más a un empleo.

Jorge: Algo que se parezca a un empleo, incluso no se le perdonen errores que aquí se perdonan porque al final lo que vale en un empleo es cumplir con lo que se te paga. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 1).

De sus palabras podemos descubrir la intención de la institución de apostar por una promoción gradual de los usuarios hacia el empleo ordinario, buscando en todo momento dar una rigurosa formación a los mismos y dotarles de las oportunidades que necesitan para evolucionar en su vida adulta y en el incremento de su independencia. La sociedad actual está marcada por los prejuicios hacia las personas con DFI como trabajadores, y la crisis económica acentúa aún más las dificultades de estos jóvenes para acceder a un empleo.

Por esta razón, La Unión, dentro de sus propios márgenes de actuación, busca soluciones lo más eficaces posibles que permitan a estos usuarios crecer profesionalmente y formarse para adquirir un empleo normalizado en un futuro.

En esta misma línea, existe otro enclave laboral en una empresa de frutas y hortalizas, donde sus trabajadores se encargan de la manipulación y el empaquetado de los productos que posteriormente serán servidos en *caterings*.

Por último, entre los programas ofertados por La Unión, encontramos el más directamente relacionado con la inserción laboral real de los usuarios, que es el SFE. Marta, integradora social y coordinadora de este servicio desde hace 4 años, nos relata los objetivos del mismo:

Que las personas con discapacidad intelectual consigan empleo ordinario, lo que ocurre que hasta llegar al empleo ordinario ya sabemos las dificultades con las que nos encontramos, la trayectoria del CEE, pero la principal finalidad es la integración laboral de las personas con discapacidad. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p.1).

Respecto al funcionamiento de este servicio, resulta significativo reseñar:

A este servicio pueden acceder tanto los usuarios del CO y del CEE, como otras personas del colectivo que no pertenezcan a la asociación y que quieran acceder a un empleo ordinario. Desde aquí se le ofrecen los recursos necesarios para encontrar un empleo en una empresa ordinaria acorde a su perfil laboral y dotado de los apoyos que necesite. La persona que presta el apoyo en el puesto de trabajo suele ser la propia responsable del servicio, por no tener un volumen de contrataciones muy alto. (Diario de Investigación 2, p. 10).

No obstante, por las razones anteriormente referidas, este servicio carece todavía de los recursos necesarios para alcanzar su objetivo principal, ya que el mercado laboral actual apenas oferta oportunidades de inserción y promoción a los jóvenes con DFI y, debido a la escasa presencia del colectivo dentro del mismo, no son muchos los jóvenes que se sienten lo suficientemente preparados como para aspirar a obtener un empleo ordinario. Siendo así, no es de extrañar que este servicio esté constituido por una única persona, que además de la orientación profesional de los usuarios y la posible formación previa, realiza la captación y búsqueda de puestos de trabajo, así

como la detección de necesidades de apoyo y el seguimiento dentro de la empresa. Por otra parte, tal como se expone en la última cita, La Unión es una entidad abierta a ayudar a cualquier persona con DFI de la comunidad a satisfacer su derecho a acceder al mercado laboral sin necesidad de que esta pertenezca a la asociación, lo cual representa una gran simplificación de ciertos trámites burocráticos que podrían ralentizar todo el proceso.

De manera transversal a estos tres servicios –CO, CEE y SFE- existe un servicio de formación integral que se lleva a cabo desde la sala de ajuste personal y social, y en el cual, en base a las necesidades particulares de cada usuario, se organizan distintas sesiones o programas formativos que les ayuden a mejorar aquellas áreas en las que presentan mayores dificultades.

En teoría, la formación que se oferta desde el CO pretende ofrecer una continuidad hacia el trabajo en el CEE para la posterior inserción en el mercado laboral ordinario. Este tránsito gradual no es requisito imprescindible para conseguir un trabajo, ya que hay usuarios que, contando con ciertas habilidades personales y laborales, han solicitado la búsqueda de un empleo sin haber permanecido en ninguno de los otros dos servicios. No obstante, no es la tónica habitual, y es imprescindible la existencia de una coordinación entre los diferentes servicios de la asociación para velar por que la inclusión socio-laboral de los usuarios sea lo más eficaz posible y no se demore más de lo estrictamente necesario.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu relación con el resto de los servicios relacionados; el CO y el CEE?

Marta: Es con los servicios que más relación mantengo, la relación supone una coordinación constante, porque los usuarios que se valoran desde el Centro Ocupacional con posibilidad de promoción se derivan a este servicio, y yo ya hago una valoración, una detección de necesidades formativas, también de expectativas laborales, y se les incluye en la bolsa. La coordinación con el CEE para la formación de tanto en ajuste personal y social de los operarios de CEE como de cualquier actividad formativa que se proponga como te he comentado antes; si se va a innovar con una actividad de limpieza de tapicerías, pues el SFE apoya a la formación de los operarios. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p.1).

En base a la idea expuesta por Marta, la formación realizada desde estos servicios se encuentra íntimamente ligada a las posibles oportunidades

brindadas desde el mercado laboral ordinario, de tal manera que los usuarios son formados en competencias laborales que tienen una utilidad real. Es decir, para estos servicios resulta imprescindible estipular una conexión entre las capacidades y demandas de los usuarios y las salidas laborales presentes en el mercado de trabajo actual.

Los principales recursos humanos que velan por la correcta conexión de estos servicios son la responsable del SFE, la coordinadora del CO y la técnico de orientación y promoción laboral del centro, aunque además se cuenta en todo momento con las percepciones y experiencias de los monitores de los distintos talleres ocupacionales, pues son quienes trabajan día a día con los usuarios y quienes mejor conocen su proceso de aprendizaje y sus potencialidades hacia el empleo.

Por último, es preciso reseñar que la clave del buen funcionamiento de esta institución es la cooperación de todos los agentes implicados en la misma, desde los profesionales del centro hasta los usuarios y familiares, que se manifiestan a través de la junta directiva de la asociación La Unión y de su propia implicación particular, apoyando las tareas que se realizan desde la misma.

Desde un primer momento, tanto esta profesional como el resto de miembros de la asociación se mostraron receptivos en cuanto a la participación en este estudio, lo cual repercutió a la hora de organizar el trabajo de campo de manera eficaz y productiva, en el mínimo tiempo posible. Esto me hace pensar que existe una máxima implicación de esta asociación en cuanto a la búsqueda de la inclusión social y laboral de las personas con DFI, así como una adecuada coordinación entre los miembros que la componen, respondiendo además a una filosofía y valores comunes que persiguen el éxito social de este colectivo en relación con los recursos de la comunidad. (Diario de Investigación 2, p. 2).

De acuerdo a esta idea, una de las profesionales del centro recalca la importancia de la existencia de una adecuada coordinación entre los diferentes agentes que intervienen en la institución, tanto para la óptima organización de los servicios ofertados, como para garantizar la satisfacción personal de los usuarios y sus familias.

La asociación es consciente de todo lo que hacemos, nosotros tenemos todos los servicios. Tanto SFE, como Club Divertia y apoyo familiar tenemos anualmente una reunión con la junta directiva para ver lo que se ha hecho durante todo el año, la junta directiva también da feedback, opina, y después bueno, información continua a la junta directiva en informes mensuales, lo que es la asociación está siempre informada de lo que los servicios hacen, también aportan ideas, por ejemplo, el proyecto de jardinería fue idea del presidente, fue él quien lo propuso, nos pareció bien y se llevó a cabo, siempre hay una coordinación bidireccional. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p.10).

De esta forma, la interacción y el trabajo interdisciplinar son una seña de identidad en esta asociación, que aboga por la normalización de las personas con DFI a través de su formación y promoción integral, abarcando las dimensiones de desarrollo personal y social y de promoción al empleo y la vida independiente.

En definitiva, el contexto formativo y socio-laboral en el que nos movemos es una institución que dirige sus acciones hacia la inclusión social de los hombres y mujeres con DFI a lo largo de la vida, a través de la implantación de programas y servicios de apoyo a la formación en habilidades de ajuste personal, social y laboral, contando con una amplia experiencia en dicho ámbito, por lo que constituye un referente en cuanto a centros no formales de intervención social y comunitaria.

3.2.2.2. Las familias ante la inclusión laboral de los jóvenes con DFI

Las familias constituyen el principal apoyo y referente para los jóvenes con DFI, ya que cuentan con una larga trayectoria en la lucha por los derechos de su hijo/a (o hermano/a, nieto/a) y son quienes mejor conocen sus fortalezas y dificultades. La ayuda de las familias y las expectativas de las mismas repercuten directamente en la predisposición de estos jóvenes hacia el empleo. Óscar tiene 35 años, es trabajador del servicio de lavado de coches del CEE de La Unión desde hace 11 años y nos explica cuál fue el apoyo que recibió por parte de su familia hasta llegar al puesto que hoy ocupa.

Entrevistadora: ¿Tus padres quieren que trabajes, cuando eras pequeño querían que trabajaras?

Oscar: Sí, mi madre fue la que me ayudó más con lo de la minusvalía para que consiguiera un trabajo. Con la minusvalía que tengo mi madre me ha estado ayudando siempre, para que me reconocieran la minusvalía y consiguiera un trabajo.

Entrevistadora: ¿Ella te ha ayudado a encontrar trabajo o lo has conseguido tú solo?

Óscar: En algunos sí, en algunos me estuvo ella ayudando, pero ya me informé yo de varios trabajos y ya no, de los cursos y eso. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, p. 5).

De la experiencia de este trabajador observamos que, con la ayuda de su madre, ha podido llegar a obtener un empleo (protegido) que le va a condicionar positivamente para alcanzar la inclusión social y laboral durante su vida adulta. En un principio, ella fue quién le tramitó el reconocimiento de su discapacidad y le buscó algunos de sus trabajos. En la actualidad, gracias a la adquisición de una mayor madurez y autonomía personal por parte de este joven, la asistencia de esta madre probablemente se haya reducido a un apoyo de carácter emocional, manifestándose a través de consejos o de información que contribuyan a que Óscar pueda llevar a cabo las funciones que antes efectuaba ella, siendo así el principal responsable de sus actos en su vida adulta.

Atendiendo a la idea anteriormente expuesta de que las expectativas familiares pueden influir en los deseos y aspiraciones de los jóvenes con DFI, Tania, usuaria del SFE de 24 años, que trabaja desde hace 5 años en una empresa ordinaria reponiendo y ordenando los productos de una tienda de material deportivo, relata en su experiencia las posibles influencias familiares que se han visto reflejadas en su vida profesional.

Entrevistadora: Cuando ibas al colegio, ¿que querías ser de mayor?

Tania: A mí me gustaba, porque a mí me gustan mucho los niños chicos, entonces me gustaría haber sido profesora de niños chicos, pero mi madre decía que eso iba a ser imposible y yo como que a la universidad no iba a llegar. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 6).

La madre de Tania descartó desde un primer momento la vocación manifestada por su hija, por considerar que nunca llegaría a estar capacitada para acceder a la Universidad. Es probable que no llegara a estarlo, pero puede resultar negativo para estos jóvenes que se coarte tajantemente su

derecho a elegir a qué quieren dedicarse profesionalmente en un futuro, abocándose al conformismo y a la sumisión, respondiendo a los patrones impuestos por los cánones sociales. Es decir, por ser una mujer con DFI, Tania debería estar contenta únicamente por el hecho de tener un trabajo, a pesar de no ser el que ella desee, porque no está capacitada para hacer otra cosa. En el caso de Tania, quizá podría trabajar como auxiliar en una escuela infantil, o quizá en algún momento hubiera cambiado de opinión; ella hizo caso a la opinión de su madre, basada en prejuicios y estereotipos sociales y, forzada por este y otros condicionantes culturales, optó por renunciar a sus propios sueños.

Haciendo referencia al contexto de la asociación, en general, cuando hablamos de familias hacemos referencia a los padres y madres de los usuarios, que han sido y aún siguen siendo los principales responsables de la educación y formación de estos jóvenes. Al movernos en un contexto donde son todos ya adultos, algunos usuarios no se encuentran al amparo de sus padres, por ser estos ya muy mayores o haber fallecido, por lo que esta responsabilidad recae generalmente sobre los hermanos, como ocurre en el caso de Jesús²⁴, usuario del CO, de unos 45 años.

Entrevistadora: ¿Tus padres te han apoyado?

Jesús: No tengo padres, ninguno.

Entrevistadora: Pero cuando tenías, ¿te apoyaban para que encontraras un trabajo?

Jesús: No, no, mi padre murió hace años y mi madre también. No, mi padre estaba malo y no, eso mi hermana...

Entrevistadora: ¿Tu hermana quiere que trabajes?

Jesús: Vamos a ver, me dice: “¿tú quieres trabajar?” y yo le digo que sí. Ella no tiene ningún problema en que me vaya a trabajar. (Entrevista a Jesús, usuario del CO, pp. 3- 4).

Así, como podemos observar, a pesar de ser adultos de edades ya avanzadas, la mayoría de las personas con DFI siguen siendo dependientes de sus familiares más cercanos, no llegando a alcanzar la plena autonomía social

²⁴ Es usuario del CO y tiene unos 45 años por lo que, aunque no podemos considerarlo estrictamente joven, su visión puede ser especialmente importante, por contar con una extensa trayectoria dentro de un taller ocupacional y alguna experiencia eventual dentro del mercado laboral. Asiste al taller de metales desde hace 26 años, y actualmente además es trabajador del servicio de Marketing. (Entrevista a Jesús, usuario del CO, p.1).

durante su vida adulta. Es comprensible que existen actividades o cuestiones de la vida adulta que estos jóvenes podrían no ser capaces de afrontar por sí solos, y que por lo tanto requieren del apoyo y la supervisión de la familia. No obstante, el papel de los padres o hermanos debe ser el de aconsejar y guiar al joven con DFI, dándole siempre un margen de actuación para tomar decisiones sobre su propia vida. De este modo, se reducen los peligros derivados de la sobreprotección familiar, que podría desencadenar una prolongación indefinida de la infancia de estos jóvenes, haciéndoles ser seres pasivos y dependientes durante toda su vida, o también podría generar un grave perjuicio de su autoestima personal a la hora de desenvolverse en nuevos contextos sociales de la vida adulta. Por esta razón, desde esta entidad social se debate ampliamente esta temática a través de grupos de ayuda a padres y a hermanos, con el objetivo de dar unas respuestas psicopedagógicas de orientación a nivel personal, familiar y social. Con este tipo de medidas, se ayuda a las familias conseguir poner en práctica diversas actuaciones que les van a permitir alcanzar el adecuado equilibrio entre la autonomía e independencia personal y social, y la seguridad y orientación que estos jóvenes necesitan.

La familia, desde la perspectiva de los profesionales de La Unión, resulta ser una pieza clave durante todo el proceso de formación e inserción laboral, implicándose en el trabajo que se realiza desde la asociación, facilitando en muchas ocasiones la eficacia de los aprendizajes propuestos para los usuarios. Carolina, como profesional del CO desde hace 14 años, está satisfecha con el grado de implicación de las familias.

Hombre, la familia desde todas las actividades que aquí se organizan, solo con colaborar y estar predispuestos a todo lo que les proponemos, ya hacen mucho. Luego si hay que intervenir con algún chico, por algún tema por ejemplo de higiene, la familia puede estar más predispuesta o menos, pero normalmente siempre estamos en contacto para cualquier cosa. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 3).

Con este argumento, podemos deducir que las acciones formativas dirigidas hacia la autonomía personal y la independencia durante la vida adulta no pueden estar limitadas al tiempo que los usuarios permanecen dentro de la

asociación. Dichas acciones exigen de una continuidad que habilite a los jóvenes con DFI para trasladar sus aprendizajes a otros contextos externos al de la institución, por lo que las habilidades y competencias que se les enseñan desde el centro deben ser reforzadas durante su vida cotidiana, y de ahí la importancia de la implicación y el trabajo de las familias.

Tanto es así que la falta de implicación de las mismas podría interrumpir el proceso de formación e inserción laboral de los jóvenes con DFI. Tal como relata Silvia, psicóloga y técnico de orientación y promoción laboral del CO de La Unión desde hace 7 años, hay familias que delegan todo el trabajo en la asociación.

Entrevistadora: ¿Cómo es la colaboración con las familias?

Silvia: A veces buena, a veces mala. En teoría todos quieren que sus hijos trabajen pero después, a la hora de la verdad, cuando les planteas incluso un curso de formación para conseguir un trabajo, pues igual no se presentan directamente a las reuniones. Ellos mismos están demandando algo a la asociación y al CO o a mí en concreto por la función que tengo, me están demandando que les busque trabajo y después, cuando surgen las oportunidades, no se implican lo suficiente. Cuando digo que no se implican lo suficiente es cuando empiezan a surgir problemas de transporte público, que se supone que desde un CO no tienen por qué saber coger todos los transportes públicos, se les da apoyo y tal. Pero en el caso de que se demande colaboración a la familia para el transporte o lo que sea, ya empiezan a surgir problemas, entonces hay ambivalencia en ese sentido. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 4).

Por otra parte, según la coordinadora del SFE, durante el proceso formativo-laboral, y especialmente durante la etapa de orientación e inserción en el puesto de trabajo, el principal objetivo que deben plantearse es que los usuarios aprendan a desenvolverse por sí mismos, adquiriendo las competencias necesarias para alcanzar el máximo nivel de autonomía e independencia. Teniendo en cuenta esta premisa, la intervención familiar debe ser lo más controlada posible. La profesional a la que hacemos referencia nos explica cómo trabaja con las familias.

Desde el FPE se intenta que la familia intervenga lo menos posible, la verdad, porque en el momento que tú eres trabajador en una empresa, tú eres el protagonista, eres independiente. Tampoco es que dejemos ahí olvidada a la familia, los informamos. Informamos, no pedimos permiso. La colaboración es por ejemplo en el caso de Tania, vemos que la familia tiene que apoyar porque su problema de comportamiento en el trabajo viene dado por un problema

emocional de ella y la familia ahí tiene un papel fundamental, entonces ahí sí, de informar, de apoyar, de colaborar, de decirles tenemos que hacer esto, lo otro y coordinarnos. Pero normalmente se hace todo con la persona con discapacidad, informando a la familia pero todo meramente informativo, para que tome esa persona sus decisiones. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 8).

En base a estas ideas, las funciones de las familias podrían quedar definidas como un apoyo fundamental a las labores realizadas desde la institución, a través del trabajo colaborativo y del refuerzo de las acciones emprendidas desde la misma. Tal y como se especifica en uno de los documentos informativos de la asociación, las familias “*pueden ser buscadores de empleo, pueden ayudar a preparar al trabajador, pueden solucionar problemas puntuales, etc.*” (Documento 2B, p. 5). De esta manera, la implicación de las familias está presente en todo momento, pero dejando espacio al joven con DFI para que sea el protagonista de su propio proceso de inclusión socio-laboral y pueda tomar sus propias decisiones.

Y es que a ser independiente se solo se aprende desde la propia independencia, a través de la asunción progresiva de responsabilidades, teniendo libertad para equivocarse y resolver los propios errores, con la seguridad de contar con el apoyo de la familia y de la asociación cuando las capacidades personales impidan hacerlo por uno mismo.

En este punto, consideramos imprescindible reflexionar sobre las implicaciones y connotaciones de los conceptos autónomo e independiente, que tanto hemos repetido, y que tan importantes resultan para que los jóvenes con DFI lleguen a desarrollarse plenamente durante su vida adulta. Cuando hablamos de ser autónomo, enfocamos nuestra mirada hacia la capacidad que tiene una persona de poder gestionar las actividades de su vida. Ser independiente va más allá, e implica la ejecución de dichas actividades sin depender de ninguna otra persona o de una autoridad superior, es decir, de valerse plenamente por sí mismo, a nivel personal, económico y social. Por lo tanto, desde nuestro enfoque inclusivo queremos apostar por la promoción de la independencia de los jóvenes con DFI como requisito imprescindible de igualdad de oportunidades, bienestar socioemocional y calidad de vida. Sin

embargo, tenemos que ser conscientes de que, más que pretender perseguir la plena independencia, debemos contemplar que todas las personas que se desenvuelven dentro de nuestra sociedad somos interdependientes, pues necesitamos de diferentes manifestaciones de apoyo que contribuyan a mejorar y facilitar la gestión de cada una de nuestras vidas. En el caso de las personas con DFI, la familia debe constituir el principal apoyo al logro de la autonomía personal y la independencia social, en tanto que en numerosas ocasiones constituyen un puente entre los entornos protegidos e inclusivos.

El desarrollo autónomo e independiente implica el reconocimiento del derecho de los jóvenes con DFI a ser libres para gestionar sus propias vidas. Teniendo en cuenta la necesidad de los usuarios de contar con libertad de elección y de acción, algunas profesionales señalan que las familias en ocasiones pueden suponer un hándicap en el proceso de inclusión socio-laboral.

Entrevistadora: (...) ¿Cuál crees que es la barrera que les impide acceder a un empleo?

Silvia: Dentro del CO no nos encontramos tanto con problemas de ofertas de empleo que ya nos vienen dadas por el SFE, como por los familiares, que se oponen a veces por miedo o por sobreprotección y también los miedos propios de ellos mismos. (...) Son un cúmulo de factores: sobreprotección de la familia yo podría decir que es un factor en concreto. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 2).

Las familias sobre todo en ese aspecto opinan que para qué va a trabajar, o que no son capaces. Por la desconfianza sobre todo, y el miedo. Y que si una persona está trabajando tiene que ver un resultado económico porque, al fin y al cabo, todos trabajamos por dinero, pero si no ven ningún resultado económico porque la familia decide lo que se hace y lo que no se hace con el dinero, pues tampoco le van a dar nunca la importancia que tiene un puesto de trabajo, porque no tienen independencia económica. Pueden apoyarlo en la administración, porque bueno, hay algunos que con la administración económica pues no se les da muy bien. Pero tienen que ver algún incentivo, un algo que diga "*estoy trabajando y he podido conseguir esto*", pero en ese aspecto la familia también tendría mucho que cambiar. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p.4).

Las dos profesionales, en base a su experiencia, coinciden en abordar la sobreprotección y el miedo de la familia como variables que podrían perjudicar el proceso de inserción laboral. Silvia identifica además los miedos de los propios jóvenes con DFI como barrera hacia la inserción laboral. Los miedos

de estos últimos podrían estar originados en aquellos que tienen las familias, los cuales identificábamos antes, por lo que deducimos que la manera de afrontar el acceso al empleo por parte de los padres y madres va a repercutir en la actitud hacia la inserción laboral de los jóvenes con DFI. Por eso es necesario trabajar simultáneamente en la actitud de las familias, *“implicarles también desde el inicio del proceso, resolver sus dudas, eliminar sus miedos, e incorporarles como pieza de apoyo fundamental”* (Documento 2B, p. 5) con el objetivo de mejorar el autoconcepto y la autoestima de estos jóvenes, lo cual se van a traducir en una mayor seguridad a la hora de acceder a contextos desconocidos para ellos, como es el laboral.

En las palabras de Marta podemos observar una clara referencia al problema que plantea la sobreprotección de las familias respecto a la administración del sueldo de los jóvenes y a la necesidad de estos de adquirir independencia económica. El deseo de los jóvenes con DFI de acceder al mercado laboral viene justificado por la necesidad de independencia y madurez, lo cual implica al mismo tiempo la percepción de un beneficio económico. Si la familia del trabajador con DFI es quien administra el salario que este percibe, estamos privándole de ejercer por completo su libertad y autonomía personal. Al mismo tiempo, su conciencia hacia el empleo podría verse perjudicada, en tanto que este se considere como una manifestación diferente de la formación a la que está acostumbrado.

De la intervención de la familia en la dimensión económica del empleo nos habla Manuel (35), que trabaja como recepcionista en la propia asociación desde hace 8 años, contando con una larga trayectoria dentro de la misma como usuario del CO.

Entrevistadora: ¿Con quién vives?

Manuel: Con mi padre.

Entrevistadora: ¿El sueldo te lo administras tú o tu padre?

Manuel: No, me lo administro yo, yo me lo guardo.

Entrevistadora: ¿Le ayudas con los gastos de la casa?

Manuel: Hombre, si hace falta, sí. (Entrevista a Manuel, trabajador del CEE, p. 4).

El acceso a un empleo supone la mejora de la calidad de vida de la persona, ya que aparte de ser un ejercicio de crecimiento y satisfacción personal, incluye una dimensión económica de la que no debe privárseles, que va a contribuir en la inclusión socio-laboral de los trabajadores.

Abordando el punto de vista de las familias de los jóvenes con DFI que son usuarios de los servicios de formación profesional e inserción laboral de la asociación La Unión respecto al acceso al empleo de sus hijos, observamos que sus opiniones pueden postularse de manera muy diversa. En primer lugar, en el caso de Soledad, en base a su experiencia personal y a sus expectativas, su percepción obedece a una concepción optimista sobre este asunto.

Entrevistadora: ¿Y crees que puede encontrar un trabajo?

Soledad: Sí, yo sí, es que si no somos positivos...uf.

Entrevistadora: ¿Fuera de lo que es el entorno de La Unión, en una empresa ordinaria?

Soledad: Yo es que te hablo ahora con el apoyo de La Unión, yo no me planteo salir de La Unión.

Entrevistadora: La Unión apoya pero puede buscarle algo más.

Soledad: Sí, por ejemplo en Decathlon, que ha tenido entrevistas y cosas así, sí, siempre con su apoyo al principio, pero yo sí lo veo. Hombre con problemas, porque no faltarán. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 7).

Esta madre confía en las capacidades laborales de su hijo y en el trabajo de los profesionales de la asociación, y se muestra esperanzada respecto a las posibles oportunidades que podría ofrecerle el mercado laboral, teniendo en cuenta las dificultades que posiblemente vayan a surgir, pero con altas expectativas de éxito. Y es que un planteamiento formativo-laboral de corte inclusivo debe partir de la confianza en la otra persona, en tanto que el trabajo que se realiza debe basarse en el apoyo mutuo entre todos los agentes implicados, teniendo en cuenta a su vez las capacidades, así como las diferencias y posibles potencialidades y dificultades de los jóvenes con DFI. La confianza entre los profesionales y la familia y hacia estos jóvenes debe traducirse en una mejora de su autoestima, con el objetivo de alcanzar una inclusión de éxito en los ámbitos ajenos al entorno protegido de la asociación y al de la familia.

No obstante, al preguntarle a esta madre sobre las posibilidades de inclusión social de este colectivo, su punto de vista resulta ser más crítico.

Entrevistadora: ¿Crees que es posible la inclusión total del colectivo de personas con discapacidad?

Soledad: ¿La verdad? No. Mucho más cada vez, sí, pero todavía queda mucho, mucho, por ellos, por nosotros. Por ellos como afectados, por nosotros como familias, y por la sociedad, ni te cuento. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 9).

Por lo que entendemos que para Soledad, el acceso de su hijo hacia el empleo supone un paso más hacia su propia normalización, pero no implica necesariamente la inclusión de este a todas las esferas de la sociedad.

En el caso de Jorge, su opinión resulta ser contraria a la de Soledad, pues este padre, condicionado por sus propias vivencias y percepciones, señala como principal obstáculo hacia la inclusión laboral de su hijo Javier, las dificultades que este puede tener por pertenecer al colectivo de personas con DFI. Así manifiesta:

Entrevistadora: ¿Cuál crees que es la principal barrera, las capacidades de ellos?

Jorge: La discapacidad, claro.

Entrevistadora: ¿Ni aunque la sociedad pusiera de su parte crees que se podría conseguir?

Jorge: El trabajo, aparte de ser un derecho constitucional y una maldición bíblica, es un contrato por el que alguien paga por un servicio que espera conseguir y la clave de ese pago es que la persona que está empleada tiene que rendir lo que vale su sueldo y algo más para que gane la persona que lo emplea, entonces se admite mucha controversia al respecto, pero sobre sutilezas de eso. Yo tengo que conseguir que una persona tenga una mínima productividad y que esa mínima productividad esté próxima a los estándares de productividad que funcionan en la sociedad actual y eso es tremendamente complicado, para una persona con discapacidad intelectual es tremendamente complicado. Yo he estado viendo experiencias, yo he estado viendo asociaciones, yo he estado viendo empresas y yo nunca he salido contento de nada de lo que he visto relativo a trabajo con personas con discapacidad intelectual, porque se da trabajo admitiendo que las personas tienen un nivel de productividad mínimo, pero claro, si tienen un nivel de productividad mínimo y yo admito eso, yo tengo que admitir que yo pago lo que producen y punto. Lo que yo he visto en personas con discapacidad intelectual, difícilmente se puede llamar trabajo, es una actividad ocupacional. Se parece más a las actividades ocupacionales que tenemos aquí que a las empresas convencionales donde se trabaja. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 5).

Este padre es consciente de las dificultades personales que pueden tener su hijo y otros jóvenes con DFI a la hora de acceder a un empleo, porque en ocasiones pueden no contar con las habilidades y competencias necesarias para alcanzar el nivel de productividad mínimo requerido dentro del mismo. Además no está de acuerdo con el funcionamiento de los programas dirigidos a la inserción laboral de estos jóvenes, por reconocer que sus objetivos de alejan de los preestablecidos en toda contratación laboral efectuada dentro del mercado ordinario. En definitiva, la opinión de este padre es que son las personas con DFI las que deben adaptarse a las demandas del mercado laboral y no al contrario. No sabemos si esta actitud puede tener su origen en una radical percepción de la realidad, que surge de la visión de una sociedad que condiciona el acceso de su hijo a diferentes ámbitos de la vida adulta, alejándolo de ciertos entornos como es el laboral, o si está basado en la rebeldía o el conformismo que aparecen tras una larga lucha que todavía no ha llegado a vislumbrar el éxito profesional y personal de Javier.

En base a las reflexiones anteriormente expuestas, debemos plantearnos que la actitud de las familias hacia la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI es fruto de una larga trayectoria que se corresponde con la vida educativa, social y emocional de estos jóvenes. Soledad relata el comienzo de este proceso como un momento marcado por la negación, la incertidumbre y el miedo hacia el futuro.

Es que al principio como que no te lo crees, eso pasó en julio y los médicos que lo vieron, los neurólogos, lo primero que me aconsejaron fue que lo metiera en una guardería, que no me aferrara a él. Es que no es lo mismo que tú des a luz y si nace un niño con problemas pues te vas adaptando, es que aquello fue muy radical, muy radical. Lo pusimos en la guardería, pero es que no sé, yo siempre tenía la fe de que no, que sería epiléptico pero punto, cuántas personas hay epilépticas con... (...). Es que no sé, yo no sé...no sé cómo esperaba el futuro de él, no lo sé. No lo pensaba. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 8).

A la luz de estas manifestaciones, observamos que en el momento en que esta madre es consciente de que tiene un hijo con DFI, se inicia para ella un proceso vital complejo y doloroso. Desde un primer momento, Soledad intuye los obstáculos que va a tener que enfrentar a lo largo de la vida de su hijo y que son derivados de los estigmas sociales atribuidos a este colectivo.

Por esta y otras razones, esta mujer es consciente de que su hijo va a necesitar una serie de apoyos que le permitan llevar una vida lo más normalizada posible.

Nosotros nunca hemos ocultado que tenga una discapacidad, eso siempre lo he odiado mucho; mi hijo es como es y es como es. Yo no podía ir para los colegios y para todo, es que es absurdo, es que es como es, es que aunque yo dijera lo contrario, se nota. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 13).

Acepta y valora a su hijo tal y como es y no quiere que reciba un trato diferente a los demás. En su experiencia, nos cuenta que en un principio lo envió a una guardería y posteriormente al colegio, donde asistía a un aula ordinaria y recibía los apoyos que necesitaba. Finalmente, debido al rechazo de sus compañeros y a la falta de sensibilización del profesorado, esta madre opta por cambiar a su hijo de centro y decide matricularle en un Centro Específico de Educación Especial.

¿Y tú sabes lo que me dijo mi hijo los primeros días que estuvo allí? ¿Que por qué no había estado toda la vida en un colegio así? Entonces yo, como madre me sentí muy mal porque yo había querido integrarlo y no era lo que él quería. Luego ya estuvo allí hasta los 21 años, que a los 21 años tienen que salir, miramos mucho, mucho y este fue el sitio que más nos gustó. Y la verdad es que estoy muy contenta. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 3).

A mí me costó mucho. No me costó tanto aquí como en Puerta del Mar²⁵. Yo veía a la gente con mucha más discapacidad que mi hijo, pero mucha, mucha, pero mi hijo se encontraba muy bien. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 5).

Para las familias resulta difícil afrontar las dificultades a las que debe enfrentarse la persona con DFI a lo largo de su vida, por lo que en ocasiones sienten que no han sabido actuar correctamente y se culpabilizan de los errores que piensan que han cometido. Evidentemente, no existe una fórmula de actuación válida que todas las familias de los niños y jóvenes con DFI deben seguir durante la vida del mismo, sino que las acciones y decisiones realizadas por las mismas se encuentran constantemente sometidas a cambios y dinimizaciones que deben adecuarse a las demandas de su hijo y del entorno social. Para evitar la frustración de estas familias, consideramos necesario el establecimiento de cierto empoderamiento social y personal por parte de las

²⁵ Centro Específico de Educación Especial, ubicado en Málaga Capital.

personas con DFI para que, en lugar de ser estos quienes se adapten al entorno social, se reduzca la problemática a la que tienen que enfrentarse sus familias, siendo el entorno social el que evolucione en la búsqueda de una mayor inclusión de este colectivo. Para que esto se produzca, es necesario que las familias y los jóvenes con DFI vayan tejiendo redes de resiliencia que les permitan salir adelante a pesar de las adversidades del entorno, y que en lugar de mermar su satisfacción personal, les otorguen una mayor seguridad y confianza, que les capaciten para ocupar de manera satisfactoria y en condición de igualdad de oportunidades su lugar dentro de la sociedad.

Debemos tener en cuenta además que el hijo de Soledad ahora tiene 28 años; en la actualidad, la aceptación y el trato social recibido por las personas con DFI ha evolucionado de manera favorable, superando estos una serie de prejuicios que les han consentido formar parte de entornos en los que antes no tenían acceso. Durante los años en que Juan Carlos asiste al colegio, la información y los recursos a los que puede acceder su madre son menores que los existentes en la actualidad, por lo que su trayectoria en el sistema educativo, como veremos más adelante, viene marcada por la desatención de unos profesionales que no son capaces de abordar de manera adecuada la diversidad dentro del aula. De este modo, Soledad, a la hora de decidir sobre el futuro educativo de su hijo, tiene que lidiar entre sus propios deseos, la búsqueda de una calidad de vida para su hijo y las dificultades del entorno escolar y la sociedad.

Respecto a la formación y los recursos institucionales, materiales y humanos a los que pueden acceder las familias de los jóvenes con DFI de los que hablábamos en el párrafo anterior, además del momento social, tenemos que tener en cuenta el contexto socioeducativo del que estamos hablando. El hijo de Jorge, Javier, tiene casi la misma edad que Juan Carlos, 27 años, y tuvo la suerte de contar con un óptimo entorno educativo en el que evolucionar plenamente durante sus años de escolarización.

¿Cómo familia? Hombre, yo no he tenido demasiados problemas, yo creo que hemos partido de una posición de privilegio, nosotros económicamente estábamos bien situados, nosotros hemos podido elegir el colegio donde iba

Javier, la madre de Javier tenía un colegio donde ella podía disponer hasta cierto punto. ¿El entorno social? Pues bueno, el entorno social, ¿qué quieres que te diga? La gente lo aprecia, hay gente que se ríe de él, hay gente que lo ha maltratado, pero tampoco, también hay gente que maltrata a las mujeres, hay gente que maltrata a los niños. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 11).

La posibilidad de permanecer en un entorno con unas condiciones favorables, donde Javier podía contar con el apoyo de su madre como profesional del centro educativo, unidas a otros factores de tipo socio-económico, han otorgado a esta familia cierta tranquilidad y seguridad, que les ha ayudado a afrontar las dificultades de su hijo en unas condiciones privilegiadas. Como podemos observar en las diferencias entre una familia y otra, hay condicionantes que corresponden más a la suerte que a otras variables de tipo objetivo, y que de estos depende el que las personas con DFI tengan una mayor calidad de vida durante su estancia dentro del sistema educativo.

Volviendo a la experiencia de Soledad, queremos reseñar que para ella lo más importante es el bienestar emocional de su hijo.

Entrevistadora: ¿Y ahora estás satisfecha con lo que ha conseguido?

Soledad: Verás, siempre se quiere más. Sí, quizá lo que más me duele es que él no es feliz, eso es lo que más me duele. Luego, que trabaje, pues estupendo, que se independizara, pues mejor, pero sino pues no pasa nada, seguiría como está. Pero que el fuera feliz y mi hijo no es feliz, eso lo tengo muy claro. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 8).

Por esta razón, no se aferra a la expectativa de que su hijo logre alcanzar la independencia durante la vida adulta, ni a la idea de que obtenga un trabajo: para ella, como para otras muchas familias, prima la dimensión emocional sobre la formativa, laboral o social. Estamos de acuerdo en que la felicidad de un hijo es lo más importante, pero al mismo tiempo estos padres deben de ser conscientes de que su hijo necesita desarrollarse de manera plena y ser capaz de asumir el control de su propia vida, lo cual además de contribuir en su normalización y calidad de vida, repercutirá en su bienestar emocional y empoderamiento social. Por otra parte, en la vida de los jóvenes con DFI va a llegar un momento en el que sus padres no puedan hacerse cargo de ellos o no estén presentes, y es preciso que cuenten con las herramientas

necesarias para abordar su vida adulta. Esto únicamente se consigue desde el entrenamiento temprano de las habilidades personales, laborales y sociales, contando con el apoyo y el afecto de la familia.

3.2.2.3. Los profesionales de la acción educativa y formativo-laboral

La intervención de los profesionales del ámbito educativo, así como de la acción formativo-laboral, se erigen como uno de los principales agentes que influyen en el éxito de la inclusión social de los jóvenes con DFI, favoreciendo o perjudicando su crecimiento integral y sus expectativas de vida.

Ya desde la trayectoria escolar es esencial que estos jóvenes reciban una adecuada atención educativa, pero en ocasiones los profesores y orientadores de los centros educativos no se encuentran capacitados para atender a sus demandas, bien por falta de concienciación o bien por carecer de una formación específica que les habilite a resolver los conflictos originados por la diversidad en el aula de una manera adecuada. En relación a esta temática, Soledad nos relata su descontento hacia la actitud de los profesores de su hijo durante su estancia en el instituto cuando tenían que resolver los conflictos que se les planteaban a la hora de abordar la diferencia.

Ya te dije que salí muy desilusionada, no esperé que terminara el curso porque yo creo que ellos debían de haber tenido otra reacción a lo que pasó. Mi hijo tendría su parte de culpa, no lo discuto, pero me sentó muy mal cuando volvimos de la clínica al día siguiente, el niño con cabestrillo, tendones rotos, el niño fatal, lo llevamos al instituto para que vieran lo que había pasado y lo único que hicieron fue pasarlo por las clases para que vieran lo que habían hecho, pero es que eso no es... (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 5).

Esta falta de capacitación por parte del profesorado puede perjudicar las relaciones sociales de los jóvenes con DFI, ya que en lugar de fomentar la igualdad y la inclusión de estos en el contexto educativo, contribuye a acentuar el rechazo social y a producir un alejamiento del resto. En base a este planteamiento, discurrimos que es necesario dotar a los docentes y

orientadores de los centros educativos de una formación adecuada y de calidad, que les haga asumir una mentalidad abierta bajo una mirada inclusiva, donde la diferencia sirva para enriquecer todo el proceso educativo, y que les ayude a gozar de la sensibilidad necesaria para no suscitar ningún tipo de separación entre estos jóvenes y el resto de estudiantes. De lo contrario, la ausencia de una formación eficaz de estos profesionales en competencias y habilidades que les capacite para hacer frente a la DFI de una manera inclusiva dentro del aula, puede manifestarse también en forma de sobreprotección o condescendencia hacia estos jóvenes, como ocurrió en el caso del hijo de Jorge.

Entrevistadora: ¿Y el trato de los profesores?

Jorge: Yo creo que paternalista, un trato muy...todo el mundo lo quería muchísimo. A mi hijo todo el mundo lo quiere mucho, lo cual no sé si está un poco... Yo creo que el nivel de exigencia era menor que el que debería. Su madre sí le ha tenido un nivel de exigencia en cuestión curricular muy importante (...). Pero, sin embargo, los profesores y las personas que han estado a su cargo pues no han sido exigentes en absoluto, porque es muy buena persona, es muy simpático, muy cariñoso, muy agradable, entonces eso prima sobre cualquier otra cuestión. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, pp. 3. 4)

Este tipo de actitudes, más que contribuir al desarrollo integral de estos jóvenes, influyen negativamente, prolongando en ellos la ejecución de conductas más infantiles de lo que correspondería a su edad y dificultando su proceso de madurez y su sentido de la responsabilidad. Para una inclusión educativa y social que favorezca la normalización de los jóvenes con DFI en los diferentes entornos sociales, es necesario que los profesionales den a estos el mismo trato que a cualquier otro joven de su edad, exigiéndoles en la misma medida en lo que a habilidades y competencias sociales se refiere.

Pero además, en la cita que presentamos observamos que este padre hace referencia a la compasión que los profesionales del centro educativo manifiestan hacia su hijo, por pensar que este es digno de lástima o que se encuentra en una situación de inferioridad frente al resto de alumnos, traduciéndose este sentimiento en una mayor permisividad frente a las conductas negativas de este joven. Contemplamos así que estas manifestaciones de paternalismo y condescendencia hacia los jóvenes con DFI

resultan francamente negativas, en tanto que social y educativamente estamos estipulando una distinción respecto al resto, y al mismo tiempo estamos perjudicando la educación de estos niños y jóvenes, no dejándoles asumir sus propias responsabilidades y errores, y no haciéndoles ser conscientes y capaces de discernir entre lo que es socialmente aceptable y lo que no. Podemos atribuir este paternalismo a la falta de una adecuada formación del profesorado, pero sobre todo, a la propia imagen social de este colectivo, por ser tradicionalmente percibidos como personas débiles, pasivas o incapaces de aprender como los demás. Bajo esta concepción social, los profesionales no quieren ser culpables de discriminar o exigir demasiado a los niños y jóvenes con DFI, y optan por ser demasiado cariñosos y paternales con ellos.

Moviéndonos dentro del ámbito formativo-laboral, si nos detenemos a analizar las características de los profesionales que abogan por la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, vamos a conocer el perfil laboral de estos en los diferentes servicios de la asociación. Según Carolina, los monitores de los talleres ocupacionales, más que recibir una formación específica, deben contar con una buena concienciación hacia la inclusión y normalización de las personas con DFI.

Entrevistadora: ¿Qué tiene que saber una persona para ser monitor de un taller ocupacional, aparte de la tarea que hace?

Carolina: Pues formación también en el tema de personas con discapacidad, pero también influye mucho la forma de ser, la predisposición, como en cualquier trabajo; la formación siempre viene bien, pero también es mucho como sea la persona. También tener cierta sensibilidad, ser paciente, saber con quién estas tratando. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, pp. 7- 8).

Es decir, deben ser conscientes de las necesidades de apoyo del grupo de personas al que están formando. Pero además Carolina señala otra idea clave respecto al trato de las personas con DFI por parte de los profesionales de la acción formativa.

Son gente abierta, gente que se preste a lo que les haga falta. Aquí muchas veces nos paramos a pensar y decimos, es que los tratamos como si no tuvieran discapacidad, que es lo bueno, pero aquí el perfil de los trabajadores, de casi todos es ese, es tratar con personas que nos olvidamos muchas veces

que tienen discapacidad. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 7).

Olvidar la única característica que –supuestamente- los hace diferentes, que es su condición de hombres y mujeres con DFI, y tener presentes las individualidades de cada usuario como personas que tienen deseos, inquietudes, dificultades, y también capacidades, es la premisa que deben seguir los profesionales para que estos jóvenes cuenten con una formación de calidad. Dar un trato normalizado desde la naturalidad y autenticidad, siendo exigentes y responsables a la vez que comprensivos y humanos, sabiendo ser coherentes con las habilidades sociales y cognitivas que poseen estos usuarios, y sin olvidar que tienen las mismas demandas y necesidades que cualquier otro joven que quiere acceder a la vida adulta, son las actitudes fundamentales que deben asumir y ejecutar los profesionales del ámbito socio-laboral para que los jóvenes con DFI alcancen las habilidades y competencias que les van a habilitar para su total normalización.

Si trasladamos nuestra mirada hacia el proceso de orientación e inserción laboral de los jóvenes con DFI, el profesional más directamente implicado en el mismo es el preparador laboral. Marta, como responsable del SFE, asume las funciones del mismo, definiendo su perfil laboral como:

Tiene que tener habilidades de comercial y de marketing, porque tienes que vender, porque al fin y al cabo es ir a una empresa y vender, no un producto, pero estás vendiendo a una persona. Habilidades de observación, de evaluación, una constancia para enseñar las tareas...sobre todo tiene que tener polivalencia porque salga el puesto de trabajo que salga, primero lo tiene que aprender el preparador laboral, para poder después enseñárselo al usuario. Además tiene que tener buena capacidad de observación, y paciencia también tiene que tener mucha, habilidades sociales para la coordinación con la empresa, detección de necesidades a nivel de relaciones con los demás compañeros de trabajo... Y respecto a la formación, puede ser técnico en integración, no tiene por qué tener una titulación en algo concreto, cualquier cosa que esté relacionada, un orientador laboral; es decir, que no hay una titulación concreta para un preparador laboral, pero generalmente este trabajo lo realizan los integradores sociales. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 6).

Como nos muestra esta evidencia, el preparador laboral debe ser dinámico y versátil y contar con habilidades de resolución de conflictos que faciliten la mediación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de

inserción laboral. Además, observamos que no existe una formación específica relacionada con la preparación y el acompañamiento laboral de las personas con DFI, por lo cual las funciones efectuadas no requieren en principio de una serie de conocimientos previos, sino más bien de ciertas competencias pedagógicas y sociales, que girarán en torno al aprendizaje experiencial, a la promoción de la inclusión socio-laboral y a la modificación y adaptación de los entornos laborales a nivel organizativo, estructural y funcional. No obstante, encontramos que existen titulaciones que, no estando enfocadas específicamente al desempeño del trabajo del preparador laboral, sí resultan ser afines a las funciones a asumir por el mismo, como es el caso de los Ciclos Formativos de Grado Superior en Integración Social, o los Grados Universitarios de Educación Social o Pedagogía. En definitiva, quizá no resulte imprescindible la implantación de una formación específica para asumir el rol de preparador laboral, pero sí que consideramos necesario el aprendizaje y entrenamiento de ciertas competencias didácticas y de mediación y resolución de conflictos, como las que hablábamos antes, que pueden ser adquiridas a través de la formación en otras materias de las ciencias sociales y de la propia experiencia profesional y personal.

Como hemos visto, las funciones del preparador laboral son muy diversas y su ejecución será variable en cada caso concreto, dependiendo de las características del trabajador, del puesto de trabajo y del entorno social de la empresa. Dichas funciones se detallan en el documento de Información para la Empresa editado por La Unión:

- Detección de puestos de trabajo susceptibles de ser ocupados por personas con discapacidad intelectual.
- Asesoramiento laboral. Beneficios económicos y sociales.
- Análisis y descripción del puesto de trabajo.
- Apoyo en la elección y en la preparación previa del candidato en habilidades y actitudes propias de un trabajo competitivo.
- Acompañamiento inicial en el puesto de trabajo.
- Apoyo en todos los aspectos necesarios para facilitar a la empresa la contratación. (Documento 1B, p. 4).

Como podemos observar, la acción de este profesional no se limita a la formación del usuario dentro del puesto de trabajo, sino que abarca todo un proceso de búsqueda, orientación y acompañamiento previo, simultáneo y

posterior a la inserción laboral. Asimismo, sus funciones no se centran en formar, asesorar y acompañar al trabajador, sino que además debe realizar un trabajo individual de búsqueda y análisis de perfiles y puestos de trabajo, así como de interacción con la familia, el resto de profesionales de la asociación, la empresa y los posibles compañeros de trabajo. Respecto a la función más significativa del preparador laboral, denominada acompañamiento dentro del puesto de trabajo, en la cual radica la filosofía de la metodología de Empleo con Apoyo, Tania, como trabajadora en empresa ordinaria, nos relata en su experiencia su relación con la preparadora laboral.

Entrevistadora: Cuando empezaste a trabajar, ¿los primeros días ibas sola, iba Marta contigo o iba otra persona a acompañarte?

Tania: Es que Marta no estaba. La otra persona que había aquí iba conmigo. Ella se quedaba en el pasillo y yo iba haciendo las cosas. Eso los 15 días de prueba.

Entrevistadora: ¿Y ella te decía lo que tenías que hacer, o te explicaba cómo era,...

Tania: No, si yo tenía alguna duda, pues en vez de estar todo el rato preguntando, ella me decía: *“mira, esto te ha dicho así”*, y ya está, pero ya no. Ya va Marta cada X tiempo.

Entrevistadora: Marta va de vez en cuando y habla con ellos.

Tania: Ahí va. Marta va, habla con Raúl y ya está.

Entrevistadora: Sí, y le dice si están contentos, si tú tienes algún problema o lo que sea.

Tania: Si están contentos o si no están contentos. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 4).

Así, además del acompañamiento inicial, observamos que existe por parte de la profesional responsable, un seguimiento continuado de la trabajadora, lo cual establece un vínculo de confianza entre la empresa contratante y La Unión. Esta relación va a aportar al empresario una mayor garantía y seguridad, que favorecerá la futura contratación de otros trabajadores con DFI. Al mismo tiempo, el trabajador con DFI, contando con total autonomía a la hora de efectuar su puesto de trabajo, se ve apoyado en todo momento por la intervención más o menos regular de la preparadora laboral, que resolverá cualquier conflicto o incidencia que pudiera surgir en el transcurso del mismo. En la contratación de Tania, Marta fue una pieza clave a la hora de mediar con la empresa y de informar y apoyar a la trabajadora.

A los seis meses, si no están contentos o te echan, o sino te hacen fija, y en ese intermedio me hicieron fija. Vinieron, hablaron con Marta y le dijeron que

me iban a hacer fija para que ella estuviera presente para firmar el contrato. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 2).

Teniendo en cuenta la importancia del papel del preparador laboral queremos plantear que, como hemos visto con anterioridad, la única persona que pertenece al SFE es la propia coordinadora del mismo, por lo cual en ocasiones esta se puede ver desbordada por su trabajo y requerir del apoyo de otros profesionales de la institución.

Entrevistadora: La persona que sale con ellos cuando se están adaptando al puesto ¿eres tú o hay alguien más?

Marta: Yo, ahora mismo la preparadora laboral soy yo también, a no ser que puntualmente por ejemplo se ha dado el caso, no se da mucho pero se han producido dos integraciones a la vez, entonces no puedo estar en las dos y una persona del CO, la técnico de promoción laboral, ha colaborado conmigo y ha hecho uno de los apoyos. En esos casos tengo que buscar ayuda fuera del servicio, porque el recurso que hay soy yo nada más, pero yo nada más porque tampoco hay un volumen de inserciones laborales como para que haya más personas; no es una cuestión de la empresa, es una cuestión de que no hay más trabajo. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, pp. 9- 10).

Al no contar este programa con una gran demanda por la escasez de puestos de trabajo que se ofertan a los jóvenes con DFI, la asociación no puede ampliar los recursos humanos del SFE, por lo que la colaboración con los profesionales de los servicios más directamente relacionados resulta imprescindible para ofrecer una atención de calidad a los usuarios que consiguen acceder a un puesto de trabajo. De nuevo observamos que se sigue dentro de la asociación una metodología de trabajo interdisciplinar entre todos los profesionales, especialmente entre aquellos que pertenecen a los programas más estrechamente vinculados con la formación, orientación e inserción laboral de los usuarios.

Respecto al punto de vista de los profesionales acerca de la inserción laboral de los jóvenes con DFI, Marta, dada su experiencia, conoce de cerca la realidad del mercado de trabajo y opina sobre las barreras y obstáculos que pueden tener estos jóvenes para acceder al mismo.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu opinión de la inserción laboral de este colectivo?

Marta: Yo soy realista en ese aspecto y yo puedo decir que todas las personas pueden acceder al mercado laboral pero no es cierto. Porque no, por lo que te he dicho de la conciencia; hay más personas que tienen habilidades pero no

conciencia. También creo que podría haber muchas más personas contratadas si las empresas y la sociedad en general no tuvieran esos prejuicios y si tuviéramos más recursos las asociaciones para ellos, que eso también es un factor importante. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 9).

Según esta profesional, la inclusión laboral de los jóvenes con DFI depende de la convergencia de una serie de factores personales, institucionales, sociales y laborales, y no únicamente del deseo de los usuarios de este programa de conseguir un empleo. Es decir, la inserción laboral de estos jóvenes debe contar, por un lado, con la creación de programas y la asignación de presupuestos estatales que faciliten sus contrataciones, al tiempo que se produce una modificación cultural en nuestra sociedad en cuanto a estigmas y prejuicios sobre el colectivo al que nos referimos. Por otro lado, en la inserción laboral es básica la capacitación de los trabajadores a la hora de adquirir conciencia y habilidades hacia el empleo. En medio de estos requisitos, el papel de instituciones sociales como La Unión es el de mediar entre los diferentes agentes que interfieren en el proceso formativo-laboral de los jóvenes, donde su intervención se manifiesta mediante las acciones emprendidas por profesionales capacitados e implicados con la inclusión socio-laboral de los mismos.

3.2.2.4. Concepción de inclusión e imagen social

“Las personas con discapacidad tienen tres paradigmas en el mundo, que son: el empleo, la novia o el novio y la vivienda, y esos tres paradigmas son para ellos su normalidad”. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 12).

Las palabras de Jorge, sujetas a debate y reflexión, podrían resumir las necesidades de un joven con DFI que anhela llegar a sentirse uno más de la sociedad. Esto puede deberse a que podrían ser elementos que, por lo general, les han sido negados por su propia condición de personas con DFI, o han supuesto un tabú dentro de los entornos segregados en los que se les ha situado. En la lucha de estos jóvenes hacia la inclusión social, encontramos que existen en la actualidad una serie de obstáculos que dificultan su acceso a aquellas esferas de la vida adulta de las que estos también deben formar parte.

Los agentes implicados en el proceso de inclusión socio-laboral de la asociación La Unión nos explican cuáles son estos obstáculos y cuál es la imagen social existente hoy en día acerca de los jóvenes con DFI.

En primer lugar, Soledad identifica entre dichos obstáculos la falta de concienciación por parte de las instituciones gubernamentales, es decir, la insuficiente asignación de recursos económicos.

Entrevistadora: ¿Crees que se destinan recursos suficientes a la integración?

Soledad: No, porque por como está ahora el país, no. Pero es que cuando ha estado medio medio, tampoco ha sido exagerado. Se necesita más.

Entrevistadora: ¿Y qué se necesita? ¿Qué se debería hacer?

Se necesitan centros, gente muy especializada, muy capacitada, se necesita que ellos, aparte de estar aquí tuvieran también algo para los fines de semana, pero no ya como esto, que tiene sus normas, sus cosas, sino decir, pues mira los fines de semana si queréis vamos a ir a tal sitio, más apoyo en otro sentido.

Entrevistadora: En otros aspectos de su vida, en el ocio sobre todo.

Soledad: Sobre todo en el ocio, está el club Divertia, que está muy bien, pero es que son muchos, son muchas personas, entonces claro, son grupitos porque también no puede ir un grupo grande. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 9).

Esta madre reconoce que existe igualmente la necesidad de promover y financiar una formación especializada a los profesionales del ámbito socio-educativo, que les capacite para abordar la DFI desde un enfoque integral e interdisciplinar. Generalmente, los profesionales responsables de la educación o la formación profesional de los chicos y chicas con DFI cuentan con titulaciones de especialización en este ámbito, pudiendo ser maestros de Educación Especial, pedagogos, psicólogos, integradores sociales, etc., habiendo recibido todos algún tipo de formación relacionada con la atención educativa a este y otros grupos de personas en riesgo de exclusión social. Siendo así, podemos encontrar en numerosos centros escolares que el resto de docentes implicados en la educación de estos alumnos no se involucran lo suficiente, delegando todo el peso de la misma en este personal especializado. Esto se debe a que el desarrollo formativo del docente se encuentra anquilosado en la dualidad existente entre Educación Especial y Educación Inclusiva, donde los maestros y profesores de materias instrumentales no reciben la suficiente capacitación didáctica y pedagógica para abordar la diversidad dentro del aula. Debido a esta distinción en la formación de los

profesionales implicados en el proceso educativo de los alumnos con DFI, encontramos que estos, a pesar de encontrarse integrados dentro del sistema educativo, no reciben una atención realmente adaptada a sus necesidades.

Además, Soledad alude a la demanda de estos jóvenes de alcanzar la inclusión social a través del acceso a los diferentes contextos de la vida adulta, no centrándose únicamente en la formación y el acceso al empleo de los mismos, sino ampliando su perspectiva hacia otros ámbitos, como es la organización y el impulso de un ocio inclusivo. Las relaciones interpersonales, como veremos más adelante, son otro elemento clave para la inclusión plena de estos jóvenes, y no podemos dejar de lado la necesidad de estos de ser dotados de competencias socioemocionales que les permitan acceder a entornos donde existe un trato más informal y menos organizado que el relativo a la institución social.

Si abordamos en concreto el acceso al empleo como uno de los ámbitos impulsores de la inclusión plena de estos jóvenes en la vida adulta, Carolina identifica como uno de los principales obstáculos la falta de concienciación de los empresarios.

Entrevistadora: ¿Qué opinas de la inserción laboral de este colectivo?

Carolina: Ahora mucho es la excusa de que estamos en crisis y no hay trabajo para nadie, pero es que anteriormente que había trabajo tampoco se ha contratado, no se les ha dado la oportunidad. Deberían estar más. No debería ser que tengamos que llegar a una empresa y decir que tienen obligación de contratar a X personas con discapacidad, eso no tendría que ser, deberían los empresarios de tener más concienciación. Debería de cambiar la mentalidad de las empresas, que muchas veces piensan que como es una persona con discapacidad lo que les van a dar son problemas. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, pp. 8- 9).

Muchos son los casos de jóvenes con DFI que son contratados porque la empresa está obligada a cubrir un cupo de contratación del 2% de trabajadores con diversidad funcional, habiendo firmado contratos precarios por un escaso número de horas y un sueldo irrisorio. Es más, muchos de ellos ni siquiera tienen la oportunidad de ser contratados, por ser ocupados estos puestos por otros trabajadores que tienen una diversidad funcional de tipo físico o sensorial, a los que se les presupone un mayor rendimiento laboral. Tal

como dice Carolina, la causa de la escasa contratación de estos jóvenes no radica en la crisis económica actual, sino en la mentalidad social de los empresarios, anclada en los tradicionales clichés separatistas que clasifican a las personas con DFI como incapaces de desempeñar ciertas funciones en los contextos laborales y sociales. Tanto es así, que no llegan a darles la oportunidad de demostrar su valía como trabajadores.

De acuerdo con esta idea, Silvia nos expone su particular análisis sobre la visión de las empresas hacia las personas con DFI, comprendiendo que es natural que de primera hora exista cierto rechazo hacia la contratación de estos jóvenes como trabajadores, precisamente por la tradicional ausencia de estos en el mercado de trabajo.

Entrevistadora: ¿Qué actitud crees que tienen las empresas y la sociedad frente a la discapacidad?

Silvia: Hombre, en principio desconocimiento. Que yo lo veo hasta lógico, quiero decir, nosotros hacemos un trabajo dentro de la asociación que es intentar divulgar lo máximo posible los beneficios a nivel económico, pero después lo que nosotros ofrecemos es un servicio como otro cualquiera. No ofrecemos la discapacidad, ofrecemos las capacidades de las personas atendidas. Pero después ya es el desconocimiento que tenga el empresario y la sociedad. También lo que se transmite desde los medios de comunicación; si ven anuncios como los de caja Madrid, Fundación la Caixa, pues piensan que discapacitados son nada más que Síndrome de Down por ejemplo y piensan que nada más saben hacer danza móvil o no sé. Sí es verdad que cada vez más se está viendo pero no creo que haya una barrera tanto porque les produzca un rechazo una persona con discapacidad, que los habrá también, sino por desconocimiento. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 3).

Silvia reconoce que existe un gran desconocimiento por parte de la sociedad en general, y de los empresarios en particular, hacia las habilidades y potencialidades de los jóvenes con DFI como trabajadores. Afirma tener que convencer a dichos empresarios a través de las ventajas económicas que podrían obtener, pues es difícil encontrar puestos de trabajo ocupados por personas de este colectivo. Por otra parte, además de esta ausencia, la profesional expone que la imagen que se ofrece de estos jóvenes a través de los medios de comunicación nada tiene que ver con la realidad, por lo cual, como consecuencia de este hecho, existe una visión totalmente equivocada de las actitudes y comportamientos que pueden adoptar las personas con DFI.

En definitiva, para Silvia la imagen social de este colectivo sí que ha sufrido cierta evolución desde años atrás, aunque todavía se encuentra muy distorsionada por las diferentes representaciones que existen sobre la DFI en nuestros días. Y es que la imagen de estos hombres y mujeres continúa encontrándose sometida a estereotipos y prejuicios arraigados en la cultura de nuestros días, y que siguen reproduciéndose por parte de diferentes agentes sociales como los medios de comunicación, distando mucho de la realidad. Por lo tanto, consideramos necesario seguir visibilizando la DFI en los contextos normales de nuestra sociedad, con el fin de reivindicar un cambio de mentalidad en todos los individuos que defiendan la aceptación e inclusión de estos jóvenes. Para la profesional que entrevistamos, el trato recibido por estos jóvenes por parte de la sociedad ha pasado de ser el de encontrarse en una situación de exclusión, a que lleguen a ser percibidos de una manera más tolerante, aunque no se encuentren realmente incluidos en la misma. Es decir, la sociedad respeta la diferencia, pero no construye su cultura y sus significados desde el reconocimiento de la diversidad, por lo cual estos jóvenes siempre van a estar marcados por la separación existente dentro de la misma entre lo que pertenece a la normalidad y lo que no.

Respecto a la imagen social de las personas con DFI, Marta nos relata cuál es su visión.

También se está estilando mucho lo de la responsabilidad social corporativa, entonces a la empresa le interesa. A mí me han llegado a decir "*¿tienes alguno con síndrome de Down?*" A mí me dieron ganas de decirle "*¿tú crees que yo tengo un catálogo y te lo puedo enseñar a ver lo que quieres?*" Estamos hablando de personas, pero por el tema de que se vea, de que la gente vea, porque claro, uno que no tenga Síndrome de Down puedes verlo perfectamente por la calle y no saber que tiene discapacidad. Me lo llegaron a decir y yo no tengo un catálogo, verás. Yo te puedo traer una persona que te cumpla el perfil que tú me estás pidiendo, ahora, podrá tener Síndrome de Down o podrá no tenerlo, pero eso me impactó tanto que por eso lo cuento cada vez que me lo preguntan, que no estoy vendiendo lavabos ni nada de eso, pero bueno. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, pp. 8- 9).

Podemos observar que aún existen una serie de prejuicios respecto a los jóvenes con DFI, no siendo estos valorados por sus capacidades como trabajadores, sino utilizados como carta de presentación de algunas empresas para así poder ofrecer una imagen de lucha y concienciación hacia

determinadas causas sociales. Así, la lucha de esta profesional es trabajar por la inserción laboral de estos jóvenes, independientemente de las etiquetas que socialmente se les han asignado.

Por lo que hemos podido ver tanto en el testimonio de Silvia como en el de Marta, las empresas contratantes a menudo pueden recurrir a la utilización de malas prácticas, dando a la contratación de estos jóvenes un carácter superficial o capitalista, que nada contribuye a su plena inclusión social y laboral. De esta manera, en muchas ocasiones podemos encontrar jóvenes con DFI que se encuentran trabajando en empresas ordinarias, aunque no son valorados por sus capacidades profesionales. Al contrario, se les utiliza como medio para alcanzar determinadas subvenciones o descuentos fiscales o para mejorar la imagen social de la empresa, siendo así un elemento particular o singular de la misma y no un trabajador más.

A pesar de todos estos obstáculos y barreras, que se siguen presentando no solo en el mercado de trabajo, sino también dentro de nuestra sociedad, tal como dice Jorge, hemos de considerar que ha existido y existe una gran evolución en cuanto al trato recibido por estos jóvenes dentro de la misma.

Entrevistadora: ¿Piensas que hay una evolución en la consideración que se le da a la discapacidad de hace unos años a ahora?

Jorge: Hombre, hay una evolución muy lenta, indiscutiblemente una evolución porque yo estoy en el entorno y me fijo mucho, entonces en el entorno de la discapacidad hay una evolución y esa evolución en el propio entorno de la discapacidad poco a poco va a ir migrando, pero vamos que ahora mismo, todavía el año pasado tuve que desmontar un tinglado de alguien que organizaba un festival benéfico a beneficio de La Unión sin decirnos nada. Entonces, todavía la discapacidad y más la discapacidad intelectual está ligada a la beneficencia y al paternalismo. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 17).

En relación a la idea de que existe una sociedad que tolera y respeta la diferencia, aunque no es construida en base a la misma, la idea señalada por este padre resulta de suma importancia. En sus palabras podemos observar una visión positiva sobre la evolución del trato y la atención social recibidos por las personas con DFI, así como óptimas esperanzas hacia el futuro. No

obstante, también señala la idea de que las personas con DFI se encuentran supeditadas a ocupar un papel pasivo en nuestra sociedad, donde necesitan la ayuda de otros y tienen que encontrarse a expensas de la caridad de la sociedad, lo cual se traduce en una falta de confianza hacia sus capacidades como personas adultas e independientes.

Si hablamos de malas prácticas realizadas por parte de las empresas contratantes, debemos conocer la experiencia laboral de Óscar, que viene marcada por la existencia de diferentes manifestaciones de abusos por parte de los empresarios.

Entrevistadora: ¿Has tenido más trabajos?

Óscar: He tenido, pero eran más... que no he tenido mucha suerte con el trabajo. Después de salir del instituto, hice un curso de carpintería, y un antiguo compañero del instituto me dijo: "mira, que un carpintero necesitaba gente, que la han llamado para trabajar". Digo, vale. Voy y me dice: "mira, para las casas, para repellar casa, las puertas y tal". Estuve 4 días desde las 7 de la mañana hasta por la tarde, lo que pasa que a los 4 días me dijo que no podía seguir, no quería seguir.

Entrevistadora: ¿Y te dijo por qué?

Óscar: No, me dijo que no seguía, me dio el cheque, nos dio un cheque a todos, pero un cheque sin fondos y estuvimos de juicio y no pagó. Bueno, al final pagó.

Entrevistadora: Cuando ya ganasteis. ¿Pero tú fuiste con un contrato cuando estabas trabajando?

Óscar: No era un contrato, era una subcontrata, un carpintero que trabajaba para una empresa.

Entrevistadora: Pero cuando tú fuiste el primer día, ¿firmaste un contrato?

Óscar: Que va, sin contrato y sin nada. Y luego estuve de aparcacoches y tampoco quise, me fui antes, ganaba poco dinero; se quedaban todo ellos. No me convenía, pasaba calor.

Entrevistadora: ¿Y dónde estabas aparcando coches?

Óscar: Por la malagueta, por el ayuntamiento, por cualquier sitio, y al final me fui, no me gustaba. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, p. 6).

En primer lugar, Óscar tiene que aceptar realizar un trabajo sin haber firmado ningún contrato, para finalmente tener que recurrir al sistema judicial para que le paguen por los días trabajados. De otro de sus trabajos tuvo que marcharse por las malas condiciones del mismo. De esta manera, como podemos intuir, las personas con DFI son víctimas de una serie de situaciones marcadas por la minusvaloración de estos respecto a una mayoría hegemónica que sí cumple con los cánones socialmente establecidos, llegando en numerosas situaciones a sufrir distintas manifestaciones de discriminación,

como ocurre en el caso de este trabajador. De esta forma, los jóvenes con DFI se ven obligados a aceptar cualquier trabajo que se les ofrezca, pues deberían sentirse afortunados por el mero hecho de tenerlo, aunque este tipo de contrataciones vengan más intencionadas hacia la caridad o la subordinación de estos jóvenes con respecto al resto.

Como veíamos anteriormente, la contratación de jóvenes con DFI a veces puede venir marcada por otras causas económicas o por la mejora de la imagen social de la empresa, más que por existir un compromiso real por parte del empresario hacia la inclusión de este colectivo o por realizar una apuesta firme por estos trabajadores. Jorge nos habla de la utilización de la condición de estos jóvenes por parte de la sociedad y de las empresas.

Entrevistadora: Entonces estamos hablando de que la sociedad está haciendo un uso diferente de la discapacidad, realmente están vendiéndose ellos de cara a...

Jorge: Ahí sí, yo vendo como éxito lo que es un fracaso, simplemente si yo considero que el fracaso es un éxito.

Entrevistadora: Lo que se hace es mostrar que se les está ayudando, luego ya...

Jorge: Tampoco lo veo yo tan perverso el tema, simplemente yo pienso que allí son gente menos exigente que yo y le llaman trabajo, como si yo digo que yo estoy limpio y yo puedo tener el criterio de que yo estoy limpio si me ducho una vez por semana o yo estoy limpio si me ducho todos los días; hay quien se ve limpio y se ducha cuando toca, y sin embargo él honestamente piensa que está limpio, es una cuestión de exigencia personal o de exigencia social, y yo pienso que la exigencia social en este punto deja mucho que desear.

Entrevistadora: De una manera o de otra, los tienen empleados.

Jorge: Como son personas con discapacidad, y tampoco se quejan, total, para lo que cobran,...están trabajando. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 9).

En el planteamiento que realiza Jorge podemos observar que, según él, las malas prácticas realizadas relativas a la contratación de las personas con DFI, más que ser malintencionadas o egoístas, están sujetas a la subjetividad de los diferentes grados de sensibilización o concienciación que hoy existen en nuestra sociedad. Es decir, en muchas ocasiones los empresarios no pretenden abusar de la buena disposición de estos jóvenes, sino que realmente quieren emplearlos y contribuir a su inclusión en la sociedad, aunque los medios y las prácticas llevadas a cabo no sean realmente las más acertadas. Por lo tanto, estaríamos hablando de la existencia de cierta ignorancia o falta de una sensibilización con respecto a esta causa como otro de los obstáculos

que los jóvenes con DFI tendrían que superar para su total inclusión. Esta falta de conocimiento y/o de sensibilización podríamos vincularla a la ausencia de una cultura en materia de responsabilidad social y corporativa por parte de unas empresas, que generalmente no ejercen su compromiso de invertir en la comunidad en la que se encuentran vinculadas, bien porque los empresarios no cuentan con la información y formación suficiente en esta materia, o bien porque la práctica de este deber supondría realizar una alteración en su funcionamiento y organización general.

Si seguimos hablando de obstáculos hacia la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, Silvia nos habla de otros factores de tipo familiar y/o económico.

Silvia: Después también está tema de sobreprotección y también hay un tema subyacente que es el tema de la pensión de esa persona.

Entrevistadora: Que la pierden si salen a trabajar.

Silvia: Exacto. Eso es un factor importante.

Entrevistadora: No la quieren perder porque claro, también en los trabajos, igual les hacen un contrato y les terminan y...

Silvia: Es que ahí, esa pensión sí, ellos tienen derecho a una pensión no contributiva pero claro depende de las horas que eche (en el trabajo) pues te la quitan en un grado o en menos grado y eso a las familias a lo mejor no les conviene tanto. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, pp. 4- 5).

Ya hemos hablado del papel de la familia, que en ocasiones puede estar acompañado del miedo o la sobreprotección del joven, condicionándole a perpetuar su niñez de manera indefinida. Silvia además nos habla de la percepción de las pensiones por condición de diversidad funcional que estos jóvenes pueden perder si deciden desarrollar un trabajo dentro del mercado laboral ordinario. Por lo tanto, consideramos que debería existir una mayor flexibilidad para que estos jóvenes puedan acceder al mercado laboral y volver a cobrar estas pensiones si se encuentran en situación de desempleo, para lo cual sería necesaria la simplificación de ciertos trámites burocráticos.

Finalmente vamos a hablar de la imagen social de los jóvenes con DFI, la cual podríamos percibir como un nuevo obstáculo hacia la inclusión laboral y social total.

Las familias de usuarios de la asociación La Unión que han sido entrevistados para este estudio coinciden en atribuir el aspecto físico como hándicap hacia la normalización.

Mi niño lo que tiene es una discapacidad intelectual, su físico es normal, entonces claro, tú lo ves y es uno más. Cuando ya entablas una conversación con él, entonces ya ves que vive en su mundo. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 1).

Jorge: Mi hijo además está en un nivel en el que la discapacidad es obvia pero no es absolutamente impactante, o sea, a mi hijo tú lo puedes ver y si no le preguntas y si no lo miras a la cara y si no te fijas mucho, su discapacidad puede pasar inadvertida, lo cual es todavía peor.

Entrevistadora: ¿Porque él es consciente?

Jorge: No porque es consciente, porque llama más la atención que los demás. Nadie se ríe de una persona con Síndrome de Down salvo que sea un perverso declarado, pero sí se ríen de una persona que, con apariencia normal, tiene reacciones anormales. Entonces, el tratamiento que le daban a Javier, yo considero que ha tenido bastantes problemas en el colegio, sin ser un maltrato denunciado por lo penal digamos, pero sí.

Entrevistadora: Son edades que son crueles.

Jorge: Claro, entonces tú ves a una persona muy deforme, muy yo no sé qué, y la gente pues tampoco...hay que ser muy perverso para chincharle y hacer mofa de él. Pero si tú ves a una persona que está en el límite y sí, hay bastantes actuaciones incorrectas digamos, o insensibles, o crueles. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 3).

Reconocen que, al tener sus hijos una diversidad funcional de tipo intelectual, donde físicamente son aparentemente normales, el impacto que producen en sus relaciones con otras personas del entorno resulta ser mayor que en el caso de personas con una diversidad funcional de tipo físico, o de otras con DFI que tengan unos rasgos faciales y/o corporales determinados, como es el caso de las personas con Síndrome de Down.

Por lo tanto, especialmente de las afirmaciones de Jorge, deducimos que existe una diferenciación de la imagen social de los jóvenes con DFI respecto a una diversidad funcional de cualquier otro tipo, siendo estos peor considerados o menos aceptados que el resto.

Pese a esto, en las palabras de este padre podemos leer que el trato que recibirían estos jóvenes de contar con algún estigma físico tampoco resultaría ser un trato inclusivo, sino que sería un trato respetuoso marcado por la lástima o la condescendencia. En el caso de jóvenes como el hijo de Javier,

donde la diferencia no se aprecia a nivel físico, sí podrían existir reacciones de burla, desprecio o faltas de respeto hacia él.

Quizá la reduccionista imagen social de los jóvenes con DFI se deba al desconocimiento existente en la sociedad de nuestros días hacia ellos, por existir una escasa visibilización de estos jóvenes en los contextos normalizados de nuestra vida cotidiana. Soledad, al igual que Jorge, nos habla de la distinta imagen social de los jóvenes con DFI cuyas características y diferencias no son perceptibles a simple vista.

Entrevistadora: Pero si se vieran más igual se les respetaría más.

Soledad: Sí, es que tú te das cuenta que tú vas a un sitio, y lo ves, y es el cuchicheo, ¡shh, shh! todo el mundo: ¡mira! ¡mira!, pues no, y sobre todo los que son como mi hijo, que a mi hijo físicamente no se le nota nada. A mí me dijo una vez una madre que no sabía lo que era peor, si que fuese un Síndrome de Down que iban con la cara o que no se le notara y la gente lo diera por tonto, porque no tenían vergüenza, y te da que pensar a ti ese comentario. Porque mi hijo es muy descarado, yo siempre le digo “cuando vayas en el bus no mires a nadie” y el hermano también se lo dice. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, pp. 10- 11).

De nuevo Soledad nos plantea la idea de la existencia de una discriminación por estigma físico, donde podemos ver reflejado el miedo de esta madre a que su hijo pueda tener algún problema cuando sale a la calle por llevar a cabo alguna actitud que no sea del todo socialmente aceptable.

Si seguimos hablando de las distintas valoraciones de la diversidad funcional en función de sus distintas manifestaciones, además de la distinción que podemos hacer por tipos, dependiendo de si es o no una condición perceptible a simple vista, Soledad nos habla de otro tipo de diferencias dentro del colectivo de personas con DFI.

Fíjate lo que me dijo los primeros días, que por qué no había estado allí siempre, pero él luego decía “porque mis compañeros están mal”, él y unos pocos más se veían superiores a los demás. Es que yo creo que esa escala siempre la va a haber, aunque todos tengan una discapacidad, entre ellos hay diferencias también. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, pp. 5- 6).

Lo que está claro es que socialmente, tanto dentro como fuera del llamado “entorno de la discapacidad”, estamos empeñados en realizar

innumerables distinciones y clasificaciones de todos aquellos a los que consideramos fuera de un patrón normalizado socialmente establecido. De esta tendencia a la catalogación de los individuos también se hacen eco los propios jóvenes con DFI, sintiéndose superiores a unos e inferiores a otros, como ocurre en el caso de Juan Carlos, que discierne diferencias entre él y sus compañeros de instituto que tienen un mayor número de necesidades de apoyo. Un planteamiento de similar alcance en nuestra sociedad es difícil de superar, y de ahí deducimos que para que exista una eficaz inclusión social de este colectivo, el cambio, aparte de encontrarse en el acceso a los espacios públicos y sociales donde tradicionalmente no han estado los jóvenes con DFI, debe residir en una modificación a nivel filosófico, cultural y político, donde la sociedad se construya desde un enfoque plural y diverso, y no desde la catalogación, división y etiquetaje permanente de todas las personas.

En esta línea, debemos tener en cuenta que cada persona funciona de manera distinta, desarrollando procesos psicosociales y biológicos diferentes, únicos e irrepetibles, los cuales deben ser igualmente válidos para nuestra sociedad. Y es que el tradicional paradigma social de la diversidad funcional se basa en una concepción biomédica que atribuye la diferencia a la persona y no al entorno, dándole un valor negativo a la misma. Para poder superar este modelo de etiquetaje y clasificación de los individuos de nuestra sociedad, y poder hablar de un modelo de sociedad inclusivo que considere la diferencia como un valor de enriquecimiento social y cultural, tenemos que partir de un paradigma diferente, que considere a todas las personas igualmente válidas y valore y respete sus características individuales. De este modo, es la sociedad la que debe modificarse y flexibilizarse, teniendo en cuenta las particularidades de todas las personas, reconociendo así el derecho de todos los ciudadanos a no ajustarse a un único modelo social predeterminado.

Soledad refuerza esta idea asumiendo que, para que se produzca la inclusión, hay que dar a todos un trato igualitario, donde tampoco existan manifestaciones de discriminación por permisividad.

Entrevistadora: ¿Qué tiene que cambiar la sociedad?

Soledad: Pues supongo que tendrían que verlo como lo que son, personas, que no tienen que cambiar nada. Porque yo como persona no debería reírle las cosas que hacen mal, eso de “¡ay! qué lástima”, qué lástima no; si lo han hecho bien aplaudirle y si lo han hecho mal, regañarle como a cualquiera. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 9).

De esta manera, aceptando y respetando la diferencia, pero también manteniendo un mismo nivel de exigencia a nivel social, se consigue la correcta normalización de todos los individuos.

Realmente una diferencia notable respecto a la actitud social no hemos tenido, otra cosa es que claro, el nivel de exigencia que se le tiene a Javier, pues Javier está en el entorno de la discapacidad y yo oí una vez una frase que es verdad y que la asumo: hay personas con discapacidad que han tenido la mala suerte de que lo detectemos, y estén en nuestro entorno. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 11).

La afirmación de este padre converge de nuevo en nuestro planteamiento de construir una sociedad plural, donde no se catalogue a las personas por sus capacidades o sus diferencias, volviendo a incidir en la idea de Soledad de dar a todos los individuos un trato igualitario.

Por último, queremos exponer las siguientes palabras de Jorge que vienen a reforzar las ideas anteriormente planteadas sobre la imagen social de las personas con DFI, en interacción con los obstáculos que previamente citamos.

Jorge: No sé si en su casa, usted que está ahora aquí y no está fregando platos ni haciendo la comida, hay alguna mujer o alguna persona haciendo la comida en su lugar, pero en muchas casas como la suya hay alguna persona que va a limpiar 2 veces por semana, tres veces, o que va a guisar o que va a tal. ¿Usted estaría dispuesta a contratar una persona con discapacidad intelectual para dejarla en su casa? No. En mi casa hay una persona y no tiene discapacidad intelectual, o sea que es que realmente cuando se habla de trabajo en persona con discapacidad...

Entrevistadora: ¿Pero habría mujeres que fueran capaces de ir a su casa o a la mía y limpiarla?

Jorge: Pues probablemente habría alguna persona que tendría unas condiciones previas y que, metidas en su entorno, no sé si sacaríamos a alguna, es decir, puede que haya alguna persona que puesta a guisar supiera guisar, que puesta a limpiar supiera limpiar, que supiera leer y escribir, y fuera capaz de seguir unas instrucciones concretas que yo le dejara: hoy toca el cuarto de baño tal y cual, lo quiero como los chorros del oro y luego tienes que hacer gazpacho para comer. Podría haber, pero como esa persona esté en un entorno de personas con discapacidad, tenga una pensión y tenga una familia,

lo más probable es que ante la disyuntiva de pensión o trabajo, la familia diga que les dejen de tonterías, porque la pensión es segura, está ahí y no se calientan la cabeza.

Entrevistadora: Pero entonces no estamos hablando de que no tenga capacidad, estamos hablando de que tiene una serie de ataduras y de barreras.

Jorge: Claro, estamos hablando de que una persona no es solo físicamente el espacio que ocupa, una persona es el espacio que ocupa, las características que tiene y el entorno en el que vive.

Entrevistadora: Pero a lo mejor la clave estaría en ayudarlo a que se libere de esa barrera.

Jorge: Ahí hay una clave, claro que hay una clave. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 7).

De esta larga cita podemos deducir que la propia visión social asociada a este colectivo actúa como principal obstáculo hacia la inclusión de los jóvenes con DFI. A pesar de existir mujeres (y hombres) capaces de desempeñar el trabajo que nos dice Jorge, la mayoría de nosotros no estaríamos dispuestos a contratarlas por las etiquetas y catalogaciones de las que hablábamos en este mismo epígrafe, que nos hacen atribuirles unas características y capacidades determinadas. Además, Jorge nos explica que la protección familiar y la percepción de una pensión contribuirían a que existan pocas personas que puedan efectuar dicho trabajo.

Por último, y respecto a la concepción social de las personas con DFI, hemos querido indagar en las diferencias de género que pudieran existir respecto a la inclusión socio-laboral de los hombres y mujeres con DFI, descubriendo que, a pesar de recibir un trato igualitario dentro de la entidad social de La Unión, la situación social de ambos géneros resulta ser diferente en cuanto a imagen y oportunidades. Así nos cuenta Silvia cómo es la realidad vigente:

Entrevistadora: ¿Encuentras diferencias de género en la situación laboral de ellos o en los que pretenden aspirar a un puesto de trabajo? ¿O en los talleres que eligen?

Silvia: No, yo no he visto diferencias. No, es circunstancial el hecho de que en nuestra asociación hay muchos más hombres que mujeres pero eso tiene un por qué. No sé el número de hombres y mujeres que hay en general, pero sí se decirte que hasta hace no mucho, desgraciadamente, las mujeres con discapacidad se solían quedar en casa para hacer las labores del hogar; entonces los chicos sí venían.

(...) **Entrevistadora:** Es decir, discriminación por parte de La Unión no, pero ideológicamente en la sociedad sí que...

Silvia: No, es simplemente que socialmente ha habido una evolución afortunadamente pero que tampoco creo, te vuelvo a decir lo mismo, que sea discriminación intencionada, es que todo forma parte de la educación, de la cultura, que ha ido avanzando.

Entrevistadora: Un tema más social.

Silvia: Ya no solamente que fuera una mujer con discapacidad, es que antes las chicas siempre han tendido más a hacer las labores del hogar, y el pensamiento de que el hijo sí puede pero la hija no. También es cuestión de que ha evolucionado culturalmente y socialmente la cosa y se ha mejorado, pero discriminaron no creo, no. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, pp. 8- 9).

Anteriormente decíamos que la situación social de las personas con DFI se encuentra supeditada a diferentes barreras y obstáculos personales, relativos a la familia, a los profesionales socio-educativos y a la percepción de una pensión, y además a la existencia o no de estigmas físicos, así como al volumen de necesidades de apoyos que cada uno de ellos tenga. De nuestra conversación con Silvia observamos que paralelamente existe una distinción de género, donde los hombres han tenido más fácil su incorporación a los entornos normalizados de la vida adulta, como es el empleo, lo cual ha afectado a su vida independiente. Las mujeres, que tradicionalmente han tenido que permanecer al amparo familiar realizando las tareas domésticas, han visto dificultado de nuevo su proceso de inclusión social. Por lo tanto, debemos mencionar que las mujeres con DFI se encuentran sometidas a una situación de doble discriminación que, en palabras de Silvia, no viene originada por el trato recibido dentro del entorno protegido de La Unión o de otras asociaciones de este tipo, sino de la cultura social en la que vivimos desde hace siglos.

No obstante, tenemos que ser conscientes de la evolución que ha existido en las últimas décadas sobre la situación social de las mujeres que, en su lucha por la igualdad de género, han visto un favorable incremento de su presencia en los centros de estudios superiores y en el mercado laboral. Esta evolución ha supuesto una modificación de la cultura de género en nuestra sociedad, lo cual inevitablemente ha producido un progreso paralelo en la situación social de las mujeres con DFI, que han conseguido superar una serie de barreras en cuanto al trato recibido por la familia, los profesionales, el entorno laboral y la sociedad en general.

3.2.2.5. Trayectoria educativa de los jóvenes con DFI

En cuanto a la trayectoria educativa de los jóvenes con DFI que se acogen a los programas de formación e inserción laboral de la asociación La Unión, encontramos que existe una gran disparidad entre las experiencias que hemos podido conocer dentro de la misma, estando todas marcadas por un denominador común: afrontar las dificultades devenidas de la diferencia frente a un sistema educativo que no ha sido constituido pensando en las singularidades de los jóvenes con DFI, y que les ha hecho por lo general verse abocados al abandono o fracaso escolar.

Si hablamos de nivel de estudios, los protagonistas de esta investigación se encuentran divididos en dos grupos: la mayoría de ellos no llegaron a obtener el Graduado Escolar o el título de ESO (según edades), el resto, una vez finalizada su escolarización obligatoria con más o menos éxito, realizaron estudios de formación profesional.

Vamos a conocer cómo ha sido la trayectoria educativa de cada uno de los usuarios a los que hacemos referencia, tratando de analizar y comprender la evolución de cada uno, así como las variables que han condicionado dicha trayectoria, y al mismo tiempo vamos a conocer la formación en competencias laborales que han recibido desde la asociación.

En primer lugar, encontramos la experiencia de Jesús, el mayor de los usuarios entrevistados, que tiene unos 45 años y aún no ha conseguido salir del entorno protegido del CO de La Unión.

Entrevistadora: ¿Qué estudios tienes?

Jesús: Yo he estado en el colegio, más estudios no tengo.

Entrevistadora: ¿Tienes el graduado escolar?

Jesús: No, no me lo llegué a sacar.

(...) Entrevistadora: Y en el colegio, ¿ibas a una clase con los niños de tu curso?

Jesús: No, allí antes te mandaban con uno para aprender a leer y escribir. Te mandaba a otra clase con tres o cuatro, fuera de la clase. Y después estuve yo en los talleres que había allí de barro y jardinería, y ya está, no estuve más. (Entrevista a Jesús, usuario del CO, p. 3).

La trayectoria escolar de Jesús viene marcada por la segregación a la que se ve abocado dentro del centro escolar, donde su proceso educativo se realiza apartado del resto de sus compañeros. Esta situación, posiblemente ha reducido sus interacciones sociales dentro de la escuela, privándole de los aprendizajes que de estas se derivan, perjudicando así la mejora de sus habilidades sociales. Por otra parte, después de años de escolarización tratando de acceder a los objetivos fijados por el currículum escolar, Jesús sale de la escuela sin ningún tipo de certificado que acredite su formación.

Reflexionando sobre la experiencia de Jesús, observamos que la educación recibida por este dentro del sistema educativo, más allá de algunas competencias instrumentales, no le ha permitido adquirir sus habilidades de manera íntegra y tampoco obtener una titulación que en el futuro pudiera ayudarle a acceder a determinados puestos de trabajo en una empresa ordinaria.

Al mismo tiempo, en el caso de Tania vemos que tampoco consiguió obtener el título de secundaria, aunque ella no recibía ningún tipo de atención individualizada.

Entrevistadora: ¿Qué estudios tienes? ¿Tienes el graduado escolar, después has estudiado algo?

Tania: No, tengo el graduado escolar y la ESO no la tengo.

Entrevistadora: Pero la estudiaste, hiciste la ESO pero no te dieron el título.

Tania: Sí, pero me salí, porque me salió un curso para hacer, de monitor de voluntariado ambiental y lo hice y después, ya después me interesó trabajar y me salió esto.

Entrevistadora: Sí, te interesa más trabajar que estudiar, ¿y te gustaba ir al colegio?

Tania: Bueno, tampoco, si la *seño* iba dictando yo me quedaba atrás, ya tenía que esperar y cuando mi compañera terminaba, ella me pasaba su libreta. De esa manera es igual que si hubiera estado cruzada de brazos.

Entrevistadora: Entonces te quedabas un poquito atrás. ¿Y no iba una profesora a apoyarte, a explicarte las cosas a ti después?

Tania: No.

Entrevistadora: ¿Pero ibas con tu curso, con tu clase?

Tania: No, yo repetí sexto.

Entrevistadora: ¿Qué asignaturas se te daban bien?

Tania: Ninguna. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 6).

Tania ha tenido que adaptarse a un sistema educativo que no ha sabido atender a sus demandas personales, donde los objetivos fijados y la propia

estructura del mismo no le han permitido adquirir los aprendizajes necesarios para desarrollar al máximo sus competencias cognitivas. El “quedarse atrás” es una constante en la experiencia educativa de Tania: tiene que copiar los apuntes una vez que su compañera ha terminado de escribirlos y tiene que repetir curso. Desde que comienza a ir al colegio, esta joven es obligada a ubicarse por debajo del resto de sus compañeros, y es por esta razón que Tania, en cuanto tiene la oportunidad, decide salir y perseguir otros objetivos, como es el empleo, donde ella, con sus características individuales, marca su propio ritmo de aprendizaje.

También Óscar sabe lo que es tener que estar, sin éxito, tratando de alcanzar el ritmo de los demás.

Entrevistadora: ¿Te gustaba ir al colegio?

Óscar: Sí.

Entrevistadora: ¿Y sacabas buenas notas?

Óscar: No, suspendía.

Entrevistadora: ¿Y estabas en tu clase con niños de tu edad?

Óscar: Bueno, yo era el más mayor de mi clase porque repetí más de una vez. Me quedé en sexto de EGB, terminé con 15 años.

Entrevistadora: ¿Entonces no tienes el graduado escolar?

Óscar: No.

Entrevistadora: ¿Y no iba ninguna profesora a darte apoyo?

Óscar: No.

Entrevistadora: ¿Estabas en la clase siempre?

Óscar: Sí.

Entrevistadora: Y si no te enterabas, pues suspendías y ya está, ¿no?

Óscar: No, pero se me quedaban las cosas. Y luego fui al instituto de Las Acacias a un PGS y allí aprobé el curso. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, pp. 2- 3).

Óscar tuvo que repetir curso varias veces porque la escuela le exigía adquirir una serie de conocimientos académicos que, a pesar de todo su esfuerzo, nunca llegó a aprender. Finalmente, termina con éxito su etapa educativa al acceder a un PGS. Como vemos, al modificar la dinámica del proceso de aprendizaje, desde un contexto educativo más puramente académico como es la educación obligatoria a otro más práctico e individualizador como es el caso de los PGS, Óscar consigue salir adelante dentro del sistema educativo y adquirir la titulación correspondiente. Por lo tanto, no es la ausencia de capacidades la causa del fracaso escolar de este joven, sino las exigencias de un sistema educativo inflexible y homogeneizador,

que no considera la diferencia como un valor y que priva a los jóvenes con DFI de los apoyos necesarios para alcanzar el éxito.

En otra de las experiencias que hemos podido conocer, Soledad nos relata la experiencia de su hijo, Juan Carlos, que estuvo marcada en todo momento por la incertidumbre y la desatención educativa. En un principio, esta madre se niega a llevar a su hijo a un Centro Específico de Educación Especial, pero su lucha por la inclusión de Juan Carlos la lleva poco a poco a rendirse y ceder ante los obstáculos que constantemente le pone a este el sistema educativo. Al igual que los otros jóvenes, Juan Carlos tampoco consiguió obtener el título de secundaria.

Pues no sacó el graduado, ni se formó en ningún PCPI. Para que te hagas una idea: a él lo empecé a llevar a una guardería, al principio sin ningún problema, pero claro, conforme iban pasando los años, y cuando llegó el momento de pasar de la guardería a lo que era la educación obligatoria, pues ya sí empezamos a tener problemas, porque decían que necesitaba un colegio más específico. Pues ahí estuve a tira y afloja mucho tiempo, hasta que nos lo tuvimos que traer, no sé si conocerás el San Nicolás²⁶ (...). Allí la integración, como que no (...). De ahí, como vimos que la cosa no funcionaba lo pusimos en un colegio de integración, en Torrijos. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 1).

La escuela ordinaria, como hemos mencionado anteriormente, no es capaz de afrontar la DFI de estos jóvenes, imponiendo un patrón de aprendizaje para todos los alumnos y haciendo que estos tengan que adaptarse al mismo. La existencia de un currículum hegemónico, basado en el aprendizaje de contenidos académicos, que se aplica bajo una metodología globalizadora, y la falta de recursos y de una adecuada formación del profesorado, hacen que los alumnos con DFI no puedan tener acceso a una educación de calidad dentro de la escuela. Por lo tanto, si dentro del aula ordinaria no son capaces de seguir el ritmo de aprendizaje, se producirá en ellos una desmotivación general, que terminará mermando su autoestima y su interés en aprender, como vimos en el caso de Jesús, de Tania y de Óscar. Y es que la educación de estos jóvenes viene limitada por la falta de transferibilidad de aprendizajes puramente escolares que pierden su sentido

²⁶ Centro concertado de Málaga Capital, que oferta niveles de Infantil, Primaria y Secundaria.

para estos jóvenes fuera del sistema educativo. La preeminencia de los contenidos académicos o escolares, unida a las dificultades de los jóvenes con DFI para realizar este proceso de transferencia desde el contexto escolar hacia otros contextos de su vida, va a condicionar tanto el desarrollo de sus competencias personales y sociales, como sus actitudes y aptitudes hacia la formación profesional y el acceso al empleo.

Desde luego, la escuela aparece como un espacio privilegiado para favorecer la inclusión y los valores de confianza y diversidad, aunque por desgracia no siempre ocurre así en el caso de los jóvenes con DFI. Es más, determinadas experiencias educativas están más vinculadas con la marginación y la discriminación que con el empoderamiento, el crecimiento y el bienestar personal.

Para evitar la exclusión total de este alumnado, como hemos visto en alguno de los casos, el sistema educativo ofrece como fórmula alternativa la asistencia a aulas de apoyo a la integración durante parte de la jornada escolar, donde la educación de los alumnos que a ella asistan se va a producir bajo una fórmula de segregación, privando a los niños y jóvenes con DFI de acceder a las experiencias que se produzcan dentro del aula ordinaria. La última opción es conducirlos a un centro específico, ya que en este tipo de centros todos son alumnos que comparten la misma condición, a pesar de ser todos diferentes. Por lo tanto, vemos que el sistema educativo, más que esforzarse en atender a todos los alumnos teniendo en cuenta sus singularidades, se empeña en clasificarlos según las posibilidades de éxito educativo y social que se les presupone desde el momento de su acceso al mismo.

Soledad nos detalla la trayectoria educativa de su hijo, que tampoco obtuvo ninguna titulación, durante la cual se debate entre las diferentes modalidades de escolarización que anteriormente mencionamos.

Pues no sacó el graduado, ni se formó en ningún PCPI. Para que te hagas una idea: a él lo empecé a llevar a una guardería, al principio sin ningún problema, pero claro, conforme iban pasando los años, y cuando llegó el momento de

pasar de la guardería a lo que era la educación obligatoria, pues ya sí empezamos a tener problemas, porque decían que necesitaba un colegio más específico. Pues ahí estuve a tira y afloja mucho tiempo, hasta que nos lo tuvimos que traer, no sé si conocerás el San Nicolás (...). Allí la integración, como que no (...). De ahí, como vimos que la cosa no funcionaba lo pusimos en un colegio de integración, en Torrijos. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 1).

Ya nos tiramos todo ese verano informándonos, buscando, hasta que llegamos a la conclusión que necesitaba otra clase de colegio: Puerta del Mar, de Educación Especial. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 2).

A medida que Juan Carlos crecía iba quedándose más atrás y necesitaba una atención más individualizada, la cual no podían darle desde el centro educativo ordinario al que comenzó a asistir desde pequeño. Es aquí donde surge el conflicto entre los deseos de una madre que quiere que su hijo sea incluido social y educativamente, y la respuesta de la institución escolar, que rechaza y segrega a estos alumnos, alejándolos cada vez más de la plena normalización.

Soledad: Iban pasando los años, y él iba pasando de curso porque iba cumpliendo años, no por su capacidad. Se suponía, entre comillas, que estaba en integración, que lo sacaban unas cuantas horas, pero claro, lo que estaba es aparcado. Ahí iban pasando los años y el niño seguía aparcado. Al niño le daban para que hiciera nada y menos porque es que su capacidad tampoco era para un nivel de, entonces era la EGB, de nada de eso. Ahí estuvo hasta que ya terminó y tuvo que pasar a un instituto: aquello fue horrible.

Entrevistadora: ¿Repitió algún curso?

Soledad: Repetía, pasaba,... Pero es que su nivel no era ninguno, daba lo mismo que repitiera o no. Mi hijo aprendió a leer y a escribir con cerca de 11 años, me acuerdo perfectamente porque es que yo me encapriché en que no hacía la comunión hasta que no supiera leer ni escribir, e hizo la comunión con 11 años, luego como te digo ya pasó a un instituto.

Entrevistadora: ¿Le enseñaste a leer tú?

Soledad: Verás: yo, en el colegio, con mucho apoyo, siempre ha tenido profesoras en casa, eso siempre lo ha tenido. Desde pequeñito ha tenido profesoras en casa, ha tenido psicólogas, ha tenido de todo, por eso te digo, que yo en la integración no creo. Por lo menos yo, habrá casos que sí que les haya ido bien, pero a mi hijo no le ha ido bien. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, pp. 1- 2).

Soledad nos da una clave a la hora de identificar las barreras del sistema educativo: la parcelación en niveles. Se presupone que todos los niños y niñas de la misma edad deben tener un mismo nivel evolutivo respecto a conocimientos, competencias y habilidades, cuando dentro un aula podemos encontrar un nivel diferente por cada alumno que asiste a la misma. Como sabemos, cada estudiante, con o sin DFI, es único e irreplicable, a pesar de que

la escuela se ha encargado de agrupar y homogeneizar a todos los niños y jóvenes en base a sus edades y sin tener en cuenta sus distintos ritmos de aprendizaje, así como sus habilidades personales y sus maneras de aprender. En definitiva, la escuela trata de uniformizar a todos los estudiantes, por lo cual aquellos que se salen del patrón establecido en la cultura hegemónica de la misma están condenados al fracaso, o a ver mermadas sus expectativas y posibilidades de aprendizaje dentro del sistema educativo.

Por otro lado, al ser insuficiente la atención educativa que se le prestaba en el colegio, el hijo de Soledad recibe la asistencia de diferentes profesionales que le ayudan a seguir avanzando en sus aprendizajes académicos y sociales. De esta manera, la responsabilidad de la institución educativa se delega en las familias que, en función de su nivel socio-cultural y económico, tienen que suplir las carencias educativas que viene arrastrando el niño o joven con DFI, acudiendo a otras instituciones o especialistas.

En base a esta experiencia, es comprensible que Soledad no crea en la integración educativa, y mucho menos en la inclusión, o al menos en el concepto de ambas que se transmite a través de la intervención del sistema educativo hacia este tipo de alumnado.

Por el contrario, en el caso de Jorge, por determinadas circunstancias personales, su hijo sí tuvo más suerte y los resultados de su paso por el sistema educativo fueron positivos, en cuanto a que gracias a una serie de apoyos pudo acceder a los contenidos exigidos en el currículum escolar. Es decir, en este caso, la integración educativa sí fue una fórmula válida de escolarización para el hijo de Jorge.

Jorge: Él tiene la ESO con una adaptación curricular extraordinaria porque su madre era jefa de estudios del instituto donde estaba, entonces se le hizo una adaptación curricular a su medida y se le hizo un seguimiento diario de esa ACI; entonces él tiene el título correspondiente de la ESO, con algún reparo por la ACI.

Entrevistadora: ¿Y después hizo algún PCPI?

Jorge: No, después pasó aquí a La Unión.

Entrevistadora: ¿Qué modalidad de educación tenía en el colegio, se le daban apoyos?

Jorge: Claro, él tenía la ACI que te digo con todas las consecuencias; o sea, él en primaria empezó en Los Planetas²⁷; en Los Planetas nos recomendaron que nos lo lleváramos de allí porque no tenían recursos suficientes, nos lo llevamos a Mar de Plata²⁸, que es donde estaba su madre, y allí no sé si tenía los recursos suficientes o no, pero la ACI la hizo su madre.

Entrevistadora: Bueno, se le hizo allí la ACI y...

Jorge: Entonces él siguió el curso normal de la ESO con una ACI completamente excepcional. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, pp. 1- 2).

Jorge califica de excepcional la situación educativa de su hijo una vez accedió a Mar de Plata, al contar con todos los apoyos necesarios para su desarrollo integral, reconociendo así que no es lo habitual alcanzar el éxito educativo en el caso de alumnos con DFI. Por otra parte, la titulación obtenida por Javier no tiene la misma validez que la de cualquier otro alumno que no haya tenido una ACI en su vida escolar, lo cual supone otra manifestación de la discriminación a la que tienen que hacer frente estos jóvenes.

Otra idea que se desprende de la experiencia narrada por Jorge es el hecho de que su hijo, una vez finalizada la escolarización obligatoria, ingresara directamente en una institución social de apoyo a las personas con DFI como es La Unión. Desconocemos las razones que le llevan a hacer este tránsito directamente y no a buscar otras salidas en la formación profesional o en el ámbito laboral.

Por último, vamos a conocer la experiencia de Manuel, que a pesar de no contar con apoyos individualizados dentro del aula, finalizó su trayectoria educativa con éxito, llegando a obtener un nivel formativo de FP de grado medio.

Entrevistadora: ¿Te gustaba ir al colegio?

Manuel: Sí, yo tengo el graduado escolar y todo, y el título de FP de primer grado de la rama de construcción metálica. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, p. 4).

Entrevistadora: En el colegio, ¿tenías dificultades para estudiar o te iba bien?

Manuel: Hombre, en la EGB alguna dificultad sí que he tenido, me costaba, pero al final lo saqué.

Entrevistadora: ¿Estabas en una clase con niños de tu edad?

Manuel: Sí.

²⁷ Colegio concertado de Málaga Capital.

²⁸ Centro Docente Privado de Málaga Capital, que oferta niveles de Secundaria y Bachillerato, y cuenta con programas de FPB y Unidad de Apoyo a la Integración.

Entrevistadora: ¿Tenías algún profesor que te diera apoyo fuera de clase?

Manuel: No. Nos lo explicaba el profesor allí, hombre, si tenías alguna duda lo preguntabas y te lo explicaba 20 veces.

Entrevistadora: Tienes un buen nivel de estudios, tienes tu FP de primer grado y todo, ¿por qué dejaste de estudiar? ¿Por qué no hiciste el FP II?

Manuel: Sí, sí lo hice también. Es que FP I lo hice en Teatro Romano²⁹, y como no había segundo de FP me tuve que ir a Las Acacias a hacer el segundo grado, o sea, FP II, que allí había tercero, cuarto y quinto, es que son 5 años. Primero, segundo y tercero, las aprobé todas, me quedaron dos en cuarto y seis en quinto, y como aquí había el taller de forja, entré aquí en el 99.

Entrevistadora: Entonces no tienes ese título.

Manuel: Tengo el primero que es técnico auxiliar, de soldaduras, se llama así ahora. El de segundo grado no lo tengo, el primero sí. Bueno, y un curso de tejedor también hice aquí en telares y el curso de marketing, que es un taller nuevo que abrió aquí La Unión.

Entrevistadora: ¿Y aprendiste más cosas?

Manuel: A usar máquinas con papeles, de software, de meter papeles en los sobres... (Entrevista a Manuel, usuario del CO, pp. 6- 7).

Como vemos, hay jóvenes con DFI que a pesar de los obstáculos del sistema educativo consiguen alcanzar el éxito formativo. En la experiencia de Manuel, podemos observar que cuenta con una formación profesional específica que le ha sido impartida desde la propia asociación, diversificando su perfil laboral. Si hablamos de educación para toda la vida, es importante el reciclaje y la formación de estos trabajadores, que va a contribuir a que sigan perfeccionando las habilidades adquiridas previamente y puedan aplicarlas a nuevos contextos, y a que adquieran nuevas competencias que les ayuden a desenvolverse en un empleo ordinario.

Además, debemos tener en cuenta que el sistema educativo generalmente no cuenta con la suficiente oferta formativa necesaria para abordar la formación profesional de los jóvenes con DFI, viéndose interrumpido el aprendizaje de sus habilidades y competencias hacia el empleo. Silvia nos habla de la problemática que se plantea a estos jóvenes una vez que finalizan su escolarización obligatoria y tienen que hacer frente a nuevos objetivos.

Entrevistadora: ¿Cómo se accede a un Centro Ocupacional?

Silvia: Se accede porque llega un momento para las personas con discapacidad que cuando se termina su educación básica porque vienen de Educación Especial, pues ahí hay un *impass*, ya no se les ofrece otra cosa. Bueno, si tienen más habilidades a lo mejor pueden acceder a un ciclo formativo, pero no se les ofrecía nada y ellos tienen que seguir formándose.

²⁹ Centro Concertado de Educación Secundaria.

Entonces surge la necesidad de la creación de centros ocupacionales para aquellas personas que tienen habilidades suficientes como para formarse en habilidades laborales. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 3).

En ocasiones, los jóvenes con DFI, cuando finalizan su escolarización dentro del sistema educativo, no cuentan con las competencias suficientes para acceder a un empleo, por lo cual deben recurrir a este tipo de centros. En otros casos, no resulta necesario que reciban esta formación.

Entrevistadora: ¿Todos tienen que pasar por un CO hasta que llegan a un trabajo o no tiene por qué?

Silvia: No, hay personas que yo creo que ni siquiera han pasado por una asociación y directamente terminaron sus estudios, tuvieron oportunidad de formarse en una escuela-taller a lo mejor y directamente encontraron un trabajo. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 4).

Por lo cual, el futuro socio-laboral de estos jóvenes depende en gran medida de sus competencias como trabajadores, así como de otras variables subjetivas, como las oportunidades laborales que se les puedan presentar en el momento de finalizar sus estudios, de la propia predisposición personal y familiar, y de la orientación profesional recibida tanto en los centros educativos como en las asociaciones de apoyo a la vida independiente.

Tania es uno de los casos que, después de una trayectoria educativa marcada por el fracaso escolar, tuvo la suerte de conseguir un empleo en una empresa ordinaria sin recibir ningún tipo de formación previa en competencias laborales.

Entrevistadora: ¿Antes de trabajar has estado en algún Centro Ocupacional?

Tania: No, quiero ahora apuntarme a alguno, no sé a cuál, pero me quiero apuntar a alguno para hacerlo mientras trabajo porque ahora estoy aburrida durante toda la semana. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 9).

En este momento, esta joven se encuentra trabajando un día a la semana en una tienda de deportes, pero además quiere seguir formándose en algún taller ocupacional, ya que dispone de demasiado tiempo libre. El planteamiento de Tania quizá no sea el más adecuado, pues como ya hemos referido los CO no deben ser lugares de entretenimiento o distracción, sino mecanismos de formación y capacitación que permitan a estos jóvenes mejorar

sus competencias y habilidades laborales. Sin embargo, nos resulta positivo el hecho de que Tania se plantee compatibilizar esta actividad con su trabajo, pues debemos insistir en la importancia de que exista un aprendizaje a lo largo de la vida, donde especialmente los jóvenes con DFI sigan reciclándose y actualizándose para ser mejor su empleabilidad.

Al contrario que esta joven, observamos que en el caso de Manuel aún no ha visto cumplido su sueño de poder firmar un contrato laboral pero, aparte de la formación que pudimos ver anteriormente, ha pasado por diferentes talleres del centro, alternando periódicamente su formación ocupacional con el trabajo en la recepción de los diferentes centros de la asociación.

Entrevistadora: ¿Y qué tal la experiencia?

Manuel: Bien, lo que pasa que al final no... al principio bien, pero después ya no me fue muy bien porque era complicado. Después me mandaron a La Milagrosa, allí al teléfono de La Milagrosa, y después me vine para acá en el 2005. Llevo ya 8 años aquí pero vamos, que en general llevo ya 14, porque el centro de La Milagrosa es de aquí de La Unión también. Y después en 2005 fui a telares y me pusieron aquí en el teléfono, después cambie a otro taller, a confección, seguí aquí también en el teléfono, después a manipulados 2, y seguí también en el teléfono.

Entrevistadora: ¿Estabas a la vez en los dos sitios o ibas alternando?

Manuel: No, no. Una época en talleres y otra aquí. Después de confección ya me vine para acá al teléfono. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, p.1).

Estos jóvenes deben enfrentarse a la inestabilidad de un mercado laboral que no les ofrece oportunidades de éxito para su vida profesional. Por lo tanto, resulta positivo que estos jóvenes, al igual que veíamos en la experiencia anterior, no manifiesten una actitud pasiva hacia la formación para el empleo y el acceso al mismo. Además, es beneficioso que estos jóvenes aprendan a desempeñar diferentes actividades laborales que diversifiquen su perfil profesional y que, al mismo tiempo, le capaciten para una mejor adaptabilidad al cambio y una mayor transferibilidad de sus aprendizajes.

Para Manuel, la actividad realizada dentro de los talleres también resulta ser un trabajo, pero prefiere permanecer en su puesto en la recepción del centro.

Entrevistadora: Cuando ibas al taller, ¿te lo tomabas como un aprendizaje?

Manuel: Estuve, aprendí a coser en la máquina.

Entrevistadora: ¿Pero te lo tomabas como un trabajo o como una forma de aprender otras cosas?

Entrevistadora: Me lo tomaba como un trabajo y para aprender, lo que pasa que a mí me gustaba estar aquí. Es recepción lo que más me gusta. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, p. 3).

Y es que el objetivo final de la formación es que los jóvenes con DFI estén capacitados para desarrollar un empleo en una empresa ordinaria de manera autónoma e independiente, siempre con la supervisión y el apoyo del preparador laboral.

En las experiencias referidas en este epígrafe hemos podido observar que, una vez finalizan sus estudios obligatorios, las salidas formativas y profesionales a las que pueden aspirar estos jóvenes son escasas e insuficientes. La naturaleza de la existencia de asociaciones de apoyo a la inclusión social y laboral de jóvenes con DFI, es la de suplir las carencias de una escuela que no ofrece verdaderas oportunidades de crecimiento personal para la inclusión socio-laboral de estos jóvenes, y de una sociedad ausente de posibilidades para la promoción laboral de estos, lo cual nos hace ver que no existe una preocupación real por ofertar un futuro de calidad a este colectivo durante su vida adulta.

En definitiva, la educación y formación profesional de los jóvenes con DFI que existe en nuestros días resulta insuficiente en cuanto a calidad, organización y ejecución, para abordar su verdadero objetivo, lo cual provoca el abandono y fracaso escolar de estos jóvenes, siendo los programas de formación para el empleo de las asociaciones de apoyo a la inclusión una fórmula de rescate a la falta del desarrollo de competencias y habilidades que han debido ser proporcionadas desde el sistema educativo.

3.2.2.6. Valores y expectativas sobre la vida adulta

Respecto a las expectativas de vida que tienen los jóvenes usuarios de la asociación La Unión en cuanto a sus posibilidades de formación y su acceso a la vida adulta, tenemos que explicar que estos difieren en cada caso concreto de acuerdo a determinadas características relativas a la experiencia personal y al contexto social de cada uno. No obstante, todos tienen un denominador común, y es la búsqueda, en mayor o menor medida y desde sus propias capacidades y dificultades, de una vida lo más normalizada posible que les haga prosperar como personas y ser respetados y valorados como uno más en la sociedad. En el presente epígrafe vamos a conocer los valores y expectativas que los usuarios de esta asociación tienen respecto a su vida adulta, contados a través de las voces de sus familias, de los profesionales que trabajan con ellos cada día, y de ellos mismos como protagonistas de sus propias vidas.

Si hablamos del acceso al empleo como principal condicionante del acceso a la vida adulta, que a su vez se erige como un puente hacia su independencia económica, personal y social, hemos de tener en cuenta las dificultades a las que algunos de estos jóvenes deben enfrentarse.

Desafortunadamente, no todos. Dices un empleo ordinario ¿no? No todos pueden conseguirlo, depende como te he dicho de las habilidades que tengan y del nivel de apoyos que necesite. Es cierto que a lo mejor si la organización, ya no tanto por parte de las asociaciones, sino gubernamentales, pusiera muchos más recursos en ese sentido para poder apoyar más a esos trabajadores y darles lo mejor, más oportunidades, en ese caso sí podrían acceder más de los que ahora están accediendo. Pero aun así no todos pueden acceder, no todos, porque no todos poseen las mismas habilidades, cada persona es distinta. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, pp.1- 2).

El acceso de los jóvenes con DFI a la vida adulta, tal como dice Silvia, viene condicionado por la ausencia de recursos suficientes que faciliten su accesibilidad al mercado laboral. De esta manera, se merman las expectativas de vida de estos jóvenes, que se ven obligados a permanecer en el entorno protegido de la asociación, retrasándose así indefinidamente el momento de acceder al mercado de trabajo, y paralelamente, a la vida adulta y laboral.

Por otra parte, los prejuicios sociales son otro factor influyente en las expectativas de vida de estos jóvenes, ya no solo desde el lado de la sociedad, que les rechaza y discrimina, sino desde el miedo de estos jóvenes, que son conscientes de las distintas fórmulas de discriminación que tienen que desafiar.

Porque ya no es que la sociedad los ve de forma diferente; sino que ellos también saben perfectamente, sobre todo los que tienen un retraso más ligero, que existe esa barrera, que tienen una discapacidad, y tienen ese miedo. Entonces yo no puedo decirte que hay un factor en concreto, es que influyen varios factores. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 3).

De esta manera, la falta de recursos, unida al rechazo social y al miedo de los jóvenes con DFI a enfrentarse a la vida adulta de una manera autónoma e independiente, resultan ser las grandes barreras que influyen negativamente en las expectativas de vida de estos jóvenes. Silvia además introduce una idea relevante, y es que, especialmente aquellos jóvenes que presentan un menor volumen de necesidades de apoyo, por lo general presentan actitudes de miedo o inseguridad, al ser realmente conscientes de la diferencia señalada por la sociedad. Por lo tanto, tal como expresa Silvia, los jóvenes que por sus características personales y sus aptitudes y actitudes hacia el empleo podrían encontrarse mejor preparados para acceder al mercado laboral, sufren de una mayor falta de autoestima y confianza en sí mismos.

De acuerdo a esta hipótesis, Soledad nos expone los sentimientos de su hijo respecto al entorno social donde se desenvuelve.

Luego, te digo lo que le está pasando ahora a mi hijo. Mi hijo ahora no es feliz. Yo siempre he dicho que mientras mi hijo sea feliz yo estoy tranquila. Mi hijo ahora tiene el problema de que él no se está aceptando, él sabe que tiene límites pero no lo acepta. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 6).

El hijo de Soledad tiene problemas para aceptarse a sí mismo, por ser consciente de las diferencias señaladas desde nuestra sociedad con respecto al colectivo de jóvenes con DFI. Tal y como expresa esta madre, su hijo Juan Carlos es consciente de sus limitaciones, pues desde nuestra cultura social se promueve el etiquetaje del colectivo al que pertenece al atribuirse unas características concretas a todos sus miembros. Si desde la concienciación y

sensibilización social se dieran a conocer y se promovieran las fortalezas y potencialidades de estos jóvenes, se podría cambiar la manera en que estos se perciben a sí mismos, mejorando en ellos otras variables de tipo emocional que ayudarán a mejorar así sus habilidades sociales, laborales y personales y, consecuentemente, su inclusión social.

Abordando otras perspectivas respecto a las expectativas de vida de estos jóvenes, según Jorge, tenemos que hablar de tres variables concretas:

Las personas con discapacidad tienen tres paradigmas en el mundo, que son: el empleo, la novia o el novio y la vivienda, y esos tres paradigmas son para ellos su normalidad. (...) El tener novia, trabajo y casa, eso ya es ser completamente normal y a eso aspiran porque ellos saben que tienen una discapacidad. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, pp. 12- 13).

Como hemos visto, el empleo supone el principal puente de acceso a la inclusión total, pero existen otros elementos fundamentales a los que aspiran estos jóvenes a acceder en su vida adulta para sentirse completamente normalizados. En próximos epígrafes hablaremos sobre las relaciones interpersonales de los jóvenes con DFI y analizaremos qué supone para ellos la figura de la pareja. En este capítulo nos centraremos en conocer y comprender qué supone para ellos el acceso a una vida independiente, que les condicione para alcanzar la plena inclusión social.

Si hablamos de vida independiente, los trabajadores y usuarios entrevistados tienen claro que en un futuro tendrán que vivir fuera del hogar familiar, ya sea por su propio deseo o por causa de fuerza mayor. En primer lugar, vamos a conocer las expectativas de vida de Tania.

Entrevistadora: ¿Cómo te ves en el futuro? ¿Qué te gustaría hacer?

Tania: Hombre, vivir sola, alguna vez tendré que vivir, si no encuentro nada a la larga o a la corta, voy a tener que vivir. Porque los padres pues por suerte o por desgracia algún día nos fallarán, por eso que...hombre que me gustaría vivir o sola o acompañada.

Entrevistadora: Pero mientras que estén tus padres, ¿te gustaría tener tu casa como tu hermana?

Tania: Claro, pero hombre me gusta a lo mejor estar yo solita, en la casa yo solita, que no con acompañantes. Yo por ejemplo hago una cosa y así ya no... Si estoy sola en una casa, así no molesto a nadie.

Entrevistadora: ¿Y tú te ves preparada para vivir sola, hacer de comer, limpiar la casa...?

Tania: Sí, yo hago de comer en la casa, hago de vez en cuando, cuando tengo que hacerlo, y he limpiado...

Entrevistadora: ¿Crees que necesitarías ayuda si vivieras sola: para pagar facturas, por ejemplo, o te ves capaz de hacerlo todo?

Tania: Hombre, consumiría menos, la luz por ejemplo, en vez de encenderla como siempre se enciende, que está todo el día encendida, se enciende nada más por la noche y se va consumiendo menos.

Entrevistadora: Pero si vivieras sola tendrías que ir al banco a pagar la factura...

Tania: Sí, eso sí sé hacerlo. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 7- 8).

Entrevistadora: ¿Para ti qué supone haber encontrado un trabajo: si no tuvieras trabajo, tu vida sería diferente, no?

Tania: Sí, para mí encontrar trabajo pues me da mucha libertad; mucha libertad en el sentido de que por ejemplo, me doy mis caprichos que si no tuviera trabajo pues no me los podría dar. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 8).

Tania es consciente de que en un futuro tendrá que vivir sin sus padres, ya que algún día no estarán. Además, ella misma desea llegar a ser independiente, aunque prefiere no compartir piso y se siente preparada para desarrollar todas las tareas domésticas, así como para realizar otras gestiones administrativas. En su anhelo de conseguir una vida independiente se cruza una gran barrera, y es la precariedad del contrato laboral con el que ahora está trabajando que, a pesar de suponer para ella una mayor libertad económica y una mejora en su autonomía personal, no va a alcanzarle para mantenerse a sí misma y va a condicionar su acceso a la vida adulta. Ella misma es consciente de su situación.

Entrevistadora: ¿Es el trabajo que tú querías?

Tania: Hombre es que claro, es que ahora ya no se puede elegir ningún trabajo.

Entrevistadora: ¿Y no buscas otro trabajo?

Tania: Es que date cuenta de que ahora ya es más complicado en la época que estamos, que hombre, que me sale un trabajo para estar durante la semana, y el sábado allí, pues no me importa, pero el problema es ese. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, pp. 8- 9).

Realmente el caso de Tania es el que viven miles de jóvenes, que tienen que enfrentarse a la inestabilidad de un mercado de trabajo que, en plena recesión económica, solamente ofrece contratos por un corto periodo de tiempo, con escasos sueldos y nefastas condiciones laborales. Por lo cual, podríamos hablar de que se plantea para Tania una doble problemática: por un lado, como otros miles de jóvenes, no puede independizarse del hogar familiar

por no contar con los recursos y la seguridad económica suficiente, retrasando su acceso a la vida adulta e independiente, y por otro lado, tiene que enfrentarse a los prejuicios sociales que tradicionalmente sufren en el mercado laboral y en nuestra sociedad los jóvenes con DFI.

Óscar es otro joven trabajador que tiene las ideas claras con respecto a su acceso a la vida adulta, dado su nivel de autonomía e independencia y sus expectativas de futuro.

Entrevistadora: ¿Te gustaría independizarte, vivir solo?

Óscar: Sí.

Entrevistadora: ¿Y por qué no lo haces?

Óscar: Porque no sé, yo soy capaz de vivir solo, pero no sé, no tengo a nadie con quien vivir.

Entrevistadora: Te gustaría poder vivir con algún compañero, ¿no?

Óscar: Sí, o si tuviera novia, también, vamos. Pero solo no. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, p. 2).

Tiene claro que es capaz de independizarse, pero no le gustaría tener que hacerlo solo. Asimismo, este joven tiene claro que quiere trabajar y ganarse la vida en cualquier trabajo que pudiera encontrar, por lo que apreciamos que sus expectativas hacia la vida adulta y laboral se enfocan desde un punto de vista positivo.

Entrevistadora: ¿Qué supone para ti tener un trabajo y cobrar tu dinero?

Óscar: Bien.

Entrevistadora: ¿Y si no lo tuvieras?

Óscar: Me buscaría trabajo como pudiera.

Entrevistadora: ¿Pero te gusta tener un trabajo o lo haces por obligación?

Óscar: A mí sí me gusta.

Entrevistadora: ¿Te sientes realizado?

Óscar: Sí.

Entrevistadora: ¿Te gusta ese trabajo o te gustaría tener otro?

Óscar: No, me gusta este.

Entrevistadora: ¿Dónde te ves en el futuro?

Óscar: A mí me gustaría estar siempre aquí.

Entrevistadora: Y te gustaría independizarte más adelante, ¿no?

Óscar: Sí (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, p. 4).

El trabajo para Óscar supone, además de un medio de vida, un ejercicio de realización personal, que contribuye positivamente en su bienestar personal y en su proceso de inclusión social. No obstante, tenemos que apreciar la idea expuesta por este trabajador de su deseo de permanecer siempre en el entorno

protegido de la asociación, por lo cual vemos que existe por parte de este joven un acomodamiento, que en un futuro va a suponer una fuerte resistencia a su salida hacia el mercado laboral ordinario. Este deseo se traduce en el miedo a salir a entornos laborales y sociales inclusivos, y va a incidir negativamente en su acceso a la vida adulta e independiente. En el caso de Óscar, vemos como se contrapone su deseo de llegar a la vida adulta, realizando el trabajo que le gusta e independizándose de su familia, con el miedo a salir del entorno protegido. Quizá este miedo venga originado por la inseguridad que genera el sentirse diferentes, al vivir en una sociedad que cataloga y separa a los jóvenes con DFI, tal como hablábamos anteriormente, y que les hace ser conscientes de sus limitaciones, olvidando sus potencialidades y posibilidades.

Por otra parte, conocemos el caso del hijo de Soledad, que también anhela acceder a la vida adulta, aunque no es consciente de todas las variables que intervienen en su proceso de independencia.

Es que no ha hecho ni por sacarlo porque dice que va a dejarlo ahí porque una meta que él tiene, y yo le pienso ayudar todo lo que pueda, es tener una casa tutelada, una casa independiente. Dice que eso es para cuando se vaya. Y yo le digo “pero para cuando te vayas, que son muchos gastos, tú no te creas que con eso...” (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 4).

En el caso de este joven, observamos que a pesar de aspirar a vivir de manera independiente y estar trabajando para conseguirlo, él no es consciente de todas las responsabilidades y exigencias que requiere la emancipación del hogar familiar, quizá porque ignora el verdadero valor que tiene el dinero. No obstante, gracias a su familia y a la asociación, este joven podría alcanzar su sueño, contando siempre con los apoyos necesarios, como aquellos que proporciona la vida en una vivienda tutelada.

Entrevistadora: ¿Piensas que podría tener una vida normalizada?

Soledad: Con apoyo sí. Independizarse en una casa tutelada, con un apoyo muy grande, muy grande. Verás, el hermano tiene 24 años, que también es mayor, pero el padre y yo nos vamos de vacaciones, nos vamos una semana, y ellos se quedan los dos solos, a ver si te explico, el hermano sale y entra, el hermano está en la universidad y él se queda solo y ellos se plantean bien, bien, bien, todo en la casa, sin ningún problema. Luego, como ya te digo, no quiere salir. A lo mejor yo este verano me voy a la playa y él no quiere: yo le dejo la comida, lo que es la hornilla en sí no, pero yo le dejo la comida, él se la calienta en el microondas, él sabe poner el lavavajillas, él me deja la cocina

que cuando yo vuelvo está como yo me la he dejado. Él se desenvuelve. No sabe poner lavadoras, pero él se baña, recoge su cuarto de baño, echa su ropa a lavar, cuando viene a La Unión o se va a lo del auto-lavado, él ese día hace su cama y recoge su cuarto (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 6).

Tal como relata su madre, existen numerosas actividades de la vida cotidiana que Juan Carlos es capaz de desempeñar por sí mismo. Sin embargo, aún puede seguir mejorando sus aprendizajes con el fin de que sus necesidades de apoyo para la vida independiente se vean reducidas en un futuro.

Como podemos observar en cada uno de los casos, las expectativas de vida de estos jóvenes vienen determinadas por un enfoque optimista, y marcadas por determinadas capacidades y características personales y sociales que resultan favorables para su total inclusión, así como por el apoyo de la familia y de la asociación La Unión. El acceso a la vida adulta, que generalmente viene de la mano del acceso al empleo y a la vida independiente, requiere de la adquisición de una serie de habilidades personales, pero también laborales, domésticas y sociales, por parte de los jóvenes con DFI, que les van a capacitar para asumir las responsabilidades que requiere la misma.

Dentro del contexto de la asociación La Unión, igualmente hemos sido testigos de experiencias de jóvenes que no tienen, al menos a corto plazo, la intención de acceder a una vida independiente, como ocurre en el caso de Manuel.

Entrevistadora: ¿Qué supondría para ti tener un contrato de trabajo?

Manuel: Hombre, pues cotizar a la Seguridad Social, tener un trabajo seguro, y a la larga ya poder tener mi pensión y eso.

Entrevistadora: ¿Te has planteado independizarte de tu padre?

Manuel: No, yo qué hago solo. Yo sé que alguna vez me tendré que quedar solo, pero por ahora...

Entrevistadora: ¿Haces cosas en la casa?

Manuel: Sí, algunas veces hago tareas de la casa (Entrevista a Manuel, usuario del CO, pp. 5- 6).

Manuel es consciente de la responsabilidad que requiere tener un trabajo, así como de los beneficios personales a corto y largo plazo que esto conlleva. Por sus palabras, además manifiesta estar formado en algunas nociones relativas a sus derechos como trabajador. A pesar de verse

capacitado para desempeñar las tareas domésticas, este joven no ve necesario por su parte independizarse del hogar familiar, aunque es consciente de que en el futuro tendrá que vivir solo. Las palabras de Manuel nos dejan entrever unas expectativas de vida en la que sí se ve como persona independiente y adulta, pero no se plantea en un futuro la posibilidad de formar una familia, probablemente por ser conocedor de las diferencias que la sociedad le ha impuesto afrontar, o bien por no ser una idea que su familia le haya inculcado.

También, encontramos el caso de otros jóvenes que mencionan la idea de independizarse del seno familiar sin ser realmente conscientes de lo que ello implica, ya que debido a su falta de madurez lo perciben como algo a realizar dentro de muchos años.

Entrevistadora: ¿Y tú lo ves capaz de independizarse?

Jorge: Yo no lo veo capaz de independizarse.

Entrevistadora: ¿Y él tiene alguna opinión sobre eso?

Jorge: Él lo dice, pero yo creo que él lo dice de una manera muy...

Entrevistadora: Como en el futuro, pero muy lejano, ¿no?

Jorge: Sí, efectivamente, él se ve como niño y él se ve bien donde está, está cómodo donde está, no se calienta la cabeza, no le gusta calentarse la cabeza y él piensa que independizarse es el paradigma... (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p.12).

Tal y como expresa Jorge, Javier se ha acomodado a su situación actual de joven que vive con su familia, que tiene un trabajo, pero que goza del confort y la seguridad que el entorno protegido de la asociación y sus padres le aportan. Es decir, a pesar de manifestar que le gustaría independizarse, no es consciente del tipo de responsabilidades que debería asumir para acceder a la vida adulta. No obstante, la adquisición de conciencia hacia la vida adulta es algo que Javier podría aprender con la formación facilitada por la asociación y el apoyo de la familia para verse cada vez más cerca de la plena inclusión social.

Respecto a la conciencia y a la progresiva asunción de responsabilidades que deben adquirir los jóvenes con DFI para un satisfactorio acceso a la vida adulta y laboral, Marta nos explica cómo la seguridad del entorno protegido influye negativamente en el mismo.

Entrevistadora: Lo de la vida independiente no se lo plantean, ¿no?

Marta: No, los de la residencia no. Bueno, aquí tenemos dos pisos tutelados, la residencia que tenemos aquí al lado tiene dos pisos tutelados, entonces es vida independiente. En uno de ellos hay dos chicos y uno de ellos trabaja en un supermercado, pero ese está muy concienciado de su trabajo, está muy integrado y le gusta. El otro ha estado integrado pero ahora mismo le rescindió un trabajo fijo discontinuo, pero por la situación de la empresa. En el otro piso hay 4 chicas pero ninguna trabaja. Hay dos incluidas en lo de jardinería, pero ni trabajan ni tienen pensamiento de trabajar en realidad, porque no tienen la actitud, por lo que te digo; están viviendo en un piso, ven que no les falta de nada, que tienen comida, que tienen ropa, que tienen ocio, entonces es como que no están en la realidad. En lo del tema del empleo es verdad que cuando te pones con ellos a veces te das cuenta de que son ellos mismos los que no quieren, que no es una cuestión de formación o de falta de habilidades; es una cuestión de actitud, en la mayoría de los casos, la actitud. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 3).

En las palabras de esta profesional, advertimos que existen jóvenes que realmente cuentan con la madurez suficiente para acceder a la vida adulta, que tienen un trabajo y viven en un piso tutelado, y que se encuentran perfectamente integrados en nuestra sociedad de acuerdo a su edad, a sus características y a sus expectativas de vida. Pero también conocemos que existen otros jóvenes con DFI, que a pesar de contar con las habilidades adecuadas y los recursos necesarios, no tienen la suficiente conciencia y madurez necesarias para llegar a la vida adulta de una manera inclusiva. De esta cita podemos deducir que, para que los jóvenes con DFI accedan en una condición de igualdad de oportunidades a la vida adulta, no es suficiente ni tampoco imprescindible el hecho de que cuenten con los recursos promotores de la misma, como son el empleo o la vivienda. Estos elementos deben actuar como un nexo proporcionado por la sociedad, que va a facilitar la inclusión de estos jóvenes dentro de entornos normalizados, pero además los jóvenes deben contar con una determinada mentalidad, en la que sean perfectamente conscientes de lo que supone ser adultos y dueños de su propia vida. Por lo tanto, la consecución de un empleo no supone ser adulto e independiente y el acceso a una vivienda tutelada tampoco, y viceversa: que un joven con DFI no consiga un empleo en un momento determinado, o no pueda o quiera vivir fuera del hogar familiar, no implica que no sea un adulto como cualquier otro.

Si observamos desde una perspectiva global las expectativas de vida de los jóvenes con DFI, podemos sacar interesantes conclusiones de la siguiente afirmación:

Entrevistadora: De lo que me he dado cuenta es que los usuarios de CO son mayorcitos...

Marta: Sí, la media no se en cuánto esta, pero yo creo también que la mayoría son mayores de 30 o 40 años.

Entrevistadora: ¿Y los de empresa ordinaria son más jóvenes?

Marta: Bueno depende, ahora mismo hay de todas las edades... hay uno que tiene 40 y algo, otra que es muy jovencita, tiene 24, otra con 29. Pero la verdad es que ahora se están viendo más las personas más jóvenes en la inserción laboral, ya te lo exige la empresa además vaya.

Entrevistadora: Pero entonces, igual hay un cambio en la perspectiva de las personas de hace unos 20 años a ahora...

Marta: Sí claro, porque antes la perspectiva hacia el empleo no existía.

Entrevistadora: Porque antes no tenían ni la intención...

Marta: Para nada, de hecho aquí las personas más mayores, muchas de ellas tienen muchísimas habilidades y potencial para trabajar fuera, pero no quieren.

Entrevistadora: Ni se lo plantean.

Marta: Para nada, cobran su pensión que es muy lícito, como cualquiera de nosotros si tuviéramos una. Habrá más de uno que tenga una pensión que le permita subsistir y no le gusta trabajar, pues ellos igual y hay personas que ya con una edad de 40 o 45 años no quieren trabajar y podrían hacerlo perfectamente.

Entrevistadora: ¿Pero tú crees que es porque se acomodan a tener su pensión?

Marta: Sí, lo tengo clarísimo. Y las personas del CO se acomodan muchísimo. Y por ejemplo las personas de la residencia, que lo tienen todo; imagínate que tú estás en tu casa, tienes comida, tienes ropa, no te falta ocio, porque tienes más ocio que cualquier otra persona. Porque yo veo por ejemplo que hay personas en la residencia que tienen más ocio que yo y no necesitan trabajar, entonces en ese aspecto sí, se acomodan, yo creo que ahí habría que hacer un cambio, pero bueno para eso todavía... (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, pp. 2- 3).

Gracias a las nuevas políticas dirigidas a la inclusión social de las personas con DFI y a la lucha de las asociaciones de padres y familiares, se ha producido un cambio de mentalidad social en las últimas décadas que ha mejorado las expectativas de estos jóvenes hacia su inserción en la vida adulta y laboral.

En el testimonio de Marta podemos observar la existencia de cierto acomodamiento por parte de las personas con DFI si prestamos atención al hecho de que, en ocasiones, se acostumbran a la tranquilidad y seguridad que les proporciona desenvolverse dentro de un entorno protegido y percibir una

pensión. De esta manera, desde la asociación se les facilitan todos los elementos esenciales que necesitan para subsistir, por lo cual, dependiendo de sus aspiraciones e inquietudes, no tienen que realizar grandes esfuerzos ni asumir responsabilidades. Por lo tanto, hemos de considerar que desde la asociación se debe fomentar la madurez personal y la iniciativa y conciencia hacia el empleo para que se produzca un cambio de mentalidad en las inquietudes de estos jóvenes y venzan su miedo a salir del entorno protegido. En este tipo de dinámicas de concienciación, es determinante la intervención de los diferentes agentes implicados, como la familia u otras instituciones del entorno social al que estos jóvenes se encuentran adscritos.

No obstante, no podemos centrar nuestro foco de atención en las actitudes y actuaciones de los jóvenes con DFI y de los agentes implicados en su proceso educativo y formativo-laboral, sino que hemos de tener en cuenta que generalmente la condición social de estos jóvenes, sostenida por su situación de dependencia y por el cobro de pensiones, se encuentra sujeta a la presión del contexto social. Dicho contexto ha sido definido por una cultura hegemónica, donde tradicionalmente se ha situado a las personas con DFI en un papel pasivo, en el cual los organismos políticos y sociales prefieren dotarles de estas ayudas de carácter social o caritativo, antes que darles verdaderas oportunidades que defiendan su promoción personal y su pleno desarrollo vital.

Respecto a la hipótesis previamente planteada sobre la edad de las personas con DFI, donde consideramos que los jóvenes, por el momento social durante el que se han formado y educado, tienen una mayor predisposición hacia el acceso al empleo y, consecuentemente, hacia la vida independiente, vamos a conocer las expectativas de vida de Jesús, que a sus 45 años, aún se encuentra al amparo de la familia.

Entrevistadora: ¿Con quién vives?

Jesús: Con mi hermana.

Entrevistadora: ¿Y le ayudas en la casa?

Jesús: Sí, a algo; a limpiar platos, y el cuarto baño y eso, y mi cuarto, y hago la cama también.

Entrevistadora: ¿Y no te gustaría irte a vivir tú solo?

Jesús: A mí me gusta vivir aparte, pero no hay pasta.

Entrevistadora: ¿Pero tú te ves capacitado para vivir solo?

Jesús: Sí, vamos yo y alguno más q me ayude a limpiar la casa y esas cosas.

Entrevistadora: ¿Cómo te ves en el futuro?

Jesús: Yo no lo sé, el futuro no, la gente con 50 años ya no hay... (Entrevista a Jesús, usuario CO, p. 4).

La lectura de la presente cita nos sugiere que este usuario del CO de la asociación La Unión sí anhela poder independizarse y vivir fuera de la protección familiar, en este caso de su hermana, viéndose además capacitado para ello, pero que no puede llegar a cumplir sus expectativas por no contar con la independencia económica suficiente. Tal y como él mismo afirma, las expectativas de vida de las personas con DFI disminuyen a medida que se incrementa su edad, no llegando a vivir una vida de adultos a pesar de encontrarse en edades ya avanzadas.

Por último, nos gustaría subrayar la importancia de la formación, tanto dentro de la asociación como en el entorno de trabajo, como un agente optimizador de las expectativas de vida. Es decir, una mejor formación por parte de estos jóvenes en autonomía y habilidades sociales y laborales contribuirá a mejorar sus oportunidades de inclusión dentro del mercado laboral y, consecuentemente, sus expectativas de vida. En esta línea, Carolina nos explica que la formación es para estos jóvenes una fuente de motivación, por ayudarles a perseguir el objetivo de obtener un trabajo en el mercado laboral ordinario.

Entrevistadora: ¿Qué supone para ellos cuando salen fuera? ¿Cómo vuelven?

Carolina: Es estupendo, hay una chica por ejemplo que está trabajando fuera y por la tarde viene aquí. Aparte de que ya viene cansada porque ya ha estado trabajando fuera, pero no trae la misma motivación; ella va fuera, sabe que es un trabajo, va contenta, va en condiciones, va con ganas y aquí ya viene y para la cosa un poquito por la tarde. Es que el trabajar fuera les motiva mucho más. Ellos están aquí por eso: me voy a formar para trabajar fuera. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 4).

Así, la formación que realizan estos jóvenes alimenta sus expectativas respecto a la inserción laboral y, posteriormente, a la plena inclusión social. En definitiva, no podemos olvidar que, más allá de su pertenencia al colectivo de personas con DFI, estamos hablando de jóvenes que sueñan y que tienen

deseos de nuevas oportunidades que les hagan crecer y encontrar su lugar en la sociedad. Sus expectativas de vida, independientemente de sus características personales y de sus oportunidades reales, son similares a las de cualquier otro joven de su edad. Como sabemos, la sociedad neoliberal y globalizadora en la que vivimos impone como modelo de vida el tener un empleo que nos garantice cierta independencia económica para, posteriormente, fundar una familia, y son muchos los jóvenes con DFI que quieren seguir este patrón.

Es que se llevan así, lo que pasa que Juan Carlos ve un ídolo en su hermano, todo lo que hace su hermano es lo que le gustaría ser. Su hermano es el más guapo, su hermano es el mejor, la ropa que se compra el hermano es la que quiere él, la colonia que usa el hermano es la que quiere él. Yo creo que, aunque sea muy duro, quiere su vida. Lo quiere mucho, muchísimo, pero quiere su vida. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, pp. 12- 13).

Y es que estos jóvenes pueden encontrar en sus iguales más cercanos o en los medios de comunicación el modelo de vida que quieren seguir, el cual, por las variables previamente analizadas, es posible que les resulte difícil de alcanzar. En definitiva, las expectativas de estos jóvenes durante la vida adulta vienen marcadas por las dificultades de una sociedad que exige un modelo de vida determinado, así como unas características personales, donde la diferencia es un motivo de exclusión y donde llegar a ser adultos va más allá de condicionantes como la edad.

3.2.2.7. Variables sociales y personales que inciden directamente en la inclusión laboral

La inserción laboral, como acción relevante e ineludible para la inclusión social de los jóvenes con DFI, se encuentra condicionada por la convergencia de una serie de factores que resultan determinantes en cada caso individual, muchos de los cuales tienen además un carácter eminentemente biográfico o experiencial. Dichos factores tienen su origen, por un lado, en la concepción social existente hacia el desarrollo de la vida adulta de estos jóvenes y, por otro lado, en las características, actitudes y demandas personales de cada uno de

ellos. Es decir, la inclusión laboral no depende en exclusiva de la predeterminación de los empresarios o la sociedad, que deciden abrir sus puertas a la contratación, sino también de una serie de variables relativas a la formación y capacitación de estos jóvenes, que son equivalentes a las demandadas a cualquier otro trabajador.

En el presente capítulo vamos a centrarnos en conocer cuáles son las variables, tanto de tipo social como personal, que contribuyen a que el proceso de inserción laboral tenga un mayor o menor éxito, centrándonos especialmente en aquellas que deben ser, bajo responsabilidad de los profesionales, las familias y los propios jóvenes, susceptibles de adquirir y mejorar.

Respecto a los factores de tipo social que determinarán el acceso de los jóvenes con DFI al mercado de trabajo ordinario, Carolina nos habla de los prejuicios sociales existentes dentro del mismo.

Entrevistadora: ¿Cuál crees que es la principal barrera que tienen?

Carolina: Bueno, ahora estamos hablando de que no hay trabajo para nadie, pero antes que sí había trabajo, la principal barrera es la discapacidad.

Entrevistadora: Pero, ¿la discapacidad como concepto social que tienen las empresas o como hándicap de ellos?

Carolina: No, como concepto que tienen las empresas de ellos. Las empresas no contratan a nadie que tenga discapacidad; ahí es donde está la barrera porque por ellos no hay problema. Hay personas muy preparadas, con una buena actitud, pero que no los admiten en ningún trabajo.

Entrevistadora: Porque igual las empresas no saben las cosas que saben hacer...

Carolina: Claro, la empresa no da pie, no les da la oportunidad de conocerlos. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 2).

Los prejuicios existentes en nuestra sociedad y que se manifiestan a través de la mentalidad de los empresarios son, en opinión de nuestra entrevistada, una de las principales causas del escaso número de inserciones laborales que se producen en este colectivo. Además, atribuye la existencia de dichos prejuicios al desconocimiento que estos empresarios tienen sobre las habilidades y competencias laborales de los jóvenes, y a su falta de interés por conocerlas. Por esta razón, resulta aún más necesario acercarse a estos jóvenes al mercado laboral, con el fin de mejorar su inclusión social, pero también de

superar los tradicionales estigmas atribuidos a estos. Con estas prácticas, se produciría una mayor visibilización de este colectivo en los entornos donde hasta la actualidad apenas han tenido acceso, lo cual se hace imprescindible para promover una mayor inclusión de los mismos. Bajo este objetivo, nos resulta positivo que existan y se promuevan medidas de discriminación positiva que incentiven la igualdad de oportunidades, así como la equidad social, y que supongan que los jóvenes con DFI se encuentren representados dentro del mercado laboral ordinario, lo cual al mismo tiempo contribuirá a dar una imagen más realista de este colectivo en la cultura de nuestra sociedad.

Marta considera que estos jóvenes, por su pertenencia al colectivo de personas con DFI, tienen que sufrir una discriminación mayor que otros jóvenes con otro tipo de diversidad funcional.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los obstáculos que tiene una persona con discapacidad para acceder al mercado laboral a nivel social?

Marta: Sobre todo la percepción de la sociedad, tiene especialmente estigmatizada la discapacidad intelectual, porque la discapacidad física como que se normaliza más, a una persona con discapacidad física se le adaptan las instalaciones, se le pone una rampa a una persona que va en silla de ruedas. Pero la discapacidad intelectual, y con perdón de la palabra, es el tonto, ¡cómo va a trabajar el tonto!, esa es la actitud de la sociedad, los prejuicios de los empresarios, que piensan que no va a rendir como otras personas; puede que no te rinda 100% como otra persona, pero estás cobrando una subvención, entonces te compensa. No obstante, te rinde igual, puede haber casos que sí, puede haber casos que no; a lo mejor te rinde lo mismo en un poquito más de tiempo, el periodo de adaptación es más amplio, pero igual termina rindiéndote igual o más que otro que no tenga discapacidad, porque eso también es una cuestión particular de cada persona. En definitiva, los prejuicios de la empresa y de sociedad en general, incluso de la familia. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 7).

La idea que pretende recalcar Marta nos habla de una distinción dentro del propio colectivo de personas con diversidad funcional, donde los protagonistas de nuestro estudio sufren una mayor exclusión del mercado laboral, por ser considerados incapaces o inferiores al resto. Al parecer, dentro del mercado laboral se valora como un factor de suma importancia la existencia de unas capacidades intelectuales determinadas, sin tener en cuenta que existen puestos de trabajo que requieren de otro tipo de habilidades que estos trabajadores podrían desempeñar. No obstante, resulta injusto suponer que estos jóvenes no tengan ningún tipo de capacidad intelectual, pudiendo

aprender determinadas tareas que les permitan desarrollar ciertos puestos de trabajo que requieran de la ejecución de habilidades de este tipo.

Las profesionales de la asociación La Unión nos relatan que características deben reunir los empleos que mejor se adaptan al perfil laboral de estos jóvenes, a pesar de contar estos con diferentes habilidades y características personales y de que sus perfiles laborales sean diversos.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de trabajo pueden ellos realizar?

Marta: Sobre todo los manipulativos y los mecánicos. También hay excepciones como en todos los casos, pero los trabajos manipulativos y los muy mecánicos, repetitivos, son en los que ellos suelen funcionar mejor. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 6).

Entrevistadora: ¿Qué tipo de actividades laborales son las que crees que encajan más con ellos?

Carolina: Depende en lo que esté formado cada uno. En servicios, por ejemplo, hay mucha gente que les gusta mucho el tema de la limpieza, la hostelería...ahí hay más habilidades que ellos tienen, entonces se mueven más. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 8).

En definitiva, las competencias laborales de estos jóvenes van encauzadas hacia actividades que requieran una mecanización del trabajo a realizar, y que exijan de habilidades puramente físicas o prácticas, como es el caso del sector servicios, donde los oficios relacionados con las actividades de mantenimiento ofrecen múltiples oportunidades para la inserción laboral de estos jóvenes. Podemos evidenciar la hipótesis planteada por esta profesional a través de las experiencias reales de algunos de los usuarios de la asociación que trabajan bajo distintas modalidades de empleo, pero que en todos los casos desarrollan tareas rutinarias y de tipo práctico. Los usuarios nos relatan cuáles son las funciones que realizan en su puesto de trabajo.

Entrevistadora: ¿Cuál es tu puesto de trabajo?

Manuel: Estoy en atención al cliente, aquí en recepción, de recepcionista.

Entrevistadora: ¿Qué tareas haces?

Manuel: Cojo las llamadas de la gente que llama, atiendo a la gente que viene aquí, voy a por el periódico para ponerlo en la sala de ajuste, y voy al comedor, si me mandan a comprar. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, p. 1).

Reponer, colocar el camión, poner las cosas para que estén bien puestas, si me queda tiempo, poner las tallas, poner también los zapatos para que estén en su sitio, y poco más, porque en 4 horas tampoco es una gran...por mucho

que tú quieras estirar la cosa, no da tiempo a más. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 1).

Allí hay que hacer todo seguido: cortar frutas, envasar fruta y allí voy cuando puedo. (Entrevista a Jesús, trabajador del CEE, pp. 3- 4).

Comprobamos entonces que las actividades que realizan estos usuarios en la ejecución de su labor profesional se caracterizan por su simplicidad y por no requerir un razonamiento intelectual demasiado complejo. Es evidente que existen infinidad de puestos de trabajos que se caracterizan por las actividades rutinarias y mecanizadas a realizar dentro del mismo y que son susceptibles de ocupar por jóvenes con DFI. Marta nos cuenta que este tipo de actividades suponen una motivación para ellos.

Entrevistadora: ¿Cuáles crees que son sus cualidades a la hora de trabajar?

Marta: Depende de cada uno, es una cuestión de características personales. Una de sus cualidades es que lo que para nosotros puede ser un trabajo tremendamente aburrido y rutinario, para ellos es lo que mejor se les puede dar. Lo que te he comentado del trabajo mecánico, a ellos les puede motivar. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 7).

Así, encontramos un gran abanico de oportunidades de empleo en los que podrían encajar los jóvenes con DFI, los cuales realizarían con total entusiasmo y eficacia. Pero, aparte de existir un sinfín de trabajos que podrían ser ocupados por personas con DFI, queremos ir más allá, plateándonos si únicamente podrían acceder al sector servicios, ejecutando tareas mecanizadas, prácticas y repetitivas, o si además estos jóvenes podrían realizar otras funciones en su vida profesional. Es decir, se presupone que están preparados para ejecutar actividades de este tipo, pero deberíamos cuestionarnos si poseen, o serían capaces de adquirir, otras habilidades y competencias laborales y sociales que les habiliten para trabajar en otros sectores profesionales, como la atención al público, la administración, la artesanía o el comercio, por poner algunos ejemplos.

En definitiva, deberíamos cambiar nuestra mirada hacia la DFI, a través de un replanteamiento pedagógico y sociocultural de las posibilidades y oportunidades que puede ofrecer la sociedad a estos jóvenes, y no al revés. En lugar de hacer hincapié en aquellos aprendizajes y adaptaciones que deben llevar a cabo estos jóvenes, debemos cambiar nuestro enfoque hacia una

transformación ecológica, sistémica y constructivista de la problemática de la DFI. Esta transformación, en el caso concreto de la inserción laboral de estos jóvenes, se consigue a través de la modificación de los entornos laborales y sociales, flexibilizando la organización y el funcionamiento de las empresas, así como las tareas a realizar en los distintos puestos de trabajo, contando al mismo tiempo con una orientación profesional de corte inclusivo que se adapte a las competencias y posibilidades de estos jóvenes.

Por otra parte, si dirigimos nuestra mirada hacia las características que deben reunir los jóvenes con DFI para llegar a ser trabajadores competitivos dentro del mercado laboral, apreciando tanto la formación como las competencias que necesitan adquirir, tenemos que resaltar algunas ideas. A tal efecto, afirmamos que es imprescindible saber si el usuario cuenta con la madurez suficiente para desarrollar un puesto de trabajo, tal como se especifica en uno de los manuales emitidos por el SFE de la asociación.

Se contrastan puntos de vista y se analiza si el potencial trabajador entiende lo que implica trabajar en todos los sentidos (horarios, responsabilidades...). En caso afirmativo continuaremos más adelante, en caso negativo, se realizaría una preparación previa y entrenamiento hacia el mundo laboral. (Documento 2B, p. 9).

No podemos olvidar que el mercado laboral es un contexto social marcado por unas elevadas exigencias que determinan ciertos patrones de tipo competitivo y/o económico, por lo cual no basta con querer acceder al mismo, sino que estos jóvenes deben adquirir una amplia formación en competencias laborales y sociales, así como un nivel suficiente de independencia, madurez y responsabilidad que les haga comprender qué supone desempeñar un puesto de trabajo. Marta y Silvia nos especifican cuáles son estas competencias y habilidades.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que tiene que aprender o que saber una persona con discapacidad para acceder a un puesto de trabajo?

Marta: Tiene que adquirir actitudes, lo que te he dicho antes, porque la formación se aprende. También habría que valorar las limitaciones de cada uno porque habrá tipos de formaciones que algunas personas no puedan hacer, vamos igual que todos porque yo a lo mejor no puedo ser astronauta, entonces es inútil que yo me ponga a formarme para ser astronauta, pues ellos igual, tienes que ver un poco lo que pueden y lo que no pueden hacer. Después la

formación se aprende pero la actitud hay que adquirirla y eso es trabajarlo mucho y muchas veces tampoco se consigue, pero las personas con discapacidad intelectual necesitan una actitud positiva hacia el empleo, conciencia hacia el empleo, que es lo que muchas veces no tienen; teniendo eso podrían acceder perfectamente al mercado laboral dentro de sus capacidades y habilidades. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, pp. 5-6).

Bueno pues tiene que cumplir una serie de requisitos: en el tema de los apoyos, tendría que necesitar el menor número de apoyos posibles. Aunque después en una empresa ordinaria tenga sus primeros apoyos con una persona que le apoye en ese sentido, que en este caso podemos ser Marta o yo, que vamos una semana o dos a empezar el trabajo con ellos, pero que nosotros ya veamos que en su trayectoria formativo laboral, las supervisiones y la independencia en esta persona atendida es cada vez menor. Después, que sus aptitudes sean muy buenas y sus actitudes, es decir, que cumple las normas, no presenta ningún problema de conducta, que las habilidades sociales, en el caso de la atención al público las pueda tener medianamente superadas, como cualquier persona, que pueda acceder a un puesto de trabajo. Tiene su periodo de adaptación que ya lo puede pasar o no, eso ya dependerá también de la empresa. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p.1).

Como podemos observar tras la lectura de ambas citas, más que realizar una formación profesional determinada que les habilite para efectuar un puesto de trabajo concreto, la formación de los jóvenes con DFI debe ir encauzada hacia la adquisición de competencias que resultan necesarias para desenvolverse dentro de cualquier contexto del mercado laboral. De esta manera, se multiplican al mismo tiempo las oportunidades profesionales de estos jóvenes, permitiéndoles transferir y aplicar sus conocimientos y habilidades a cualquier puesto de trabajo que deban asumir y no centrándose en exclusiva en un perfil laboral determinado. Por otra parte, tal y como recalca Silvia, es necesario que el tiempo de adaptación no sea demasiado elevado, es decir, que el trabajador no necesite un número de apoyos demasiado alto, ya que su rendimiento no resultaría ser el suficiente. Es por esta razón que, en algunos casos, resulta imprescindible la realización de una preparación pedagógica específica que, mediante la formación en talleres ocupacionales o en otras fórmulas de empleo protegido, habilite a los usuarios para comprender y adquirir determinadas normas sociales y laborales, al mismo tiempo que evoluciona su capacidad de aprendizaje y adaptación para su futura incorporación al mercado laboral.

En este punto, tenemos que realizar una nueva crítica a la actividad formativa efectuada dentro de los talleres ocupacionales, dentro de los cuales se corre el riesgo de focalizar demasiado la formación hacia el aprendizaje de la actividad ocupacional, olvidando la adquisición de las habilidades de las que hablábamos anteriormente. Sin embargo, el desarrollo de ciertas nociones sobre la práctica de uno o más oficios, resulta beneficioso para que el usuario evolucione profesional y socialmente, y le ofrecerá en su incorporación la posibilidad de realizar una adaptación más rápida y exitosa desde un perfil laboral más versátil. En definitiva, se trata de dar prioridad a las competencias más generales, buscando un equilibrio con la adquisición de otras competencias profesionales más específicas.

Sin olvidar las ideas expuestas en el párrafo anterior, hemos de ser conscientes de que la metodología de Empleo con Apoyo propiciará que estos jóvenes puedan aprender y adaptarse con éxito a cualquier puesto de trabajo en el que se les inserten. Manuel, como usuario de La Unión que se encuentra trabajando dentro de la misma, nos cuenta cómo fue su proceso de incorporación al puesto de trabajo.

Entrevistadora: ¿Cómo conseguiste este puesto?

Manuel: Pues primero entré al taller de forja que hay aquí, porque como hice la rama de construcción metálica, entré en el 99 aquí al taller de forja. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, p. 1).

Entrevistadora: Cuando entraste a recepción, ¿te enseñaron las cosas que tenías que hacer?

Manuel: ¿Aquí en recepción? Claro.

Entrevistadora: ¿Quién te lo enseñó?

Manuel: Me lo enseñó Victoria, que era la directora y ya Lucía que es la hermana, que está allí de secretaria del centro.

Entrevistadora: ¿Te enseñaron y luego empezaste a trabajar, o cuando ya estabas trabajando, ellas te ayudaban?

Manuel: Cuando ya empecé, cuando ya entre aquí ya me empezaron a enseñar, me explicaban las cosas hasta que yo ya sabía hacerlas.

(...)Entrevistadora: ¿Vosotros os organizáis o viene alguien a deciros cómo tenéis que trabajar?

Manuel: Hombre, nos lo explicaron primero. Ya después nos organizamos nosotros. Nos dijeron que nos tenemos que organizar nosotros. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, pp. 1- 2).

En el caso de Manuel, él ya se había formado como carpintero en el taller de forja, pero el puesto de trabajo que ocupa es de recepcionista. Su formación profesional le sirvió para adquirir pautas de conducta que más tarde

aplicaría en el desempeño de su labor en la recepción del centro. La asociación La Unión, observando los progresos de este usuario en la adquisición de habilidades sociales y laborales que le han permitido desenvolverse en su vida adulta como una persona independiente y autónoma, decidió contratarle dentro de este puesto, enseñándole desde el mismo a realizar las funciones que efectúa a día de hoy.

Indagando en la actitud de los jóvenes con DFI hacia el empleo, vamos a analizar las ideas expresadas por algunos de nuestros entrevistados, para ser conscientes de las fortalezas y debilidades reales de estos usuarios.

Entrevistadora: ¿Ellos tienen disposición hacia el empleo?

Carolina: Pues como todas las personas: unos sí y otros no. Pero sí que hay personas, sobre todo los jóvenes, bueno las personas mayores también hay muchos que todavía ellos quieren tener su empleo y tener su autonomía en ese aspecto. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 1).

Evidentemente, no podemos hablar de los jóvenes con DFI como un conjunto homogéneo, teniendo en cuenta que todos ellos no tienen las mismas inquietudes e intereses, pues estas se encuentran condicionadas por factores subjetivos, como su propia personalidad, su familia o las experiencias educativas y sociales que ha tenido que superar. Por otra parte, según esta monitora de taller, la búsqueda de un empleo dentro del mercado laboral ordinario suele ser un objetivo más frecuente en el colectivo de personas jóvenes, aunque también existe un numeroso grupo de mayores que anhelan lo mismo.

Haciendo alusión a la actitud de los jóvenes frente al empleo, Soledad nos habla de cuál es la de su hijo y la de otros compañeros de este.

Entrevistadora: ¿Y su actitud frente al trabajo?

Soledad: Muy buena, no se queja. Mi hijo se levanta a las 6:30 todos los días para entrar a las 9:00, ¿sabes por qué? Porque resulta que el autobús último, porque tiene que coger dos autobuses, el último pasa cada 50 minutos. O llega a las 9 justas o 9:05, o llega 50 minutos antes, y prefiere llegar 50 minutos antes, que llega a las 8:10. Como yo le he dicho: “Juan Carlos, es que va a entrar el mal tiempo, ¿qué haces allí 50 minutos?” y como él varios compañeros. Él no se queja por el trabajo nada, nada: él tiene de vacaciones agosto, pues este agosto ha trabajado los sábados. No se ha quejado, nosotros buscándole, a ver si se podía ir de vacaciones en el club Divertia, nada. Él no

se queja, que lo que descansa es el domingo nada más. Ya te digo, pero él cree que la meta es que va a trabajar y va a independizarse. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, pp. 6- 7).

Acceder a un empleo es un objetivo que parece inalcanzable para estos jóvenes, por lo que al conseguirlo son capaces de valorarlo lo suficiente como para cuidarlo, con el objetivo de mantenerlo en el tiempo, poniendo todo su interés y sus ganas en la ejecución del mismo. Tania es otra joven responsable a la que no le importa invertir más tiempo del estipulado en el ejercicio de su trabajo.

Entrevistadora: ¿Cómo eres en el trabajo; eres responsable,..?

Tania: Sí, yo llego a mi hora y hay días que me dice mi jefe que me vaya, porque a lo mejor son las 1:10 o las 1:05 y yo salgo a las 1:00 y las otras horas no me las pagan. Entonces, yo no me doy cuenta porque como no entiendo el reloj, no me doy cuenta y se me pasa el tiempo. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 7).

Con este tipo de actitudes mostradas por estos jóvenes hay que guardar ciertas precauciones, porque pueden suponer la realización de malas prácticas por parte de los empresarios, que podrían pretender abusar de su buena voluntad, haciéndoles trabajar más tiempo del acordado o asumir tareas que no tendrían que realizar. Por lo tanto, es necesario que el preparador laboral supervise periódicamente cómo está prosperando la relación laboral del trabajador con la empresa. De esta manera, entendemos que el preparador laboral, además de erigirse como un guía y supervisor del aprendizaje y de la adaptación del trabajador en el puesto de trabajo, constituye una estrategia de control e inspección de la actividad profesional y el entorno laboral, que a la vez colabora en disminuir la realización de prácticas abusivas por parte de la empresa.

Esta figura nos resulta positiva, en tanto que las personas con DFI, debido al papel pasivo y dependiente que han tenido que adoptar durante décadas dentro de nuestra sociedad y a que en ocasiones no han llegado a salir del entorno protegido en el que se encuentran, pueden presentar actitudes algo ingenuas y pueden ser consideradas como personas vulnerables y, por lo tanto, susceptibles de sufrir ciertos abusos en el mercado laboral. Y es por esta razón que, en ocasiones, los jóvenes con DFI que ejercen su derecho de

acceder a un empleo dentro del mercado laboral ordinario, a pesar de estar sometidos a cierta discriminación o a la aplicación de malas prácticas, se ven obligados a sentirse agradecidos de contar con el privilegio de pertenecer a un entorno que tradicionalmente no les ha brindado la oportunidad de acceder.

La asunción de responsabilidades que requiere el desarrollo de un empleo, resulta ser para estos jóvenes un ejercicio de satisfacción personal. Es más, es algo básico para su crecimiento socioemocional.

Entrevistadora: ¿Y te sientes satisfecho si haces un trabajo que te gusta?

Jesús: Yo, si yo problema no tengo ninguno, el jefe que tengo no tiene ninguna queja todavía. Yo voy y estoy todo el rato trabajando, y ya está, ni contesto ni nada. (Entrevista a Jesús, usuario CO, p. 5).

Como hemos visto, el sentido de la responsabilidad resulta ser una de las características fundamentales de estos jóvenes como trabajadores, que se centran plenamente en la labor profesional a realizar. Además, por lo general no tienen ningún problema a la hora de desempeñar cualquier tipo de puesto de trabajo.

Entrevistadora: Además de la predisposición, ¿cuáles son sus cualidades a la hora de trabajar?

Carolina: Perseverancia, tienen ganas siempre de hacer más, siempre están dispuestos a aprender, son muy constantes. Ya te digo, hay personas de todo tipo, pero las que se ve que tienen esa motivación por buscar trabajo, son personas dispuestas a todo. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 3).

Según nos cuenta Carolina, estos jóvenes son muy constantes en su puesto de trabajo y manifiestan siempre sus ganas de trabajar y de aprender cualquier cosa. Este planteamiento podemos comprobarlo al conocer a Jesús, que se considera capaz de aprender a realizar cualquier tipo de actividad profesional.

Entrevistadora: Si no estuvieras aquí, ¿dónde te gustaría estar?

Jesús: En la calle, me da igual dónde. Mientras me enseñe la empresa el trabajo, ya está.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que mejor sabes hacer?

Jesús: Llevar papeles a la oficina y esas cosas. Sino, limpiando. (Entrevista a Jesús, usuario CO, p. 5).

La predisposición de Jesús hacia la ejecución de cualquier trabajo es evidente y sus ganas de aprender le definen como trabajador. Por esta razón, en la actualidad realiza diferentes actividades laborales dentro de la asociación, dentro de los diferentes programas de promoción e inserción laboral de los usuarios.

Entrevistadora: ¿Te gusta el trabajo que haces ahora?

Jesús: Sí, ahora tengo más trabajo, por mi parte tengo más trabajo porque la empresa me ha dicho que tengo que hacer más cosas, aparte de lo de donde estoy en el lavado de coches, tengo que hacer más cosas.

Entrevistadora: ¿Tienes que ir a lo de Guadalmar, al tubo ecológico?

Jesús: Sí, a lo de allí donde Decathlon y al enclave que tenemos con una empresa de frutas y hortalizas.

Entrevistadora: De eso no me han contado nada, ¿qué haces allí?

Jesús: Allí voy cuando un compañero se pone malo, hay 3 compañeros, cuando se pone uno malo tengo que ir para allá y le ayudo allí. (Entrevista a Jesús, usuario CO, p. 3).

Tal como vemos, este joven cuenta con un perfil laboral versátil, que unido a su buena actitud hacia el empleo, le facilita la ejecución de diferentes actividades, que en un futuro podrían determinar su acceso a un puesto de trabajo en el mercado laboral ordinario.

Si seguimos hablando de las características de los jóvenes con DFI como trabajadores, también hemos de tener en cuenta los posibles obstáculos que pueden presentar a la hora de desarrollar su actividad profesional. Marta nos habla de las dificultades de Tania para dejar de lado sus problemas personales en el ejercicio de su puesto de trabajo.

Con Tania últimamente estamos teniendo unos problemas de comportamiento por una cuestión emocional de ella, porque está pasando por un momento no muy bueno de su bienestar emocional, entonces le está repercutiendo a nivel laboral porque ellos los problemas personales no los canalizan en el trabajo como deben, no es como nosotros que sabemos que tenemos que trabajar y dejamos los problemas en la puerta, ellos no, en eso sí que hay que intervenir más, pero vaya por lo general Tania siempre ha sido una trabajadora ejemplar. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, pp. 7- 8).

A pesar de haber cumplido fielmente hasta ahora con sus obligaciones laborales, Tania, al no encontrarse en un buen momento personal, presenta algunas dificultades dentro del entorno de trabajo, que repercuten en su bienestar emocional y hacen que no rinda adecuadamente. En este tipo de

circunstancias es necesaria la coordinación del preparador laboral con la empresa, al mismo tiempo que se presta ayuda psicológica al trabajador para que pueda superar sus dificultades en el entorno laboral.

Otro posible punto negativo de estos jóvenes como trabajadores, pueden ser algunas reacciones espontáneas que manifiestan a veces, como ocurre en el caso de Jesús.

Entrevistadora: ¿Cómo eres trabajando?

Jesús: Yo, bien. A veces, como nos pasa a algunos, que me pongo un poquillo nerviosillo y ya está, ni dos segundos, ya se me pasa y estoy como siempre. Eso es dos segundos, y ya está.

Entrevistadora: Se te pasa el enfado. ¿Y por qué te enfadas?

Jesús: Cosas mías. (Entrevista a Jesús, usuario CO, p. 4).

Por esta razón, es importante trabajar con los usuarios la obtención de habilidades sociales que eviten la aparición de conductas infantiles como estas, que tan mala impresión causan dentro del entorno laboral ordinario, restándoles a estas personas credibilidad como trabajadores.

Si continuamos hablando de posibles desventajas de estos jóvenes hacia el empleo, la falta de una suficiente atención sostenida es, según Jorge, el principal problema de su hijo para trabajar en una empresa ordinaria.

Entrevistadora: En principio no piensas que sea capaz de encontrar un trabajo en una empresa ordinaria, aunque sea con unos apoyos.

Jorge: No, él no es capaz de mantener su atención en algo que le cuesta trabajo más de dos minutos, entonces tú puedes decirle que barra y él es capaz de ponerse a barrer, ¿cuándo? Mientras le estés diciendo barre, barre, barre, en el momento que das la vuelta te lo encuentras con la escoba a lo suyo, entonces eso es una condición que afecta a la productividad que pueda tener Javier, y yo le puedo decir que vaya a descargar sacos, tiene una espalda grande, se echa un saco...pero claro, en cuanto tú le digas y otro saco, otro saco, porque claro, en cuanto tú te descuides...Eso sería imposible, sería antieconómico. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 14).

Este padre reconoce que su hijo difícilmente podría desenvolverse en un trabajo en un entorno laboral ordinario, por no ser capaz de hacerlo de manera autónoma e independiente. Desde nuestra perspectiva, este tipo de habilidades puede trabajarse y mejorarse, y procurar que Javier llegue a ser una persona adulta que efectúe una actividad profesional constante. Para ello, es

fundamental el principio de confianza en estos jóvenes como trabajadores, tanto por parte de la familia como de la entidad social y de la sociedad en general, que se va a traducir en diferentes fórmulas de ayuda para que estos puedan ejercer un trabajo con plena normalidad. Para ello, existen fórmulas creativas que pueden generarse en una sociedad como la nuestra, donde debemos ser imaginativos y apostar por un tipo de praxis social en permanente cambio, innovación y mejora.

Existen múltiples barreras de toda índole que perjudican el acceso al mercado laboral de los jóvenes con DFI. Ya hemos visto que los propios jóvenes cuentan con actitudes y aptitudes que pueden suponer ciertas dificultades a la hora de ejercer un puesto de trabajo. Pero hemos de tener en cuenta que existe una multicausalidad en las barreras que deben afrontar estos jóvenes, que se originan por la interacción de los agentes implicados en todo el proceso de inserción laboral de los mismos. Así, existen además una serie de barreras sociales que tienen su origen en la imagen social atribuida a las personas con DFI, y que repercuten en las prácticas que se realizan dentro del mercado laboral, así como en la discriminación social dentro del entorno de trabajo. Esto supone que estos jóvenes, en muchas ocasiones, tengan que afrontar diversas fórmulas de discriminación, para lo cual cuentan con el apoyo emocional de las familias, que son sus únicos refugios de socialización.

En último lugar, Jorge nos cuenta las barreras que tienen que sufrir estos jóvenes a nivel social a la hora de insertarse laboralmente, debido a la precariedad de los contratos que suelen establecerse.

Decir que una persona está integrada porque trabaja en una tienda de deportes dos horas a la semana, es decir, que va un sábado por la mañana allí a reponer y decir que eso es una persona trabajando, eso es mentira, eso no es una integración laboral, eso es una anécdota. Contar eso como un palote de persona integrada laboralmente es mentira, cuando la administración dice que se gasta 6 o 7 millones de euros al año en programas para el empleo, para fomentar el empleo en personas con discapacidad intelectual, ese dinero se lo tienen que gastar en algo útil, porque eso es mentira, decir que con 7 millones se han integrado a 400 personas al año eso es una mentira descarada, que lo debe reconocer cualquiera que esté medianamente introducido en el tema. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 17).

Las empresas constantemente caen en el error de realizar este tipo de malas prácticas, que hacen constar un número de contrataciones laborales de personas con DFI que realmente no es verídico. La contratación laboral de estos jóvenes debe corresponder a contratos dignos, que les faciliten alcanzar la independencia económica, laboral y social durante su vida adulta. Lo contrario supondría subordinar la inclusión social y laboral de los jóvenes con DFI a una falsa imagen social de las empresas como impulsoras de la misma.

Además de las malas prácticas de las empresas y las administraciones públicas, existen según Jorge otras muchas más barreras de tipo social que tienen que desafiar los jóvenes con DFI para llegar a acceder a un empleo.

Usted sabe, cuando yo llegué a La Unión, sin mucha idea de lo que es la realidad vigente, y empiezan a hablarme de trabajo, yo me había leído todo lo que se había publicado sobre discapacidad en los últimos 5 siglos. Llego aquí y me encuentro que hay un área de formación y empleo. Me entrevisto con la persona responsable del área de formación y empleo y recordaba el tema de Sodoma y Gomorra, ya sabe. ¿Habrán 100 justos? No, no. ¿Y si hay 10 justos? No. ¿Y si hay 3 justos? Bueno pues aquí el tema era igual, yo decía, “aquí tenemos 300 personas, ¿cuántas personas están capacitadas para trabajar?” y después de mucho insistir me dicen ¡tres! Tres personas de 300, es decir, un 1% se presume que puedan trabajar, luego hay que ponerlas en situación, luego hay que contemplar que si esa persona tiene una pensión y se pone a trabajar tiene que renunciar a esa pensión, esa persona tiene familia, esa persona posiblemente tenga un tutor, aunque tenga yo no sé cuántos años, tenga un tutor y no es dueño de su propia vida y su familia dice “no, no a mí no me compliques la vida”, con lo cual esas tres personas que se puede hablar de capacidades hay que ponerlas en situación y ver el entorno y ver la situación, y nos ponemos todavía en 0. Entonces, ¿quemamos Sodoma, no? ¿Por qué? Porque no hay ni un justo. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 7).

Jorge considera que son pocos los trabajadores que reúnen las características que mencionábamos al principio de este capítulo para acceder a un empleo en el mercado laboral ordinario, pero además señala otra serie de dificultades que tienen que enfrentar estos jóvenes. En primer lugar, la pensión de discapacidad, cuya percepción se encuentra condicionada a la situación laboral de estos jóvenes. Es decir, si trabajan no podrían cobrarla y, en muchas ocasiones, debido sobre todo a las malas prácticas de contratación de las que hablábamos antes, el cobro de este tipo de pensiones les condiciona haciendo que renuncien a la inserción laboral a pesar de estar capacitados para ello. Por otro lado y ligada a la anterior barrera, las familias, que en ocasiones son

quienes deciden en este tipo de cuestiones sobre la vida adulta de estos jóvenes, suponen una barrera a la inclusión laboral de estos. La existencia de un tutor, a pesar de tener una justificación importante, puede perjudicar el acceso al mercado laboral y a la vida adulta de las personas con DFI, no dejándoles tomar sus propias decisiones y asumir sus propias responsabilidades.

En definitiva, las características de los trabajadores con DFI, a pesar de sus infinitas diferencias personales, vienen marcadas por un amplio sentido de la responsabilidad y un gran interés hacia aprender y asumir el ejercicio un empleo. El acceso de estos jóvenes a la vida profesional en entornos ordinarios viene marcado por las demandas del mercado laboral, que les exige el desarrollo de unas competencias laborales y sociales mínimas, y al mismo tiempo, por las malas prácticas de contratación que se producen con el fin de dejar en buen lugar a las empresas y a las administraciones públicas. Las dificultades burocráticas devenidas del cobro de las pensiones de discapacidad, también suponen un freno en el acceso al mercado laboral de estos jóvenes. Esto debe suponer una reorientación del papel de determinados organismos públicos para que resulten ser más eficaces, más proactivos y, en definitiva, más inclusivos, con el fin de favorecer la evolución plena de las capacidades de los jóvenes con DFI.

3.2.2.8. Metodología de la acción formativo-laboral

Para poder acceder al mercado laboral ordinario, los jóvenes con DFI deben adquirir una serie de habilidades y competencias, tanto a nivel profesional como social y personal, que les capaciten para efectuar las funciones requeridas en el puesto de trabajo de manera productiva y en igualdad de condiciones que el resto. Con este objetivo, en los diferentes programas de La Unión orientados a la formación e inserción laboral de sus usuarios, se ponen en marcha metodologías de aprendizaje que, desde la

propia práctica y partiendo de las características individuales de los usuarios, les permiten promocionar de manera gradual hacia el empleo productivo.

Partiendo de esta idea, vamos a conocer la metodología de la acción formativo-laboral seguida desde el CO, el CEE y el SFE de esta institución, tratando de analizar los posibles resultados obtenidos por los usuarios de los mismos, así como de comprender la importancia de seguir un proceso individualizado de formación integral para estos jóvenes.

Observando la organización y programación de los talleres ocupacionales, conocemos, a través de Carolina, la metodología de la formación seguida dentro de los mismos.

Entrevistadora: ¿Cómo se realiza la formación para las actividades de los CO?

Carolina: Pues cuando llega un trabajo, el monitor se pone con un grupo de trabajo. Por ejemplo, haciendo velas, se van cogiendo grupitos y se van formando en la tarea desde dentro del mismo taller. A no ser que haya algo más teórico; por la tarde siempre hay formación pero se sigue haciendo en el taller, algunas veces lo hemos dado fuera, otras veces dentro, pero en lo que es el taller (...). La formación que se da dentro del taller depende de las necesidades de los usuarios y del trabajo rutinario que se realiza en el taller. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, pp. 6- 7).

De acuerdo a esta cita, desde dentro del propio taller ocupacional, el monitor es quien se encarga de enseñar a los usuarios, en pequeños grupos, a realizar las tareas de tipo manipulativo necesarias para llevar a cabo la producción de los objetos que en este se fabrican. Al existir un único monitor dentro de cada uno de los talleres, a excepción del taller de confección, nos resulta complicado entender cómo se puede realizar la individualización de los aprendizajes, teniendo en cuenta que, mientras este se ocupa de un grupo, el resto de usuarios tienen que estar trabajando de manera autónoma y, teniendo en cuenta sus características, es posible que algunos no hayan alcanzado la madurez suficiente para hacerlo.

Por otro lado, podemos inferir que en la dinámica del aula priman los aprendizajes de tipo práctico, donde la metodología pretende ser participativa e individualizadora, aunque siguiendo todos un objetivo concreto y realizando

funciones similares. Además, este tipo de formación va encauzada hacia las demandas del mercado laboral, por lo que las normas a seguir y las exigencias dentro del aula pretenden ser transferibles a otros contextos dentro del ámbito profesional. No obstante, se exige a cada usuario en la medida de sus posibilidades y se intenta que poco a poco adquiera una mayor madurez y sentido de la responsabilidad. Con este objetivo se crea el sistema de gratificaciones.

Nosotros lo que hacemos en el CO es que todos los meses se les da a ellos su formación. Nosotros como asociación no tenemos la obligación de entregarles a ellos ningún tipo de premio o gratificación por realizar su formación puesto que se están formando. En el CO tenemos en cada taller o sección un producto que realizamos, o bien clientes externos. A principios de año nosotros invertimos para realizar, o bien un producto propio, velas, jabones o lo que sea, o bien invertimos el dinero en la gasolina que sea necesaria para transportar mercancías para un cliente externo, en fin, todo eso se ve y después se ven los beneficios que se obtienen. De esa diferencia se obtiene un valor añadido entre lo que se ha invertido y de los beneficios. Entonces ese valor añadido, ese dinero, se divide en todos los meses del año. Con ese dinero, lo que se hace es que se valora a cada usuario todos los meses según unas variables y se les da una gratificación mensual de dinero. En función de eso hay algunos que tienen mayor nivel de promoción laboral y otros menos, eso lo valoramos entre los monitores y yo: si son unas variables que van de 5 a 4 o de 4 a 6 en la mayoría de los casos, pues entonces yo lo pongo a disposición del SFE, me coordino con Marta, hago mi perfil laboral, se lo entrego y ella ya sabe que en cuanto llegue una oferta de trabajo determinada puede contar con esa persona. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, pp.5- 6).

En un gran cuadro colgado dentro de cada taller aparece en la columna vertical el nombre de los usuarios; en la horizontal se pueden leer diferentes competencias como puntualidad, responsabilidad, calidad del trabajo, comportamiento, etc. que serán puntuadas en cada caso con un número del 1 al 6. Al final de cada mes se hace una suma de todas las puntuaciones y bajo un baremo que ellos siguen, se obtiene la cantidad de dinero que cada usuario merece en su gratificación. Es una cantidad bastante pequeña, pero para ellos es una forma de motivación y sirve para promover el desarrollo de habilidades laborales y personales. (Diario de Investigación 2, p. 7)

De esta manera, las gratificaciones suponen un paso más hacia la adquisición de habilidades y rutinas a desarrollar dentro del entorno laboral, tratando de profesionalizar el entorno formativo en el que se mueven estos jóvenes. Asimismo, como podemos observar, la acción formativa no se encuentra únicamente dirigida hacia la repetición de tareas que favorezcan la adquisición de aprendizajes de tipo manipulativo, sino que a través de la misma

se pretenden impartir una serie de normas y competencias que propiciarán en los usuarios el fomento de su madurez y responsabilidad hacia el empleo.

Desempeñar un puesto de trabajo requiere el aprendizaje de ciertas pautas de comportamiento exigidas socialmente, que van a garantizar la normalización de los jóvenes con DFI. En este sentido, Carolina define el sistema de gratificaciones como una estrategia de aprendizaje que pretende reflejar una similitud entre la actividad ocupacional y las características del mercado laboral.

Entrevistadora: ¿Y qué opinas de la gratificación? ¿Le da un carácter de trabajo a la tarea que realizan?

Silvia: Sí, para mí es muy importante. Porque no es un premio, aquí hay que diferenciar las cosas; por un lado están las habilidades de desarrollo personal pero, por otro lado, están las habilidades laborales, y si tú llegas tarde o no cumples las normas, tú sabes que vas a tener una bajada en tu gratificación mensual, y se les va preparando así para seguir las normas que puedan tener en un futuro a medio o largo plazo. Normalmente se les entregan todas las gratificaciones, como si tiene que ser 1,5 €, lo que gane. A lo mejor ha producido y ha rendido muchísimo pero también les decimos que las normas y la conducta también influyen, y las sesiones formativas que se les da de prevención de riesgos y todo eso. Si no quieren después colaborar o no quieren asistir, eso también se tiene en cuenta, porque eso nos dice mucho de las personas, de las inquietudes que tienen por querer trabajar. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 6).

De esta manera, entendemos que la formación para el empleo realizada desde los talleres ocupacionales responde a un proceso de aprendizaje integral, que pretende fomentar la obtención de habilidades de autonomía personal, social y laboral más allá de la realización de aprendizajes mecánicos.

Al mismo tiempo, el objetivo del CO es que sus usuarios evolucionen en cuanto a competencias laborales y personales y puedan llegar a promocionar hacia otras fórmulas de trabajo más inclusivas. Como apunta Silvia, la promoción del usuario dependerá de sus propias necesidades de apoyo.

El objetivo de un Centro Ocupacional es trabajar todas las habilidades adaptativas tanto del área formativo-laboral como del área de ajuste personal y social. Dentro del área formativo-laboral, que es el caso que nos compete, sería formarles tanto en actitudes como en aptitudes laborales para que, dependiendo del grado de apoyo que necesite, o bien mantenerle en un Centro Ocupacional pero que vaya promocionando a otros talleres con mayor o menor

grado de dificultad según la tarea, o bien para que promocionen a un CEE o ya a una empresa ordinaria. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p.1).

La metodología de aprendizaje utilizada con estos usuarios, tal y como vemos, se basa en la repetición de rutinas, lo cual va a facilitar y simplificar su proceso de adaptación dentro de los contextos laborales y sociales. No obstante, la asimilación de dichas rutinas por un prolongado periodo del tiempo, puede generar en estos miedo o desconfianza a salir del entorno protegido en el que se encuentran, dificultando su adaptación a otros nuevos contextos que promuevan su ocupación laboral. Silvia nos habla de esta promoción gradual y de las posibles dificultades a las que tienen que enfrentarse estos jóvenes.

Nosotros por un lado los formamos pero ellos ya adquieren una serie de normas, unas pautas, ellos funcionan más por rutinas que por otro tipo de cosa, aunque luego si les gusta algo especialmente pueden ser flexibles. En el tema formativo- laboral tienen más rutinas. Cuando ya tienen las rutinas establecidas, para acceder al CEE les cuesta un poquito más y se plantean si serán capaces o no, y hay que explicarles que sí lo serán. Cuando están en el CEE también tienen cierta sobreprotección porque es una empresa para personas con discapacidad, y ya cuando les explicas que es la empresa ordinaria que ya van a acceder a la sociedad, al día a día de una persona con capacidades, sin discapacidades pues les cuesta. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p.2).

En base a estas líneas, podríamos cuestionar de manera crítica los beneficios de permanecer dentro del CO, en tanto que en ocasiones suponen más un hándicap a los usuarios a la hora de acceder a nuevos entornos enfocados hacia la formación y empleo. Es decir, es posible que estos usuarios, en su tránsito hacia otros contextos más inclusivos, como los CEE y el mercado laboral ordinario, necesiten partir de cero en cuanto a rutinas y habilidades sociales en su proceso de formación, por lo cual todo el trabajo realizado previamente resulte ser totalmente prescindible. Silvia nos habla al mismo tiempo de la posible problemática que surge cuando los jóvenes deben promocionar hacia otros entornos más inclusivos.

Dentro del CO no nos encontramos tanto con problemas de ofertas de empleo que ya nos vienen dadas por el SFE, como por los familiares, que se oponen a veces por miedo o por sobreprotección y también los miedos propios de ellos mismos. Porque los CO tienen un doble rasero en ese sentido: es verdad que les forman por un lado, por otro lado los estamos preparando para un empleo, porque estamos valorando todas las actitudes y aptitudes como te he

comentado antes, pero por otra parte, existe ese miedo de dar el paso, aunque ellos están muy ilusionados y muy motivados, pero existe ese miedo, igual que cuando entran a un CEE existe también el miedo de dar el paso a la empresa ordinaria. Aunque deberían ser transiciones en un lado y en otro a otro tipo de cosa, tienden a acomodarse también. Son un cúmulo de factores: sobreprotección de la familia yo podría decir que es un factor en concreto. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p.2).

Pero no podemos obviar la importancia de los CO como lugares para la formación y la promoción laboral de los jóvenes con DFI, especialmente en aquellos casos que presentan mayores dificultades en el desarrollo de su autonomía e independencia. Por esta razón, sería necesario realizar una evaluación integral de los usuarios, definiendo las características y habilidades personales con las que acceden al mismo y controlando los tiempos de permanencia dentro de este, evitando su estancamiento indefinido dentro del CO.

Además de la permanencia de los usuarios dentro de los talleres ocupacionales, es necesario tener en cuenta la temática y utilidad de los mismos.

Viendo la especialización de todos los talleres, observo que las salidas profesionales de unos y otros difieren de manera significativa; es probable que alguna usuaria del taller de confección consiga trabajar como modista, los usuarios del taller de telares lo tienen más complicado. Así, pienso que en realidad la formación dentro de los mismos responde más al desarrollo de la autonomía personal de los usuarios, o a sus intereses personales, que a las posibles salidas laborales que pudieran tener. En este punto me planteo que quizá sería necesario repensar la temática y utilidad de cada uno de los talleres, buscando un equilibrio entre las demandas personales de los usuarios y las del mercado laboral. (Diario de Investigación 2, p. 8).

La temática de algunos talleres nos invita a pensar en el carácter que pueden adquirir en ocasiones los CO como lugares para la ocupación o el entretenimiento de los usuarios y no como espacios para la formación para el empleo. En definitiva, estos no pueden ser lugares de esparcimiento, donde los jóvenes con DFI permanecen un número de horas al día, sino que deben cumplir la función socioeducativa con la que fueron pensados, es decir, la de formar en competencias laborales y sociales. Este tema resulta ser conflictivo cuando hablamos de usuarios con escasas habilidades de autonomía personal y social, pero no podemos perder de vista el objetivo de este tipo de centros,

que es facilitar a los jóvenes y adultos con DFI que consigan tener una vida lo más normalizada posible que les permita acceder a entornos inclusivos como es el laboral. La realización de actividades sin ningún tipo de salida profesional, que apenas están presentes en el mercado laboral, resulta ineficaz para la consecución de este objetivo.

Volviendo a la acción puramente metodológica del CO, observamos que desde la asociación La Unión se realiza, aparte de las actividades realizadas dentro de los talleres, una formación transversal de los usuarios, que complementará su proceso de aprendizaje, abarcando aquellas áreas que por cuestiones de tiempo y organización no puedan abordarse durante el transcurso de los mismos. Dichas acciones formativas se realizan por la tarde, en un espacio reservado a tal fin.

En primer lugar me mostró la Sala de Ajuste Personal y Social. En este espacio se organizan actividades para el desarrollo de la autonomía y habilidades sociales de los usuarios. Periódicamente se realizan programas de formación en las habilidades que previamente se ha detectado que muchos de los usuarios necesitan ser formados. Las habilidades en las que pueden formarse pueden ir desde las más básicas, a utilizar en su vida diaria, como hábitos de higiene, hasta otras más complejas, pero útiles para acceder a nuestra sociedad y al mercado laboral, como puede ser el aprendizaje de algunas competencias tecnológicas o informáticas. Una vez se organiza la actividad, se incluyen en el desarrollo de la misma a aquellos usuarios que se considere que, por sus características y habilidades personales, necesitan ser formados en la misma. (Diario de Investigación 2, pp. 3- 4).

De la cita anterior entendemos que esta no es una formación de carácter globalizador y programada previamente, pretendiendo que todos los usuarios sean formados en el mismo momento y en las mismas áreas, sino que las actividades formativas están sujetas a constante cambio en función de las características de cada taller y de sus usuarios, así como de la problemática que pudiera surgir a lo largo del proceso de aprendizaje. Es decir, el servicio de formación de la asociación y el CO, periódicamente evalúan las necesidades y demandas de los usuarios, con el fin de personalizar su formación, adaptándose a sus capacidades y potencialidades. Silvia nos expone cuáles son las áreas formativas más importantes para los jóvenes con DFI.

Silvia: Son sesiones formativas de PRL, según el taller o sección donde se estén formando, de primeros auxilios...

Entrevistadora: Entonces no es una formación en común, es a cada uno...

Silvia: Exactamente, hay sesiones formativas de habilidades de ajuste personal y social, que eso va por un lado, y después están las de tipo formativo-laboral o transversales, que no se pueden poner ni en un lado ni en otro y se dan por las tardes. Pero de alguna manera sirven tanto para su desarrollo personal como para el área formativo-laboral, puesto que así ellos conocen sus derechos y deberes.

Por un lado está el tema de PRL, por si ocurriera algún día algo pues que supieran cómo actuar al respecto, también primeros auxilios, sensibilización medioambiental que es muy importante, pero esa es transversal, y el tema de defender y promover los derechos de las personas con discapacidad, que ya te digo que es muy importante también que lo conozcan. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, pp. 6- 7).

Por otra parte, desde el propio CO se ha realizado por primera vez una formación profesional específica en jardinería, la cual ya cuenta con salidas laborales de carácter protegido. Silvia nos relata la puesta en marcha de esta formación, así como los resultados obtenidos gracias a la implantación de la misma.

Actualmente está la unidad operativa de jardinería, que es una especie de curso y unidad operativa, aunque todos los integrantes pertenecen al CO. Son 7 usuarios del CO y hacen la actividad en la Milagrosa que es otro recinto de la asociación. Ese grupo en concreto están prestando servicio solo a alguna comunidad y algunos trabajos puntuales, pero están saliendo cosas, que es lo importante. Yo estoy muy contenta porque hay muchas personas que eran potencialmente muy válidas para poder trabajar pero no surgía la oportunidad, bien porque a él no le gustaba la actividad o no se daba la circunstancia, porque llevaba un proceso de comportamiento bastante malo, pero sí tenía las aptitudes pero no las actitudes. En esta ocasión se han dado las dos circunstancias, de que tanto el usuario estaba en una situación óptima como para ser promocionado y también la oferta de trabajo de jardinería, que les ha gustado. Son 3 usuarios los que están actualmente trabajando para alguna comunidad, y la verdad es que les ha venido muy bien para conocer el mercado laboral y para motivarse. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 7).

Esta actividad, para la cual los usuarios han sido formados previamente, ha resultado tener múltiples salidas profesionales, contribuyendo a que puedan poner en práctica todo lo que han aprendido. Este tipo de acciones permiten que, a pesar de las escasas oportunidades que el mercado laboral brinda a los jóvenes con DFI, estos puedan realizar una actividad que les motive, al mismo tiempo que pueden seguir aprendiendo, y que es lo más parecida a un puesto de trabajo real. La asociación, evidentemente, no puede hacerse cargo de la contratación de todos los usuarios; simplemente aboga por la inclusión laboral

de estos y ofrece diferentes vías que se acerquen a este objetivo. Podemos encontrar usuarios que estarían capacitados para estar contratados mediante el régimen ordinario, pero desafortunadamente no se les ha presentado la oportunidad.

Como podemos observar, además de que el usuario cuente con unas características y habilidades determinadas que le capaciten para desempeñar la actividad formativa y después laboral de manera eficaz, es requisito imprescindible que exista una motivación por parte del joven hacia la actividad a realizar. En definitiva, todos trabajamos mejor cuando nos gusta nuestro trabajo, y es por esta razón que la formación debe ir orientada tanto a las demandas del usuario como a sus gustos e intereses profesionales.

Aparte de las actividades organizadas por el CO, la formación de la asociación La Unión tiene lugar desde el SFE, cuya responsable nos relata cómo se elige el tipo de formación que va a impartirse y qué se pretende con la puesta en funcionamiento de estas acciones.

Porque la formación o bien se gestiona porque otra entidad imparta esa formación, o si se realiza desde aquí sí se hace una evaluación, se hace un proceso de selección para las personas que vayan a incluirse, un plan de formación. Ahora mismo la única formación que estamos haciendo es la de jardinería, pero sí que hemos hecho cursos de FPO de pintura; se creó un equipo de pintura en el CEE a raíz de ese curso. También se han hecho en el Centro Ocupacional muchos cursos de telares y confección, que esos no han tenido ninguna salida profesional la verdad, entonces después de ese resultado se dijo que las formaciones que se hicieran deberían tener salidas laborales, porque tampoco queremos formar por formar. Porque nos podemos poner muchas medallas diciendo que hemos hecho 20 cursos, pero de los 20 cursos ¿cuántos han trabajado? (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 2).

Parece necesario buscar la existencia de una coherencia entre la formación impartida desde la asociación y las posibles demandas del mercado laboral. Cualquier tipo de formación resulta beneficiosa para la evolución integral de estos usuarios, pero es imprescindible que dicha formación persiga el claro objetivo de capacitar a estos jóvenes para la obtención de un empleo dentro del mercado laboral ordinario de la manera más eficaz y concreta posible. Este ajuste entre las necesidades de los usuarios y las demandas del mercado laboral requieren de un análisis y diagnóstico exhaustivo por parte de

la responsable de este servicio, que debe ser capaz de detectar las áreas a abordar desde el centro para conseguir resultados de éxito. En este punto, nos planteamos si existen en La Unión elementos de evaluación de la calidad de la formación impartida que contribuyan a mejorar el equilibrio entre las inquietudes de los usuarios y las exigencias del mercado laboral, lo cual contribuiría al mismo tiempo a realizar una mejor gestión de los recursos y a simplificar los procesos de inserción laboral de los usuarios.

Finalmente, Marta nos explica cómo se lleva a cabo el proceso de inserción laboral bajo la metodología de Empleo con Apoyo, desde el momento en que un usuario manifiesta su deseo de trabajar en el mercado ordinario hasta que este consigue desarrollar su puesto con normalidad.

Marta: Nosotros el Empleo con Apoyo lo que hacemos es que valoramos a la persona, hacemos su perfil laboral y entonces entra en una bolsa de empleo. Y por otro lado, hacemos la búsqueda de empleo y cuando hay un puesto de trabajo realizamos un proceso de selección de todos los perfiles que tenemos en la bolsa, y una vez que se selecciona a la persona, ya se pone en marcha el Empleo con Apoyo. Esto consiste en el acompañamiento al puesto de trabajo, apoyo, seguimiento, coordinación con la empresa y todo esto se mantiene en el tiempo constante. En el Empleo con Apoyo, el apoyo va de mayor a menor. Empiezas yendo a diario, incluso a jornada completa, hasta que el trabajador va siendo autónomo y hasta que consigues que no tengas que prestar apoyo en el puesto. Pero siempre tiene que haber una coordinación y un seguimiento con la empresa porque siempre pueden volver atrás o puede haber algún altercado.

Entrevistadora: Una vez que consiguen un empleo ¿se les forma antes de que se incorpore o solo durante?

Marta: Durante el puesto de trabajo. Ya de por sí se selecciona al candidato que vaya más acorde con ese puesto, es decir, que ya tenga una formación y unas capacidades, pero después se les forma *in situ* en el puesto de trabajo. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 5).

De esta manera, partiendo de las capacidades y de la formación del trabajador seleccionado, se realiza una formación a través de la propia práctica profesional, donde el acompañamiento del preparador laboral es fundamental desde un principio. Estamos haciendo referencia a un proceso emergente que favorece la profesionalización de personas que, con ilusión y mucho trabajo, pueden aspirar a acceder a un mercado laboral complejo, dinámico, en permanente cambio y que cuenta con unas ambiciosas exigencias en cuanto a capacitación profesional, competitividad y productividad. Poco a poco, a medida que el trabajador adquiere las habilidades requeridas para desempeñar

su puesto de trabajo y aprende las tareas que va a efectuar, el apoyo del preparador laboral se va retirando hasta que desaparece. En esta metodología, es necesario argumentar que resulta esencial la existencia de una coordinación constante entre todos los agentes implicados en el proceso de inserción, así como la realización de una evaluación continua del trabajador que determine sus necesidades de apoyo, que se presupone se irán reduciendo a lo largo del tiempo.

Considerando todo lo anterior, observamos que algunos jóvenes, dependiendo de la situación del mercado laboral, a pesar de encontrarse ya capacitados para ser insertados en un puesto de trabajo, tienen que alternar periodos de formación y de trabajo, como ocurre en el caso de Óscar.

Entrevistadora: ¿Quién te enseña a ti a hacer las tareas?

Óscar: Pues nos enseñó a todos el compañero y luego cada uno empezó a hacer las cosas solo.

Entrevistadora: ¿Os enseñaron el primer día y ya está, o luego os van enseñando más cosas?

Óscar: No, primero nos enseñaron y ya está, ya sabemos hacerlo todo.

Entrevistadora: ¿Cómo entraste a trabajar allí?

Óscar: Entré por una sustitución, y llevo aquí ya...

Entrevistadora: ¿Y antes estabas en algún taller ocupacional?

Óscar: No, hice un curso de jardinería de aquí, con la asociación, y al año me llamaron para entrar aquí en el lavado.

Entrevistadora: ¿Por qué hiciste el curso de jardinería antes?

Óscar: Porque estudié carpintería, y por probar la jardinería pues lo hice y sin saber nada de jardinería aprobé el curso.

Entrevistadora: Bueno, porque lo aprendiste todo.

Óscar: Sí, pero sin saber nada, vamos, lo hice todo bien. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, pp. 1- 2).

De esta idea podemos inferir la importancia de dar a estos jóvenes una formación integral a lo largo de la vida, que favorezca el refuerzo de los aprendizajes socio-laborales adquiridos a través de los diferentes programas de formación y de la propia práctica laboral. La formación en diferentes actividades profesionales concederá al mismo tiempo a los usuarios tener una mayor versatilidad y capacidad de adaptación, ampliando así sus oportunidades laborales.

Por otra parte, resulta ser un obstáculo para la inclusión laboral y social de estos jóvenes el hecho de que, una vez hayan accedido al mercado laboral

ordinario, tengan que volver a seguir formándose dentro de entornos protegidos como el de La Unión. Bajo nuestro punto de vista, este hecho puede resultar ser un paso atrás, que perpetúe la estigmatización social y el alejamiento de estos jóvenes de nuevos entornos más inclusivos donde poder seguir evolucionando en la búsqueda de su total normalización.

Hemos hablado de la promoción gradual de los jóvenes con DFI desde un contexto más protegido como es el del CO, y su posterior tránsito al trabajo en el CEE hacia otros más inclusivos o normalizados, como es el mercado de trabajo ordinario. En ocasiones, por las propias capacidades de los trabajadores, o simplemente porque tienen la suerte de encontrar un empleo acorde a su perfil laboral, algunos jóvenes no requieren de la formación sistemática, gradual e individualizada que se imparte desde la asociación La Unión, llegando al mercado laboral una vez finalizan sus estudios obligatorios. Este es el caso de Tania, que nos relata cómo trabaja en su día a día.

Entrevistadora: ¿Tú te organizas sola o hay una persona que te dice lo que tienes que hacer?

Tania: Mi jefe me dice, aunque yo siempre sé más o menos lo que tengo que hacer, pero por ejemplo hay días que la tarde anterior no ha habido nada, entonces los compañeros lo han dejado todo bien, entonces mi jefe me dice lo que tengo que hacer, pero muy de vez en cuando, no siempre.

Entrevistadora: Sino, tú llegas y sabes lo que tienes que hacer, ¿no?

Tania: Yo ya siempre me voy al sitio que sé que tengo que estar. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 1).

Una vez ha aprendido las tareas requeridas para ejecutar su puesto de trabajo, Tania es capaz de realizar este de manera autónoma, contando siempre con la supervisión y el apoyo de su jefe y, si es necesario, de la preparadora laboral.

Como hemos podido observar, no existe un patrón determinado para la formación e inserción laboral de los jóvenes con DFI. Así, en función de sus capacidades y de otros factores como las expectativas familiares, la intervención de los profesionales, y también de la suerte, tendrán que partir de diferentes programas de formación y orientación laboral más o menos inclusivos, que les conduzcan a alcanzar el objetivo de conseguir un empleo dentro del mercado laboral ordinario.

3.2.2.9. Recursos de la asociación y vinculaciones con el entorno

Para la ejecución de las actividades realizadas por la asociación La Unión como mecanismo impulsor de la formación e inclusión socio-laboral de jóvenes con DFI, contar con el suficiente número de recursos tanto humanos como económicos y comunitarios, parece ser esencial para una gestión efectiva que potencie al mismo tiempo la sensibilización social en los entornos ajenos al colectivo. En el presente capítulo hablaremos de los recursos de los que dispone esta asociación, así como de las relaciones o vinculaciones que pudiera establecer con otros organismos que pertenecen al entorno en el que se encuentra vinculada.

En primer lugar, Carolina nos explica la procedencia de los recursos económicos de la asociación.

Entrevistadora: ¿De dónde vienen los recursos con los que contáis en los talleres?

Carolina: Todo lo costea La Unión, si hace falta material, el dinero es de la asociación. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 6).

Tal y como hemos observado, La Unión destina parte de su presupuesto a la labor efectuada dentro de los talleres ocupacionales. Como asociación, La Unión recibe sus principales ingresos de las cuotas de los socios así como de distintas subvenciones, pero además, como pudimos conocer en epígrafes anteriores, buena parte de los recursos que se utilizan dentro de los talleres proceden de la venta de los productos que se realizan en los mismos, así como de los servicios ofertados a empresas externas.

En este momento están plegando y montando pequeños calendarios para Correos, montando bandejas de comida para el Aeropuerto de Málaga y plegando y colocando gomas a carpetas para una importante empresa de productos de papelería. (Diario de Investigación 2, p.6).

Dichas empresas contratan los servicios de estos talleres ocupacionales, consintiendo a la asociación poder seguir solventando los costes que genera la formación para el empleo de estos usuarios. En esta línea, conocemos al

mismo tiempo que la Unidad Operativa de Jardinería también requiere de la implicación de terceros para poder llevar a cabo su labor formativa e integradora.

Actualmente está la unidad operativa de jardinería, que es una especie de curso y unidad operativa, aunque todos los integrantes pertenecen al CO. Son 7 usuarios del CO y hacen la actividad en la Milagrosa que es otro recinto de la asociación. Ese grupo en concreto están prestando servicio solo a alguna comunidad y algunos trabajos puntuales, pero están saliendo cosas, que es lo importante. (...) Son 3 usuarios los que están actualmente trabajando para alguna comunidad, y la verdad es que les ha venido muy bien para conocer el mercado laboral y para motivarse. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 7).

La relación de los usuarios de este programa con las comunidades de vecinos propicia un acercamiento al mercado laboral, que les ayudará a poner en práctica las destrezas y habilidades que han adquirido durante su formación. Sin la colaboración de dichas comunidades, el desarrollo de esta actividad resultaría imposible, lo cual dificultaría el acceso de estos jóvenes al mercado laboral ordinario.

Por lo tanto, observamos que para esta asociación resulta elemental constituir redes y lazos de colaboración y de coordinación con otras entidades del entorno que depositan su confianza en la labor que sus usuarios realizan. Es muy valioso para la promoción de la inclusión laboral y social de estos jóvenes que exista una coordinación y derivación de servicios de formación, orientación e inserción que optimice los recursos de la misma, al mismo tiempo que aporta a los usuarios/trabajadores experiencias reales fuera del entorno protegido de la asociación. Pero aunque resulte ser una fórmula de aprovechamiento y enriquecimiento social para los usuarios, el establecimiento de este tipo de redes facilita que las diferentes entidades colaboradoras asuman parte de la responsabilidad social que supone la formación para el empleo de los jóvenes con DFI, no siendo esta exclusivamente competencia de la propia asociación. Esta práctica implicará al mismo tiempo una visibilización de estos jóvenes en nuevos entornos sociales y les proporcionará nuevas experiencias e interacciones fuera del contexto de la asociación. De esta manera, entendemos que se promueve la sensibilización y la concienciación por parte de diferentes agentes que pertenecen al mismo contexto social, como

las empresas implicadas. No obstante, la intervención de estas empresas debe ser traducible a la contratación de estos jóvenes como trabajadores dentro de las mismas, si realmente queremos implicarles en su inclusión social y laboral.

De otro lado, la asociación La Unión resulta ser un recurso en sí misma como mecanismo de orientación y promoción de la vida independiente de los jóvenes con DFI, y de apoyo y asesoramiento a sus familias. Soledad manifiesta estar muy satisfecha con la comprensión y la confianza que la asociación les ofrece.

Entrevistadora: ¿Cómo es tu relación con la asociación? ¿Qué apoyo os da?

Soledad: Muy buena, yo estoy muy contenta, tengo confianza con todos. También es que estoy muy implicada, soy de la junta directiva, entonces...

Entrevistadora: ¿Ellos siempre os asesoran en las cosas nuevas que se hacen?

Soledad: Sí, tenemos unas reuniones muy buenas, apoyo a familias, este año empieza también apoyo a hermanos, que eso llevamos años pidiéndolo y empieza ya este año. Estamos muy bien; primero hemos estado 3 años con apoyos a familias, que son una vez al mes, son reuniones buenísimas, de varias horas, y descansamos unos meses y las hemos vuelto a empezar el mes pasado. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, pp. 8- 9).

Así, la intervención de esta institución social no se centra exclusivamente en la formación e inserción laboral de los usuarios, sino que pretende funcionar como herramienta para la mediación social entre las demandas de este colectivo y sus familias, y las exigencias del contexto social al que se encuentran adscritos.

Si seguimos hablando de la asociación La Unión como recurso para la inclusión social de los jóvenes con DFI, tenemos que leer las aportaciones de Silvia, que nos explica cuál es el proceso a seguir para poder acceder a este tipo de centros.

Primero lo que hacen de todas maneras, a través de la Junta de Andalucía, es ver dónde se les debe orientar, o bien nosotros tenemos un servicio de apoyo a familias. Cualquier familia que se vea en una situación de ese tipo, de no saber qué hacer con su hijo, pues se le informa y entonces ya a través también de la ley de la dependencia, ahora ya es todo un poquito más complicado. Primero la Junta de Andalucía valora qué centro podría ir mejor para esa persona según las habilidades que te he comentado porque a lo mejor va directamente a una unidad de estancia diurna o no, o a un CO. En el caso de que venga a un CO pues ya se le atiende, se detectan sus necesidades e intereses, se le enseña el

centro y también se les pregunta qué ha hecho anteriormente, para ver qué les gusta más. El proceso cada vez es más engorroso o más burocrático por el tema de la ley de dependencia. (Entrevista a Silvia, Técnico de orientación y promoción laboral, p. 4).

De estas palabras podemos interpretar que el acceso y utilización de los recursos que esta entidad oferta, dependen además de una serie de trámites ajenos a la actividad de la misma, que podrían dificultar los procesos de inserción laboral y de acceso a la vida adulta de estos jóvenes. Por otra parte, observamos que es el organismo competente el encargado de decidir el destino de estos jóvenes, es decir, de determinar qué va a hacer con su vida cada uno de ellos, limitando así sus oportunidades de promoción e inclusión social.

No obstante, el SFE es un servicio público al que puede acceder cualquier persona con DFI que quiera encontrar un trabajo.

Entrevistadora: Entonces todas las personas que salen al empleo ordinario, ¿están dentro de un taller ocupacional?

Marta: Bueno, no tiene por qué, nosotros estamos en La Unión pero somos un servicio universal. Yo atiendo tanto a personas de La Unión como externas a la asociación. Cualquier persona con discapacidad intelectual de Málaga puede hacer uso del servicio. De hecho, hay bastantes usuarios externos que están ya trabajando. De hecho la chica que vas a entrevistar ahora es usuaria externa, está trabajando en Decathlon y no es de La Unión. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p.1).

De esta manera, a pesar de tener ciertas dificultades en su acceso a la asociación como usuarios de los diferentes programas para la formación, el empleo y la vida independiente, los jóvenes con DFI que se sientan preparados pueden acudir a esta institución para que se les oriente y ayude en su búsqueda de un empleo dentro del mercado laboral ordinario. Así ocurrió en el caso de Tania, que nos relata su trayectoria hasta llegar al SFE de la asociación.

Entrevistadora: ¿Cómo conseguiste el trabajo?

Tania: Porque me llamó La Unión, yo estaba en La Unión y estaba por conseguir algo y entonces a través de la oficina de desempleo querían que fueran personas con discapacidad y fuimos unos cuantos y la única que fue elegida fui yo.

Entrevistadora: Pero tú viniste aquí antes y hablaste con la persona que había.

Tania: Yo pertenecía a otra, a FAMF³⁰ y FAMF ya me derivó aquí, y ya estuve aquí y estuvimos buscando, buscando, y ya Marta no, otra muchacha, vio eso y ya me presenté. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 2).

Como podemos ver, antes de llegar a la asociación, Tania sigue una trayectoria de orientación y búsqueda de empleo en otra entidad de índole similar, que decidió enviar a Tania a La Unión, probablemente por sus características personales y por el tipo de ayuda que estaba solicitando. En este fragmento de la entrevista a Tania, observamos la existencia de una serie de interrelaciones por parte de diferentes entidades: por un lado, FAMF, conectora de la labor que se realiza en La Unión, que decide poner en contacto a esta joven con los profesionales de la misma, y por otro lado, la oficina de desempleo que, como recurso comunitario que dirige sus acciones a la inserción laboral de toda la población, resulta ser una fórmula de mediación entre la empresa que oferta el puesto de trabajo y la asociación. De acuerdo a estas ideas, es necesario que valoremos la importancia de personalizar los servicios sociales y comunitarios en la atención a los jóvenes con DFI, siendo fundamental que además de promocionar su inclusión socio-laboral se persiga su bienestar y crecimiento personal.

Como podemos observar en el proceso de inserción laboral de Tania, La Unión, en su cometido de insertar laboralmente a los jóvenes con DFI, necesita indiscutiblemente de la existencia de este tipo de recursos y de redes de relación y comunicación para poder llevar a cabo su labor. Es decir, la asociación no podría desarrollar todos los programas que lleva a cabo sin la contribución de los elementos existentes en el entorno social en el que se encuentra.

Por otra parte, desde el punto de vista de Marta, como responsable del SFE, los recursos con los que cuenta la asociación resultan insuficientes para llevar a cabo su cometido con total eficacia.

³⁰ Organización sin ánimo de lucro, que dirige sus acciones hacia la inclusión personal, social y laboral de personas con diversidad funcional física y/o orgánica.

Creo que podría haber muchas más personas contratadas si las empresas y la sociedad en general no tuvieran esos prejuicios y si tuviéramos más recursos las asociaciones para ellos, que eso también es un factor importante. Porque yo por ejemplo en el SFE, aquí soy yo, es una persona nada más (...) Sin embargo, en Madrid sí que he visto yo servicios que son un equipo 6 o 7 personas; dos preparadores laborales, el evaluador, el buscador de empleo; imagínate en el momento que hay un buscador de empleo, es decir, una persona dedicada todos los días 8 horas a buscar ofertas de empleo. Yo creo que necesitamos recursos y que las empresas se conciencien más, que tenemos mucho trabajo por delante en concienciar empresas, y en que las personas con discapacidad también adquieran conciencia y actitudes. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 9).

La falta de recursos acentúa las dificultades en la orientación y búsqueda de empleo, lo cual, unido a la primera idea que nos expone esta profesional, es decir, a la presencia de prejuicios sociales, supone la perpetuación de la situación de exclusión socio-laboral a la que se han visto y se ven sometidos los jóvenes con DFI. Tenemos que pensar que ambas ideas, como causa de exclusión de estos jóvenes del mercado laboral, se encuentran interrelacionadas, siendo una causa y consecuencia de la otra al mismo tiempo.

En otras palabras, los propios prejuicios de las empresas hacen que no se demande personal de estas características dentro de las mismas, por lo cual desde la asociación no existe una necesidad inminente de que exista un mayor volumen de recursos para atender a la inserción laboral de estos jóvenes. A su vez, al no existir un número suficiente de profesionales, materiales y tecnologías destinados a tal fin, no se puede realizar una sensibilización adecuada a las empresas, con el objetivo de superar estos prejuicios y de fomentar la empleabilidad de este colectivo.

Atendiendo a las dos últimas ideas anteriormente expresadas, sobre la interrelación de esta asociación con otras de las mismas características que existen en la provincia, así como a la escasez de recursos necesarios para la inserción y sensibilización social, tenemos que hacer referencia a este fragmento de nuestra entrevista a Marta, que nos relata que la asociación no realiza una colaboración constante con ninguna de las instituciones o asociaciones de la provincia.

Entrevistadora: ¿Y colaboráis con otras instituciones, a nivel de formación, etc.?

Marta: Quizá puntualmente sí lo hemos hecho, pero constantemente no; a nivel de formación hemos colaborado con el FSCInserta de la ONCE, y yo también estuve dos años colaborando en orientación laboral con el Consorcio de Guadalteba, que firmamos un convenio de colaboración y se hacía orientación y formación laboral allí a las personas con discapacidad de la comarca. Pero siempre puntualmente, no hay ahora mismo una colaboración constante con ninguna entidad. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, pp.6- 7).

Así, por comodidad o por la existencia de una falta de comunicación adecuada, las colaboraciones entre esta y otras instituciones de índole similar únicamente se producen de manera puntual. Instaurar una cooperación continua entre La Unión y otras organizaciones podría ayudar a ofrecer una mayor calidad y eficacia en sus servicios, permitiendo a los usuarios de una y otras acceder a un mayor número de oportunidades de formación y promoción laboral, supliendo así la falta de recursos y optimizando los ya existentes.

Dejando a un lado la capacidad de la asociación para la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI en función de su volumen de recursos, tenemos que hacer referencia de nuevo a las relaciones de la misma con el entorno.

Entrevistadora: ¿Y trabajar les supone también otro tipo de aprendizajes no?

Carolina: Hombre claro, en todo, aparte ya es relacionarte con personas que no son del centro.

Entrevistadora: ¿Entonces tú crees que desde La Unión se debería fomentar un poco más la salida de enclaves laborales?

Carolina: Desde La Unión sí que se fomenta, lo que tendríamos que fomentar es que las empresas acogieran a personas con discapacidad, La Unión más que está haciendo, que está formando e intentando conseguir cosas, pero es eso, que no hay trabajo, no es que La Unión no lo fomente, porque La Unión desde que entran lo que fomenta es eso. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 6).

No cabe duda de que las prácticas profesionales dentro del mercado laboral, a través de fórmulas de inserción creativas, especializadas e innovadoras como los enclaves laborales, permiten a estos jóvenes desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para desempeñar un puesto de trabajo dentro del mercado ordinario. Carolina nos da una clave de los beneficios que supone que existan este tipo de colaboraciones, y es que estos jóvenes podrán fundar relaciones sociales y personales con otros jóvenes que no pertenecen al entorno de la asociación, lo cual les conducirá a distanciarse en cierta manera

de la seguridad y protección del entorno protegido que constituye La Unión, haciéndoles ser adultos más independientes.

Por último, esta profesional destaca la labor de La Unión como institución impulsora de la inclusión laboral de los jóvenes con DFI a través del apoyo de empresas externas que contribuyen a la formación laboral de estos jóvenes, señalando las dificultades que estas pudieran tener debido a la crisis económica por la que atraviesa nuestro país. Por esta razón, podríamos decir que todas las barreras de los jóvenes con DFI para acceder al mercado laboral ordinario no tienen su origen en la tradicional exclusión social del colectivo, sino que además, estos tienen que desafiar los obstáculos que afectan a la sociedad en general, como es la escasez de puestos de trabajo y la existencia de unas precarias condiciones laborales. En definitiva, la crisis de la que hablamos es una de las principales causas de que disminuyan las oportunidades laborales de estos jóvenes y de que las relaciones entre la institución y otras entidades o empresas se vean sesgadas.

Respecto a la contratación de jóvenes con DFI en empresas ordinarias, Marta nos explica cuáles son las más concienciadas con esta causa y cuáles son sus características.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de empresa contrata a una persona con discapacidad intelectual?

Marta: Normalmente las grandes empresas son las que más les contratan, no sé si porque tienen que cubrir el cupo pero las grandes empresas son las que suelen contratar más. Suelen contratarles para puestos de vendedores, reponedores, porque lo de la chica que está en el despacho de abogados, eso no se ha dado nunca: ella está, digitalizando los documentos. Normalmente trabajos de ese tipo en supermercados, fábricas de ahumados, de pescados,.. Decathlon la verdad es que es una empresa que colabora muchísimo con ese tema, allí hay muchísimas personas con discapacidad. Muchas empresas con jefes jóvenes más que jefes viejos, también por la mentalidad, este tema es una cosa muy nueva. (Entrevista a Marta, Responsable del SFE, p. 8).

De la cita que exponemos podemos deducir que, como veíamos anteriormente, además de los prejuicios sociales, el tema económico resulta ser determinante en la inserción laboral de este colectivo. De esta manera, las grandes empresas son las que principalmente apuestan por la contratación de estos jóvenes, mientras que las pequeñas empresas difícilmente asumen esta

responsabilidad. Por otra parte, la existencia de un cupo de contratación obligatorio supone a la vez un incremento de la empleabilidad de este colectivo. Hablando de prejuicios sociales, Marta nos hace conocer que generalmente los jefes jóvenes son quienes más contratan a las personas con DFI, por lo que observamos que se está produciendo un cambio de mentalidad en nuestra sociedad, que poco a poco favorece que los jóvenes de este colectivo superen las tradicionales barreras de exclusión del mercado laboral.

Otra idea que nos gustaría señalar es la vinculación de los jóvenes con DFI con el entorno comunitario al que pertenecen como factor determinante de su inclusión socio-laboral. Jorge nos expone alguna clave referente a esta idea.

Realmente una diferencia notable respecto a la actitud social no hemos tenido, otra cosa es que claro, el nivel de exigencia que se le tiene a Javier, pues Javier está en el entorno de la discapacidad y yo oí una vez una frase que es verdad y que la asumo: hay personas con discapacidad que han tenido la mala suerte de que lo detectemos, y estén en nuestro entorno. Porque hay personas a lo mejor con las mismas capacidades que Javier que se están buscando la vida pues cuidando cabras, no tienen muchas luces a lo mejor para ser capaces de diseñar su vida, pero bueno, han caído en un entorno determinado, pues oye, pues tú con las cabras, y se tiran la vida cuidando cabras, y bueno, y no lo ha detectado nadie, no está catalogado como persona con discapacidad y no está en entornos ocupacionales, está en entornos laborales. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 11).

Esta cita deja de manifiesto que el entorno social resulta determinante para la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI, en función de la catalogación o clasificación que se realiza dentro del mismo. Es decir, los entornos protegidos o segregados, a pesar de tener como principal objetivo la inclusión socio-laboral de estos jóvenes, por su propia constitución, en ocasiones generan el efecto contrario, alejándoles del resto.

En base a esta idea, debemos tener presente que el mero hecho de acceder al mercado laboral no supone la inclusión social y laboral de los jóvenes con DFI, sino que hemos de asumir una serie de factores. Jorge, como padre de usuario y presidente de la asociación, nos relata algunas de sus experiencias en relación a la inserción laboral de estos jóvenes.

Jorge: ¿Si hubiera una sola persona que tuviera una opción merecería que se pisara el acelerador a fondo? Sí, claro que sí, yo estoy de acuerdo con eso. Lo que ocurre es que hay que hablar de eso. Yo he estado en Guipúzcoa, y en Guipúzcoa hay una asociación que se llama talleres Picasso que es un pedazo de empresa que es Mirror. (...) Uno de los ramales que tiene talleres Picasso es una asociación que se llama en Casiopea, y en Casiopea tienen atención a personas con discapacidad intelectual. Y allí en País Vasco, dicen, en Guipúzcoa en concreto, dicen que no hay personas en paro con discapacidad intelectual, que todo el que quiere trabajar tiene trabajo, y venden que tienen trabajo. Pues yo los he visto trabajar y eso no es trabajo, eso aquí se llama taller ocupacional.

Entrevistadora: ¿Porque están todos en el mismo entorno?

Jorge: Sí, porque unos tienen nómina y otros tienen pensión, pero hacen lo mismo de la misma manera, en el mismo sitio, con el mismo horario, con lo mismo de lo mismo, todo igual, y están allí revueltos. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, p. 10).

Desde el punto de vista de Jorge, crear empleo para las personas con DFI y mantenerlos en un entorno segregado resulta ser un equivalente a la actividad ocupacional que se realiza desde La Unión y otras asociaciones de naturaleza similar. Porque la inclusión socio-laboral supone también la interacción con personas diferentes, en un entorno ordinario y bajo unas condiciones igualitarias, sin recibir ningún tipo de etiqueta que condicione la vida de estas personas.

De acuerdo con las ideas anteriormente explicitadas, el entorno social asignado tradicionalmente a las personas con DFI acentúa la diferencia, estableciendo una brecha entre los contextos protegidos y los inclusivos. Cuando hablamos de entorno no hacemos referencia únicamente a las personas que interactúan dentro del mismo, sino que hemos de considerar una serie de variables que, en ocasiones suponen una barrera para que estos jóvenes puedan vivir su vida adulta en una situación de igualdad de oportunidades en una sociedad plural y diversa.

Por último, nos gustaría mencionar la relación que estos jóvenes pudieran mantener con otros recursos de su comunidad. Este es el caso de Soledad, que abogando por la inclusión de su hijo Juan Carlos, recurre a los compañeros de su marido para fomentar su independencia y autonomía en la realización de sus actividades de la vida diaria.

También está muy cansado porque ahora tiene un ritmo que se levanta a las 6:30 porque tiene que ir a La Milagrosa, lo hemos enseñado y él va y viene solo. También tenemos a nuestro favor que mi marido es de la EMT, entonces los compañeros lo conocen, saben que es el hijo de un compañero y entonces todo es diferente, eso nos da a nosotros más tranquilidad. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 3).

Construir este tipo de relaciones, además de contribuir a un mejor desarrollo autónomo de Juan Carlos en su acceso a la vida adulta, y ayudar a que sus padres se sientan más tranquilos y seguros en los momentos que este tiene que acudir al trabajo, supone la concienciación y sensibilización de terceros. Es decir, personas ajenas a la situación social de estos jóvenes, como los compañeros de trabajo de su padre, apoyan y contribuyen a mejorar su inclusión social, implicándose en la lucha de este colectivo a través de pequeñas acciones. De esta forma, este tipo de gestos suponen un acercamiento de este colectivo hacia la construcción de una sociedad diversa y plural que respeta y coopera por el bienestar común.

Y es que es necesario que exista este tipo de concienciación en nuestra sociedad con el objetivo de acabar con las barreras que impiden la inclusión social de estos jóvenes, considerando al mismo tiempo que dicha concienciación debe surgir simultáneamente de las instancias públicas encargadas de promover esto. En otras palabras, la principal instancia pública responsable de impulsar la inclusión de todos los individuos es la escuela como agente educativo y de socialización de la población, teniendo en cuenta además que si hablamos de escuela hacemos referencia a todos los niveles formativos, desde las edades más tempranas hasta los niveles de formación profesional y universitaria.

Así pues, podemos concluir afirmando que la presencia de unos recursos privados en la asociación La Unión, así como la existencia de unas adecuadas redes de relaciones con otras instituciones y organismos vinculados con el entorno social donde esta se encuentra, donde la gestión de unos y otros sean lo más óptimas posibles, contribuirán positivamente a la inclusión socio-laboral de los jóvenes con DFI.

3.2.2.10. Relaciones interpersonales

Como hemos podido observar en epígrafes anteriores, uno de los principios fundamentales en el funcionamiento y organización de esta asociación es la coordinación entre los diferentes servicios que en ella se ofertan, lo cual exige de una adecuada relación entre los profesionales implicados dentro de los mismos. De esta manera, aparte del correcto funcionamiento de cada uno de los servicios, se garantiza una atención integral a todos los usuarios, que les va a permitir mejorar sus capacidades y promocionar hacia una vida lo más inclusiva posible. A tal fin, Carolina nos relata cómo es el trabajo realizado entre el CO y el SFE de La Unión.

Entrevistadora: ¿Qué relación tenéis el CO con el SFE?

Carolina: La verdad es que tenemos mucha relación; se nos informa de todo en reuniones que tenemos mensuales. SFE ha participado en casi todo lo que hacemos y suele siempre informar de personas sobre todo si son del CO, siempre se informa lo que se está haciendo, lo que se está intentando buscar, también cuándo se consigue un trabajo, el seguimiento que realizan, siempre estamos en contacto y siempre se informa.

Entrevistadora: ¿Hacéis actividades en común?

Carolina: Por eso te digo que hay un contacto porque siempre se pide: mira, tengo una oferta de trabajo, ¿qué persona crees que podría encajar?, siempre se mira y se pregunta, siempre nos pide ayuda a los profesionales del CO. (Entrevista a Carolina, monitora de taller ocupacional, p. 8).

Y es que implantar este tipo de redes de comunicación, ayuda a los profesionales de la acción formativa-laboral a mejorar el alcance de su labor profesional, poniendo a disposición de los usuarios de estos servicios el mayor número de herramientas posibles, que les van a capacitar para alcanzar progresivamente su objetivo de salir al mercado laboral en igualdad de condiciones que cualquier otro trabajador. Obviamente, son muchos los usuarios que pasan por el CO y la coordinadora del SFE no puede conocerlos a todos ni saber de su evolución y proceso de aprendizaje dentro de los diferentes programas. Por esta razón, es clave el papel de los monitores de cada taller ocupacional, que conocen mejor el día a día de estos usuarios, así como sus inquietudes, intereses, capacidades y nivel de competencia laboral.

Con el objetivo de mejorar la comunicación entre todos los agentes que intervienen dentro del proceso de formación y promoción de la vida adulta y laboral de los usuarios, así como de dar a conocer las noticias relacionadas con el funcionamiento y la organización de la asociación o con el objetivo de la misma, La Unión está presente en Internet y en las RRSS. Cuenta con una página web, donde se detallan los servicios ofertados por todos los centros que pertenecen a la asociación, la cual sirve para informar tanto a los miembros de la misma y a sus familias como a otros posibles usuarios, y a establecer contacto con otras instituciones que persigan un objetivo similar o que puedan estar interesadas en conocer o contratar alguno de sus servicios. También existe una página en Facebook, donde se notifica de los eventos organizados por la asociación en su lucha por la inclusión social de las personas con DFI, y otra página donde se promocionan los productos que se fabrican en el vivero de la asociación, localizado en Campillos, con el objetivo de venderlos.

Por otra parte, dentro de las redes de comunicación que se instauran entre los programas de formación y promoción laboral de la asociación La Unión, resulta imprescindible la implicación y participación de los propios usuarios, que van a ver reforzada su autoestima y su autoconcepto, mejorando así sus posibilidades de éxito en la búsqueda de su acceso al mercado laboral ordinario. Así nos relata Óscar cómo piensa que es la percepción de su trabajo vista desde esta entidad:

Entrevistadora: ¿Crees que están contentos con tu trabajo? ¿Te lo dicen?

Óscar: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué crees que piensan de ti?

Óscar: Creen que soy buen compañero, me relaciono con los compañeros y me llevo bien con ellos. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, pp. 4- 5).

Desempeñar un puesto de trabajo no se centra únicamente en la realización de la labor profesional encomendada, sino que también requiere de actitudes y aptitudes que permitan a los usuarios relacionarse de una manera socialmente aceptable con sus compañeros de trabajo y con otros agentes que pudieran intervenir en el contexto laboral. Así, la asociación trata de fomentar las relaciones sociales entre los usuarios y de fortalecer los valores de compañerismo y trabajo en equipo.

Siguiendo esta idea, Manuel nos cuenta cómo coopera con sus compañeros en su puesto de trabajo.

Entrevistadora: ¿Qué relación tienes con tus compañeros de aquí?

Manuel: Bien...buena...

Entrevistadora: ¿Tienes otro compañero en la recepción?

Manuel: Sí, Javier y Borja, es que somos tres.

Entrevistadora: Yo siempre que vengo veo a dos; hay otro más, ¿no?

Manuel: Si, lo que pasa que uno está en marketing.

Entrevistadora: ¿Y hacéis todos lo mismo?

Manuel: Claro, las mismas funciones. Ahora nos estamos repartiendo las funciones, un día está uno en el teléfono, y otro apunta las cosas de dónde esta cada persona; hoy me ha tocado a mí estar en el teléfono. (Entrevista a Manuel, usuario del CO, pp. 2- 3).

Son los propios trabajadores quienes se encargan de realizar el reparto de las tareas a realizar. De esta manera, aprenden a desenvolverse dentro y fuera de un puesto de trabajo, adquiriendo o mejorando sus habilidades de resolución de conflictos y su autonomía social y personal.

Debemos ser conscientes de la importancia de que se produzca una eficaz adquisición de habilidades sociales por parte de estos jóvenes, para lo cual la asociación La Unión cuenta con un programa específico que se constituye de manera transversal a toda la acción formativa puesta en marcha desde el mismo. A pesar de ello, resulta ser una asignatura pendiente para la inclusión social de los usuarios y trabajadores de la asociación La Unión el pleno aprovechamiento de su tiempo de ocio de manera inclusiva.

Entrevistadora: ¿Son amigos tuyos, después sales con ellos?

Óscar: Salir no, somos compañeros nada más. (Entrevista a Óscar, trabajador del CEE, pp. 4- 5).

Las relaciones sociales entre estos trabajadores se centran únicamente en el tiempo de trabajo, ya que no son capaces de crear otro tipo de interacciones fuera del ámbito de la asociación. Con el objetivo de fomentar el establecimiento de relaciones de amistad entre los usuarios, así como de proporcionarles un ocio de calidad fuera del ámbito familiar, el club Divertia se encarga de ofertarles actividades de las que disfrutar durante su tiempo libre, en función de su nivel de autonomía personal.

Entrevistadora: ¿Cómo te ayuda La Unión en tu vida, además del trabajo?
(...) **Manuel:** Hombre claro, nos dan actividades, de ocio, del club Divertia. Que es Teresa la encargada.
Entrevistadora: ¿Qué hacéis allí?
Manuel: Nos explica el ocio que hay.
Entrevistadora: ¿Para que vayáis vosotros, o alguien os acompaña?
Manuel: Sí, Teresa sí nos acompaña.
Entrevistadora: ¿No sales por tu cuenta, sin la asociación?
Manuel: Hombre, salgo con mi familia, y por mi cuenta también salgo, claro.
(Entrevista a Manuel, usuario del CO, p. 5).

Este tipo de programas y de iniciativas globales vienen a facilitar la comunicación y la interacción positiva entre los distintos usuarios y trabajadores, promoviendo así la satisfacción de otro tipo de necesidades personales como es el desarrollo social del individuo. Pese a esto, tenemos que ser críticos con este tipo de programas por su carácter segregador, al fomentar las relaciones sociales únicamente dentro del entorno restringido de personas con DFI, lo cual supone un sesgo a la normalización de las relaciones sociales de sus miembros. En este punto, consideramos imprescindible que exista una apertura tanto mental como social por parte de la entidad de La Unión, así como de las familias de los usuarios, a que estos puedan construir relaciones interpersonales con otros jóvenes que no pertenezcan al colectivo de personas con DFI. Es decir, no focalizar las actividades de este programa a una mera agrupación de los usuarios para que puedan salir a disfrutar de diferentes opciones de ocio, sino abrirse a nuevos espacios de nuestra sociedad donde lleguen a surgir relaciones sociales con personas ajenas al entorno protegido. Este tipo de relaciones pueden surgir de la interacción con otras asociaciones, con estudiantes de distintos centros educativos o universidades, a través de la organización de torneos deportivos o de excursiones a diferentes lugares de entretenimiento.

Desde otra perspectiva, es comprensible que las habilidades sociales de estos jóvenes se hayan visto sesgadas o reducidas a lo largo del tiempo, ya que, además de presentar posibles dificultades en el lenguaje o de no haber adquirido las herramientas necesarias para gestionar de manera eficaz sus relaciones, tienen que enfrentarse a una serie de prejuicios y estigmas sociales, que hacen que sus relaciones sociales se hayan visto dificultadas por el rechazo. Así, los jóvenes con DFI, ya desde su etapa escolar tienen que

hacer frente a ciertas actitudes por parte de sus iguales, que pueden afectar a su autoestima en su vida adulta y perjudicar las relaciones sociales que van a tener en un futuro.

Soledad nos narra que el rechazo social padecido por su hijo durante los años de instituto iba más allá de la simple exclusión del círculo de amigos, dado que sufría situaciones de abuso y de acoso escolar. Sin embargo, Juan Carlos no era consciente de las situaciones de violencia ejercidas sobre él.

Cuando ya entró en el instituto, date cuenta que era una edad de 15 o 16 años, y entró en el instituto y aquello fue horrible. Él es un niño hiperactivo, es un niño que tiene sus problemas, todo, entonces lo pasamos mal. Con esa edad, pues es normal, le gustan las niñas, bueno, con esa edad y ahora es normal. Entonces claro, los demás, a él le gusta, eh, que yo no lo estoy excusando, le decían *“pues levántale la falda”* y él lo hacía y en casa le decíamos: *“pero bueno J. S., ¿cómo puedes hacer esas cosas?”* *“Si es que son mis amigos”*. Y él creía que de esa manera lo que estaba era captando amigos. Él era juguete de otros. Bueno, pues aquello fue horrible, tan horrible, tan horrible, que empezó en septiembre en el instituto y en abril o mayo dijimos que hasta aquí habíamos llegado. Porque no, porque le pasaban muchas cosas, le tiraban la basura encima, muchas cosas, muchas cosas... (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 2).

Como podemos observar en el caso del hijo de Soledad, a pesar de encontrarse integrado dentro de un aula ordinaria, el trato que recibió por parte de sus compañeros de instituto viene marcado por situaciones donde las relaciones que se establecen con sus compañeros tienen como objetivo burlarse de él por ser diferente. Por lo que vemos, los jóvenes con DFI son vistos por sus iguales como diferentes y débiles, y además se encuentran subordinados a estos, estando sujetos a cualquier tipo de broma o jugarreta que les quieran dedicar. Al mismo tiempo, los jóvenes con DFI demuestran cierta inocencia o falta de picardía que, unida a su deseo de ser integrados dentro del grupo de iguales, pueden desencadenar situaciones en las que el joven con DFI acepte de buen grado hacer cualquier cosa que le pidan, sin comprender realmente si está actuando bien o no.

Jorge también nos relata la experiencia de su hijo Javier dentro del instituto, donde nos da algunas de las claves que determinan la ausencia de éxito en las relaciones sociales de los jóvenes con DFI.

Entrevistadora: ¿Cómo eran las relaciones sociales?

Jorge: Pues dos y dos son cuatro. Las relaciones sociales prácticamente no existen; las personas con discapacidad están solos, les cuesta mucho hacer amigos y algunos amigos que tienen, pues son siniestros. O sea, la situación social en el colegio, yo interpreto que lo de la integración es lógico, justo y necesario porque ellos tienen que estar en la sociedad, pero el colegio es un reflejo de la sociedad y lo que hay en el colegio, pues hay buenas personas, personas regulares y las personas que no son buenas pues tienen una relevancia mucho mayor que las buenas personas que forman parte de la mayoría silenciosa. Él no ha tenido amigos en el colegio y cuando ha tenido amigos pues no me han parecido amigos razonables.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Jorge: Porque abusaban de él, lisa y llanamente. Lo utilizaban. Entonces yo entiendo que una persona está inmersa en el entorno donde vive y nadie está libre de que se rían de él, pero no todos se ríen de él, es conveniente, hay gente normal y gente que trata a las personas con discapacidad de una manera razonable. Mi hijo además está en un nivel en el que la discapacidad es obvia pero no es absolutamente impactante, o sea, a mi hijo tú lo puedes ver y si no le preguntas y si no lo miras a la cara y si no te fijas mucho, su discapacidad puede pasar inadvertida, lo cual es todavía peor. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, pp. 2- 3).

En un principio, Jorge considera que la escuela se manifiesta como un reflejo de la sociedad, es decir, los niños y adolescentes no llegan a integrar a aquellos con DFI en su círculo de amigos, o no de la misma manera que al resto, porque es lo que observan a su alrededor, tanto dentro como fuera del centro educativo. La invisibilización a la que se han visto sometidas tradicionalmente las personas con DFI ha llegado a producir una serie de prejuicios en nuestra sociedad, que van a marcar las interacciones sociales de este colectivo desde edades muy tempranas. Finalmente, y en relación a esta idea, este padre nos habla de la soledad de los niños y adolescentes con DFI en el entorno educativo, lugar en el que se encuentran sometidos a las acciones de otros que, en el mejor de los casos, adoptarán una actitud pasiva hacia la inclusión social de estos, cuando no abusarán de ellos, les ridiculizarán o incluso les llegarán a maltratar.

Por último, Jorge expone que uno de los factores que podrían resultar determinantes para la exclusión social de los estudiantes con DFI tiene mucho que ver con el estigma físico, deduciendo de esta idea que unos rasgos físicos y comportamentales que identifiquen con facilidad la diferencia de estos, producirán en el entorno social un respeto mayor, originado por el miedo o la lástima hacia ellos. Por lo tanto, en las relaciones sociales de los jóvenes con

DFI, también podríamos hablar de diferente trato en función de determinadas características individuales a nivel físico y cognitivo.

Dirigiendo nuestra atención hacia los dos casos observados en las citas anteriores, podemos concluir que, en ocasiones, el resto de compañeros pueden utilizar a los jóvenes con DFI con el objetivo de burlarse, haciéndoles creer que se encuentran incluidos en el grupo de amigos. Para evitar que se den este tipo de situaciones, resulta esencial la concienciación y sensibilización de los adolescentes y jóvenes que diariamente conviven dentro y fuera de las aulas con los protagonistas de nuestro estudio, inculcándoles el respeto hacia la diferencia y educándoles en la diversidad. Con este tipo de medidas se conseguiría que además, en la vida adulta, el proceso de inclusión social de los jóvenes con DFI resulte más satisfactorio y enriquecedor para unos y otros.

Si trasladamos nuestra mirada hacia las relaciones sociales que se producen dentro del entorno laboral, los jóvenes con DFI no parecen tener mucho más éxito del que disfrutaban en su etapa educativa. La situación de exclusión se perpetúa en los entornos adultos, dejando de lado las manifestaciones de violencia o las faltas de respeto evidentes para dar lugar a otras conductas segregadoras por parte de los compañeros de trabajo. Tania nos relata su experiencia dentro del ámbito laboral:

Entrevistadora: ¿Pero a ti te gusta?

Tania: Sí, hombre sí, porque ahora ya nos estamos coordinando con los compañeros. Antes no estaba muy motivada porque con los compañeros no había...bueno sigue todavía, pero más o menos yo ya me coordino más con los compañeros, antes es que no me coordinaba. Que ni le hablaba al jefe ni le hablaba a los compañeros, no sé si porque era más...no más tímida no era, porque yo a lo mejor me cerraba más al entorno. Porque después aquí a Marta sí le hablaba, que cuando ella iba allí decía: "*pues allí en La Unión habla bastante*".

Entrevistadora: Pero eso era porque no los conocías, ¿no?

Tania: No que, date cuenta que sin saber cómo son... de todas formas ellos siempre quedan los fines de semana y a mí tampoco me dicen, vente, ni nada, pues yo ya, dices, hablo con ellos o no hablo con ellos.

Entrevistadora: Ibas tú por tu lado y ellos por el suyo.

Tania: Un poco. Ellos me dicen esto es lo que hay que hacer y ya está.

Entrevistadora: Entonces te llevas bien con ellos, pero dentro del trabajo.

Tania: Dentro del trabajo nada más.

Entrevistadora: ¿Y te cuentan sus cosas?

Tania: No, nada, a mí me dicen esto y esto, porque algunas veces no está el jefe, y ya está, pero en otra cosa nada. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, pp. 2- 3).

La inclusión queda reducida al entorno laboral, debido a la ausencia de unas relaciones sociales que traspasen dicho ámbito. Este sesgo pensamos que se debe a una falta de comunicación, devenida de la existencia de prejuicios sociales que se deben a la invisibilización de las personas con DFI dentro del mercado laboral y que se unen al miedo o la inseguridad de unos jóvenes que únicamente están acostumbrados a desarrollarse en entornos segregadores, donde comparten espacios y relaciones con personas en su misma condición. Así, Tania manifiesta su deseo de tener una mejor relación de comunicación con sus compañeros de trabajo.

Entrevistadora: ¿Qué te gustaría: encontrar otro trabajo, tener más horas de contrato...?

Tania: Yo quiero tener más horas. Yo lo que quiero es más horas y que los compañeros tengan más diálogo conmigo; ellos teniendo más diálogo conmigo, más diálogo tengo yo con ellos. (Entrevista a Tania, usuaria del SFE, p. 7).

Tania atribuye la culpa de esta ausencia de relaciones a la falta de interés de sus compañeros en mantener diálogo con ella. Igual que ocurría dentro del ámbito educativo, consideramos imprescindible la concienciación social para garantizar una inclusión social de éxito pero, al mismo tiempo, potenciar medidas que faciliten las relaciones sociales de estos jóvenes fuera del entorno protegido, como la existencia de programas de ocio inclusivo con personas que no pertenezcan a dicho entorno es otra iniciativa a tener en cuenta. De todos modos, la dificultad de estos jóvenes para construir relaciones sociales dentro del entorno laboral inclusivo puede ser paliada gracias a la intervención del preparador laboral, que deberá impulsar el acercamiento entre el trabajador con DFI y sus compañeros, a través de la implantación de medidas de información y sensibilización y también de dinámicas de trabajo colaborativo. La promoción de actividades formativas transversales a las funciones a desempeñar dentro del puesto de trabajo se manifiesta como una opción válida y tangible para impulsar la constitución de relaciones sociales más estrechas dentro de la empresa.

Por otra parte, siguiendo en la idea de que exista una mayor concienciación por parte de la sociedad, es necesario que, además de difundir una cultura de la diversidad en todos los ámbitos de la misma, los jóvenes con DFI aprendan a desenvolverse adecuadamente en cualquier entorno social, aprendiendo qué conductas son válidas o no dentro de los diferentes contextos. A su vez, el respeto hacia los jóvenes con DFI no consiste únicamente en tener un trato correcto con ellos, ausente de faltas de respeto o de violencia, sino en darles el mismo trato y exigirles en la misma medida que a cualquier otro trabajador. Es decir, respetar su dignidad y no darles un trato infantil o condescendiente, sino exigirles como adultos autónomos y responsables. Soledad, en su entrevista, nos recalca la importancia de la existencia de una sensibilización social satisfactoria para la inclusión plena de este colectivo.

Entrevistadora: ¿Qué crees que supone la inclusión laboral de este colectivo para los compañeros que puedan tener en una empresa, para los clientes, si es un puesto de cara al público, y para la sociedad en general?

Soledad: Yo creo, quizá sea porque yo tengo un familiar, lo que te estaba diciendo antes. Que no se le tiene que tener lástima, ni reírle las gracias, eso lo odio yo mucho, tendría que verse normal, viendo sus límites, que los tienen, pero verlos normal, pero para que eso ocurra quedan años luz. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 10).

Es decir, identificar a estos jóvenes dentro del grupo de personas con DFI y darles un trato diferenciado del resto, sea más o menos respetuoso o afectivo, supone una discriminación que perpetúa la diferencia y dificulta la inclusión social total.

Si analizamos de nuevo las relaciones interpersonales de los jóvenes con DFI fuera del núcleo familiar o del entorno de formativo-laboral, conocemos, como en el caso del hijo de Jorge, que las amistades que establecen estos jóvenes generalmente suelen ser con otros jóvenes que también pertenecen al colectivo de personas con DFI.

Entrevistadora: ¿El desarrollo social de su hijo, cómo es?

Jorge: Pues Javier no tiene amigos y, los amigos que tiene, pues son un nivel de amistad muy superficial.

Entrevistadora: ¿Amigos con discapacidad?

Jorge: Sí, claro, él se mueve en entornos con discapacidad, él tiene amigos de aquí, él tiene amigos de alguna otra asociación, donde se comunica por Internet, donde se comunican de la manera que le establece club Divertia. Aquí

tenemos un grupo que se dedica a fomentar ese tipo de relaciones, a fomentar el tiempo libre y las relaciones entre ellos, pero Javier como no lo llamen no sale, la costumbre de coger, pues ahora voy a llamar a amigo, que son reacciones que surgen espontáneamente, no hay que prepararlas tampoco, porque en el entorno del colegio o en otro entorno surgen, pero en este caso no. Él tiene amigos muy contados con una amistad tremendamente superficial, de vez en cuando van al cine, pero porque alguien hace el alcahuateo, el club Divertia hace ese tipo de alcahuateo.

Entrevistadora: ¿Van con una persona de aquí?

Jorge: No, él suele ir solo, él se mueve solo. Él tiene un nivel muy alto de autonomía.

Entrevistadora: Entonces a nivel de habilidades sociales, ¿bien?

Jorge: A nivel de habilidades sociales, bien, él coge el autobús, él habla, él se integra, pero no cuajan las relaciones, porque no... (Entrevista a Jorge, padre de usuario, pp. 11- 12).

A pesar de contar con un nivel de habilidades sociales óptimo, las relaciones personales de Javier desembocan en amistades de un nivel muy superficial, constituidas siempre con otros jóvenes del entorno protegido donde se desenvuelve, que generalmente son potenciadas desde los programas de apoyo al ocio inclusivo. Es evidente que, al encontrarse dentro de un entorno protegido donde convive cada día con otros jóvenes con DFI, las relaciones interpersonales que establecen tanto Javier como el resto de jóvenes de la asociación, se limiten en exclusiva a este determinado círculo social. Por lo tanto, deducimos que la permanencia de estos jóvenes dentro de los programas que pertenecen al entorno de la asociación puede ver mermadas sus relaciones sociales, lo cual nos hace pensar en que la inserción laboral debería realizarse lo más pronto posible.

Otra de las cuestiones problemáticas que presentan los jóvenes con DFI para relacionarse socialmente, como ocurre en el caso del hijo de Soledad, puede ser la falta de iniciativa a la hora de realizar planes.

Entrevistadora: ¿Y le cuesta relacionarse?

Soledad: No le cuesta encontrar amigos, le cuesta mantenerlos. Verdaderamente no tiene amigos, tiene compañeros. Con uno se lleva muy bien de aquí, Javier, que está con él en el proyecto de jardinería, pero amigos, amigos, no tiene mi hijo. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 5).

Soledad: Tiene este compañero que te he dicho, Javier, que a ese le gusta salir pa' reventar: viene a casa, se queda a dormir, es exagerado... Y yo siempre estoy "Juan Carlos, invita a Javier a comer, dile que se quede a dormir, dile que se venga y os bajáis a la piscina". Verás, viene y está contento, pero le cuesta mucho trabajo decirle que venga, es como que él quiere su espacio. Yo

muchas veces pienso, no sé si hemos hecho bien o mal. En casa tiene una habitación grande, se lo tenemos todo, que muchas veces digo no debería tener tantas comodidades en casa. A lo mejor saldría más.

Entrevistadora: Sí, porque tiene para entretenerse y no se preocupa de más.

Soledad: Sí, pero es que no, la cuestión es que luego sale y se lo pasa bien. Cuando consigue salir con el hermano al cine o cualquier reunión con todos los primos, él viene muy contento pero luego está que se pasa meses y meses y meses sin salir. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 9).

Como podemos observar, este joven cuenta con unas adecuadas habilidades sociales y un elevado nivel de autonomía, que le permiten fundar relaciones de amistad con facilidad, pero no es capaz de profundizar más en estas por falta de interés hacia la realización de actividades de ocio que se desarrollen fuera del entorno de la asociación. Soledad además nos da otra clave de las relaciones sociales: el contar con un hermano y varios primos de su edad supone para su hijo una fuente muy beneficiosa de relaciones sociales que, desde la seguridad del afecto familiar, le ayudan a gozar de su vida social de manera plena.

El hijo de Soledad muestra falta de interés y motivación hacia las relaciones sociales fuera del entorno familiar. Este tipo de actitudes en los jóvenes con DFI pueden deberse a las desilusiones devenidas a lo largo de su trayectoria escolar y social en la niñez y la adolescencia, durante la cual, debido a su diferencia y/o a no contar con unas habilidades sociales adecuadas, no han llegado a recibir una respuesta positiva por parte de sus iguales a la hora de iniciar relaciones de amistad. Esta situación les ha podido hacer más reticentes a tomar la iniciativa a la hora de proponer y desarrollar actividades de ocio y de emprender relaciones con sus iguales.

Igualmente, como ocurre en el caso de Juan Carlos, tal y como nos cuenta su madre, este joven ha visto su autoestima muy mermada al ser consciente de su diferencia respecto a su hermano menor.

Lleva un año y poco más que está triste porque su discapacidad es muy leve, entonces él ve que él es el mayor, tiene un hermano con 24 años y ahora está que ve que va a la universidad, que tiene coche, tiene novia. Él no quiere salir, le cuesta mucho, muchísimo. Él llega de aquí y no sale, lo tenemos en gimnasio, en todo. Le gusta ir pero la cuestión es ya, para decirte que le he dicho que este mes de octubre no pago, porque no va. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 3).

En su búsqueda de la normalización e inclusión social, este joven cuenta con la conciencia suficiente para comprender que socialmente existen ciertas diferencias entre él y su hermano, ya que este último puede tener una vida acorde a su edad, donde hace actividades propias de las personas adultas. El hijo de Soledad anhela llevar una vida más parecida a la de su hermano, fuera del entorno protegido y realizando actividades de manera totalmente independiente.

Juan Carlos se compara con su hermano por tener la vida que a él le gustaría llevar, siendo al mismo tiempo su mejor amigo y su modelo a seguir. Su madre nos relata la buena relación que existe entre ambos.

Entrevistadora: ¿Le ayudaba con los deberes?

Soledad: Sí, siempre le ayudaba también con eso. Le ayudaba y le sigue ayudando. Es un apoyo muy grande y si van a salir, salen juntos. Él se arregla normalmente, pero si van a salir juntos: “hermano, termina tú de peinarme”, siempre se apoya mucho en el hermano. Tienen diferente estilo, pero él sigue todo lo que, en su estilo, pero todo lo que haga el hermano le gusta, le viene bien, se pelean para reventar, pero vaya yo tengo hermanos y eso es lo más normal. (Entrevista a Soledad, madre de usuario, p. 13).

Y es que los hermanos de los jóvenes con DFI, más aún cuando son de edades parecidas, son un apoyo fundamental para estos y pueden erigirse como un puente hacia la constitución de relaciones interpersonales fuera del entorno protegido de las instituciones sociales.

Juan Carlos anhela el modelo de vida de su hermano por tener una vida social, un coche y una novia. Siguiendo esta idea, Jorge, padre de Javier nos expone la necesidad de los jóvenes con DFI de tener una pareja que determine su normalización total.

Jorge: Una persona tiene novio para tener sexo o porque esté enamorado. Punto. Es que hay dos maneras. Entonces donde ni hay sexo ni hay amor, ni hay intimidad, ni hay nada, una declaración de noviazgo es falsa, de cuajo. Es como si yo digo, yo soy blanco, yo soy negro, se podrá cuestionar si es importante o no, pero el ser novio implica una relación clara, y yo veo personas con discapacidad que hay emparejadas y se le puede llamar novio, porque hay un sentimiento, hay una relación que se le puede llamar. Pero cuando Javier me decía: mi novia, mi novia, mi novia, porque tocaba tener novia, porque el tener novia es mucho más normal que el no tenerla entonces, porque todos sus primos tienen, porque sus primos se casan, porque sus primos...entonces, cuando él me dice novios, yo le decía que eso no es ser novios, y él me

preguntaba por qué y yo se lo digo tan claro como se lo he dicho a usted, porque novio es eso. El tener novia para él es mucho más importante que eso, es su normalidad, de hecho ahora que no tiene novia...

Entrevistadora: Es más como un medio para, que como un fin.

Jorge: El tener novio o novia para mí es una relación natural que se establece porque está inventada desde que el mundo es mundo y no lo vamos a inventar ahora, pero el tener la obligatoriedad de declarar un noviazgo para ser normal, es un problema que se le plantea a ellos y para ellos lo normal cuando hablan de noviazgo es eso, y lo anormal pues son casos que yo he visto, que yo he dicho, pues sí oye, pues esta gente es una pareja, que los ves mirarse y dices, pues esta gente es una pareja. Los ves mirarse, los ves relacionarse y no hay que ser tampoco un psicólogo para eso, se ve, pero cuando no, es que también es tan notorio y tan absolutamente claro. (Entrevista a Jorge, padre de usuario, pp. 13- 14).

La pareja se presenta para estos jóvenes como un paradigma hacia la inclusión social, es decir, una forma de sentirse adultos independientes, que adquieren un compromiso y pueden decretar unos planes de futuro. Algunos no son capaces de comprender todo lo que conlleva tener una pareja, pero les satisface tener una en la medida en que se sienten personas adultas.

A pesar de que nuestro estudio se centra en el impulso y promoción del empleo de los jóvenes con DFI para que estos lleguen a ser uno más en la sociedad en la que vivimos, no podemos olvidar que, para que exista una realización plena de las personas, debemos atender a las distintas dimensiones que abarcan la vida de la misma, por lo cual no podemos olvidar la importancia de que estos jóvenes tengan un óptimo desarrollo social, donde sus relaciones deben ser satisfactorias para su inclusión. Así, además estamos contribuyendo a mejorar sus habilidades como trabajadores, lo cual beneficiará su acceso a la vida adulta e independiente. En realidad, es un tipo de relación interdependiente con sinergias positivas para los jóvenes y también para sus familias, las empresas y la comunidad en general. No se trata de una mera inserción social, sino del reconocimiento y aprovechamiento de un capital humano que tiene derecho a su proyección social y laboral en el marco de una sociedad moderna, justa, democrática y solidaria.

3.2.3. Conclusiones de los datos cualitativos de los estudios de caso

Una vez hemos expuesto y analizado los diversos elementos y condicionantes que intervienen en los dos contextos estudiados a través nuestros estudios de caso, es hora de puntualizar las posibles convergencias y discrepancias existentes entre las características recogidas en ambos. De esta manera, pretendemos valorar de manera general las experiencias, opiniones y relaciones conocidas a través de ambos entornos, con el fin de constituir una visión extendida de la realidad del tránsito a la vida adulta de los jóvenes con DFI desde los contextos educativos, formativos y socio-laborales.

A la hora de realizar dicho análisis y de estimar nuestras conclusiones y valoraciones, debemos tener en cuenta que existen ciertas divergencias entre los dos contextos recogidos en nuestros estudios de caso.

A pesar de que tanto el contexto formativo-escolar representado a través del centro educativo erigido por el IES Concepción Villalba, como el ámbito socio-laboral encarnado en la entidad de la asociación La Unión, tienen como objetivo principal la capacitación de las personas con DFI en habilidades y competencias para el acceso al empleo, y consecuentemente al logro de una vida independiente, encontramos que existen diferencias entre ambos dada su constitución y su forma de organización y gestión.

El primero de los contextos analizados pertenece al sistema educativo formal y se manifiesta como un entorno educativo inclusivo, donde la convivencia de sus usuarios con jóvenes de diversas características resulta más cercana al convivir dentro de un mismo complejo arquitectónico e institucional. Al mismo tiempo, hablamos de una entidad pública, gestionada desde la organización competente y que se abastece de los recursos destinados desde la misma. En el caso de la Asociación La Unión, hacemos referencia a un entorno segregado, donde los usuarios conviven únicamente con otros jóvenes que comparten su misma condición. Al contrario que el IES

Concepción Villalba, es una organización sin ánimo de lucro, fundada por un colectivo concreto de nuestra sociedad y que recibe la aportación económica de los socios de la misma, aunque en ocasiones cuenta con algunas subvenciones del ámbito público, siendo la organización y gestión de los mismos responsabilidad de la junta directiva elegida por los miembros de la asociación constituida en dicho centro.

Respecto al volumen de uno y otro centro, como observábamos en nuestros estudios de caso, el IES Concepción Villalba es un centro de gran tamaño, formado por más de 1600 alumnos, con o sin DFI, mientras La Unión tiene un tamaño menor, contando con la asistencia de unos 300 usuarios aproximadamente, los cuales poseen todas ciertas necesidades de apoyo a la autonomía e independencia personal.

Los programas formativos ofertados desde ambos contextos se sitúan en el marco de la educación postobligatoria, aunque en el caso del IES Concepción Villalba su alumnado no debe superar la edad máxima permitida para permanecer dentro del sistema educativo (23 años), mientras en la Asociación La Unión, sus usuarios deben superar la mayoría de edad. Considerando especialmente este último criterio señalado, al mismo tiempo que valoramos las similitudes y diferencias de los dos contextos, pretendemos transmitir una idea de continuidad entre ambos, ya que existen numerosos casos de jóvenes cuya trayectoria educativa y personal se ve reflejada en su tránsito por estos contextos. Es decir, tras asistir a un programa de PCPI, algunos jóvenes deciden recurrir a los servicios ofrecidos por asociaciones de la misma índole que La Unión, ya sea en sus programas formativos o en su servicio de orientación y búsqueda de empleo.

A fin de optimizar nuestro análisis y de delimitar relaciones generales entre ambos contextos de formación e inserción socio-laboral, hemos categorizado las temáticas abordadas en nuestro estudio de caso. De esta manera, abordaremos en primer lugar los aspectos socio-personales del individuo, como son la familia, la trayectoria de vida y las relaciones interpersonales. En segundo lugar haremos referencia a aquellos elementos de

índole educativa y formativa-laboral, como los profesionales implicados, la metodología empleada por estos y los recursos y vinculaciones que poseen las entidades a las que nos referimos. Por último, aludiremos al ámbito socio-laboral de nuestro análisis, mencionando desde la concepción de la inclusión y la imagen social de los jóvenes con DFI, hasta las variables que inciden en el proceso de inserción laboral de estos y las expectativas depositadas en la formación y el acceso a la vida adulta.

3.2.3.1. Ámbito personal y socio-familiar

Dentro de este ámbito, debemos hacer referencia en primer lugar al papel de las familias como uno de los principales agentes que intervienen tanto en el proceso educativo como de formación e inserción laboral.

Tanto en nuestro estudio de caso formativo-escolar como en el socio-laboral comprendíamos como uno de los principales objetivos de las familias la total inclusión de los jóvenes con DFI, aunque debido al miedo y a las escasas oportunidades de nuestro mercado laboral, la utilidad tanto de los PCPI del IES Concepción Villalba como de los talleres ocupacionales de la asociación La Unión deja de ser la de mecanismos que facilitan el acceso al empleo, para convertirse en entornos destinados a la ocupación y el entretenimiento. Así, en ambos casos, salvo algunas excepciones, las familias no depositan grandes esperanzas hacia el desarrollo profesional de sus hijos dentro del mercado laboral ordinario. Por otro lado, en ambos casos veíamos como las expectativas de las familias influían de manera directa en los valores de sus hijos, repercutiendo en su comportamiento y en su conciencia hacia el empleo, así como en su grado de autonomía y madurez para su posterior acceso a la vida adulta.

Si observamos las discrepancias entre uno y otro contexto, debemos ser conscientes de que el papel de las familias evoluciona de uno a otro. En el contexto del IES Concepción Villalba asumíamos la importancia de la implicación y colaboración de las familias con los profesionales del centro, a fin

de mejorar el proceso educativo y formativo de sus hijos. En el caso de la asociación La Unión, dadas las edades de sus usuarios y el momento vital en el que se encuentran, la familia queda en un segundo plano, dando a los jóvenes el papel de protagonistas a la hora de tomar decisiones sobre su propia vida. De esta manera, la intervención de las madres y los padres en el proceso de formación, orientación y búsqueda de empleo se ve reducida, para asumir el rol de guiar, apoyar, supervisar y reforzar las acciones emprendidas desde el entorno asociativo. En ambos casos, observábamos como uno de los peligros de la intervención familiar la sobreprotección de los jóvenes, que les impide progresar en la búsqueda de la autonomía e independencia personal.

En segundo lugar, queremos relacionar de manera crítica los puntos comunes y discordantes relativos a la trayectoria personal y educativa de los jóvenes que participan en los dos contextos analizados en nuestros estudios de caso.

En los dos ámbitos reflejados a través de nuestros estudios de caso, hemos podido averiguar que los estudiantes que acceden a los diferentes programas formativos y de inserción laboral tienen a sus espaldas una trayectoria educativa marcada por una tendencia por parte del sistema educativo a la homogeneización de su alumnado. Bajo estas circunstancias, estos jóvenes se han visto en la constante de quedarse siempre atrás del resto de sus compañeros, lo cual ha repercutido negativamente en el éxito de su desarrollo académico y de su propia autoestima. Las experiencias escolares de los alumnos de PCPI de NEE del IES Concepción Villalba y de los usuarios de los programas de inserción socio-laboral de la Asociación La Unión tienen en común la presencia de atenciones fuera de la escuela, mediante la intervención de profesionales especializados o la asistencia a centros o instituciones de apoyo, que tienen el objetivo de compensar las carencias de nuestro sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado.

La trayectoria educativa de muchos de los jóvenes a los que hacemos referencia en nuestro estudio tiene como punto de partida la asistencia a centros educativos ordinarios en la modalidad de integración, recibiendo

apoyos fuera del aula, lo cual ha marcado negativamente su proceso de socialización al no poder compartir su proceso de aprendizaje con el resto de sus compañeros. En muchos casos esta fórmula educativa no ha funcionado y las madres y padres de estos jóvenes se han visto obligados a enviarles a centros específicos de Educación Especial, donde el entorno social resulta segregador y discriminatorio.

Por otro lado, los estudiantes de los PCPI del IES Concepción Villalba no tienen la titulación de graduado en ESO, ya que es requisito imprescindible para poder acceder a este tipo de programas, mientras que en el caso de los usuarios de los programas formativos de La Unión, algunos de ellos sí cuentan con dicha titulación.

Encontramos además que la finalidad atribuida en muchas ocasiones a los programas formativos del ámbito formativo-escolar, es la de prolongar al máximo los estudios de estos jóvenes. No obstante, hay una edad límite de permanencia dentro de los mismos, pudiendo quedarse un número concreto de años. En el caso del ámbito socio-laboral, frecuentemente también se utilizan los talleres ocupacionales como una fórmula de entretenimiento y mejora de la autonomía personal, permaneciendo sus usuarios de manera indefinida dentro de los mismos, retrasando el momento de acceder a la vida adulta. De esta situación, evidentemente, surgen consecuencias no deseables, como la escasa inserción laboral, que dificulta la organización de otros procesos inclusivos, tales como la vida independiente y la autodeterminación de los usuarios.

En último lugar, si hablamos de relaciones interpersonales, encontramos que en el contexto del IES Concepción Villalba, a pesar de ser un centro educativo al que asiste todo tipo de alumnado, las amistades que establecen los jóvenes con DFI se dan principalmente con otros jóvenes de su misma condición, debido a que comparten unos mismos espacios de aprendizaje. En el caso de los usuarios de los programas de La Unión, al encontrarse dentro de un contexto protegido al que únicamente asisten otros jóvenes con DFI, las relaciones de amistad que tienen lugar en los mismos se dan únicamente con otras personas del colectivo. De esta manera, consideramos que la

configuración de estos contextos, a pesar de proporcionar a los jóvenes con DFI un entorno de aprendizaje seguro y confortable, no les conduce a beneficiarse de unas interacciones sociales y laborales inclusivas, adquiriendo así un carácter excluyente y segregador.

Al mismo tiempo, debemos abordar que las relaciones interpersonales que construyen estos jóvenes con otros de su misma condición son consecuencia de una mentalidad social, en la que las personas con DFI están marcadas por una serie de prejuicios y estigmas, que hacen que reciban un trato social diferenciado, marcado por la indiferencia, el rechazo o el abuso, anteponiendo la barrera de la diferencia a la posibilidad de relacionarse con jóvenes de todo tipo.

En el caso del contexto formativo-escolar, veíamos como los jóvenes con DFI eran aceptados por el resto de sus compañeros, debido a la amplia visibilización del colectivo dentro del centro educativo. En el caso de los jóvenes con DFI que acceden a un empleo a través del apoyo de La Unión, las relaciones que constituyen con sus compañeros no traspasan las barreras del entorno de trabajo, debido a la escasa visibilización de estos dentro del entorno laboral.

Además, queremos reseñar que desde el entorno del IES Concepción Villalba existe la posibilidad de que, a través de la planificación de estrategias que promuevan el acercamiento entre los diferentes grupos de alumnos, se mejoren las relaciones sociales entre los jóvenes con DFI y el resto de sus compañeros. En el caso de La Unión, al pertenecer todos los jóvenes a este mismo grupo social, si queremos que lleguen a fundar relaciones de amistad inclusivas, es necesaria la colaboración externa por parte del entorno social al que están vinculados, ya sea desde la intervención de otras asociaciones, desde la implicación del entorno laboral o desde cualquier otra institución o contexto social.

Por último, en ambos contextos hemos sido conscientes de que la familia se presenta como una de las principales fuentes de socialización

fundamentales para estos jóvenes. Sin embargo, en el primero de nuestros contextos veíamos que la planificación de actividades de ocio que refuercen las relaciones de amistad de estos jóvenes debía ser mediada a través las madres y padres de los alumnos de los programas de formación profesional, mientras en el segundo contexto, la propia asociación a través de un programa constituido con tal propósito, realizaba esta misma función.

3.2.3.2. Contexto institucional y formativo-laboral

En la primera parte del presente epígrafe vamos a abordar el papel de los profesionales de los dos entornos reflejados en nuestros estudios de caso.

En el contexto del IES Concepción Villalba, nuestros entrevistados reflejaban como deficiente la formación del profesorado implicado en la capacitación profesional de los jóvenes con DFI, valorando como insuficientes sus competencias profesionales para abordar la diversidad de su alumnado. En el caso de la Asociación La Unión, los testimonios expuestos también nos dejan ver la necesidad de una mejor formación de los profesionales del ámbito educativo, dadas las competencias adquiridas por los usuarios de la misma en el momento de su acceso.

De forma paralela, en el contexto formativo-escolar llegamos a observar la idea expresada por los profesionales de este ámbito de que aquellos profesionales que aborden la diversidad del alumnado deben recibir una formación específica a tal fin. Sin embargo, en el contexto socio-laboral, somos conscientes de que no existe una formación específica que capacite al preparador laboral en el desarrollo de sus competencias profesionales, sino que se requieren una serie de habilidades personales. Aun así, considerábamos como afines algunas titulaciones dentro de los ciclos formativos de grado superior y de los grados universitarios.

En el primero de los contextos abordados, comprobábamos la necesidad de la existencia de un trabajo interdisciplinar entre todos los profesionales

implicados. En el segundo caso, la labor desempeñada por la preparadora laboral se realiza en solitario, aunque ocasionalmente requiere de la colaboración y participación de otros profesionales de la institución.

Por último, en el caso del IES Concepción Villalba se manifiesta el compromiso de los profesionales hasta el punto de que llegan a extralimitarse en sus funciones relativas a la formación profesional de sus alumnos. A su vez, dentro de la Asociación La Unión, veíamos como el preparador laboral también cumplía otras funciones más allá de las puramente formativas. Por lo cual, debemos concluir que en ambos casos hablamos de profesionales concienciados con la causa que estamos estudiando y que, además de una actividad práctica explícita, observamos que existe un fuerte convencimiento y una notable sensibilización, que se traduce en la realización de acciones ajenas a sus estrictas obligaciones laborales.

En la segunda parte de este apartado queremos comparar las estrategias metodológicas utilizadas en el contexto de los PCPI del centro educativo de nuestro estudio y las empleadas en el ámbito formativo de la asociación de apoyo a la inclusión socio-laboral de estos jóvenes. Consideramos que dichas metodologías coinciden en algunos puntos de actuación, a pesar de que el primero de los contextos se encuentra enmarcado dentro del ámbito escolar y el segundo, del social.

En el caso del IES Concepción Villalba, señalábamos a través de las percepciones de los profesionales participantes en nuestra investigación, la importancia de proporcionar a los jóvenes con DFI una formación en habilidades y competencias personales y sociales, además de la especialización profesional elegida, a fin de mejorar la autonomía y la capacidad de adaptación de estos. Hablábamos al mismo tiempo de la necesidad de impulsar este tipo de formación en valores y competencias de manera transversal al desarrollo del currículum educativo. Por su parte, dentro del contexto de la Asociación La Unión, en el marco de sus talleres ocupacionales, hablábamos de la importancia de la adquisición de estas mismas habilidades, que contribuyen a mejorar la madurez y responsabilidad

de los usuarios hacia el empleo y la vida adulta. Sin embargo, en este caso, este tipo de formación no se imparte de manera transversal desde los talleres ocupacionales, sino que tiene lugar fuera de dicho entorno formativo, en el programa de formación en Habilidades de Ajuste Personal y Social, dependiendo de las necesidades que presentan los usuarios en cada momento determinado.

Otra cuestión a destacar es que, tanto en los PCPI como en los talleres ocupacionales, la formación que se imparte es principalmente de tipo práctico y manipulativo, aunque en el primero de los casos se ve respaldada de una serie de contenidos técnicos que los alumnos deben aprender. La metodología empleada en ambos casos corresponde al trabajo en equipo, mediante la participación e individualización de los aprendizajes, buscando en todo momento un acercamiento a las exigencias del mercado de trabajo ordinario. En el caso del centro ocupacional, este acercamiento es aún mayor, al contar con un sistema de gratificaciones que pretende reproducir el valor del trabajo, reflejando la obtención de un beneficio económico.

Otra de las convergencias entre las metodologías seguidas desde ambos programas formativos, es la realización de ventas de los objetos producidos, con el fin de seguir obteniendo materiales para seguir trabajando, lo cual produce al mismo tiempo una diversificación de los aprendizajes, en pos de promover la madurez y la dinamización del perfil profesional de los jóvenes con DFI.

En la última parte de este epígrafe, queremos plantear las conclusiones obtenidas de nuestros estudios de caso, haciendo referencia a la categoría de recursos de la institución y vinculaciones con el entorno.

Los recursos económicos que recibe el IES Concepción Villalba corresponden a fondos públicos otorgados por la Junta de Andalucía, mientras que los fondos con los que cuenta la Asociación La Unión proceden de la propia entidad, a través de las aportaciones y cuotas de sus socios, así como de las subvenciones otorgadas por diferentes organismos y de la contratación

que realizan algunas empresas externas de los servicios ofrecidos por esta entidad. Por lo tanto, podemos decir que, para que esta última pueda seguir funcionando, requiere de la participación y la implicación de otros agentes del entorno comunitario.

En ambos casos, los profesionales coinciden en señalar como insuficiente el volumen de recursos económicos con los que cuentan. En el caso del contexto formativo-escolar, hablábamos de la escasez de adaptaciones arquitectónicas, así como de instalaciones y herramientas que flexibilicen el entorno hacia las necesidades de sus usuarios. Además, evaluábamos como insuficientes los recursos humanos destinados a atender a la diversidad del alumnado, así como los tiempos de intervención de cada uno de estos profesionales. Y es que, los recortes del Ministerio de Educación realizados en los últimos años han supuesto una disminución del número de docentes y monitores dedicados a la atención de los jóvenes con DFI, lo cual representa un paso hacia atrás en cuanto a la puesta en práctica de los principios de atención a la diversidad del alumnado y de igualdad de oportunidades, perjudicando así la inclusión educativa de estos jóvenes. Mientras, en nuestro contexto socio-laboral veíamos que el personal destinado a fomentar la promoción e inserción laboral de los jóvenes con DFI era irrisorio, debido a la falta de recursos de la asociación, pero también a la escasa demanda del entorno. Por lo tanto, el volumen de recursos económicos, y especialmente de recursos humanos, sería una cuestión a mejorar en ambos contextos, para lo cual resulta indispensable la colaboración de las instituciones educativas y sociales, respectivamente.

En ambos contextos observábamos la importancia de constituir unas sólidas redes de colaboración y vinculación con el entorno social, a fin de potenciar la normalización e inclusión socio-laboral de estos jóvenes. En los dos casos veíamos que, esporádicamente, fundaban algún tipo de relación con otras asociaciones del entorno que persiguen este objetivo. Al ser La Unión una asociación de las mismas características, podríamos hablar de la existencia de vinculaciones entre las dos instituciones elegidas en nuestro estudio, u otras de características similares. A su vez, en el contexto formativo-escolar,

reseñábamos la importancia de establecer relaciones con otras empresas, en las cuales los docentes actuarían como mediadores, con el fin de que los alumnos pudieran realizar sus prácticas profesionales en las mismas y, quizá, obtener un trabajo en el futuro. En el entorno socio-laboral igualmente es importante la comunicación con el entorno empresarial, a fin de conseguir la contratación de servicios por parte de los talleres ocupacionales, o de que alguno de sus usuarios pueda llegar a ser contratado.

En los dos casos resultan esenciales además las vinculaciones con el entorno social, buscando la participación e implicación de conocidos y amigos a la hora de apoyar las actividades realizadas, de buscar un contrato de trabajo, de concienciar al entorno comunitario o de apoyar el proceso de inclusión de los jóvenes con DFI. Al mismo tiempo, debemos señalar la importancia de crear alianzas que aúnen los esfuerzos de dicho entorno social con el tejido productivo de la sociedad malagueña. Por supuesto, a tal fin, se hace necesaria la puesta en marcha de un trabajo triangular entre administración, organizaciones sociales y empresas. Por lo tanto, de esta forma el mercado empresarial no es un mero receptor, que permite la mera inserción de los jóvenes con DFI, sino un instrumento al servicio de la efectiva igualdad de oportunidades.

3.2.3.3. Inclusión en el entorno socio-laboral

A continuación abordaremos las categorías de nuestros estudios de caso que más directamente indiquen en el entorno social, haciendo especial alusión a lo referente al empleo. En primer lugar, mencionaremos las conclusiones sobre la concepción de la inclusión y la imagen social de las personas con DFI; en segundo lugar, abordaremos las variables que inciden en el proceso de inclusión laboral y, en tercer lugar, conoceremos cuáles son las similitudes y diferencias de las expectativas sobre la formación y vida adulta en ambos contextos.

Tanto en los testimonios de nuestros entrevistados en el IES Concepción Villalba como en los de los participantes de la asociación La Unión, veíamos reflejada la idea de una evolución en la situación social de las personas con DFI, así como en la concepción social que existe sobre ellas. En ambos casos hablábamos también de la necesidad de seguir superando los obstáculos y barreras que impiden que los jóvenes con DFI alcancen la plena inclusión social.

Por otra parte, en nuestro estudio de caso formativo-escolar, se recalca la idea de la importancia de la visibilización de los jóvenes con DFI en los diferentes contextos sociales, para alcanzar una mayor concienciación y sensibilización por parte del entorno hacia la inclusión del colectivo al que hacemos referencia. Al mismo tiempo, observábamos que gracias a la notable presencia de alumnos con DFI dentro del centro educativo, toda la comunidad educativa mostraba un alto grado de aceptación hacia estos. Sin embargo, siguiendo la idea de la relevancia de una mayor visibilización, en nuestro estudio de caso referente al contexto socio-laboral, observábamos que esta no tiene lugar dentro del mercado laboral, haciendo referencia a los usuarios insertados a través del SFE, debido a la tradicional ausencia de este colectivo a dicho contexto por razones de estereotipación, discriminación o rechazo.

Los entrevistados en el primero de nuestros estudios de casos nos hablan de la importancia de una mayor sensibilización social que busque la implicación de todos los agentes sociales, mientras las experiencias reflejadas en nuestro otro estudio de caso dejan de manifiesto la necesidad de una mayor concienciación por parte de las instituciones gubernamentales, a través de una mayor inversión de recursos económicos. De otra parte, si centramos nuestra mirada en el mercado laboral, debemos afirmar desde la experiencia narrada en ambos contextos, cómo la presencia de estereotipos y prejuicios sociales influye negativamente en el acceso de los jóvenes con DFI al mismo. Esto se debe a que los empresarios desconocen las capacidades y habilidades de estos jóvenes como trabajadores.

Respecto a la imagen social de los jóvenes con DFI, hemos visto que la DFI es peor valorada que cualquier otro tipo de diversidad funcional, y que el estigma físico influye negativamente en el trato social recibido por estos jóvenes, poniendo de manifiesto en ambos contextos que tanto las empresas como los medios de comunicación ofrecen una imagen distorsionada de este colectivo que nada tiene que ver con la realidad.

Si hablamos de las variables personales y sociales que inciden en el proceso de inclusión socio-laboral, podemos observar en ambos contextos la idea de una baja implicación y concienciación por parte de las empresas y de la sociedad en general. Además, en el contexto socio-laboral hablamos de prejuicios sociales que perpetúan esta situación.

A la vez, mencionamos tanto en el ámbito formativo-escolar como en el socio-escolar, la existencia de malas prácticas dentro del mercado laboral en las que, abusando de la ingenuidad y de la buena disposición de los jóvenes con DFI como trabajadores, se recurre a la realización de contratos en unas condiciones indignas, o a la puesta en marcha otro tipo de conductas inaceptables.

Asumiendo que en ocasiones los trabajadores con DFI tienen un bajo nivel de independencia personal, es necesario proporcionarles una adecuada formación en habilidades sociales y en el desarrollo de su autonomía personal, así como una serie de apoyos dentro del puesto de trabajo, que le faciliten la adaptación a dicho entorno, como es la figura del preparador laboral. En el caso de la asociación La Unión reflejábamos además que dicha formación repercutirá de manera favorable a la diversificación del perfil laboral de los usuarios.

Si hacemos referencia a los condicionantes de origen personal que inciden en el proceso que mencionamos, podemos decir que en el contexto del IES Concepción Villalba, así como en la Asociación La Unión, encontramos como factores determinantes el amplio sentido de la responsabilidad y la buena disposición que manifiestan estos jóvenes frente al empleo. En ambos casos

coincidiáramos en plantear entre las características de los puestos de trabajo susceptibles de ocupar por los jóvenes con DFI, la posibilidad de realizar trabajos donde primen las habilidades manipulativas y prácticas, y donde se realicen trabajos simples en los que exista una escasa variabilidad de tareas.

Mencionando las expectativas que depositan los jóvenes con DFI que cursan sus estudios en el IES Concepción Villalba o que asisten a los programas de formación e inserción socio-laboral de la Asociación La Unión en la formación recibida y en su futuro acceso a la vida adulta, encontramos que podemos discernir una serie de convergencias y divergencias entre ambos contextos.

Refiriéndonos a la formación, en el contexto formativo-escolar, observamos como una tendencia firme la prolongación de los estudios de los jóvenes con DFI el máximo tiempo posible, a fin de mantenerles ocupados y de promover la mejora de sus habilidades sociales y personales. En el caso del ámbito socio-laboral, hablamos de la formación como un mecanismo de mejora de las expectativas de vida, al tiempo que reconocemos la relevancia de proporcionar una educación para toda la vida que garantice la consecución del máximo progreso de la persona.

En ambos casos veíamos que la inserción laboral se erige como un mecanismo fundamental para la plena inclusión social de estos jóvenes. En el caso de los jóvenes estudiantes de los PCPI, algunos quieren acceder al empleo y la vida independiente, dependiendo también de su grado de autonomía y de su madurez hacia la vida adulta. Los usuarios de los programas de La Unión son conscientes de que algún día tendrán que vivir de manera independiente, ya que sus madres y padres no permanecerán a su lado toda la vida, por lo que vemos que aparece cierta evolución en la mentalidad adquirida hacia la vida adulta por parte de unos y otros jóvenes.

Al mismo tiempo, en nuestro primer estudio de caso observamos que los jóvenes con DFI, en sus frecuentes circunstancias de sobreprotección llegan a adquirir una serie de conductas infantiles, que les hacen no ser conscientes de

todo lo que implica el acceso a un empleo y a la vida independiente. En nuestro segundo caso, veíamos como en muchas ocasiones este tipo de conductas permanecen, ya que el momento de ser adultos se prolonga de manera indefinida, debido además a las escasas oportunidades de promoción que les brinda el entorno socio-laboral.

En ambos casos valoramos una evolución de las expectativas de vida de estos jóvenes, desde una condición de dependencia a la intención de adoptar un rol activo, que les hace depositar mayores esperanzas en alcanzar la plena normalización social.

Por último queremos señalar que, en el contexto del IES Concepción Villalba, las familias depositan bajas expectativas hacia el acceso de sus hijos a la vida independiente y manifiestan cierto miedo e inseguridad al pensar en el futuro. Esta idea nos lleva plantearnos la función trascendental que tiene nuestro sistema educativo, en cuanto a la transmisión de valores y expectativas de vida ofrecidas a los jóvenes con DFI y a sus familias. Por desgracia, la actual constitución del mismo, su deficiente organización para atender a la diversidad de su alumnado, su carácter academicista y su falta de vinculación del mercado laboral, se manifiestan en una notable ausencia de confianza en este como instrumento útil y eficiente que facilite las posibilidades de inclusión laboral de estos jóvenes.

Por otra parte, en el ámbito formativo de La Unión, son los propios jóvenes quienes manifiestan el miedo al futuro. En este caso, dicho miedo surge del rechazo recibido por estos durante toda su vida a la hora de querer acceder a los distintos entornos normalizados de nuestra sociedad, y que ha repercutido negativamente en el desarrollo de su autoestima. La situación de estos jóvenes, obviamente, se encuentra estrechamente relacionada con las ideas expresadas anteriormente respecto a nuestro sistema educativo. La trayectoria de estos jóvenes viene marcada por su tradicional falta de participación en los diferentes entornos sociales, entre los cuales se encuentra un sistema educativo que no sabe atender a sus necesidades y demandas y que no confía en sus capacidades a nivel personal, escolar, social y laboral.

4. CONCLUSIONES, REFLEXIONES Y APORTACIONES PARA LA MEJORA SOCIAL Y EDUCATIVA

El último capítulo de nuestro trabajo de investigación pretende reflejar las conclusiones obtenidas del análisis realizado sobre la temática abordada, considerando los resultados obtenidos a lo largo del mismo respecto a los objetivos generales y específicos que nos planteábamos al principio de nuestra investigación. A tal efecto, distinguiremos cuatro temáticas, a fin de estructurar y simplificar nuestro proceso de reflexión y crítica a la realidad abordada.

4.1. Los profesionales de la educación y la orientación ante el reto de la inclusión laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual

Como hemos visto a lo largo de nuestro trabajo de investigación, el papel de los profesionales del ámbito educativo y del contexto de las entidades sociales, parece ser elemental para que los jóvenes con DFI lleguen a acceder con éxito al mercado laboral, una vez han adquirido el nivel de autonomía y competencia laboral y social que se requieren desde el mismo. De esta manera, cumplimos el objetivo e) que nos planteábamos al principio de esta Tesis Doctoral, cuyos hallazgos expondremos más detalladamente a lo largo del presente epígrafe.

De acuerdo al objetivo c) de nuestro trabajo de investigación, hemos podido comprobar que nuestro sistema educativo ha avanzado de forma considerable respecto a la inclusión de los jóvenes con DFI, pero encontramos que todavía persisten problemas y disfunciones en el tratamiento adecuado de la atención a la diversidad. Así, la excesiva rigidez de la estructura de nuestro sistema educativo, que promueve la homogeneización de su alumnado, unida a la carencia de recursos materiales y humanos, dificultan la puesta en marcha de buenas prácticas inclusivas por parte del profesorado. Los profesionales del ámbito educativo se encuentran además en un momento de descontento e

inseguridad ante el sistema educativo, al ver que se les priva del reconocimiento social y económico que deben gozar, y que cada vez se les obstaculiza más su labor profesional, viéndose desbordados en el desarrollo de la misma por el aumento de tareas y responsabilidades asignadas.

De nuevo, y en relación al cumplimiento de nuestro objetivo h), hemos observado que el peso de la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, recae especialmente en los programas específicos que se ponen en marcha desde las entidades sociales, no existiendo la coherencia y continuidad necesarias entre los aprendizajes que se imparten desde la escuela y los que se imparten desde este tipo de programas. Pensamos pues, que la escuela debe incluir entre sus objetivos la inclusión laboral de su alumnado, apostando ya desde los niveles de Educación Secundaria por estrategias que mejoren las competencias sociales y laborales de estos jóvenes.

A tal fin, somos conscientes de que deben primar las habilidades y competencias sobre los contenidos academicistas, apostando desde el sistema educativo por metodologías innovadoras, basadas en el trabajo colaborativo, que apuesten por la individualización de los aprendizajes, para poder atender a la diversidad de su alumnado, y que al mismo tiempo promuevan la participación social y la colaboración de los alumnos con DFI dentro de la misma.

Por tanto, el papel de los profesores debe ser el de guías y orientadores del aprendizaje, que transmitan a sus alumnos valores como el respeto a la diversidad, la igualdad y la justicia social. Para ello, deben mostrar la implicación, sensibilidad y confianza suficientes en que todos sus alumnos sean capaces de conseguir el objetivo de acceder a la vida adulta y, consecuentemente, a un puesto dentro del mercado laboral, dependiendo las características de dicho puesto de las potencialidades de cada uno de ellos.

Teniendo como objetivo las ideas expresadas anteriormente, debemos tener en cuenta que la formación del profesorado resulta insuficiente, en tanto que el trabajo de atender a la diversidad del alumnado recae principalmente en

los profesionales de apoyo a la integración, perpetuándose así situaciones de exclusión y abandono hacia estos alumnos. Los docentes de Educación Secundaria, tanto los de ESO como los de los programas de FPB, cuentan con formación en estudios superiores de la especialidad que imparten, pero en ocasiones no son capaces de asumir la labor de atender a la diversidad de su alumnado y de prepararles para su futuro acceso a la vida adulta. Esta problemática tiene su respuesta en proporcionar a todo el equipo docente la formación inicial y el posterior reciclaje profesional en metodologías de aprendizaje innovadoras, que faciliten la adquisición de competencias y habilidades desde el trabajo práctico y desde la participación socioeducativa, y que además constituyan un ejercicio de concienciación y sensibilización hacia la inclusión de los jóvenes con DFI. Este tipo de formación debe partir de la propia práctica docente, cuya experiencia diaria es importante para la mejora educativa, al ser quienes mejor conocen la situación socioeducativa de este tipo de alumnado.

Por otra parte, en el centro educativo encontramos recursos humanos especializados en la atención de este tipo de alumnado, como son los orientadores y el personal de apoyo a la integración. Para que la educación y formación profesional de estos jóvenes alcance el mayor índice de éxito posible, se hace necesario el trabajo interdisciplinar por parte de todo el personal implicado en dicha labor. El trabajo interdisciplinar del profesorado facilita el desarrollo integral de cada uno de los alumnos y alumnas, abarcando la adquisición de habilidades y competencias personales, profesionales, laborales y sociales, primando estos sobre la parcialización de los aprendizajes en materias o asignaturas especializadas ajenas a la realidad social y laboral a la que van a tener que enfrentarse estos jóvenes en su promoción a la vida adulta. Y es que pensamos que es primordial que los aprendizajes adquieran un valor de uso y no de cambio, siendo transferibles y aplicables a otros contextos sociales ajenos a la escuela, es decir, que capaciten a los jóvenes para dar respuesta a los problemas de la vida diaria.

Centrándonos en la implantación de los programas de FPB, y obedeciendo a los planteamientos expresados en nuestro objetivo a), debemos

reseñar que estos hasta ahora suponían una apuesta eficiente por la capacitación profesional de los jóvenes con DFI. Los PCPI, como mecanismos de educación compensatoria, a través de la aplicación de estrategias metodológicas de carácter práctico, potenciaban que estos adquirieran las competencias profesionales requeridas para desempeñar un oficio determinado. Al desenvolverse en un contexto de aprendizaje colaborativo y participativo, impulsaban la mejora y la adquisición de habilidades de autonomía personal, laboral y social de estos jóvenes.

En la actualidad, la implantación de la LOMCE supone un momento de incertidumbre, tanto para el profesorado como para toda la comunidad educativa, dadas las modificaciones que esta regulación legislativa plantea sobre los programas de formación profesional que se dirigen a la atención de los jóvenes con NEE. Desde nuestro punto de vista, los nuevos ciclos de FPB suponen un considerable retroceso respecto de los PCPI, dada su rigidez académica, su estricta temporalización, su aumento de la ratio en los programas ordinarios que atienden a la diversidad de su alumnado, la reducción de las medidas de atención a la diversidad, y el hecho de no acreditar a estos jóvenes con el título de Educación Secundaria.

Para los profesionales implicados en este tipo de programas son muchas las dificultades que van a tener que asumir por dos razones: por un lado, porque los nuevos entornos de aprendizaje van a estar definidos por la uniformización curricular y la homogeneización, en la conformación de los itinerarios educativos que deben elegir los estudiantes en la ESO, en los cuales prima el modelo tradicional metodológico basado en lecciones magistrales, y por otro lado, porque no cuentan con la formación y el apoyo profesional suficientes para asumir este cambio. Así, el alumnado con NEE que acceda a estos programas, probablemente no va a ver garantizado su proceso de formación y de capacitación profesional y su mejora de la independencia hacia el futuro desempeño de un puesto de trabajo.

Desde nuestro punto de vista, esta modificación legislativa va a perjudicar el proceso de inserción laboral y de acceso a la vida adulta de los

jóvenes con DFI, por contar con numerosas trabas académicas para poder obtener la certificación de la especialidad correspondiente. Así, la inclusión social de los jóvenes con DFI va a verse olvidada una vez estos finalicen sus estudios dentro del sistema educativo, perpetuándose así su tradicional situación de exclusión del mercado laboral y de otros entornos de nuestra sociedad.

Anteriormente mencionamos que las inserciones laborales generalmente se producen gracias al apoyo de los programas de las entidades sociales dirigidos a tal fin, dada la ausencia de implicación de nuestro sistema educativo en la persecución de este objetivo. La colaboración y participación entre los profesionales que atienden a la formación profesional de los jóvenes con DFI y los especialistas implicados en los programas de inserción socio-laboral de las entidades sociales, se muestran como variables necesarias para la inclusión laboral de este colectivo, estableciendo un nexo de comunicación, una herramienta de intercambio y un ejercicio de continuidad entre ambos contextos, que seguro optimizará la gestión y la organización de ambos tipos de recursos, tal como pretendíamos averiguar a través de nuestro objetivo h). Es por esta razón que consideramos necesario y enriquecedor, proporcionar a los profesionales del ámbito educativo la formación necesaria para que conozcan los recursos sociales y comunitarios existentes en el contexto al que se encuentran adscritos. De esta manera, se facilitarían los procesos de orientación profesional, de tutorización, de formación en centros de trabajo y de inserción laboral. A su vez, la formación profesional resultará más productiva, en tanto que se tendrán en cuenta las exigencias del mercado laboral, la configuración del tejido empresarial más próximo y los programas de ayuda e incentivación dirigidos hacia la contratación de estos jóvenes.

No queremos extendernos demasiado respecto al ámbito de las entidades sociales, pues expondremos las conclusiones extraídas de nuestra investigación sobre esta temática en futuros apartados. No obstante, debemos tener claro cuál es el papel que deben ocupar los profesionales implicados en las mismas.

Los profesionales de la orientación, la formación para el empleo y la inserción laboral que desarrollan su labor desde los programas de las entidades sociales de apoyo a la inclusión social de las personas con DFI, deben realizar un trabajo colaborativo, a fin de construir un itinerario personalizado, adaptado a las necesidades y demandas de cada uno de los futuros trabajadores. De esta manera, la implicación de todos los profesionales en un trabajo interdisciplinar supone una optimización del trabajo realizado, en tanto que se instituyen flujos de información y de comunicación sobre los progresos de los usuarios y sobre las dificultades que estos tienen que afrontar, facilitando así la labor de los preparadores laborales. Los preparadores laborales, dada su intervención directa durante todo el proceso de la inserción laboral, deben constituir una relación igualitaria y colaborativa con el futuro trabajador con DFI, escuchando en todo momento sus demandas e intereses, y partiendo de sus características personales y sus necesidades de apoyo.

La figura del preparador laboral nos parece fundamental, en tanto que supone para el joven con DFI un puente hacia el empleo inclusivo. No obstante, sabemos que esta figura no cuenta con el suficiente reconocimiento social, por lo que recalcamos como necesaria la definición y delimitación de sus funciones a nivel normativo, así como la implantación de una formación especializada y oficial que capacite a los profesionales de este sector para asumir una gestión más eficaz de sus responsabilidades.

Como propuestas de mejora sobre los aspectos anteriormente descritos, pensamos que es necesaria la reformulación de las políticas educativas, en las que deben especificarse medidas eficaces de atención a la diversidad del alumnado. Estas medidas deben estar definidas por la dotación de recursos económicos, materiales y humanos que garanticen la verdadera inclusión educativa de los jóvenes con DFI. Al mismo tiempo, es conveniente revisar los planes de estudios superiores relativos a los profesionales que desarrollan su labor en este tipo de centros, con el objetivo de poder dotarles de competencias y estrategias que le habiliten para hacer frente a la diversidad en el aula, y para adquirir estrategias metodológicas que promuevan el aprendizaje colaborativo e interdisciplinar.

Por último, nos gustaría señalar la necesidad de realizar un cambio educativo profundo, que optimice la estructura y organización de las escuelas actuales para constituir un modelo inclusivo que garantice la educación y formación de todos los ciudadanos independientemente de sus características personales, garantizando unos beneficios no solo individuales, sino también sociales. Este modelo de escuela debe repensar su currículum, primando en el mismo la adquisición de habilidades y competencias orientadas al progreso global del individuo en la vida diaria y en su futuro acceso al mercado laboral y a la vida adulta, por lo que debe tener en cuenta las características de dicho mercado. A su vez, es necesario el reconocimiento del rol que juegan los profesionales de estas instituciones, en tanto que deben constituir un puente entre la vida escolar y la vida adulta.

4.2. El papel de las familias en la inclusión laboral de los jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual

Reflexionando sobre el papel de las familias en el proceso de formación e inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, tanto desde el ámbito educativo como desde el contexto relativo al Tercer Sector, resulta significativo hacer mención a la importancia del mismo, al erigirse estas como principales mediadoras entre estos jóvenes y los espacios sociales donde se desenvuelven.

Permitiéndonos cumplir el objetivo f) que nos planteábamos al principio de esta investigación, hemos descubierto que las familias de los jóvenes con DFI se caracterizan por su capacidad de implicación y esfuerzo, así como por su constante movilización en cuanto al conocimiento de los diferentes servicios comunitarios que existen, y a su capacidad de sacrificio, por lo cual debemos comprender el enorme potencial que estas tienen como apoyo a la inclusión socio-laboral de sus hijos e hijas. En este sentido, las familias son una principal fuente de información para los profesionales, y el trabajo colaborativo con estas impulsará el refuerzo y la consolidación de los aprendizajes que se proporciona

a los jóvenes, mejorando la eficacia de las acciones educativas y formativas dirigidas hacia el acceso al empleo.

Sin embargo, debemos saber del peligro que imprime la sobreprotección de las familias, en tanto que limitan el fomento de la independencia y autodeterminación de los jóvenes con DFI, por lo que se hace requisito imprescindible definir y delimitar cuál debe ser la función de las familias a lo largo de las diferentes etapas de la vida de estos jóvenes. Con la sobreprotección, la familia corre el riesgo de provocar la infantilización del joven con DFI, condenándolo así a una vida de dependencia y pasividad dirigida por otros, donde nunca llegará a acceder a la vida adulta y laboral, y mucho menos a la vida independiente. Otro concepto íntimamente ligado a la sobreprotección es la permisividad. Dar un trato condescendiente al joven con DFI sin exigirle unas responsabilidades acordes a sus características personales, suele ser una de las fórmulas más evidentes de sobreprotección, unida a la privación de la toma de decisiones. En lugar de este tipo de actitudes, se deben fomentar la autonomía e independencia personal de los jóvenes, incitándoles a que experimenten y tomen sus propias decisiones en la medida de sus posibilidades, siempre con el apoyo y la orientación familiar.

Debemos prestar atención a la premisa de que el papel de las familias no puede ser el mismo si hablamos de alumnos de ESO que si hablamos de alumnos de niveles de formación profesional básica o de jóvenes que están en pleno proceso de orientación y búsqueda de empleo. A medida que el joven avanza en su proceso vital, la intervención familiar debe reducirse paulatinamente, en la búsqueda de la total independencia y emancipación de este, estableciéndose así la necesidad de que exista continuidad en el papel de los agentes que intervienen en ambos contextos, resolviendo nuestras inquietudes respecto al objetivo h) referido en nuestra investigación.

Si dirigimos nuestra mirada hacia el ámbito formativo-escolar, la participación de las familias debe basarse en la comunicación y la negociación con los profesionales de los centros educativos, marcando ambos agentes unos objetivos comunes que les conduzcan a seguir una línea educativa

coherente y complementaria, tanto desde la escuela como desde el hogar. De esta manera, aumentan las posibilidades del éxito de la inclusión tanto a nivel personal, como educativo, social y laboral. La relación con los servicios proporcionados desde el centro educativo debe ser de igual a igual, donde la confianza y el diálogo sean una pieza clave. La familia debe ser asesorada desde estos servicios, pero además deben escucharse y ser tenidas en cuenta sus necesidades y demandas, consolidándose así el compromiso entre ambos agentes, teniendo siempre presente qué es lo mejor para el estudiante con DFI. Sabemos que no todas las familias adquieren el mismo nivel de implicación con los servicios educativos, pero es necesario que los profesionales promuevan medidas formativas que aboguen por la concienciación y sensibilización de los padres y madres para que comprendan la trascendencia que puede tener su labor en el futuro de sus hijos e hijas.

Refiriéndonos al contexto del mundo asociativo, el papel de las familias también es básico, pero su participación debe estar limitada y bien definida, a fin de posibilitar y fomentar la independencia y autodeterminación de los jóvenes con DFI. Estamos hablando de jóvenes que quieren acceder a la vida adulta y que, por tanto, deben actuar de acuerdo a sus edades y a su momento vital. Por lo tanto, el joven con DFI debe ser el principal protagonista del proceso de inserción y debe comunicar sus propios deseos, tomar sus propias decisiones y superar sus dificultades. En este sentido, la familia debe tener la misión de proporcionar el apoyo emocional necesario, a través de información y consejos que contribuyan a que el joven con DFI, en este cambio tan significativo, se sienta seguro y comprendido, y sea capaz de superar sus miedos a la hora de acceder a nuevos contextos.

Del mismo modo, considerando el planteamiento de nuestro objetivo i), e identificando a la familia como variable presente en el proceso de inclusión socio-laboral y de acceso a la vida independiente, tampoco podemos olvidar que las entidades del mundo asociativo surgen generalmente del compromiso y la movilización de los padres y madres de personas con DFI, que deciden unirse en la lucha de un bien común, reivindicando así los derechos de sus hijos e hijas, a través de la constitución de estas instituciones. Es decir, son las

propias familias las principales responsables de la creación del mundo asociativo, del cual surgen programas para la formación e inserción socio-laboral y para la vida independiente de estos jóvenes, por lo cual, además de ser una pieza clave a nivel individual en el progreso de los jóvenes con DFI, debemos pensar que son un valioso bien social en tanto que abogan de manera colectiva por la inclusión de las personas del grupo social al que hacemos referencia.

Respecto a las expectativas de vida de las familias, debemos asumir que estas vienen marcadas principalmente por el miedo al futuro, debido principalmente, al tradicional rechazo social y a las escasas oportunidades de crecimiento personal que se ofrecen a los jóvenes con DFI durante su vida adulta.

En el caso de los programas formativos, como los PCPI o FPB, los talleres de los centros ocupacionales y los programas de empleo protegido, en muchas ocasiones, las expectativas de las familias se reducen a que este tipo de servicios sirvan al joven con DFI como fórmula de entretenimiento y ocupación, con el objetivo de prolongar al máximo su etapa educativa o formativa, retrasando de manera indefinida el momento de acceder a la vida adulta de manera inclusiva. Del mismo modo, encontramos casos en los que las familias son conscientes de la necesidad de que sus hijos lleguen a realizarse como personas, alcanzando la plena inclusión durante su vida adulta a través de su inserción en el mundo laboral. Aunque debemos reseñar que estas expectativas en ocasiones se ven coartadas por las escasas oportunidades de las que hablábamos antes, y que las familias suelen comprobar en el momento en que se retrasa la inserción socio-laboral, produciéndose en ellas una sensación de frustración y fracaso personal.

Las expectativas de las familias, sean más o menos positivas hacia la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, suelen repercutir directamente en estos, al ser su principal referente de apoyo emocional y social. De esta manera, los jóvenes que muestran una mayor predisposición hacia el empleo y la vida independiente son aquellos cuyas familias, desde edades tempranas,

han fomentado el desarrollo de su autonomía y la asunción de responsabilidades, despertando en estos jóvenes los valores necesarios para afrontar el compromiso suficiente que implica el acceso a un empleo. De la misma manera, les hacen comprender, en la medida de sus posibilidades, qué puede suponer para ellos el ocupar un puesto dentro del mercado laboral ordinario, despertando así sueños y ambiciones que tienen un carácter inclusivo.

Nos gustaría hacer referencia además, al cambio en las expectativas de vida y en la concepción de la discapacidad que ha producido en las familias de estos jóvenes la notable evolución de la situación social de este colectivo en las últimas décadas, y que además resuelve parcialmente el cuestionamiento que expresábamos en el objetivo j) de nuestro estudio de investigación. Desde el paradigma de la exclusión, donde los jóvenes con DFI se veían abocados a permanecer en sus hogares durante toda la vida, hasta la actualidad, donde gracias a los programas de inserción socio-laboral y de acceso a la vida independiente, estos jóvenes y sus familias pueden plantearse otras posibilidades anteriormente impensables. Este cambio de paradigma hace que estas familias, desde edades muy tempranas, aboguen por la plena normalización e inclusión de sus hijos e hijas, y dirijan sus esfuerzos y sus acciones a tal fin, tanto en la elección de su escolarización como en el fomento de sus relaciones sociales y en su acceso al empleo y a la vida independiente.

Para mejorar la intervención familiar, tanto desde el ámbito educativo como desde el Tercer Sector, debemos recalcar la importancia de una adecuada concienciación por parte de los profesionales de estos entornos que busque la implicación y participación activa de estas. Las escuelas de padres y los programas de apoyo a las familias, a tal efecto, juegan un papel fundamental hacia la formación y sensibilización familiar, en tanto que permiten a los padres y madres conocer nuevas pautas y estrategias de actuación, así como la existencia de otros servicios ofertados desde la comunidad de referencia. En este aspecto, debemos subrayar que resultan esenciales este tipo de estrategias formativas, no solo por proporcionar información a familiares, sino también por presentarse como un espacio de comunicación e

intercambio entre familias que tienen que afrontar problemáticas similares. Gracias a este tipo de intercambio, las familias se ven apoyadas emocionalmente, conociendo situaciones de otros jóvenes con DFI que han alcanzado el éxito socio-laboral, y de esta manera podrán continuar en su lucha hacia el reconocimiento de los derechos sociales de sus hijos y hacia su sueño de alcanzar una vida independiente.

4.3. La gestión de las iniciativas formativas y de empleo en el ámbito asociativo y la respuesta social y de las empresas

La realización de este trabajo de investigación, nos ha permitido lograr nuestro objetivo b), por lo cual hemos podido conocer y valorar la importancia del Tercer Sector como fuente impulsora de la inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI, el cual cuenta con un amplio potencial como intermediario o nexo social entre la problemática de los jóvenes con DFI y el ámbito empresarial, contribuyendo a la evolución y mejora de la concepción social existente sobre este colectivo.

El Tercer Sector, además de establecer un puente para los jóvenes con DFI hacia el empleo ordinario, se manifiesta como un importante nicho de empleo de carácter protegido, al proporcionar a estos jóvenes espacios para la formación y capacitación laboral en los que afianzar sus habilidades y competencias profesionales de manera muy próxima a la estructura y organización de la existente en el mundo empresarial. De esta forma, las propias entidades sociales ponen a disposición de los jóvenes con DFI una serie de programas y recursos destinados a su futura inserción socio-laboral y, desde un contexto seguro, cercano y comprensivo, les ayudan a adquirir las habilidades y competencias necesarias y a desenvolverse dentro de los diferentes contextos, con el fin alcanzar este objetivo de manera gradual y sistemática. El análisis de estos programas y servicios que vamos a realizar a continuación, nos ha permitido obtener respuesta a las inquietudes que expresábamos en los objetivos d) y g) de este estudio.

De esta manera, desde los centros ocupacionales y desde el empleo protegido se proporciona a los jóvenes una formación de tipo especializado, pero además se imparte una formación transversal que abarca el perfeccionamiento integral del individuo, contribuyendo así a la mejora y el afianzamiento de su autonomía personal y social, así como al desarrollo de habilidades para el empleo.

Otro de los beneficios de este tipo de estrategias para la inserción laboral, es que los puestos que los jóvenes con DFI desempeñan dentro de los centros ocupacionales y de los programas de empleo protegido suelen ser similares a aquellos susceptibles de ocupar por estos dentro del mercado de trabajo ordinario, en tanto que tienen una estructura organizativa similar y que delimitan el seguimiento de unas normas concretas. Igualmente, en el caso del empleo protegido, desde los enclaves laborales se otorga la posibilidad de que estos jóvenes se den a conocer como trabajadores dentro del mercado de trabajo, ayudándoles a ver cuáles son sus potencialidades y capacidades, y aumentando así sus posibilidades de contratación en el régimen de trabajo ordinario.

Sin embargo, a pesar de su gran potencial como estrategias para la capacitación social y laboral de sus usuarios, desde un enfoque inclusivo debemos tener presente que este tipo de servicios tienen un carácter segregador, al asistir a ellos únicamente personas con DFI, no llegando a darse la coyuntura necesaria para que los jóvenes con DFI puedan tener interacciones sociales de carácter normalizado.

Otra de las limitaciones que observamos de la utilización de este tipo de servicios, es que estos presentan un alto riesgo hacia el estancamiento o acomodamiento de estos jóvenes, haciendo que el momento de salir al mercado de trabajo ordinario se posponga de manera indefinida, no llegando en ocasiones a producirse. Las razones de que esto se produzca parten de la seguridad y protección que les proporciona a estos jóvenes el hecho de permanecer dentro de un entorno ya conocido por ellos, en el que saben que van a ser respetados y valorados profesional y personalmente, y del cual ya

conocen su estructura y funcionamiento.

Para evitar que esto ocurra, es necesaria la constitución de una nueva cultura de los servicios protegidos que abogue por la utilización temporal, sistemática y responsable de este tipo de programas, donde se comprenda que estos deben ser espacios para la capacitación profesional y para el desarrollo de la autonomía personal y social, y no para el entretenimiento de sus usuarios o para el respiro familiar. Bajo esta nueva cultura, los servicios protegidos se regirán bajo la premisa de considerar la diversidad como una oportunidad y no como una condición que despierte la compasión y condescendencia en el ámbito de los procedimientos e instrumentos formativo-laborales

Con esta finalidad, es preciso que se reformulen las políticas sociales relativas a esta materia, estipulando unos límites en la utilización de este tipo de servicios que sean coherentes con las capacidades y los aprendizajes adquiridos por sus usuarios, y en donde se abogue por la compatibilización entre el acceso al mercado laboral y la percepción de ayudas económicas. Es decir, dada la precariedad e inestabilidad presentes hoy día en nuestro mercado de trabajo, se debe fomentar que los jóvenes con DFI experimenten dentro del mismo, y que puedan percibir al mismo tiempo este tipo de ayudas, o tener la tranquilidad de saber que, si no consiguen mantener su puesto de trabajo, van a poder recuperarlas.

Otra de las medidas que se deberían implantar al respecto de evitar la permanencia indefinida de las personas con DFI dentro de los servicios protegidos, consistiría en proporcionar tanto a los jóvenes con DFI como a sus familias y a los profesionales de este sector, la formación suficiente para concienciarles sobre el establecimiento de una buena praxis de los mismos que abogue por la inclusión laboral de estos jóvenes, haciéndoles vencer el miedo a acceder a nuevos contextos y mejorando sus expectativas de vida hacia la inclusión social y laboral.

Por último, debemos hablar de los aprendizajes a adquirir dentro de este tipo de servicios, si queremos que los usuarios de los mismos alcancen la

suficiente independencia personal y social para acceder al mercado laboral ordinario en las mismas condiciones que cualquier otro trabajador. Los empleos a los que suelen acceder los jóvenes con DFI son aquellos que tienen cabida dentro del sector servicios, aunque generalmente no se encuentran relacionados con las labores profesionales que los jóvenes con DFI han realizado desde los talleres de los centros ocupacionales y/o desde su práctica profesional en los CEE. Desde nuestro punto de vista, además de este tipo de aprendizajes, consideramos que en la formación de los jóvenes con DFI debe recalcarse como prioridad el perfeccionamiento de habilidades y competencias sociales y laborales, que precedan la existencia de una transferibilidad y coherencia adecuada y necesaria para que estos puedan hacer frente a las demandas de los contextos del mercado de trabajo. De esta manera, su adaptación a los diferentes ámbitos laborales a los que van a acceder a lo largo de su vida será más eficaz y menos traumática, al sentirse seguros respecto a sus habilidades y facultades para el desempeño de un trabajo y para hacer frente a los conflictos que puedan surgir dentro de dichos entornos.

Si hablamos de la metodología de Empleo con Apoyo, somos concededores de los beneficios que esta estrategia metodológica para la inserción en el puesto de trabajo aporta durante el proceso de inclusión socio-laboral. Los principios de esta metodología se basan en la igualdad de oportunidades y en el respeto a la diversidad, partiendo de las necesidades de apoyo del trabajador con DFI para que este pueda acceder al mercado de trabajo en las mismas condiciones que cualquier otro. A pesar de sus buenas intenciones y de su acertada formulación, consideramos que esta estrategia no cuenta con la adecuada difusión y reconocimiento, y con los recursos económicos necesarios para su puesta en marcha de manera eficaz y productiva. Por lo tanto, pensamos que se hace necesaria la consolidación de la utilización de esta estrategia a nivel social y empresarial, en la búsqueda de una implantación más frecuente y optimizada de la misma dentro de nuestro mercado laboral.

A tal fin, es necesaria la difusión y concienciación de estas prácticas dentro de nuestra sociedad, incidiendo especialmente en el contexto del tejido

empresarial, a través de charlas informativas y de la muestra de experiencias reales que den a conocer los beneficios a nivel corporativo, económico y social de la utilización de esta metodología de aprendizaje, así como las potencialidades y posibilidades de promoción laboral del colectivo al que nos referimos. Es decir, consideramos básico para la consolidación de esta estrategia que se incremente su propia visibilización desde la práctica real, para lo cual resulta necesario el estímulo e incentivo de las PYMES por parte de las instituciones públicas, a fin de compensar los costes derivados de la implantación de la misma. Como sabemos, la puesta en marcha de esta metodología requiere de la colaboración de profesionales de la psicología, la pedagogía, la educación social, o de técnicos en integración social, cuya intervención suele ser facilitada por las entidades de apoyo a la inclusión socio-laboral de personas con DFI. La contratación de este tipo de profesionales conlleva unos costes que suelen ser asumidos por las entidades sociales, las cuales no cuentan con los recursos económicos necesarios, dificultándose así la inserción de muchos trabajadores. Por lo tanto, como decimos, es precisa la implicación de las instituciones públicas, a fin de incentivar y compensar económicamente este tipo de inversiones.

Es por estas razones que reconocemos como necesaria también la difusión a nivel institucional de la metodología de Empleo con Apoyo, donde se establezcan políticas que incentiven la utilización, consolidación y difusión de la misma, aportando unos incentivos de índole económica y en forma de reconocimiento social, tanto a las empresas receptoras como a las entidades sociales promotoras de la misma.

Otra de las insuficiencias que obstaculizan la implantación de esta metodología es la ausencia de una definición oficial que delimite la figura de los preparadores laborales. Dado que se manifiesta como un elemento fundamental para la inserción socio-laboral de los trabajadores con DFI en condiciones inclusivas, debemos asumir y valorar la necesidad de que estos adquieran una formación especializada que les capacite en la mediación con el entorno empresarial, en el conocimiento de políticas sociales y económicas y de recursos comunitarios, y en la puesta en marcha del proceso de orientación,

desarrollo de competencias laborales, búsqueda de empleo y formación en el puesto de trabajo del futuro trabajador. Para ello, es necesaria la modificación de los itinerarios educativos de las titulaciones superiores relacionadas con este ámbito, en las cuales los profesionales acreditados por las mismas son susceptibles de ocupar este puesto, y además, la creación y consolidación de cursos de especialización que favorezcan el reciclaje profesional de aquellos profesionales implicados en la puesta en marcha de estos procesos.

Como hemos podido deducir, la economía social es esencial para la inclusión laboral de los jóvenes con DFI, y es por esto que debemos hacer partícipes de la evolución y mejora de la misma a las instituciones públicas. Debemos poner de manifiesto la necesidad de nuestra sociedad hacia este tipo de actividad productiva, donde los sujetos con DFI precisan ver reconocidos sus derechos, y donde el mercado laboral, dada su precaria situación, no puede asumir la inserción de todo este colectivo. Por su parte, las entidades sociales hacen un esfuerzo económico, social y humano hacia este fin, que no cuenta con el suficiente reconocimiento y éxito social, manifestado en el número de inserciones socio-laborales inclusivas existentes hoy en día. Por lo tanto, a nuestro parecer, resulta necesaria la dotación de subvenciones suficientes a las entidades sociales encargadas de la promoción laboral de este colectivo, que tengan un carácter realista de acuerdo a las necesidades y demandas de las mismas y del colectivo al que atienden, permitiéndoles proporcionar a los jóvenes con DFI los apoyos necesarios para su formación, orientación e inserción socio-laboral, y emprender las medidas de difusión y publicidad necesarias para la captación de puestos de trabajo susceptibles de ocupar por estos trabajadores.

Al mismo tiempo, el reconocimiento social de este tipo de entidades debe ser objetivo de las políticas sociales y de empleo, a fin de dotarles de la competencia necesaria para intervenir en una nueva organización del tejido empresarial. Estamos hablando de que los jóvenes con DFI accedan al mercado laboral en igualdad de condiciones que el resto, y para ello se le prestan, a través de la metodología de Empleo con Apoyo, una serie de adaptaciones y modificaciones del puesto de trabajo que le dejan ejercer su

labor de manera efectiva. En nuestra opinión, la construcción de una sociedad inclusiva y de un mercado laboral inclusivo viene determinada a su vez por la flexibilización del propio ámbito empresarial, cuya estructura y organización pueda ser modificada y adaptada a las demandas de sus trabajadores, profiriéndole al mismo tiempo una mayor efectividad y productividad a la labor desempeñada por cada uno de ellos. De esta manera, todas las personas con el nivel de autonomía personal y social necesarias podrán contar con un puesto de trabajo acorde a sus capacidades, garantizándose el ejercicio de su derecho al éxito económico y social durante la vida adulta y a la participación social.

La inserción socio-laboral de los jóvenes con DFI va a poner de relieve la necesidad de un cambio de mentalidades en nuestros días que, a través de la visibilización de este colectivo dentro del mercado laboral, va a poner de manifiesto la motivación y capacidad suficientes con las que estos cuentan para realizar una labor dentro del mercado productivo, alejándose del destino que tenían impuesto décadas atrás de vivir al amparo de sus familias y de las instituciones sociales. Esta misma visibilización va a implicar que estos jóvenes establezcan relaciones sociales de tipo inclusivo, al desenvolverse dentro de entornos laborales ordinarios. Así, los jóvenes van a poder contar con apoyos naturales que les faciliten su adaptación a este nuevo contexto, y al mismo tiempo, van a contribuir a la promoción laboral de otros jóvenes, dando a conocer sus capacidades como trabajadores y como seres humanos, y haciendo que la concepción existente sobre este colectivo evolucione de manera positiva. En definitiva, la propia visibilización supone un ejercicio de participación social y un paso más hacia la construcción de un mercado laboral inclusivo y hacia la mejora de la calidad de vida de los jóvenes con DFI.

Por último, nos gustaría enfatizar la necesidad de la creación de políticas de empleo que faciliten a empresas y trabajadores la inserción laboral siguiendo la metodología de Empleo con Apoyo. Al mismo tiempo, el reconocimiento social del Tercer Sector como puente hacia la inclusión socio-laboral de estos jóvenes propiciará que el mundo asociativo sea un punto de encuentro y de intercambio para la formación, orientación e inserción laboral en el que participen diferentes agentes de la comunidad, incluidos los

empresarios, con el fin de optimizar la utilización de los recursos comunitarios en el objetivo que tenemos presente. Este reconocimiento, además de beneficiar a los jóvenes con DFI, supondrá un enriquecimiento a nivel social, laboral y personal para todos los ciudadanos, en tanto que valores como la diferencia, la democracia y la igualdad de oportunidades primarán sobre otros principios deshumanizadores como el neoliberalismo exacerbado, el mercantilismo en la formación y las altas exigencias para la productividad y el rendimiento laboral, contribuyendo probablemente a la mejora de las condiciones laborales de todos los ciudadanos.

4.4. Nuevas iniciativas y fórmulas para la inclusión

El apartado final de nuestras conclusiones y propuestas para la mejora, pretende manifestarse como un punto de reflexión sobre la necesidad de la construcción de una sociedad inclusiva, que parte, entre otros elementos, de los principios de la educación inclusiva y de la construcción de programas y estrategias de carácter compensatorio y comprensivo que facilitan o intervienen en el acceso de los jóvenes con DFI a los contextos ordinarios de nuestra sociedad, trascendiendo así los tradicionales muros de los entornos segregados. De esta manera, vamos a reflexionar sobre la consecución de los objetivos i) y j) que nos proponíamos al iniciar la realización de esta investigación

En este punto, nos planteamos si la inclusión es realmente una inversión en beneficio de toda la sociedad o un mero gasto potenciador de las circunstancias, a nivel individual, de los jóvenes con DFI y sus familias. Es decir, sabemos que para que la inclusión educativa, laboral y social sea efectiva, es necesaria la inversión de una serie de esfuerzos institucionales, políticos, económicos y sociales, que ahonden en la mejora estructural y organizativa y de prestación de servicios de nuestro sistema educativo, de las entidades sociales y del mercado laboral. Pero debemos analizar cuáles son las repercusiones de dichos esfuerzos a nivel social y comunitario.

Desde una perspectiva humanizadora y democrática, las medidas dirigidas hacia la mejora de la inclusión de los jóvenes con DFI, resultan ser una inversión a nivel social, en tanto que impulsan una evolución de la sociedad en su conjunto en la búsqueda del bienestar social y del aumento de la calidad de vida de todos los seres humanos. La inclusión no solo representa el impulso de medidas de discriminación positiva hacia un colectivo determinado, sino que promueve la evolución global de nuestras sociedades, tanto en su configuración como en la ideología preeminente dentro de la misma. Así, en una sociedad inclusiva se debe reconocer la diversidad y la competencia de todas las personas por aprender, trabajar, vivir y convivir, lo cual va a fomentar que todos puedan hacer una vida individual y social más equilibrada, justa, solidaria e igualitaria. Con este objetivo, la sociedad debe adaptarse y flexibilizarse desde todos sus entornos normativos hacia las necesidades y demandas de todos los individuos, en la búsqueda de la satisfacción de sus derechos a nivel personal y social. Al mismo tiempo, el ejercicio de la inclusión social supone la legitimación del principio de igualdad de oportunidades, el cual supone que todos tenemos las mismas opciones de acceso a los diferentes servicios ofertados desde los diferentes contextos sociales y humanos.

Por otro lado, volviendo a la temática de nuestra investigación y obedeciendo a lo enunciado en nuestro objetivo g), debemos afirmar que, para que la inclusión de los jóvenes con DFI tenga lugar en su vida adulta, es necesario como decíamos, un esfuerzo a realizar desde las instituciones educativas y desde el ámbito de las entidades sociales. De este modo, para que la gestión y puesta en marcha de las acciones de ambos tipos de programas y servicios sea efectiva, es requisito esencial que exista un valor de continuidad entre ambos. Es decir, nuestro sistema educativo debe crear espacios de comunicación, interacción e implicación con las labores emprendidas desde las entidades sociales dirigidas a la inclusión de este colectivo. Para ello, el sistema educativo podrá poner a disposición de su alumnado este tipo de recursos de manera directa, informando y formando tanto a alumnos como a padres y madres sobre aquellos servicios de los que disponen desde el contexto social al que están adscritos. A su vez, el sistema

educativo debe flexibilizarse y redefinirse en base a las necesidades y demandas del mercado laboral y de los recursos que acontecen a nuestra realidad económica y social, buscando la transferibilidad de sus aprendizajes hacia el entorno social y laboral.

Mientras tanto, debe existir un intercambio entre los propios servicios proporcionados por las entidades sociales y, al mismo tiempo, con los recursos de la comunidad y del mercado empresarial. De esta manera, la inclusión de los jóvenes con DFI en el mercado laboral y en nuestra sociedad aparece como un objetivo de todos y para todos, y no como un esfuerzo de unos cuantos, existiendo la concienciación necesaria para la mejora social y educativa.

Uno de los elementos claves para la mejora de las oportunidades de los jóvenes con DFI son las TIC, en tanto que facilitan su comunicación, interacción y adaptación a los diversos contextos de la vida diaria, y especialmente al ámbito formativo-escolar y al socio-laboral. Las TIC además contribuyen en el desarrollo de competencias como la creatividad, la innovación y el emprendimiento, que resultan claves para el crecimiento personal de estos jóvenes, dada la configuración y las exigencias de nuestra sociedad actual. Para un uso adecuado y responsable de este tipo de herramientas es necesario que desde nuestras escuelas se fomente la utilización de las mismas, dotando a los profesionales de este ámbito de una formación adecuada en estrategias de aprendizaje que fomenten la adquisición de este tipo de competencias, así como otras derivadas de las mismas, tales como el trabajo cooperativo, la gestión de la información y la resolución de problemas de la vida diaria.

Debemos saber que la inclusión depende, en definitiva, de la confluencia de distintos agentes e instancias, y de las sinergias profesionales y culturales, tales como la aplicación de políticas sociales y educativas desde las instituciones públicas, los programas y servicios de las organizaciones sin ánimo de lucro, la implicación del ámbito empresarial, la configuración del sistema educativo, la intervención del ámbito familiar y las propias características de los jóvenes con DFI. Por lo tanto, tenemos que tener

presente que las intervenciones dirigidas a tal objetivo deben ser sistémicas y contextualizadas, y deben buscar la interconexión entre los agentes anteriormente expuestos, en el marco de proyectos ambiciosos de inclusión para todas y todos.

Entendiendo la idea anterior, debemos definir el modelo de sociedad que queremos, en beneficio del futuro de los jóvenes con DFI y sus familias y de toda la población en general. Desde una perspectiva pedagógica inclusiva, debemos apostar por una sociedad sostenible y responsable, donde la solidaridad sea uno de los valores claves para la construcción de este modelo de vida, y donde la participación de todos los ciudadanos sea la herramienta de gestión a considerar para entender los intereses, las demandas y necesidades de todos. Una sociedad inclusiva y democrática debe proporcionar a sus ciudadanos la protección y calidad de vida necesarias para que estos prosperen de manera íntegra y plena, y para ello resulta ineludible, como hemos visto a lo largo de nuestro estudio, la implicación de todos los individuos que interfieren en los diversos contextos vitales, y no solo de la acción del colectivo de jóvenes con DFI y sus familias. Es decir, no se trata de la superación de diversos conflictos individuales, sino de la unión en un objetivo común que persigue la justicia, la equidad social y la igualdad de oportunidades.

5. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Llegados a este punto, se hace imprescindible reflexionar sobre aquellos aspectos que han podido dificultar el desarrollo de nuestra investigación o que son susceptibles de mejorar en futuras investigaciones, y que han surgido tanto en el momento del diseño de la misma, como en el proceso de recogida de información o en su posterior discusión y análisis.

Al mismo tiempo, debemos considerar que la investigación en ciencias sociales es un proceso complejo, dinámico e inacabable, en el que intervienen una serie de variables, que cambian en función del contexto y el momento de la misma. De esta manera, la finalización de este estudio, inevitablemente, nos suscita nuevas cuestiones y nos plantea nuevas inquietudes relativas al objeto de nuestro estudio, que van a determinar nuestras futuras líneas de investigación.

Por lo tanto, a través del presente capítulo pretendemos realizar un ejercicio de autocrítica y reflexión sobre las limitaciones y posibilidades de nuestro estudio de investigación, con el fin de mejorar el diseño y la praxis de futuras investigaciones, así como de responder a aquellas cuestiones que han surgido a lo largo de este estudio y que no hemos podido satisfacer, por alejarse de los objetivos y de los planteamientos dispuestos en el mismo.

5.1. Limitaciones

Prestando atención a las dificultades surgidas en el desarrollo de esta investigación, debemos reseñar, las siguientes variables:

1. *Referencias bibliográficas*

En primer lugar, el objeto de nuestro estudio se centraba en la formación profesional y el empleo de jóvenes con DFI. Sin embargo, la escasa visibilización de este tema en nuestra sociedad respecto al colectivo al que

hacemos referencia, cuyo estudio científico no cuenta con una extensa trayectoria y difusión, nos ha resultado difícil la búsqueda de referencias bibliográficas centradas en la situación social, la formación y el acceso al empleo de las personas con DFI en exclusiva, cuyas dificultades de inclusión social son mayores que en el caso del colectivo general de personas con diversidad funcional. Por lo tanto, en más de una ocasión hemos tenido que optar por abordar el análisis de esta cuestión de manera generalizada a todo el colectivo de personas con diversidad funcional.

2. Inestabilidad del sistema educativo

El momento de nuestra investigación viene marcado por la reforma educativa realizada por el Partido Popular en el año 2013. La LOMCE, cuya implantación gradual ha generado un momento político de debate social y cambio educativo, en contra del modelo comprensivo implantado desde la LOE (2006), ha supuesto que los programas de formación profesional estudiados se encontraran en plena transición. Esto quiere decir que, en el momento de la recogida de información de nuestro estudio, estos programas se amparaban bajo el marco de la LOE, siendo nombrados como PCPI, mientras actualmente cuentan con una nueva estructura y organización y son denominados como FPB.

Por esta razón, podría suceder que la información obtenida desde nuestro estudio, sea susceptible de sufrir una importante evolución a corto plazo, de acuerdo a la notable modificación de la realidad formativa de los jóvenes con DFI.

3. Muestra cuantitativa

Hemos encontrado algunas dificultades a la hora de localizar la muestra participante en nuestro estudio estadístico. Esto se debe a la escasa oferta de centros e instituciones sociales, relativas al contexto socio-laboral, y al irrisorio número de profesionales dedicados a la formación e inserción laboral de los jóvenes con DFI que desempeñan su labor dentro de los mismos. Ante tal obstáculo, optamos por perseguir una representación similar en el caso del

contexto formativo-escolar, buscando un equilibrio en la muestra de uno y otro ámbito.

Al mismo tiempo, la disposición a la participación manifestada por nuestros posibles informantes, ha condicionado en cierta medida el volumen de la muestra de nuestro estudio cuantitativo.

No obstante, hemos podido superar estas insuficiencias gracias al análisis pormenorizado de los datos obtenidos, y a la complementariedad de nuestro estudio estadístico con otras estrategias de recogida de información, que se encuentran encuadradas dentro de nuestro estudio cualitativo.

4. Predisposición de los contextos estudiados

Nuestro estudio se centra en la investigación de los programas de formación profesional a los que acceden los jóvenes con DFI una vez finalizan su etapa de educación postobligatoria, así como en las instituciones sociales de apoyo a la inclusión de este colectivo. Por lo tanto, estamos hablando de contextos a los que acceden los jóvenes con DFI por voluntad propia o por deseo de sus familias. Es decir, estamos hablando de jóvenes con DFI cuyo contexto sociocultural y familiar cuenta con unas determinadas expectativas, inquietudes y predisposición hacia la inclusión plena de estos durante la vida adulta.

Por lo tanto, debemos reconocer que la realidad vivida en otros contextos de nuestra sociedad, cuyo nivel socioeconómico y cultural difiera de los que hemos utilizado, va a presentar ciertas divergencias con respecto a estos, mostrándonos otras problemáticas, y contando con la influencia de nuevas y diferentes variables de diversa índole.

5.2. Futuras líneas de investigación

Muchos son los interrogantes y planteamientos que nos han surgido al finalizar este estudio de investigación, haciéndonos cuestionarnos aspectos

relativos a los hallazgos que hemos descubierto en los contextos estudiados, y también otras temáticas que subyacen de nuestro objeto de estudio, haciéndolo extensible a nuevas dimensiones de una misma realidad. A continuación vamos a enumerar las futuras líneas de investigación que, teniendo como punto de partida los resultados obtenidos de esta Tesis Doctoral, nos resultan de gran interés y valor pedagógico y social.

1. Evaluación de los nuevos programas de FPB.

Nos resulta de gran relevancia poder evaluar, desde una perspectiva pedagógica inclusiva, los planes de estudio de los nuevos programas de FPB, prestando especial atención a la utilidad de estos en la formación profesional de los jóvenes con DFI, conociendo además qué ha supuesto el tránsito de los PCPI a los FPB en la práctica educativa de los mismos. A su vez, indagar en la adecuación de su organización y en la transferibilidad de sus contenidos respecto a las demandas del mercado laboral y a las características de este tipo de alumnado.

2. Evaluación de la formación del profesorado de FPB.

Otra de las líneas de investigación que nos suscita serio interés para ser abordada en un futuro, tiene que ver con el análisis crítico de los planes de estudios de las titulaciones cursadas por el profesorado de los programas de FPB. Nos resulta de suma importancia indagar en la constitución, contenidos y metodología de estos planes de estudio, a fin de conocer las competencias a desarrollar por los futuros docentes. Hablamos especialmente de aquellas que tienen que ver con la atención a la diversidad del alumnado con DFI, y con la practicidad y transferibilidad de los aprendizajes impartidos hacia otros contextos educativos, sociales y laborales.

3. Apoyos naturales y relaciones interpersonales en el entorno laboral.

Nuestras inquietudes investigadoras nos conducen además, a investigar sobre las relaciones sociales del trabajador con DFI dentro de la empresa ordinaria. Hemos visto que una de las dificultades de estos jóvenes para su plena inclusión en el mercado de trabajo es la falta de concienciación por parte

del entorno socio-laboral, es decir, la falta de implicación de los compañeros de trabajo.

A este efecto, nos preocupa conocer cuáles son las percepciones, inquietudes y opiniones de los compañeros del trabajador con DFI, qué tipo de relaciones establecen con ellos y cuál es su opinión respecto a la inclusión socio-laboral de este colectivo. La efectuación de una investigación sobre la temática descrita, nos permitiría además, conocer las necesidades de formación transversal de los trabajadores de la empresa ordinaria, con el fin de facilitar la convivencia e inclusión de los jóvenes con DFI en el entorno de trabajo.

4. La labor del preparador laboral

La falta de reconocimiento de esta figura a nivel social y su importancia en el proceso de inclusión socio-laboral de los trabajadores con DFI, nos suscita cierta preocupación en cuanto a su difusión y reconocimiento. Por lo tanto, observamos como necesario indagar con mayor profundidad en esta figura, así como en los diversos perfiles profesionales susceptibles de ocupar este puesto, sus funciones como mediador entre el trabajador con DFI y la empresa, y sus competencias y habilidades personales. De igual manera, pensamos que es importante conocer cuál es la percepción y opinión que sugiere la presencia de este profesional, tanto para el propio trabajador con DFI como dentro de la empresa, es decir, por parte de los empresarios y del resto de trabajadores.

5. Investigación en nuevos contextos sociales

Como hemos referido con anterioridad, en este estudio de investigación nos movemos en contextos familiares, socioculturales e institucionales favorables para la inclusión socio-laboral. Para conocer la realidad a la que deben enfrentarse estos jóvenes, sería necesario adoptar nuevas perspectivas y conocer la percepción de otros jóvenes con DFI y sus familias, que se encuentran en situación de exclusión social, y que deben enfrentarse a una doble discriminación durante su trayectoria vital.

A tal efecto, nos resulta significativo investigar sobre los contextos en los que se desenvuelven jóvenes inmigrantes con DFI, mujeres con DFI, o jóvenes con DFI que habitan en barriadas desfavorecidas. También incluso, conocer la situación socio-laboral de personas con DFI mayores de 45 años, cuya edad supone también un motivo de discriminación, nos permitiría obtener una visión más amplia sobre la inclusión laboral de este colectivo.

Mediante estas nuevas perspectivas, podremos conocer no solo la situación social de aquellos jóvenes con DFI que cuentan con una situación relativamente privilegiada en nuestra sociedad, sino también de otros cuyas predisposición social, familiar y personal hacia el empleo no resulta ser tan favorable.

Referencias bibliográficas

ACEDO, C. (2009). La Educación Inclusiva: concepto, recomendaciones y tendencias comparativas. En R. Berruezo (Coord.) *El largo camino hacia la educación inclusiva. Aportaciones desde historia de la educación (Volumen III)*. Navarra: Gobierno de Navarra y Universidad Pública de Navarra.

AESE (Asociación Española de Empleo con Apoyo). Recuperado de <http://www.empleoconapoyo.org/aese>

AESE (2013). *Informe contrataciones Empleo con Apoyo 2012*. Recuperado de http://www.empleoconapoyo.org/aese/IMG/pdf/Informe_contrataciones_AESE_2012.pdf

ADECCO ARGENTINA Y CILSA (2011). *Guía para la incorporación laboral de las personas con discapacidad*. Recuperado de http://www.social.mendoza.gov.ar/mendozaccesible/Descargas/Gu%C3%ADa_incorporaci%C3%B3n_laboral_personas_con_discapacidad.pdf

AINSCOW, M. (1995) *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.

AMSA ASPERGER MÁLAGA (2014). *Jornadas AMSA se mueve por el empleo*, (Documento policopiado inédito). Málaga: Universidad de Málaga.

ARADILLAS, M. (1995). *Empleo y Discapacidad Psíquica: Hacia un Modelo de Intervención*. Sevilla: FADME.

ARENAS, M.L., & GONZÁLEZ R. (2010). El preparador laboral en el empleo con apoyo. *Educación y Futuro*, 23, 43- 50, recuperado de <http://es.scribd.com/doc/192108477/El-Preparador-Laboral-En-El-Empleo-Con-Apoyo#scribd>

ARNAIZ, P (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

ARNAU, S. (2014). *El “cuidado” y la “diversidad”. El desEncuentro afortunado de dos éticas para una Cultura de Paz*. (Tesis de Master inédita). Málaga: Universidad de Málaga.

ASOCIACIÓN AMERICANA DE DISCAPACIDADES INTELECTUALES Y DEL DESARROLLO (AAIDD) (2011). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.

ASPROMANIS, recuperado de <http://www.aspromanis.es/>

ASPROMANIS 1964 (Comunidad de Facebook). Recuperado de <https://www.facebook.com/aspromanis1964>

BARRIO, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista complutense de educación*, 20(1), 13- 31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>

BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata.

BERRUEZO, R. & ÁLVAREZ, M.J. (2007). *La gestión del empleo de las personas con discapacidad*. Navarra: Universidad de Navarra.

BLANCO, R. (coord.) (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Ministerio de Educación y Ciencia: Centro de Desarrollo Curricular. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=V0kdAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA15&dq=logse+necesidades+educativas+especiales&ots=PwgCUB7t5D&sig=SWE-qf01BjUtPGAZ9xPiaYe4lhA#v=onepage&q&f=false>

CÁCERES, C. (2004) Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS, *Revista electrónica de audiolología*, 2. Recuperado de <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>

CANALS, G. (2003). La inserción de personas con discapacidad en la empresa ordinaria. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada: Los procesos de inclusión y exclusión social de las personas con discapacidad*, 130. Recuperado de <http://books.google.es/books?id=N95mwZO3DpMC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q=SIMPOSIO&f=false>

CANF- COCEMFE ANDALUCÍA. Recuperado de http://www.canfandalucia.org.es/Programas/programas_nivel02.asp?ld=5

CAYO, L. (director) (2003) Discapacidad y exclusión social en la Unión Europea: Tiempo de cambio, herramientas para el cambio. Informe definitivo. *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI)*, Colección *Cermi.es*, 7. Recuperado de <http://www.cermiasturias.org/fotos/7Exclusion.pdf>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1990). *Guía de las Iniciativas Comunitarias (derivadas de las reformas de los fondos*

estructurales). Bruselas (Luxemburgo): Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/es/gua-de-las-iniciativas-comunitarias-derivadas-de-la-reforma-de-los-fondos-estructurales--pbCM6090240/>

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993). Libro Blanco de Crecimiento, Competitividad y Empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI, *Boletín de las Comunidades Europeas*, 6. Recuperado de http://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/doc_num.php?explnum_id=449

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2000). *Estrategias para la creación de empleo en la sociedad de la información*. Bruselas (Luxemburgo). Recuperado de http://www.pymesonline.com/uploads/tx_icticontent/estrategia_empleo.pdf

CONSEJERÍA DE ECONOMÍA Y HACIENDA (1999) *Plan Económico Andalucía Horizonte 2000*. Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1337166337PEAH_2000.pdf

Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (2014). *Programas de Orientación e Inserción*. Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/informacion/programasSAE/programaOrientacionInserccion/>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2008). Orden de 24 de junio de 2008, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 157, 7- 47. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2008/157/1>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA DE DEPORTE (2015). Orden de 9 de junio de 2015, por la que se regula la ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía para los cursos académicos 2014/2015 y 2015/2016, se establece el procedimiento de escolarización para el curso académico 2015/2016 y se desarrollan los currículos correspondientes a veinte títulos profesionales básicos, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 124. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/124/1>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2002). Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades

educativas especiales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 125, 20736-20754. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/125/1>

CONSEJERÍA DE EMPLEO (2007). Decreto 58/2007, de 6 de marzo, por el que se modifica el Decreto 149/2005, de 14 de junio, por el que se regulan los incentivos a la contratación con carácter indefinido. *Boletín de la Junta de Andalucía*, 75, 10- 14. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/75/boletin.75.pdf>

CONSEJERÍA DE EMPLEO Y ECONOMÍA (2014). *Iniciativa Comunitaria Equal*, Junta de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://empleoyformacion.jccm.es/otras-secciones/fondo-social-europeo/iniciativa-equal/>

COOK, T.D. & REICHARDT, CH.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cuantitativos y los cualitativos. En T.D. Cook y CH.S. Reichardt (Coords.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata. Recuperado de http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/12de20/Cook_Reichardt.pdf

CUTANDA, M.T. & GONZÁLEZ, M.T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 303- 322. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/233261>

DE JESÚS, A., GIRÓN I. & GARCÍA, G. (2009). Relación entre la modalidad de empleo y el nivel de calidad de vida laboral de personas con discapacidad intelectual leve. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 22(2). Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0909240333A/26190>

DE MIGUEL, S. (2010). *Formación para la Inclusión Laboral de Personas con Discapacidad Intelectual*. Madrid: Pirámide.

DE VROEY, A. (2003). Formación Profesional de inclusión para alumnos con discapacidad. *Revista Europea de Formación Profesional*, 30, 6- 13. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=979194>

DÍAZ, I (1991). *Educación Especial. Vocabulario Básico Comparado*. Madrid: Editorial Escuela Española.

ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

EGEA, C. & SARABIA, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15- 30. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf

EGEA, C. & SARABIA, A. (2005). Visión y Modelos conceptuales de la discapacidad. *Discatif: Praxis de la discapacidad: Teoría, Investigación y Formación*. Recuperado de http://www.um.es/discatif/METODOLOGIA/Egea-Sarabia_modelos.pdf

EGIDO, I. (2009). La Inclusión Social y Laboral de las Personas con Discapacidad Intelectual mediante los Programas de Empleo con Apoyo. Un reto para la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 20 (2), 2º Cuatrimestre, 135- 146.

ESCARBAJAL, A., MIRETE, A.B., MAQUILÓN, J.J., IZQUIERDO, T., LÓPEZ, J.I. & OTROS (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, Ejemplar dedicado a: *Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*, 15(1), 135- 144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4617037>

EUROPEAN COMMISSION (1994). Iniciativa comunitaria sobre el empleo y el desarrollo de los Recursos Humanos, *Press Release Database, Europa*. Recuperado de http://europa.eu/rapid/press-release_IP-94-141_es.htm

EUSE (European Union of Supported Employment). Recuperado de <http://www.euse.org/>

EUSE (2006). *Folleto Informativo y Modelo de Calidad* [Versión electrónica]. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/9298/8-4-1/union-europea-de-empleo-con-apoyo-folleto-informativo-y-modelo-de-calidad.aspx>

EUSE (2010). Caja de Herramientas de la EUSE (European Union of Supported Employment) para la práctica del Empleo con Apoyo. Recuperado de http://www.empleoconapoyo.org/aese/IMG/pdf/caja_de_herramientas.pdf

FERREIRA, M.A.V. (2010). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico- metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45-65.

FONDO SOCIAL EUROPEO. Recuperado de <http://ec.europa.eu/esf/home.jsp?langId=es>

FORO DE VIDA INDEPENDIENTE (s/f). *Definición de Diversidad Funcional*

[Documento electrónico]. Recuperado de

http://www.udc.es/export/sites/udc/ucatea/galeria_down/varios/texto_definicion_diversidad_funcional.doc

FULLANA, J., PALLISERA, M. & VILÀ, M. (2003). La investigación sobre los procesos de Integración Laboral de personas con discapacidad en entornos ordinarios. Un estudio de casos cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*. 21(2), 305-321.

FULLANA, J., PALLISERA, M., MARTÍN, R., FERRER, C. & PUYALTÓ, C. (2015). La transición a la vida de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de investigación en educación*, 13(1), 53- 68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5092755.pdf>

FUNDACIÓN PROYECTO AURA. Recuperado de <http://aurafundacio.org/Quienes-somos>

GARCÍA, A. (2005). La Inclusión para las Personas con Discapacidad: Entre la Igualdad y la Diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 3(2), 235- 246.

GARCÍA, L. (2015). El retraso en el pago de la Junta ahoga a empresas que emplean a discapacitados. *Málaga Hoy*. Recuperado de <http://www.malahoy.es/article/malaga/2135947/retraso/pago/la/junta/ahoga/empresas/emplean/discapacitados.html>

GARCÍA- RUIZ, R. & A. SÁNCHEZ (2012). El aprendizaje de competencias profesionales en los PCPI. Eliminando barreras hacia la inclusión. En F. Guerra, R. García, N. González & P. René (Coords.), *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander: Universidad de Cantabria. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4640616>

GIL, J.L. (2012). Protección jurídico-laboral de las personas con discapacidad mental. En *Anuario Facultad de Derecho*. Madrid: Universidad de Alcalá V. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/13401/proteccion_gil_AFD_UA_2012.pdf?sequence=1

GINÉ, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. En *III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad y Universidad de Salamanca.

- GONZÁLEZ, M.T. & PORTO, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, Extraordinario, 210- 235. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2013/re201309.pdf?documentId=0901e72b8176d62d>
- GUERRERO, C. (s/f). *Inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* [Versión electrónica]. Recuperado de http://www.imserso.es/InterPresent1/groups/imserso/documents/binario/enlace23_32_34inclulaboralpcd.pdf
- I.E.S. UNIVERSIDAD LABORAL DE MÁLAGA. Recuperado de <http://www.universidadlaboraldemalaga.es/index.php?mod=InfoGeneral&cat=0&id=5&idm=416&ida=0&cod=14&>
- INICO (2002). Hacia la integración plena mediante el empleo. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Actas del VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad y Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://campus.usal.es/~inico/newsletter/actasempleo.pdf>
- INSTITUTO DE MIGRACIONES Y SERVICIOS SOCIALES (2004). Transición escuela-empleo de las Personas con Discapacidad. En S. Fernández (Director). *Colección Estudios e Informes; Serie estudios: 12*. Madrid: Observatorio de la Discapacidad.
- JIMÉNEZ, P. & VILÀ, M. (1999). *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2004). *El Empleo con Apoyo. Actualizado y ampliado a 26 de Julio de 2004*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/libros/discapacidad/8439/8-4-1/el-empleo-con-apoyo-actualizado-y-ampliado-a-26-de-julio-de-2004.aspx>
- JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2010). Empleo con Apoyo. *International Encyclopedia of Rehabilitation*. New York (USA): Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (CIRRIE). Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/113096/3/INICO_JordandeUrriesFB_empleo10.pdf

JUNTA DE ANDALUCÍA (2007). *Plan de empleabilidad para las personas con discapacidad en Andalucía, 2007- 2013* [Versión electrónica]. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Plan%20de%20Empleabilidad%20para%20personas%20con%20discapacidad%20en%20Andaluc%C3%ADa%202007-2013.pdf>

JURADO, P., OLMOS, P. & PÉREZ, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224. Recuperado de <http://educar.uab.cat/article/view/v51-n1-jurado-olmos-perez/648-pdf-es>

KIERNAN, W (2001). Las diferentes facetas del apoyo en el empleo integrado para personas con discapacidades significativas. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida: Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*: Salamanca: Amarú.

LACLETA, J.M. (1998). Los proyectos Horizon, *Revesco, Revista de Estudios Cooperativos*, 65, 189- 202. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1147957>

LALOMA, M. (2007) Empleo Protegido en España. Análisis de la normativa legal y logros alcanzados. *Colección Telefónica Accesible*, 3. Madrid: Cinca. Recuperado de https://www.mercadis.com/pdf/Empleo_protegido_normativa_legal_logros_alcanzados.pdf

LAÑEZ, A. (2009). *Prisioneros del cuerpo. La construcción social de la diversidad funcional*. La Coruña: Obra social Caja Madrid y Diversitas Ediciones.

LAÑEZ, A. (2010). Exclusión y diversidad funcional. Una propuesta de intervención social basada en el Modelo de Vida Independiente. *Revista de la Facultad de Ciencias de Trabajo Social, UPB*, 26(26), 120-141.

LASALA, I. (2007). El empleo en España. En R. Berruezo y M.J. Álvarez (coords), *La gestión del empleo de las personas con discapacidad*, Navarra: Universidad de Navarra.

LASERNA, L. (2001). Alternativas al llamado <<Empleo Ordinario>>. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Apoyos, Autodeterminación y*

Calidad de Vida: Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Salamanca: Amarú.

LEÓN, M.J. ET AL. (2006). Evaluación de un programa para mejorar el grado de autonomía personal, social y en el hogar de los alumnos de P.T.V.A.L. En M.A. Cifuentes, M. Fernández & J.A. Gómez (Coords.) *La accesibilidad como medio para educar en la diversidad. Congreso Internacional sobre educación, diversidad y accesibilidad en el entorno*. Burgos: Universidad de Burgos.

LEY 1/1999, DE 31 DE MARZO, DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN ANDALUCÍA, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 45. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1999/45/3>

LEY 13/1982, DE 7 DE ABRIL, DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LOS MINUSVÁLIDOS. Boletín Oficial del Estado, núm. 103, 11106- 11112, Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-9983

LEY 14/1970, DE 4 DE AGOSTO, GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, 12525- 12546. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1970-852

LEY 17/2007, DE 10 DE DICIEMBRE, DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA. Boletín de la Junta de Andalucía, núm. 252. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/boletin.252.pdf>

LEY 29/2006, DE 14 DE DICIEMBRE, DE PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL Y ATENCIÓN A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA. Boletín Oficial del Estado, núm. 299, 44142- 44156. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-21990>

LEY 39/2006, DE 14 DE DICIEMBRE, DE PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA PERSONAL Y ATENCIÓN A LAS PERSONAS EN SITUACIÓN DE DEPENDENCIA. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 299. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21990

LEY 51/2003, DE 2 DE DICIEMBRE, DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES, NO DISCRIMINACIÓN Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Boletín Oficial del Estado, núm. 289. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2003-22066>

LEY ORGÁNICA 1/1990, DE 3 DE OCTUBRE DE 1990, DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO. Boletín Oficial del Estado, núm. 238,

28927- 28942. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>

LEY ORGÁNICA 2/2006, DE 3 DE MAYO, DE EDUCACIÓN. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 17158- 17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

LEY ORGÁNICA 2/3013, DE 15 DE MAYO, DE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN. Boletín Oficial del Estado, núm. 135, 42591- 42622. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-5998

LEY ORGÁNICA 8/2013, DE 9 DE DICIEMBRE, DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 97858- 97921. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

LEY ORGÁNICA 10/2002, DE 23 DE DICIEMBRE, DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, 45188- 45220. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>

LÓPEZ MELERO, M. (1993). De la Reforma educativa a la sociedad del siglo XXI. En M. López Melero y J. F. Guerrero (Comp.). *Lecturas sobre integración escolar y social*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ MELERO, M. (1997). Diversidad y cultura. En busca de los paradigmas perdidos. En *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: Actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES)*. Murcia: Universidad de Murcia.

LUCAS, S., ARIAS, B., OVEJERO, A., CRUZ, F., RETORTILLO, A. y RODRÍGUEZ, H. (2005). Orientación profesional e inserción sociolaboral de personas con discapacidad intelectual. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 6, 393- 414. Recuperado de <http://www.ruct.uva.es/pdf/Revista%206/6203.pdf>

HERNÁNDEZ, M.C. (2013). La educación inclusiva y el ámbito familiar. En A. Luque, L. Ortiz & A. Hernández. (Coords.). *Libro de Actas del I Congreso Internacional sobre intervención social y educativa en grupos vulnerables. Caminando hacia la inclusión*. Almería: Universidad de Almería.

MARAÑA, J.J. (2011). Teoría de Incapaces. *Asociación Iniciativas y Estudios*

Sociales. Recuperado de <http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/teoriadeincapaces.pdf>

MARCHENA, R. (2004). *Actuaciones y medidas de formación ocupacional de la Unión Europea*. Recuperado de <http://www.personales.ulpgc.es/mmarchena.dedu/Documentos%20Web/Bloque%205/Actuaciones%20y%20medidas.doc>

MARHUENDA, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación*, 341, 15- 34. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re341/re341_01.pdf

MARÍN, J.A., GARCÍA, M. & SOLA, J.M. (2013). Reflexión y análisis sobre los Programas de Cualificación Profesional Inicial como medida de inclusión y educativa en Andalucía (España), *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 83- 102. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art6.pdf>

MARTINELLI, P.A, JENARO, C. & RODRÍGUEZ, P. (2011). Empleabilidad en jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación e intervención en habilidades sociales y de afrontamiento. *Revista digital de la fundación Iberoamericana Down* 21, 8. Recuperado de <http://www.down21.org/revistaadultos/revista8/empleabilidad-jovenes.asp>

MARTÍNEZ, J. (1988). El estudio de casos en la investigación cualitativa. *Investigación en la escuela*, 6, 41- 50. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/6/R6_3.pdf

MARTÍNEZ, S. (2001). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*,. Salamanca: Amarú.

MATA, F.S. (1997). La Educación Especial en una escuela inclusiva. *Profesorado*, 1(2), 23- 33. Recuperado de [http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_23-33.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_23-33.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). Real Decreto 127/2014, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículum básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre,

sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, Sec. I, núm. 55, 20155- 21136, recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2360

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2013a). Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, sec. I, 95635-95673. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

MINISTERIO DE SANIDAD, SERVICIOS SOCIALES E IGUALDAD (2013b). Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España 2013-2016. Recuperado de https://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/docs/PlanNacionalAccionInclusionSocial_2013_2016.pdf

MINISTERIO DE SANIDAD Y POLÍTICA SOCIAL (2009). Real Decreto 1856/2009, de 4 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y clasificación del grado de discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, Sec. I, 110413- 110415. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2009/12/26/pdfs/BOE-A-2009-20891.pdf>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (1999). Real Decreto 1971/1999, de 23 de diciembre, de procedimiento para el reconocimiento, declaración y clasificación para el grado de minusvalía. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 22, 3317- 3410. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2000/01/26/pdfs/A03317-03410.pdf>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2004). Real Decreto 290/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan los enclaves laborales como medida de fomento del empleo de las personas con discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 45, 8386- 8391. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2004/02/21/pdfs/A08386-08391.pdf>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2002) *UAFSE, Iniciativas Europeas*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/uafse_2000-2006/es/bienveni.htm

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2007). Real Decreto

870/2007, de 3 de julio, por el que se regula el programa de empleo con apoyo como medida de fomento de empleo de personas con discapacidad en el mercado ordinario de trabajo, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 168, 30618-30622. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/07/14/pdfs/A30618-30622.pdf>

MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES Y COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE MINUSVÁLIDOS (1997). *Plan de medidas urgentes para la promoción del empleo de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.fundacion-alto.org/documentos/acuerdo%20ministerio%20cermi.pdf>

MORA, A., CÓRDOBA, L., BEDOYA, A.M. y VERDUGO, M.A. (2007). Características de la calidad de vida en familias con un adulto con discapacidad intelectual, *Diversitas*, 3(1), 37- 54. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/diver/v3n1/v3n1a04.pdf>

MORCILLO, M.A. (s/f) *La integración laboral de las personas con discapacidad intelectual*. Paula y docentes. Tech-training Multiservices S.L.

MORIÑA, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis Educación.

MORIÑA, A. & PARRILLA, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación, Ejemplar dedicado a: Asesoramiento y apoyo comunitario para la mejora de la educación*, 339, 517- 539. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>

MOSCOSO, M (2011). La discapacidad como diversidad funcional: los límites del paradigma etnocultural como modelo de justicia social. *Dilemata*, 3(7), 77-92.

NOGUÉS, R. (2014). La nueva formación profesional básica (FPB). Una visión Crítica. *Fórum Aragón*, 12, 56- 60. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754505>

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, las Discapacidades y la Salud (CIF)*. España: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría General de Asuntos Sociales e Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). Recuperado de

<http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>

ORTIZ, M.C. (2001). La Educación Especial a través de la mirada de.... En *Actas de las XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial: Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*, 18, 125- 134. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/11096/1/CC-63%20art%206.pdf>

ORTIZ, M.C. & MARTÍN, P. (2008). De la pedagogía Terapéutica a la Educación Especial (desde la óptica profesional). *Ethos Educativo*, 41, 57- 75. Recuperado de <http://disminucionauditivacampero.wikispaces.com/file/view/41-57.pdf>

PALACIOS, A. (2004). *La discapacidad frente al poder de la normalidad. Una aproximación desde tres modelos teóricos*. (Tesis doctoral inédita). Madrid: Universidad Carlos III. Recuperado de <http://www.asocias.org/docs/modelo%20diversidad.pdf>

PALACIOS, A. & ROMANACH (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Generalitat Valenciana: Ediciones Diversitas- AIES.

PALACIOS, A. & J.ROMANACH (2007). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad), *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/2712>

PALLISERA, M. (1996) *Transición a la edad adulta y vida activa de las Personas con Discapacidad Psíquica*. Barcelona: EUB.

PALLISERA, M (2001). Integración laboral de personas con discapacidad. Aportaciones para la comprensión de estos procesos a partir de la investigación. En *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio: XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. A Coruña: Universidad de A Coruña.

PALLISERA, M. (2002). La integración sociolaboral de personas con gran discapacidad física y formación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 31, 51-72.

PALLISERA, M. (2003a). Capacidad Intelectual límite e integración laboral: desde la relatividad conceptual al análisis de las experiencias integradoras. *Bordón. Revista de Educación*, 55(4), 555- 568.

- PALLISERA, M. (2003b). La integración laboral de personas con discapacidad en la empresa ordinaria en el estado español. *Siglo Cero: Revista española sobre Discapacidad Intelectual*, 24(208), 5-18.
- PALLISERA, M. (2006a). Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de Inserción Laboral de las personas con discapacidad. Aportaciones a partir de una investigación. *Bordón. Revista de Educación*, 58(1), 103- 116.
- PALLISERA, M. (2006b). El trabajo con apoyo y la inserción laboral de las personas con discapacidad. Algunas aportaciones a partir de una investigación (1). *Revista de Educación Social*, 5. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2125222>
- PALLISERA, M (2010). Apoyando proyectos de vida inclusivos. Claves para transformar las prácticas socioeducativas de personas adultas con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 69- 88.
- PALLISERA, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Ejemplar dedicado a: La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas*, 70, 185- 200.
- PALLISERA, M., FULLANA, J. & VILÀ, M. (2005). La inserción laboral de personas con discapacidad. Desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 295- 313.
- PALLISERA, M., FULLANA & VILÀ, M. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85- 93.
- PALLISERA, M., VILÀ, M. & VALLS, M.J. (2004). La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia. *Revista de Educación*, 334, 99- 117.
- PALOMARES, A. & LÓPEZ, S. (2013). Los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la Atención a la Diversidad en Castilla- La Mancha. *Enseñanza y Teaching*, 31(2), 23- 44. Recuperado de <http://www.leadquaed.com/docs/LOS%20PROGRAMAS%20DE%20CUALIFICACION%20PROFESIONAL.pdf>
- PERALTA, F. & ARELLANO, A. (2010). Familia y discapacidad. Una perspectiva

teórico-aplicada del Enfoque Centrado en la Familia para promover la autodeterminación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(22), 1339-1362. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122000018>

PEREIRA, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, 40(1), 15-29. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793>

PEREDA, C., DE PRADA, M.A. & ACTIS, W. (2003). La inserción laboral de las personas con discapacidades. En Fundación La Caixa (editor) *Colección de Estudios Sociales*, 14. Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol14_es.pdf

PRIETO, A. (2001). La estrategia europea del empleo. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.

REAL PATRONATO SOBRE DISCAPACIDAD. Recuperado de <http://www.rpd.es/>

SALES, A., MOLINER, M. & SANCHIZ, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 4(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>

QUECEDO, R. & CASTAÑO, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=739292>

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. & GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.

RODRÍGUEZ, S. & FERREIRA, M.A.V. (2008). *Diversidad funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la dis-capacidad*. Recuperado de http://www.um.es/discatif/TEORIA/DF_SRDyMAVF.pdf

RODRÍGUEZ-PICAVEA, A. (2010). Vida Independiente. Dignidad y derechos de la diversidad funcional, *TOG (A Coruña)*, 7(6), 78-101. Recuperado de <http://www.revistatog.com/suple/num6/picavea.pdf>

- ROLDÁN, P (1996). Con Síndrome de Down también se puede trabajar. Fórmulas que facilitan el acceso de los minusválidos al mundo laboral. [Versión electrónica] *Periódico El Mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/sudinero/noticias/act-28-1.html>
- ROMAÑACH, J. (2010). Diversidad funcional y Derechos Humanos en España: un reto para el futuro. *Dilemata*, 1(1), 71- 87.
- ROMAÑACH, J. & ARNAU, S. (2006). Bioética y Diversidad Funcional. En *Foro de Vida Independiente*. Recuperado de http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/bioetica/Bioetica_y_diversidad_funcional%20discapacidad.pdf
- ROMAÑACH, J. & LOBATO, M. (2007). Diversidad Funcional. Nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano, *Comunicación e Discapacidades*.
- RUBIO, F.J. (2003). La construcción social del empleo protegido: Los Centros Especiales de Empleo. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 8. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/8/fjarribas.htm>
- RUBIO, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión, *Innovación y experiencias educativas (Revista Digital)*, 19. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/NORMALIZACION%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf>
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- SANAHUJA, J. M., NÚÑEZ, D. & JURADO, P. (2001) Algunos apuntes sobre el empleo con soporte. Incidencia en un proyecto específico, *Atención educativa a la diversidad en el Nuevo Milenio*, 305- 311. Recuperado de <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11050/1/CC-63%20art%2018.pdf>
- SÁNCHEZ, E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*, Madrid: Editorial Complutense. Recuperado de http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=j4FJ_Cl4v24C&oi=fnd&pg=PA15&d

[q=educaci%C3%B3n+especial+definiciones+1990+&ots=iD723pxl7m&sig=k5Jlx0MYSzzJAuhMWnH-qLWwlyg#v=onepage&q&f=false](http://educaci%C3%B3n+especial+definiciones+1990+&ots=iD723pxl7m&sig=k5Jlx0MYSzzJAuhMWnH-qLWwlyg#v=onepage&q&f=false)

SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*, Madrid: McGraw Hill.

SCHALOCK, R.L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(229), 22- 39.

SCHALOCK, R.L. & VERDUGO, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad. Salamanca: *Hastings College, EEUU y Universidad de Salamanca (INICO)*. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/55873/1/SC_Concepto_07_corregido_final.pdf

SNELL, M., LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BRADLEY, V., BUNTIX, W.H.E., COULTER D.L. ET AL. (2010). Características y necesidades de las personas con discapacidad intelectual que tienen C.I. altos, *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(3) (235), 7- 27.

SOTO, M.A. (2010). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. *Política y Cultura*, 35, 209- 239. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n35/n35a11.pdf>

STAKE, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

SUSINOS, T. & RODRÍGUEZ-HOYOS, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidades a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 70(25), 15- 30. Recuperado de <file:///C:/Users/Maribel/Downloads/Dialnet-LaEducacionInclusivaHoy-3426210.pdf>

TAMARIT, J. & HERNÁNDEZ, L. (Coords.) (2013) Calidad de vida en el ámbito de la educación de personas con discapacidad [Versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 219. Recuperado de http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=rie63&titulo=RIE%2063%20Septiembre-Diciembre%20/%20Setembro-Dezembro%202013

THOMPSON, J.R., BRADLEY, V.J., BUNTIX, W.H.E., SCHALOCK, R.L., SHOGREN, K.A., SNELL, M.E. ET AL. (2010). Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual, *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(233), 7- 22.

- TIENDA DE ARTESANÍA Y PLANTAS ASPROMANIS CAMPILLOS (Página de Facebook). Recuperado de <https://www.facebook.com/pages/Tienda-de-Artisan%C3%ADa-y-Plantas-Aspromanis-Campillos/172567679589121>
- TILSTONE, C. (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.
- VERDUGO, M.A. (2003). *De la Segregación a la Inclusión Escolar*. Avilés: Universidad de Salamanca.
- VERDUGO, M.A. (2006). *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación*. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M.A. & JORDÁN DE URRÍES, F.B. (Coords.) (2006). *Rompiendo inercias: Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- VERDUGO, M.A. & JORDÁN DE URRÍES, F.B. (2007). El futuro del Empleo con Apoyo: ¿hacia dónde nos dirigimos? *Siglo Cero: Revista española sobre discapacidad intelectual*, 38(223), 39-50.
- VERDUGO, M. A., JORDAN DE URRÍES, F.B. & BELLVER, F. (1998). Situación actual del Empleo con Apoyo en España. *Siglo Cero* 175, 29(1).
- VILÀ, M., PALLISERA, M. & FULLANA, J. (2010). ¿Contribuye a la inclusión laboral la formación que recibe el alumnado con discapacidad intelectual en la ESO? Análisis y propuestas. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 51- 68.