



## EL ESTUDIO DE LOS ITINERARIOS ESCOLARES Y POST-ESCOLARES COMO PAUTA DE REFLEXIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA Y UNA SOCIEDAD PARA TODOS

MARIA JOSEP VALLS GABERNET (\*)  
GLÒRIA JOVÉ MONCLÚS (\*)

**RESUMEN.** La consecuencia lógica de la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la institución escolar tendría que ser la anexión de estas a ámbitos normalizados de su colectividad una vez finalizada la escolaridad obligatoria. El discurso de la integración, por tanto, no se tendría que situar única y exclusivamente en el ámbito escolar, sino que debería extrapolarse a todos los ámbitos donde la persona se desarrolla. En este trabajo analizamos los itinerarios escolares y post-escolares que siguen las personas con discapacidad psíquica en la comarca del Segrià (Cataluña), apuntamos las posibles causas por las que se configuran unos itinerarios u otros y, a partir de ahí, establecemos pautas de reflexión para ir construyendo una escuela y una sociedad para todos.

### INTRODUCCIÓN

La historia de la educación especial ha sido, en comparación con la educación de los sujetos «excepcionales», una carrera de obstáculos ya que, para empezar, no siempre se ha reconocido el derecho de todos los grupos sociales a «ser educados». Además, era necesario crear respuestas específicas pero diferenciadas e integradas en las estructuras normales –manteniendo diferencias (integración parcial)– para llegar, finalmente, a la incorporación plena en los procesos de educación normal (Zabalza, 1994).

Este proceso también se ha dado en el propio sistema educativo. Hasta las dos úl-

timas décadas –sobre todo a partir de la Reforma del sistema educativo (LOGSE)– no se apuesta por un tipo de escuela en el que tengan cabida los principios de normalización e integración (Arnaiz, 1999). Esto supone un cambio cualitativo importante, ya que se propone que no se hable de integración escolar, sino de escuela para todos.

Puede que exista, frecuentemente, una distancia entre el discurso teórico y la práctica educativa concreta. Este hecho lleva a plantear, entre otras, las siguientes cuestiones: ¿Cómo se concreta este marco legislativo en la práctica diaria de las escuelas? ¿Los cambios en la legislación han impregnado realmente la práctica educativa? ¿El

---

(\*) Universidad de Lleida.

discurso psicopedagógico se plantea como debe llevarse a cabo el proceso de integración porque éste es ya una realidad? ¿En la etapa post-escolar –formación e integración socio-laboral– se extrapolan las fases apuntadas por Zabalza? ¿En que fase estaríamos situados? ¿Se reconoce, explícita e implícitamente, el derecho de todas las personas a incorporarse, en lo posible, a los ámbitos más normalizados de su contexto socio-cultural? ¿Existe realmente una igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos?

A fin de aportar datos que nos ayuden a reflexionar sobre estas cuestiones, presentamos los resultados de una investigación iniciada en 1996 y finalizada en 1999. Dicha investigación consta de dos fases claramente diferenciadas: La primera fase tiene el objetivo de estudiar los itinerarios escolares de los niños y las niñas con discapacidad psíquica escolarizados en dos centros de educación especial de la ciudad de Lérida (Cataluña) –desde el inicio de su escolaridad hasta la matriculación en este tipo de centros (Jové, 1996) (Jové, Miñambres, 1996) (Jové, Cereza, 1998). La segunda fase de la investigación consiste en delimitar y analizar los itinerarios escolares y post-escolares –formativos y laborales– que han realizado las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià. La segunda parte del estudio se realiza, pues, en la misma zona, pero se toma en cuenta todo el territorio de la comarca; con el fin de conocer, comprender y examinar cómo está organizada para estas personas la transición de la escuela a la edad adulta y la vida activa. En esta fase, se ha valorado la necesidad de detectar las razones por las que, en la comarca del Segrià, se configuran y realizan unos itinerarios determinados.

A partir del análisis de los itinerarios escolares y post-escolares se pretende conmensurar la importancia de disponer de instrumentos que nos permitan analizar una determinada realidad y sistematizar actuaciones que nos ayuden en la construcción de la escuela y la sociedad para todos.

## DE LA SEGREGACIÓN A LA INTEGRACIÓN A TRAVÉS DE LA NORMALIZACIÓN

El principio de normalización ha sido el motor de un cambio en la concepción de la calidad óptima de vida de las personas con discapacidad psíquica. Garanto (1992) afirma que la normalización no significa que la persona tenga que ajustarse a la norma estadística de la sociedad. En la misma línea, Balbás (1995) postula que la normalización no implica que se tenga que transformar a la persona en «normal»; No significa proceder como si la persona con discapacidad no tuviese ningún *handicap* y, por tanto, sin proporcionarle un apoyo adecuado; Tampoco significa hacerlo todo agradable para la persona con discapacidad y, así, evitar que se enfrente a situaciones conflictivas; Y, finalmente, no implica negar a las personas el derecho de ser diferentes. Según esta autora, la normalización consiste en valorar a las personas con discapacidad psíquica y ofrecerles las ayudas necesarias para que puedan interactuar en la comunidad de forma efectiva y satisfactoria para ambas partes; como consecuencia, generar una innovación social y cambiar las relaciones entre los que están marginados y los que no.

La introducción del principio de normalización genera una evolución de la sociedad y de sus concepciones y actitudes respecto a la deficiencia. Esta progresión se traduce en un cambio de expectativas respecto a las potencialidades de la población con discapacidad, y en un aumento y diversificación de los servicios institucionales destinados a este colectivo.

Durante las décadas de los 60 y 70, el concepto de normalización –referido a la atención a las personas con discapacidad – inspira el contenido de normativas internacionales y, en diversos países, regulaciones estatales. Si nos centramos en el Estado español, la repercusión del principio de normalización se pone de manifiesto en la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI)

del año 1982, donde se fijan las bases de la integración de las personas discapacitadas en los diferentes entornos sociales.

Probablemente, una de las consecuencias más notables de la generalización del principio de normalización es el cambio en el ámbito educativo, ya que las experiencias integradoras sustituyeron a prácticas educativas segregadoras. A este cambio contribuyó Wolfensberger (1972) cuando afirmó que:

Cuanto más oportunidades tenga el excepcional de convivir con sus semejantes en clases regulares, mejores serán los resultados integradores, siempre y cuando esta convivencia sea gradual y deliberadamente preparada.

Existe una relación entre normalización y integración, a pesar de las diferentes formas en que los autores entienden esta conexión. Mientras que para Bank-Mikkelsen la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método de trabajo para hacerlo, para Wolfensberger la integración social es el corolario de la normalización (Sanz del Río, 1995). Es decir, hay autores que postulan que a través de la integración escolar y social se llegará a la normalización; y otros que –basándose en la filosofía de la normalización– defienden que la integración escolar y social se conseguirá como consecuencia directa del trato de las personas con retraso mental.

Entendemos que la finalidad de la normalización es ofrecer todos los medios posibles para facilitar que las personas con discapacidad psíquica alcancen una calidad de vida óptima.

Sin embargo, no tendría que ser única y exclusivamente en el ámbito escolar donde se debatiese la conveniencia de la integración de las personas con discapacidades. El sistema laboral ordinario es considerado también como un entorno normalizador por excelencia. Lo mismo puede decirse de la posibilidad de vivir una vida independiente. Estas tendrían que convertirse en finalidades de normalización (Pallisera, 1996) y, como

consecuencia, las actuaciones tendrían que ir dirigidas a potenciar que las personas con discapacidad psíquica pudiesen desarrollarse con la máxima independencia posible en función de sus capacidades en estos tres ámbitos –escuela ordinaria, sistema laboral ordinario y vida independiente.

## HACIA UNA ESCUELA Y UNA SOCIEDAD PARA TODOS

Históricamente, la situación de las personas con discapacidad psíquica se ha caracterizado por actitudes y prácticas cargadas de componentes segregacionistas. A pesar de que, afortunadamente, se ha evolucionado en este aspecto, las personas con discapacidad psíquica continúan formando parte de un colectivo desfavorecido. La institucionalización de estas personas en ámbitos segregados no se puede considerar una práctica del pasado, sino que representa un procedimiento habitual en la atención de las personas de este colectivo, tanto en el ámbito escolar y formativo como en el laboral.

Si nos centramos específicamente en el contexto escolar, la actual reforma del sistema educativo plantea la necesidad de ir construyendo la escuela inclusiva, la escuela de la diversidad, la escuela democrática (García Pastor, 1995), la escuela intercultural (López Melero, 1990), en definitiva, la escuela para todos.

La escuela para todos no es una Escuela Ordinaria que admite niños diferentes, sino que es una escuela diferente que concibe de otro modo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Tanto en lo ideológico como en lo pedagógico, respeta las diferencias, y cualquier niño o niña, sean cuales sean sus necesidades, puede hallar un lugar en ella.

Pero el nacimiento de un nuevo paradigma es un proceso lento que hace necesario conocer y analizar los diferentes factores que pueden contribuir a su desarrollo u obstaculizarlo. Uno de los instrumentos que puede aportar pautas para la reflexión es el estudio de los itinerarios es-

colares y post-escolares que realizan las personas con discapacidad psíquica.

## FASE EMPÍRICA

En un primer momento (fase I), presentamos un estudio realizado en dos Centros

de Educación Especial de la ciudad de Lérida. Con ello se pretende conocer y analizar los itinerarios de los alumnos escolarizados en estos centros, a fin de comprender cómo se ha desarrollado el proceso de escolarización de los niños y las niñas con discapacidad psíquica.

CUADRO I  
*Itinerarios escolares*

ITINERARIO	DESCRIPCIÓN
Itinerario A	Los alumnos fueron escolarizados por primera vez en el centro entre 1980 y 1985, sin haber pasado por escuelas infantiles. La escolarización en el centro se efectuó antes de los 6 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa infantil.
Itinerario B	La escolarización en el centro se realizó, en la mayoría de los casos, a partir de 1983 y antes de los 6 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de infantil. Este centro no es el primero en que fueron escolarizados, ya que habían asistido a la escuela infantil.
Itinerario C	Estos alumnos fueron escolarizados en el centro a partir de 1986, cuando tenían entre 6 y 12 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de primaria. Con anterioridad habían estado escolarizados en centros ordinarios.
Itinerario D	La edad de escolarización de estos alumnos en el centro —entre los 6 y 12 años— corresponde a la etapa de primaria, aunque anteriormente ya habían estado en otro CEE. Esta situación se produce a partir de 1984.
Itinerario E	La escolarización en el centro se efectuó entre los 12 y 16 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de secundaria obligatoria. Con anterioridad habían estado escolarizados en un centro ordinario. Esta situación se da a partir de 1990.
Itinerario F	La escolarización en el centro tuvo lugar entre los 12 y 16 años, es decir, durante la edad cronológica que corresponde a la etapa de secundaria obligatoria. Antes habían estado escolarizados en un CEE, tras haber pasado, en un principio, por un centro ordinario. Esta situación se da a partir de 1991.
Itinerario G	La escolarización en el centro se realizó a partir de 16 años, tras haber permanecido en un centro ordinario hasta la edad máxima que permite la ley. Esta situación se da a partir de 1993.

## FASE I

### OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El estudio se efectuó en los dos centros de educación especial de la ciudad de Lérida en los que está escolarizado prácticamente el 100% de la población con discapacidad psíquica. Se realizó según criterios diagnósticos clásicos en este campo y con el objetivo de detectar los itinerarios escola-

res que realizaban estos alumnos desde el inicio de su escolaridad hasta su matriculación en estos centros.

Se definió itinerario escolar como aquel «recorrido» que realiza un determinado alumno desde el momento que se escolariza en un centro escolar, ya sea en la etapa obligatoria o no obligatoria, hasta que finaliza la escolarización (Jové, 1996).

Para concretar los itinerarios se revisaron los informes escolares de los alumnos

matriculados en los centros y se recogieron aquellos datos que hacían referencia a las variables seleccionadas.

## RESULTADOS

Así, y tomando en consideración tres variables –edad cronológica, etapa de escolarización y tipos de escuela en la que se han escolarizado–, se establecieron los itinerarios (ver cuadro 1).

Se constató que la mayoría de los alumnos escolarizados en el centro según el itinerario C, es decir, su escolarización en el centro se había producido entre los 6 y los 12 años, ya que antes habían estado escolarizados en Centros Ordinarios. Esta situación se daba a partir de 1986. Por otra parte, los niños que habían seguido los itinerarios B, E y G también habían estado escolarizados en Centros Ordinarios. Los alumnos del itinerario F, aunque provenían de un CEE, también habían estado antes en Centros Ordinarios.

## DISCUSIÓN

A partir de los datos recogidos, se pusieron de manifiesto una serie de aspectos que consideramos importante remarcar:

- En primer lugar, consideramos importante constatar que en los centros de educación especial hay matriculados pocos niños y niñas en la etapa de infantil. La mayoría de las personas con discapacidad psíquica inician su escolarización en una escuela ordinaria. Esto se debe a la idea, mayoritariamente aceptada, de que a esta edad la integración –como consecuencia de la metodología utilizada en esta etapa de la escolaridad (vivencial, experimental...)– es más factible y resulta adecuada para todos los niños y niñas. Existe, además, la convicción de que el trabajo de socialización repercutirá positiva-

mente en el desarrollo posterior de la persona.

- En segundo lugar, el número de niños y niñas que se matriculan en el centro en la etapa de primaria aumenta. De la misma manera, se produce un incremento de la matriculación cuando los chicos y las chicas, por criterios de edad, tendrían que estar en el ciclo superior de primaria o en la etapa obligatoria de secundaria. Recordemos que la escolaridad es obligatoria hasta los 16 años y que los centros de educación especial están, teóricamente, concebidos para atender a una población específica, que no puede ser atendida en las escuelas ordinarias. La actual normativa favorece, en un principio, la adscripción de las personas con discapacidad psíquica a escuelas ordinarias, al menos, hasta los 18 años. Sin embargo, el excesivo academicismo y la utilización –como metodología dominante en la transmisión de contenidos– de la clase magistral provocan que los chicos y las chicas con discapacidad psíquica estén cada vez más alejados del modelo curricular de las escuelas ordinarias, que no se adecua a sus intereses. Debido a esto, muchas personas con discapacidad psíquica, integradas en un principio en escuelas ordinarias, se ven obligadas a matricularse en un centro de educación especial (Jové, 1996; Jové y Miñambres, 1996; Jové y Cereza, 1998).

A partir de estos datos hemos de preguntarnos: ¿Es correcto este proceso, este perfil escolar que siguen algunos alumnos? ¿Podemos considerar la integración como un éxito cuando la mayoría de los alumnos, al llegar a una determinada edad, ha de irse a centros de Educación Especial porque ya no puede quedarse en la Escuela Ordinaria?

Es necesario posicionarse a favor de la incorporación de personas con discapacidad psíquica en ámbitos normalizados y; por lo tanto, no podemos olvidar que es una exigencia ineludible proporcionar a todos los medios adecuados para que, en el marco de la igualdad de oportunidades, puedan desarrollarse con autonomía e independencia.

Pero: ¿Están los profesionales preparados para hacer posible el currículum para todos, incluso para las personas que tienen, según la sociedad, un déficit intelectual? ¿Qué cambios se han de producir en la organización escolar? ¿Cuáles son los contenidos que la escuela tiene que enseñar? ¿Qué cambios han de producirse en el estilo de enseñanza para lograr una mayor calidad? ¿Cómo puede desarrollarse una cultura de colaboración entre los profesionales? ¿Qué adaptaciones fundamentales se han de llevar a cabo entre el profesor tutor y el profesor de apoyo para trabajar en el aula? ¿Qué cambios se tienen que producir en el espacio, el tiempo y la participación de los padres y la comunidad educativa?...

#### PROPUESTAS DE MEJORA

Intentar llevar a la práctica el modelo de escuela para todos representa un reto para toda la comunidad educativa. Este modelo –que reconoce que cada niño y cada niña tienen unas necesidades determinadas y progresa en función de sus posibilidades– supone modificar actitudes y cambiar el estilo de trabajo de algunos maestros. A continuación, los interrogantes antes expuestos nos permitirán sentar las bases de la construcción de una escuela sin excluidos (López Melero, Jové, 1996).

#### **Un currículum comprensivo, único y diverso**

Partir de un mismo currículum para todos los centros educativos es el primer paso para compartir lenguajes y establecer vín-

culos profesionales entre los distintos centros. Pero el currículum que pueda dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos no se puede construir exclusivamente a partir del que tradicionalmente se ha desarrollado en contextos ordinarios. Este currículum –necesario, pero no suficiente– ha de ser complementado en algunos aspectos que, tradicionalmente, se han desarrollado en el contexto de la Educación Especial (Jové, 1996). Una de las claves para lograrlo radica en partir de un currículum no cargado académicamente y que permita a TODOS construir mecanismos y estrategias para familiarizarse con el conocimiento. Es este conocimiento adquirido lo que ha de permitirles resolver los problemas de la vida cotidiana. El currículum ha de ser cognitivo y debe centrarse más en la resolución de problemas reales y cercanos al niño –lo cercano es aquello que está al alcance de la mano– que en las disciplinas. Lo que se enseñe ha de ser de gran interés y relevancia para los alumnos.

#### **La necesaria reprofesionalización de los enseñantes: De la Reflexión a la Emancipación**

La cuestión a resolver no es sólo si las personas con algún tipo de handicap son competentes «para aprender», sino si nosotros, como enseñantes, somos competentes para «enseñar a aprender». Hemos de plantearnos si la presencia de alumnos con n.e.e. en los centros ordinarios es una oportunidad para enseñar a aprender o para aprender a enseñar (López Melero, Jové, 1996). Es necesario planificar procesos formativos para aumentar la profesionalización de los equipos docentes. Estos equipos docentes son el resultado de los acuerdos, formales o informales, entre profesionales –tutor, profesor de apoyo, profesional de Educación Especial, etc.– para compartir los niños y los recursos didácticos que sean necesarios para desarrollar el currículum. Los procesos de reflexión han

de concretarse en actuaciones que posibiliten que el profesorado tenga una mayor autonomía y libertad en el ejercicio de su profesión. Hay que crear una nueva escala de valores y, sobre todo, motivar al profesorado para desarrollar la dignidad profesional y fomentar el reconocimiento de la labor que se realiza.

### **Interacción y heterogeneidad como Nueva Estructura organizativa**

Entre los adultos y los niños, y entre los propios niños se han de establecer las bases para el entendimiento, («formatos de interacción» (Bruner, 1988), que constituyen la primera oportunidad para los niños de acceder a la cultura. Mas tarde, niños y adultos aprenden a realizar conjuntamente actividades en las que cada vez tiene más protagonismo el niño y menos el adulto (mediador). Es muy importante generar –a través de estrategias cooperativas, p. ej.– situaciones que favorezcan la interacción social entre los niños. La socialización de los niños pasa por el desarrollo de interacciones sociales (Bronfenbrenner, 1987).

### **Vínculos entre centros específicos de Educación Especial y Centros Ordinarios**

Si se establecen vínculos entre centros específicos de Educación Especial y Centros Ordinarios, esto ayudará a que se construya la verdadera escuela para todos. El trabajo de los especialistas de dichos centros –junto con los tutores y los responsables de equipos directivos– tiene que servir, como señala Gairín (1996), para que:

- Los elementos prescritos por el currículum –objetivos y contenidos– sean propuestas indicativas y referenciales y no un programa de objetivos a conseguir y tareas a desarrollar.
- Los contenidos se organicen a partir de macro-actividades, que en los centros de Educación Especial se canalizan a través de propuestas

globalizadas, talleres, proyectos de trabajo...

- Haya una presencia más activa y una mayor participación en la dinámica del aula, mediante el trabajo cooperativo, la incorporación de la figura del tutor a la enseñanza, el desarrollo de actividades de auto-gestión del comportamiento, etc.
- Se diversifiquen las relaciones de comunicación y los lenguajes.
- Se adopten estrategias que faciliten la autonomía del alumno.
- Se potencien los grupos de clase heterogéneos y las actividades cooperativas; y se impulse el soporte interactivo del profesor, el desarrollo de programas personalizados de apoyo y el uso de materiales auxiliares de apoyo.
- Se haga una utilización flexible y diversificada de espacios, materiales y tiempos, en función de los requerimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Se articulen los recursos del centro y del entorno.

Cuando esto sea posible empezaremos a caminar hacia la «escuela para todos», *que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para ninguna persona* (Gairín, 1996). La cultura de la diversidad nos va a permitir construir una escuela de calidad con unos profesionales, asimismo, de calidad.

La consecuencia lógica derivada de la integración de las personas con necesidades educativas especiales en la institución escolar tendría que ser la anequisición de éstas –una vez finalizada la escolaridad obligatoria– a ámbitos normalizados de su colectividad. El discurso de la integración, por tanto, no tendría que situarse única y exclusivamente en el ámbito escolar, sino que tendría que extrapolarse a todos los ámbitos donde la persona se desarrolla.

Para que esto se pueda llevar a término y las personas con discapacidad psíquica

ca se puedan incorporar satisfactoriamente en la sociedad –como personas, como ciudadanos y como profesionales– hay ineludiblemente que planificar e implementar programas de transición a la edad adulta y a la vida activa. Dichos programas potenciarán la autonomía y la independencia necesarias para que estas personas se desarrollen en los diferentes entornos de su contexto socio-cultural dentro de los papeles propios de la edad adulta.

Pero: ¿Qué itinerarios siguen las personas con discapacidad psíquica desde que se matriculan en un centro educativo hasta que se incorporan al ámbito laboral? ¿En que tipo de centro –ordinario o específico– inician la escolaridad y en que tipo de centro la finalizan? ¿Se incorporan a ámbitos laborales normalizados o a ámbitos laborales protegidos? ¿Cómo se potencia el proceso de integración social de las personas con discapacidad psíquica? ¿Está estructurada la formación profesional de forma que las personas con discapacidad psíquica puedan prepararse para el ejercicio de una profesión? ¿Podemos hablar realmente de una sociedad para todos? Estos interrogantes nos llevaron a plantear la fase II.

## FASE II

### OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Sobre la base de estos interrogantes, y tomando como referencia la investigación anteriormente expuesta (Jové, 1996), nos planteamos realizar un estudio destinado a determinar los itinerarios que siguen las personas con discapacidad psíquica desde el momento en que inician el proceso de escolarización hasta que se incorporan al ámbito laboral. El objetivo general de la investigación era, concretamente, delimitar y analizar los itinerarios escolares y post-escolares –formativos y laborales– de las personas de la comarca del Segrià que tenían entre 18 y 30 años y presentaban alguna discapacidad psíquica. Con ello, se pretendía conocer y analizar sus posibilidades

educativas, formativas –entendemos por formación aquella preparación destinada específicamente a capacitar al alumno para la vida adulta y activa– y, laborales; y, a partir de aquí, determinar como estaba organizado su proceso de transición de la escuela a la edad adulta y la vida activa. El objetivo de todo esto era apuntar posibles propuestas de mejora dirigidas a optimizar la calidad de vida de las personas con discapacidad psíquica y facilitar, de esta manera, la creación de una sociedad para todos.

Definidos ya los *itinerarios escolares* (Jové, 1996), vamos a definir los *itinerarios post-escolares* (Valls, 1999). Englobamos dentro de los itinerarios post-escolares los itinerarios *formativos* y *laborales* ya que, por los propios objetivos de la investigación, nos interesaba diferenciar el ámbito de la formación y el ámbito laboral. Los *itinerario formativos* son los procesos que una determinada persona sigue en el ámbito de la formación con la finalidad específica de prepararse para su futura incorporación en el mundo socio-laboral. Definimos *itinerario laboral* como el trayecto que realiza una persona desde el momento que se adscribe a una empresa hasta el momento que se jubila.

Consideramos sujetos de investigación a todos los chicos y chicas de edades comprendidas entre los 18 y los 30 años y con alguna deficiencia mental –según criterios clásicos para el diagnóstico en este campo– que, en el momento de realizar la investigación (Curso 98-99), estaban adscritos a contextos escolares, formativos o laborales de la comarca del Segrià (Cataluña). En total, se recogieron datos de 181 chicos y chicas –un 75,8% de la población según el Instituto Catalán de Asistencia y Servicios Sociales (ICASS).

Con la finalidad de poder concretar los itinerarios –escolares y post-escolares– realizados por las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià, se recogió información acerca de una serie de aspectos. La información se recogió mediante la técnica de los documentos escritos y, conse-



cuentemente, se examinaron los informes psicopedagógicos de la totalidad de los sujetos de investigación. La información que se consideró pertinente se estructuró en cuatro grupos de variables:

- Variables personales: género, edad, diagnóstico y residencia.
- Variables referidas al contexto escolar: año y centro en que se inició la vida escolar, y edad y centro en el que se concluyó.
- Variables referidas al contexto formativo: centro en que se inició y finalizó la formación.

- Variables referidas al contexto laboral: centro en que se comenzó a trabajar, servicio, oficio y, cambios en la situación laboral.

## RESULTADOS

A partir de ahí, se concretaron los trayectos individuales que habían seguido los sujetos de investigación, y se agruparon y clasificaron en 10 itinerarios, que recogen de forma general los seguidos por la población estudiada (Valls, 1999).

*CUADRO II*  
*Itinerarios post-escolares*

ITINERARIO	DESCRIPCIÓN
Itinerario 1	Personas que han iniciado el período escolar en una escuela ordinaria y que en algún momento del proceso escolar se han adscrito a un centro de educación especial. No han tenido un período de formación y actualmente trabajan en una entidad en el ámbito laboral protegido.
Itinerario 2	Personas que han estado adscritas, al inicio de su vida escolar, a un centro ordinario; han finalizado la escolaridad en una escuela ordinaria; no han recibido formación; y, actualmente, trabajan en una entidad en el ámbito laboral protegido.
Itinerario 3	Personas que han iniciado y finalizado el período de escolarización en un centro de Educación Especial; no han recibido formación; y, actualmente, están trabajando en una entidad del ámbito laboral protegido.
Itinerario 4	Personas que han estado escolarizadas en una escuela ordinaria y, tras un período de formación adaptada, trabajan en una entidad del ámbito laboral protegido.
Itinerario 5	Personas que, después de pasar por una escuela ordinaria, han iniciado el período de formación en un instituto de educación ordinaria, que en algún momento del proceso de formación, han accedido a un centro de formación adaptada; y trabajan en el ámbito laboral protegido.
Itinerario 6	Personas que han iniciado su etapa escolar en una escuela ordinaria y actualmente la continúan un centro de educación especial.
Itinerario 7	Personas que fueron escolarizadas en un centro de educación especial y actualmente permanecen todavía en este tipo de centro.
Itinerario 8	Personas que tras acudir a un centro ordinario están, actualmente, en un centro de formación profesional adaptada.
Itinerario 9	Personas que han iniciado el período de escolarización en una escuela ordinaria; han pasado, en algún momento del proceso, a un centro de educación especial; y, actualmente, trabajan en alguna empresa del ámbito ordinario.
Itinerario 10	Personas que han realizado itinerarios distintos a los descritos anteriormente.

A través de los datos recogidos, se constató que el itinerario mayoritariamente realizado –26% de la población– era el Itinerario 1. Las personas que habían seguido este itinerario habían pasado de una escuela ordinaria a una escuela de educación especial, y, sin recibir ningún tipo de formación, se habían incorporado a una empresa de trabajo protegido.

## DISCUSIÓN

A partir del estudio realizado, se constataron una serie de aspectos que consideramos importante remarcar:

### **Sobre la descripción de los itinerarios escolares y post-escolares seguidos por las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià...**

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica de la comarca del Segrià se han tenido que incorporar a un ámbito segregado después de estar integradas en ámbitos normalizados de la sociedad. Es decir, chicos y chicas que han estado inicialmente adscritos a contextos normalizados se han incorporado – en algún momento del proceso que se extiende desde la escolaridad obligatoria hasta la realización de un trabajo en una empresa– a espacios segregados de la colectividad.

#### *Itinerarios escolares*

Por lo que se refiere a los itinerarios escolares, la mayoría de los sujetos de investigación han iniciado el proceso de escolarización en una escuela ordinaria y, por tanto, en una situación normalizada.

Resulta evidente que hay un número importante de traspasos de matriculaciones de centros ordinarios a centros específicos. Podemos afirmar, por tanto, que un gran número de los sujetos de investigación inició su itinerario escolar en ámbitos normalizados y lo finalizó en ámbitos segregados. De esto se deduce que a medida que aumenta el nivel de

escolaridad, se amplía el número de personas con discapacidad psíquica matriculadas en un centro de educación especial.

#### *Itinerarios formativos*

Por lo que se refiere a los itinerarios formativos, la mayoría de los sujetos de investigación no han tenido acceso a una etapa de formación profesional y, como consecuencia de esto, se han incorporado directamente y sin una preparación específica al mundo laboral.

Un gran número de las personas que han finalizado la escolarización en una escuela ordinaria ha continuado su itinerario y realizado un período de formación profesional, al contrario de lo que ocurre en el caso de las personas que han finalizado la escolaridad en un centro de educación especial. De este dato se deduce que el hecho de finalizar la escolaridad en una escuela ordinaria incrementa las posibilidades de incorporarse a un programa de formación profesional.

En la comarca donde se ha efectuado la investigación existe, entre la escuela y el mundo laboral, un vacío en la formación de las personas con retraso mental. En primer lugar, son pocas las personas que se incorporan a un ámbito formativo una vez finalizada la escolaridad obligatoria y, en segundo lugar, no hay alternativas a esta situación. Esta falta de alternativas favorece que las personas con discapacidad psíquica tengan que incorporarse al ámbito laboral sin haber adquirido las capacidades y habilidades necesarias para realizar adecuadamente un trabajo. Esto impide que asuman papeles adultos y puedan desarrollarse con autonomía e independencia en los entornos propios de su contexto socio-cultural.

#### *Itinerarios laborales*

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica se han incorporado al ámbito laboral –protegido–, pero única-

mente 6 de los 181 sujetos de investigación trabajan en una empresa ordinaria.

Por lo general, inician la etapa laboral en un ámbito segregado y suelen permanecer en él. Los cambios en la situación laboral se han producido siempre a causa de una problemática detectada en el lugar de trabajo –mal comportamiento, poca adecuación de las competencias del trabajador al puesto de trabajo...– y no porque la persona se haya planteado su opción profesional.

No se observa una relación clara entre el diagnóstico de una persona y su posterior ubicación a un servicio determinado.

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica se han incorporado al ámbito laboral protegido, pero prácticamente no tienen opciones para desarrollar un trabajo en empresas ordinarias.

### ***Sobre la identificación de las causas relativas a la configuración de los itinerarios realizados por las personas con discapacidad psíquica en la comarca del Segrià...***

#### *Ámbito escolar*

Para poder atender adecuadamente a la heterogeneidad del alumnado hay que realizar profundas modificaciones en la escuela ordinaria. En este sentido, es necesaria una diversificación organizativa, metodológica y didáctica, y realizar cambios en lo ideológico y lo axiológico.

La mayoría de las personas con discapacidad psíquica inician la escolarización en una escuela ordinaria porque es algo mayoritariamente aceptado que la integración es más factible en las primeras edades. Se considera que las posibilidades de integración son mayores porque la metodología utilizada en este nivel –vivencial, experimental...– es adecuada a todos los niños y todas las niñas.

A pesar de que existe un marco normativo que favorece que la adscripción inicial de las personas con discapacidad psíquica a las escuelas ordinarias se extien-

da, al menos, hasta los 16 años, en la institución escolar –que inicialmente fue concebida para atender a una minoría– todavía hoy prevalecen prácticas propias de la escuela tradicional. Es decir, prácticas basadas en la concepción homogénea del alumnado, que hacen que se conceda mayor importancia a lo académico y se recurra a la clase magistral como única metodología de transmisión de contenidos. A medida que se avanza en los niveles de escolaridad, se adoptan enfoques más mecanicistas; se valora más la materia y el contenido; y se da prioridad a modelos multidisciplinares y logocéntricos.

Estas prácticas, que en los primeros años de escolaridad no son tan evidentes, provocan que los intereses, motivaciones, expectativas, etc. de los chicos y las chicas con discapacidad psíquica cada vez estén más alejados de las escuelas ordinarias. Esto lleva a que muchas personas con discapacidad psíquica integradas en un principio en escuelas ordinarias tengan más adelante que matricularse en un centro de educación especial.

No existe una coordinación real entre los servicios destinados a las personas con discapacidad psíquica en la etapa escolar y en la etapa post-escolar. Este hecho condiciona la continuidad de las acciones educativas realizadas en los diferentes ámbitos donde la persona se desarrolla a lo largo de su vida y, como consecuencia, hace más difícil implementar actuaciones coherentes y, por tanto, efectivas.

#### *Ámbito formativo*

Existen varias causas que explican por qué muchas personas con discapacidad psíquica no se incorporan a un período de formación una vez finalizada la escolaridad obligatoria. En la mayoría de los casos, los padres y profesores tienen pocas expectativas respecto a las posibilidades laborales del colectivo de personas con discapacidad psíquica, lo que conlleva que, implícitamente, se considere que no es necesario

que se preparen para el ejercicio de una profesión. Pero no son única y exclusivamente los representantes del ámbito laboral o los propios familiares los que se muestran reticentes a considerar a las personas con discapacidad psíquica competentes para realizar un determinado oficio, sino que, frecuentemente, los mismos profesionales de la educación tienen serias dudas acerca del éxito de la integración laboral.

El hecho de que las personas con discapacidad psíquica accedan a los talleres protegidos de forma prácticamente automática hace disminuir el nivel de exigencia a la hora de ofrecer un abanico de posibilidades formativas destinadas a preparar y a capacitarla para el ejercicio de una determinada profesión.

La poca sensibilización social respecto a los derechos y a los deberes de las personas con retraso mental hace que no se estructuren las denuncias relativas a la desigualdad de oportunidades y, consecuentemente, no se organicen las exigencias sociales destinadas a potenciar una optimización de su calidad de vida.

Por otra parte, no hay que olvidar que este colectivo tiene pocas alternativas a la hora de recibir formación.

### *Ámbito socio-laboral*

Las administraciones competentes no estructuran las exigencias que se les plantean. Tampoco se realizan las inversiones de recursos necesarias para hacer frente a la incorporación de las personas con discapacidad psíquica en todos los ámbitos de la sociedad.

El desconocimiento que existe en la sociedad de las posibilidades y límites laborales de las personas con retraso mental hace que los empresarios sean reticentes a la hora de contratar a una persona con discapacidad psíquica.

La creencia de que —en un mercado de trabajo caracterizado por una gran desocu-

pación y una progresiva tecnificación del proceso productivo— el sistema de trabajo protegido representa una salida laboral segura para las personas con discapacidad psíquica condiciona la búsqueda de alternativas de trabajo para las personas de este colectivo.

La falta de una preparación profesional que les proporcione estrategias para afrontar con éxito las exigencias de la vida adulta limita las posibilidades de integración laboral en una empresa ordinaria .

A partir de los resultados obtenidos nos planteamos si, a pesar de que existe un marco legislativo que favorece la incorporación de personas con discapacidades en ámbitos ordinarios, podemos hablar de sociedad para todos. ¿Podemos hablar de igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos?

### PROPUESTAS DE MEJORA

A continuación, expondremos algunas propuestas dirigidas a fomentar una sociedad abierta y plural, que tenga en cuenta la diversidad de sus miembros y sea, en definitiva, una sociedad para todos.

### **Importancia en la coordinación de servicios entre la etapa escolar y la etapa post-escolar**

Si lo que se pretende es planificar un período de transición a la edad adulta y la vida activa que sea global, coherente y, en consecuencia, óptimo, coordinar los objetivos del período de transición con las finalidades de las instituciones escolares y los propósitos de los servicios post-escolares representa una necesidad incuestionable. Si en los ámbitos escolar, formativo y laboral se ofertan programas que potencien la calidad de vida de las personas; si existe relación, cooperación y conexión entre estos tres espacios; y si esta coordinación es de calidad estaremos asentando las bases para que las personas con discapacidad

psíquica puedan conseguir el máximo nivel de autonomía posible, en función de sus necesidades y capacidades, en todos los entornos de su contexto socio-cultural. En este sentido, es importante lograr el consenso entre los profesionales sobre cuáles son los límites y las posibilidades; y, a partir de ahí, impulsar intervenciones educativas continuadas y coherentes.

### **Ofrecer posibilidades en el ámbito formativo**

Basándonos en postulados que indican que las ofertas de formación influyen determinante en los itinerarios realizados por las personas con discapacidad psíquica (Valls, 1999) y apelando a la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos es necesario ofrecer auténticas posibilidades para que las personas con discapacidad psíquica se puedan incorporar, una vez finalizada la escolaridad obligatoria, a un ámbito formativo. En este sentido, sería interesante desarrollar una estrategia de intervención educativa dirigida a que las personas con discapacidad psíquica pudieran ampliar su formación y ejercer, después, oficios relacionados con sus capacidades y expectativas personales. De este modo, será posible que estas personas avancen hacia la consecución de su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permitan participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.

### **Organización de estructuras que favorezcan la inserción socio-laboral de las personas con discapacidad psíquica**

El trabajo es el elemento fundamental si se quiere cambiar las actitudes que apriorísticamente condicionan la normalización y la integración social y familiar de la persona con discapacidad psíquica (Pallisera,

1996). Es por eso que es necesario organizar estructuras económicas y productivas que favorezcan la inserción laboral de las personas con discapacidad psíquica, aunque sin perder de vista que el objetivo básico y primordial es la mejora de su calidad de vida. No hay que olvidar que existen unas necesidades de apoyo determinadas, que han de servirnos de base para planificar, diseñar e implementar la estrategia de inserción laboral. A partir de la nueva conceptualización del retraso mental se propugna que, para mejorar el funcionamiento de una persona en un contexto, es necesaria dotarla de apoyos adecuados a sus necesidades y capacidades. En relación con esta idea, y centrados en el ámbito de la integración laboral de las personas con discapacidad psíquica en empresas ordinarias, se afirma que no es adecuado ni conveniente plantear estrategias de inserción laboral sin realizar un seguimiento sistemático de la persona en su lugar del trabajo (Balbás, 1995). Como consecuencia de esta necesidad de seguimiento se plantea la modalidad de *empleo con apoyo*.

Existe también la opción de potenciar que la persona con discapacidad y la sociedad se conozcan e interactúen. Esto sería posible mediante empresas formadas por personas con discapacidad psíquica, que realizaran trabajos socialmente útiles – trabajos de hostelería, empresas de limpieza de edificios, empresas de servicios... Esta alternativa puede fomentar que las personas con discapacidad psíquica se sientan laboralmente útiles y, en consecuencia, parte de la colectividad. De este modo también se ayuda a que la sociedad conozca las posibilidades laborales de las personas con retraso mental. En cualquier caso, podemos potenciar el trabajo en empresas ordinarias a través del empleo con apoyo; impulsar la creación de empresas de autoocupación formadas por personas con discapacidad psíquica que permitan que estas realicen trabajos socialmente úti-

les; promover el trabajo en cooperativas... Es importante evitar que existan deficiencias en los sistemas de gestión y producción. Plantearnos mantener puestos de trabajo que dependan de los beneficios sociales y no sean ni rentables ni competitivos sería no considerar al discapacitado como trabajador, con sus derechos y sus deberes; y, además, perpetuar y consolidar el esquema alienante que, progresivamente y de forma sutil, ha ido relegando a la persona con discapacidad psíquica a la consideración de ciudadano de segunda clase.

## PROSPECTIVA Y RETOS

El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares que realizan las personas con discapacidad psíquica nos ha proporcionado pautas de reflexión acerca de la importancia de construir una escuela y una sociedad sin excluidos, para todos. La normalización ha de servir de base a una escuela que parta de una visión positiva de cada persona y tenga más en cuenta las potencialidades que las limitaciones. Es necesario ofrecer los servicios necesarios para que cada chico y chica se desarrolle con autonomía e independencia en los entornos propios de su contexto cultural y tenga una calidad de vida adecuada. Por tanto, optar por la normalización como filosofía implica, obligatoriamente, asumir la necesidad de crear las condiciones adecuadas para que toda persona, limitada o no, pueda desarrollarse –en función de sus capacidades, intereses, motivaciones y expectativas– en un entorno lo más normalizado posible. En este sentido, es ineludible que las personas con discapacidad psíquica puedan incorporarse a la sociedad, como personas, como profesionales y como ciudadanos. Si potenciamos su desarrollo en un plano de absoluta igualdad podremos avanzar hacia una sociedad abierta, plural y diversa, en definitiva, una sociedad para todos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARNAIZ, P.: «Currículum y atención a la diversidad», en VERDUGO, M. A.; JORDÁN, F. B. (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú, 1999.
- BALBÁS, M. J.: *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU, 1995.
- BROFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987.
- BRUNER, J. S.; *Desarrollo cognitivo y educación*. Barcelona, Paidós, 1988.
- GAIRIN, J.: «Estrategias organizativas en la atención a la diversidad», ponencia presentada en el *Simposio sobre el tratamiento integrador de la diversidad*, Barcelona 19-21 de diciembre de 1996. Bellaterra, UAB, 1996.
- GARANTO, J.: «Educación Intercultural y personas con necesidades educativas especiales», ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía sobre *Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, celebrado en Salamanca, Actas del Congreso Vol. I, (1992), pp. 183-206.
- GARCÍA PASTOR, C.: «La escuela democrática», en *Actas del Congreso de AEDES*. Murcia, 1995.
- JOVÉ, G.: *Estrategias metodológicas que utilizan los maestros de un centro de educación especial para la planificación curricular: Como planifican los maestros de un centro de Educación Especial en la actualidad y como pueden llegar a planificar partiendo de la elaboración colaborativa del Proyecto Curricular*. Tesis inédita (publicada en microficha), UAB, 1996.
- JOVÉ, G.; MIÑAMBRES, A.: «Itinerarios escolares», en *Actas de las Jornadas Nacionales de Educación Especial*. Bellaterra, 1996.
- JOVÉ, G.; CEREZA, J. M.: «Estrategias organizativas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de los alumnos», en

- Cuadernos de la Universidad*, Universidad Católica de Cuyo, San Juan, República Argentina, 1998.
- LÓPEZ MELERO, M.: *La integración escolar. Otra cultura*. Málaga, Junta de Andalucía, 1990.
- LÓPEZ MELERO, M.; JOVÉ, G.: «La organización escolar ante la escuela de la diversidad. ¿Una ocasión para “enseñar a aprender” o una ocasión para “aprender a enseñar”? He aquí la cuestión», en *Actas del IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Tarra-gona, 1996.
- PALLISERA, M.: *La transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad psíquica*. Barcelona, EUB, 1996.
- VALLS, M. J.: *Els itineraris escolars i post-escolars de les persones amb discapacitat psíquica. El procés de transició a l'edat adulta i a la vida activa*. Trabajo de investigación para la presentación de los 9 créditos de los cursos de doctorado y para la obtención de la suficiencia investigadora. Material fotocopiado, 1999.
- ZABALZA, M. A.: *Educación especial y formación de profesores*. Santiago, Torcu-lo, 1994.

