

La brecha entre la normativa y la experiencia subjetiva: políticas públicas, discapacidad y crisis económica

The gap between normative and subjective experience: public policies, disability and economic crisis

Miguel A. V. Ferreira

mavferre@ucm.es

*Universidad Complutense de Madrid*¹

Resumen

Desde la promulgación de la LISMI en 1982 hasta la actualidad, el marco normativo sobre discapacidad no ha dejado de ampliarse en España; como hito significativo al respecto, cabe señalar la ratificación, en 2008, de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. Desde una óptica asistencialista y paternalista se ha ido progresivamente transitando hacia otra basada en el reconocimiento de derechos y en la Autonomía Personal. Sin embargo, y pese a ello, la experiencia cotidiana de la gran mayoría de personas con discapacidad en nuestro país apenas ha experimentado modificaciones: tener una discapacidad, para ellas, significa exclusión, marginación y discriminación social. ¿A qué se debe esta brecha entre normativa y situación real? A partir de la información recogida en las entrevistas realizadas para el proyecto “Qualitative Tracking with Young Disabled People in European Estates” (Quali-TYDES)² ofrecemos algunas de las posibles causas estructurales de ello.

Tanto los entornos familiares inmediatos como los ámbitos institucionales especializados tienden a ser espacios de reproducción de las condiciones que propician la exclusión social. Aunque dichas condiciones tienen mayor o menor impacto dependiendo, tanto del lugar de

¹ Profesor Titular de Universidad, Departamento de Cambio Social, Facultad de CC. Políticas y Sociología de la UCM; área de especialización: Sociología de la Discapacidad

² El Proyecto *Quali-TYDES* se desarrolla dentro del Programa *European Collaborative Research Projects in Social Sciences (ECRP)* de la *European Science Foundation (ESF)* (ref. ECRP-2009-032). En el mismo participan cuatro países: Irlanda, Austria, República Checa y España. El equipo español se integra en el mismo a través del Proyecto “Seguimiento cualitativo de jóvenes con discapacidad en estados europeos: el caso español” (Quali-TYDES-SP), financiado en el marco del Programa *Euroinvestigación* del *Plan Nacional I+D+i* del entonces Ministerio de Ciencia e Innovación y actualmente Ministerio de Economía y Competitividad (ref. EUI2010-04213).

residencia como de la posición socio-económica y cultural de procedencia. Además, en general, los estereotipos negativos vinculados a la discapacidad siguen siendo mayoritarios entre la población española sin discapacidad. Y, por supuesto, el primer lugar en el que comienza a gestarse esa brecha entre el marco normativo y la situación efectiva es la escuela, que propicia, en gran medida, situaciones que cabe calificar de inclusión excluyente. Por ello, ese sería el primer ámbito de intervención, efectiva y no meramente nominal, urgente.

Palabras clave:

Políticas públicas sobre discapacidad; discriminación; exclusión/inclusión social; experiencia subjetiva

Abstract

From LISMI in 1982 until current time, the normative framework on disability in Spain has unendingly broadened; a remarkable step in this process has been the ratification in 2008 of the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities enacted by UN. The transition has been from a paternalistic perspective focused on assistance towards another one based on rights acknowledgment and Personal Autonomy. But, despite it, the daily experience of the majority of disabled people has almost not been affected: to have a disability, for them, means exclusion, marginalization and social discrimination. Why this gap between normative evolution and real situation? We'll try to offer some of the possible structural causes of this using the information collected from the interviews that we made for the Project "Qualitative Tracking with Young Disabled People in European States" (Quali-TYDES)³.

Both immediate family environments and the specialized institutional scopes tend to be places in which the conditions that produce social exclusion are reproduced. Although these conditions have less or more impact depending both on the living place and on the original socio-economic and cultural level. In addition, negative stereotypes over disability continue, in general, being widespread among Spanish population without disabilities. And, of course, the

³ Quali-TYDES project is part of the *European Collaborative Research Projects in Social Sciences (ECRP)* Program developed by the *European Science Foundation (ESF)* (ref. ECRP-2009-032). Four countries collaborate in the project: Ireland, Austria, Czech Republic and Spain. The Spanish team participate in it with the national project "Seguimiento cualitativo de jóvenes con discapacidad en estados europeos: el caso español" (Quali-TYDES-SP), funded by the previous Ministry of Science and Innovation (currently, Ministry of Economy and Competitiveness) through the *Euroinvestigación* Program of the *I+D+i National Plan* (ref. EUI2010-04213).

first place in which the gap between normative framework and real experience starts to be created is the School, when, in a wide extention, situations of what be can call “exclusionary inclusion” are produced. So that, this should be the first place of urgent action, an effective action instead of a nominal one.

Keywords

Public policies on disability; discrimination; social exclusion/inclusion; subjective experience

Introducción

Desde la promulgación de la LISMI en 1982 hasta la actualidad, los avances normativos en materia de discapacidad han sido más que notorios en nuestro país, con mención especial a la ratificación, en 2008, de la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Sin embargo, en la experiencia real de estas personas, dicho avance no se ha traducido de manera práctica en una mejora substancial de su existencia: la falta objetiva de oportunidades, las limitaciones en el acceso a una educación en igualdad de condiciones, la precaria inserción laboral e, incluso, la “reclusión”, ya sea en el ámbito familiar o en instituciones especializadas, siguen siendo el retrato mayoritario de dicha experiencia. ¿Por qué existe esa brecha?

Expondremos los datos objetivos de la situación actual en el apartado particular que se refiere a educación, contrastando las cifras disponibles con la normativa vigente. A continuación, nos serviremos del relato de una de las personas entrevistadas en el proyecto Quali-TYDES para ver parte de las claves explicativas de la distancia entre el avance normativo y el relativo inmovilismo en la experiencia real.

1 Políticas públicas y educación inclusiva

Atendiendo a los marcos normativos y a la evolución política, se puede constatar que, durante los últimos cuarenta años, se da una progresiva transición en España, en el marco legislativo sobre educación para las personas con discapacidad, desde un modelo educativo de segregación a uno de integración, indicando, en este plano formal, un esfuerzo tendente a la inclusión de las personas con discapacidad en el aparato escolar “ordinario”.

Sin embargo, si abordamos el análisis de las situaciones a nivel práctico, los datos más recientes sobre educación inclusiva relativos a la distribución y trayectoria de los/as alumnos/as

con necesidades educativas especiales (NEE), ofrecen un panorama no tan positivo como cabría esperar en virtud de la evolución normativa.

Hasta mediados de los años ochenta la escolarización del alumnado con discapacidad en España se realizaba de manera generalizada en centros segregados (Alonso y Araoz, 2011), y así lo reflejan las normas educativas de ese periodo. La segregación educativa es el modelo ideológico que considera que la educación es de mayor calidad cuando se imparte a grupos homogéneos.

La *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma educativa* (Ley General de Educación) supuso una importante transformación del sistema educativo (Casanova, 2011). En lo que se refiere a la atención al alumnado con discapacidad, esta ley expresa (art. 51) que su escolarización, si la gravedad de su déficit no lo impide, se realice en centros educativos ordinarios, fomentando la creación en ellos de ‘aulas de educación especial’. Las buenas intenciones que alberga esta ley se vieron frenadas por las necesidades del sistema general y el insuficiente presupuesto destinado a educación (Fernández, 2011).

A partir de 1975, la modificación del modelo de gobierno y de la estructura del Estado, trajo consigo la necesidad de nuevas normas educativas. Por el *Decreto 1151/1975*, de 23 de mayo, se crea el *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE), dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Encargado del perfeccionamiento del sistema de Educación Especial.

Un año más tarde, por el *Real Decreto 1023/1976*, de 9 de abril, se crea el *Real Patronato de Educación Especial* y se modifican algunos artículos del Decreto 1151/1975 anterior. En el Real Patronato, antecedente del actual *Real Patronato sobre Discapacidad*, se integró el INEE, además de los Ministerios de Educación y Ciencia, de Hacienda, de Gobernación, de Justicia y de Trabajo. En 1978 el Real Patronato de Educación Especial se convierte en *Real Patronato de Educación y atención a Deficientes*, por los Reales Decretos 2276/1978, de 21 de septiembre y 2828/1978, de 1 de diciembre, que configuran la institución como lugar de colaboración entre las iniciativas pública y privada (Alonso y Araoz, 2011).

La *Constitución* española de 1978 expresa en su artículo 49 que los poderes públicos “realizarán una política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestará la atención especializada que requieran”. La consolidación de estos cuatro principios vendrá dada por la *Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI).

Las primeras experiencias de integración educativa en España correlacionan en el tiempo con la LISMI y sus desarrollos normativos (Alcantud, 2004). El *Real Decreto 2639/1982, de 15 de*

octubre, de ordenación de la Educación Especial, avanzó en la aplicación de los cuatro principios rectores de la LISMI. Fue derogado por el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, que constituye el paso decisivo para la aplicación efectiva de esos cuatro principios. Regula la escolarización, los apoyos y adaptaciones, la titulación del profesorado, y establece un currículum general para todo el alumnado, teniendo en cuenta las características personales, haciendo hincapié en el planteamiento integrador de la educación. La Educación Especial se regula como parte integrante del sistema educativo y no como modalidad educativa aparte.

La integración del alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias comienza a ser un hecho a partir de la *Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración en el curso 1985/86*. Los centros de educación especial quedaron, entonces, para la atención específica al alumnado que, por la gravedad de su caso, no era posible integrar en los centros ordinarios.

En 1990 se aprueba la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), en la que se establece como norma, siempre que sea posible, la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica y dictamen de los equipos de orientación (Fernández, 2011).

El concepto de ‘necesidades educativas especiales’, que constituye actualmente el núcleo para la comprensión de la educación especial, tiene su origen en el *Informe Warnock* (1978), en el que se propuso que la categorización tradicional de la discapacidad debía suprimirse. En su lugar, los alumnos que necesitasen recursos especiales debían valorarse tras un análisis específico de sus necesidades educativas. Tal concepto remite a una concepción ‘interaccionista’ de las diferencias individuales, según la cual siempre hay que tener presente la interacción entre las características propias del alumnado y las de la acción educativa.⁴ Una consecuencia importante de este planteamiento interaccionista es que los alumnos con necesidades educativas especiales no son sólo aquellos con discapacidades, sino cualquiera que a lo largo de su vida escolar se enfrente a barreras que le impidan llevar adelante su proceso educativo

el *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, que regula las condiciones para la atención educativa a estos alumnos y las garantías para la calidad de la enseñanza. Este Real Decreto dio lugar a la aparición de otros

⁴ En ocasiones estas características interactúan negativamente con las de algunos alumnos, generando auténticas ‘barreras’ para su aprendizaje y participación escolar, no por sus características individuales, sino como resultado de esa interacción problemática. Por ello, para la eliminación de estas barreras en la acción educativa, las medidas deben dirigirse tanto a los aspectos propios del alumno como a los del contexto (Alonso y Araoz, 2011).

decretos de contenido similar en las Comunidades Autónomas que paulatinamente iban asumiendo del Estado las competencias en materia de educación.⁵

Llegamos, finalmente, a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Al promocionar la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su entorno y de la población que atienden, y la flexibilidad del sistema en todos sus aspectos (pedagógicos, organizativos, etc.), la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011). La Educación Especial aparece en la LOE como parte de las enseñanzas de régimen general del sistema educativo. La LOE dedica el capítulo I de su Título II a la atención del alumnado con “necesidad específica de apoyo educativo”, que pueden derivarse de diferentes motivos: incorporación tardía al sistema educativo, altas capacidades, o condiciones personales o de historia escolar. Cuando se derivan de discapacidades o trastornos graves de conducta se denominan “necesidades educativas especiales” (art. 73).

El sistema educativo se orienta hacia la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos (LOE, 2006: art.2):

- El desarrollo pleno de la personalidad y las capacidades del alumnado.
- La educación en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.

De acuerdo con el artículo 74 de la LOE la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales:

- Se regirá por los principios de normalización e inclusión educativa.
- Asegurará su no discriminación y la igualdad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo introduciendo las medidas necesarias en las distintas etapas educativas.
- Sólo se llevará a cabo en unidades o centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas por las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

⁵ Una visión detallada de toda esta legislación a nivel autonómico se ofrece en (Calvo et al., 2004).

2 Los datos sobre educación inclusiva en España

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el número total de alumnos escolarizados en España en los tres últimos cursos (en enseñanzas de régimen general no universitarias) es el siguiente:

Curso 2008-2009: 7.443.625 alumnos

Curso 2009-2010: 7.608.292 alumnos (aumento del 2,2%)

Curso 2010-2011: 7.758.047 alumnos (aumento del 1,9%)

En el caso concreto del alumnado con ‘necesidades específicas de apoyo educativo’ (LOE, 2006: art. 71) escolarizado en la modalidad de educación integrada, se tiene:

Curso 2008-2009: 107.998 alumnos

Curso 2009-2010: 110.962 alumnos (aumento del 2,7%)

Curso 2010-2011: (dato no disponible)⁶

En el caso del alumnado escolarizado en la modalidad de educación especial, los datos son:

Curso 2008-2009: 30.819 alumnos

Curso 2009-2010: 30.643 alumnos (reducción del 0,6%)

Curso 2010-2011: 31.126 alumnos (aumento del 1,6%)

De 141.605 alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), 110.962 (78,4%) cursaron sus estudios integrados en centros ordinarios y 30.643 (21,6%) no integrados, en la modalidad de educación especial: 25.814 (18,2%) en centros específicos de educación especial y 4.829 (3,4%) en unidades de educación especial en centros ordinarios.

Los datos correspondientes al alumnado con NEE integrado en centros ordinarios ponen de manifiesto que en el paso de la Educación Primaria (EP) a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) este alumnado se reduce drásticamente, de 54.080 a 35.198 alumnos. Es decir, en la transición entre estas dos etapas obligatorias de la educación en España, 18.882 alumnos (35

⁶ En el momento de elaborar este trabajo, el Ministerio sólo ofrece un ‘avance’ de los datos correspondientes al curso 2010-2011, de manera mucho menos detallada que los que se refieren al curso 2009-2010. Por esta razón, trabajaremos básicamente sobre estos datos.

de cada 100) dejan de cursar sus estudios integrados en centros ordinarios y son ‘des-integrados’ hacia la modalidad de educación especial no integrada.

Por otro lado, de los 54.080 alumnos con NEE integrados en la etapa de EP, sólo 982 (apenas 2 de cada 100) llegan a la etapa (no obligatoria) de Bachillerato. Asimismo, en el paso de la ESO al Bachillerato ‘abandonan’ 34.216 alumnos (97 de cada 100). Como el alumnado con NEE que cursa otros estudios posteriores a la ESO, diferentes del Bachillerato, suma sólo 6.209, se deduce que 28.007 alumnos con NEE (79 de cada 100) no continúan estudio alguno tras la ESO, 18 de cada 100 cursan estudios diferentes del Bachillerato y sólo 3 de cada 100 pasan de la ESO al Bachillerato, la etapa previa a la Universidad.⁷ A la vista de estos datos, cabe preguntarse (Alonso y Araoz, 2011): ¿cuántos alumnos con NEE podrán llegar, entonces, a cursar estudios universitarios? ¿Y qué ocurre con esos 28.007 alumnos con NEE que dejan definitivamente de estudiar tras la ESO?

En la etapa de Bachillerato, el alumnado con NEE integrado en centros públicos suma 754 alumnos, y 228 en centros privados. Es decir, sólo un 3% de los alumnos integrados en centros públicos continúan hacia Bachillerato tras la ESO, siendo un 2,3% en el caso privado.⁸ Por lo tanto, el número (y porcentaje) de alumnos con NEE que abandonan definitivamente el sistema educativo tras la ESO es, respectivamente, en centros ordinarios públicos y privados: 20.507 (81%) y 7.500 (76%).

⁷ El dato análogo referido al alumnado sin NEE revela que 36 de cada 100 alumnos pasan de la ESO al Bachillerato.

⁸ En el caso de alumnado sin NEE los porcentajes respectivos de alumnos que pasan de la ESO al Bachillerato son: 41% (en centros públicos) y 26% (en centros privados).

Tabla 1. Datos sobre Educación Inclusiva en España

| Curso 2009-2010 | Total | Titularidad pública | Titularidad privada |
|---|-----------|---------------------|---------------------|
| Alumnos escolarizados | 7.608.292 | 5.142.439 | 2.465.853 |
| Alumnos con NEE escolarizados | 141.605 | 103.419 | 40.186 |
| Alumnos con NEE integrados | 110.962 | 86.476 | 26.486 |
| ▪ Educación Infantil | 14.493 | 11.381 | 3.112 |
| ▪ Educación Primaria | 54.080 | 42.942 | 11.138 |
| ▪ Ed. Secundaria Obligatoria (ESO) | 35.198 | 25.330 | 9.868 |
| ▪ Bachillerato | 982 | 754 | 228 |
| ▪ Ciclos formativos Form. Prof. | 1.451 | 1.137 | 314 |
| ▪ Prog. Cualif. Prof. Inicial | 2.301 | 1.820 | 481 |
| ▪ Prog. Cualif. Prof. Educación Especial | 2.457 | 1.112 | 1.345 |
| Alumnos con NEE no integrados ⁹ | 30.643 | 16.943 | 13.700 |
| ▪ En centros de Educación Especial | 25.814 | 12.801 | 13.013 |
| ▪ En unidades de Educación Especial en centro ordinario | 4.829 | 4.142 | 687 |
| Centros ordinarios que integran | 26.015 | 18.053 | 7.962 |
| Centros de Educación Especial | 479 | 193 | 286 |
| Unidades de Ed. Especial en centros ordinarios | 993 | 914 | 79 |
| Profesorado de Educación Especial | 8.988 | 5.624 | 3.364 |
| ▪ En centros de Educación Especial | 7.410 | 4.093 | 3.317 |
| ▪ En unids. de Ed Esp. en cent. ordinario | 1.578 | 1.531 | 47 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.¹⁰

⁹ De los 30.643 alumnos con NEE no integrados, 29.729 (97%) presentan tales necesidades por motivo de discapacidad, y son sólo 914 (3%) los alumnos cuyas necesidades educativas no se derivan de una discapacidad. Puesto que el desglose de los datos oficiales no tiene en cuenta esta circunstancia, vamos a considerar 'de manera aproximada' que todos estos alumnos con necesidades educativas las presentan por motivo de discapacidad.

¹⁰ Página Web 'Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias':
<http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>

3 La experiencia real

Amanda (A)¹¹ es una joven de 25 años con parálisis cerebral. Tiene grandes dificultades tanto motrices como comunicacionales; de hecho, necesita la ayuda de su Asistente Personal (AP) para poder hacerse entender. Tiene ya una titulación universitaria, un Grado en Trabajo Social, y actualmente estudia un curso de especialización de Postgrado, un Máster. Su ilusión es poder llegar a trabajar, y ganarse la vida, como Trabajadora Social... pero su experiencia personal parece ir completamente en contra de esa ilusión...

Beatriz (B) es una joven de 26 años, con una discapacidad adquirida fruto de un accidente de tráfico. Ha completado los estudios de secundaria obligatoria antes del accidente; no ha continuado los estudios después del mismo. Su ambición, antes, pues era muy buena estudiante, era estudiar arquitectura, probablemente en el extranjero; el accidente y la consiguiente discapacidad, parecen haber hecho “evidente” para todo el mundo, incluida ella misma, que ya no podía plantearse las mismas aspiraciones.

Celso (C), también de 26 años, es un joven con una afección ocular degenerativa, aniridia. Ha cursado tres titulaciones universitarias de ingeniería, con formación adicional en el extranjero; su expectativa es encontrar un empleo como ingeniero en alguna empresa importante, pero, tras diversos intentos fallidos aquí en España, se plantea que quizá su futuro esté en otro país.

A y C han experimentado la educación inclusiva, en centros ordinarios de primaria y secundaria con programas de integración. Asimismo, han experimentado la brecha que se da en el tránsito de la secundaria obligatoria al bachillerato y la mayor aún que se experimenta con el paso a la Universidad. B ha experimentado cómo la adquisición de la discapacidad precisamente cuando estudiaba bachillerato ha supuesto el final radical de su formación educativa. En planos distintos, y con experiencias dispares, ilustran la distancia que hay entre los marcos normativos y la experiencia real.

“...yo era una chica de 18 años... tenía muchos sueños... de pronto, un buen día se me rompieron todos (...) yo había estado estudiando toda la vida, y mucho, de verdad (...) yo quería lo máximo...” (fragmento de la primera entrevista a B)

¹¹ Por supuesto, utilizamos nombres ficticios para nombrar a las personas entrevistadas cuya experiencia incluimos en este apartado.

“Siempre ha sido una lucha constante, profesor a profesor, de examen a examen, de ir consiguiendo el tiempo necesario y el examen ampliado, de llegar el día del examen y... — ¡Ay! Se me ha olvidado tu examen ampliado y tal...” (fragmento de la entrevista a C).

“Vino el período... de hacer selectividad. (R)¹² Y aunque mis profesores lo veían... posible [en realidad ella dice “imposible”] (R) En la universidad les dijeron... (R)...que no sabían cómo hacerlo. (R) Con lo cual mis profesores... (R) tuvieron que hacer... se tuvieron que poner a hacer... (R)...ejemplos de exámenes (R)...para que ellos (R)... viesen cómo... (R)... podíamos hacerlo. (R) Hubo profesores que lo aceptaron... (R) y profesores que no. (R)...Profesores que directamente me dieron un ordenador y ya está. (R) Hubo exámenes que perdí como 5 h en hacerlo... (R)...que los profesores estaban alucinando (R)..., pero bueno, (R)...al final terminé todos mis exámenes (R)...muy positivamente” (fragmento de la entrevista a B).

En el relato de A queda plasmado cómo el aparato educativo orientado a la inclusión de las personas con discapacidad está exclusivamente diseñado para cubrir el período obligatorio de enseñanza y cómo, a partir de ahí, todo es perplejidad, sorpresa e incredulidad por parte de los profesionales, tanto por el empeño de A de hacer algo que a ellos les resulta “imposible”, como, más aún, al comprobar que logra dicho empeño. Es una historia encarnada de las insuficiencias del aparato escolar para dotar de plena igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad; del fracaso del marco normativo en términos, fundamentalmente, de escasez de recursos, materiales y humanos, de la poca formación específica y especializada del profesorado, y de la amplia extensión de estereotipos y prejuicios que pueblan las cabezas de aquellos, profesores/as y compañeros/as con los que se tiene que relacionar la persona con discapacidad. Sólo a base de una firme y tenaz voluntad personal, junto con un apoyo incondicional por parte de la familia, A ha podido llegar a hacer estudios de postgrado. Aunque, vistas todas las dificultades que ello ha entrañado, se da cuenta de que lo más probable es que todo ese esfuerzo no le sirva, al final, para lograr un puesto de trabajo.

El relato de B expresa algo análogo con mayor crudeza. Al haber adquirido la discapacidad en ese momento crítico de su trayectoria educativa, y a falta de la tenaz voluntad de A, forjada por toda una vida peleando contra la adversidad, es automáticamente subsumida por esa ineficiencia práctica del aparato educativo y por esa extensividad de los estereotipos. Aunque no aparezca expreso, se hace evidente en su caso que adquirir una discapacidad supone,

¹² “(R)” indica el momento, en el relato de la entrevistada, en que ésta interrumpe el mismo para que su Asistente Personal traduzca lo que ha dicho.

automáticamente, renunciar a cualquier tipo de expectativa educativa; reconoce que en su nueva situación, tras el accidente, renunció a todo lo que antes eran sus aspiraciones; para ella, tener discapacidad supone, radicalmente, la renuncia. Dada la escasez de recursos y la brecha que se da una vez superado el tramo de enseñanza obligatoria, su caso es un “caso imposible” según la regulación normativa y las prácticas institucionales derivadas de ella en materia de educación inclusiva. No hay sitio para ella.

El caso de C nos da cuenta de una segunda problemática, externa al propio aparato educativo, pero estrechamente vinculada con las ineficiencias y lagunas del mismo. Es un relato de autosuperación, de lucha permanente, en el que el soporte familiar vuelve a ser nuevamente un recurso decisivo; siempre, en el terreno educativo, ha buscado ser el mejor, por encima de todos sus compañeros, de todos los no-discapacitados con los que ha compartido aula y estudios; una lucha contra esa falta de recursos y esa incompreensión generalizada. Y al final, en el terreno educativo, ha logrado el éxito: no una, sino tres ingenierías. Y sin embargo, ese éxito se torna fracaso estrepitoso cuando se quiere trasladar al mercado laboral: las empresas no contratan personal sobrecualificado con discapacidad porque, probablemente, no confían en el grado de formación efectivo que los aparatos educativos aportan a las personas con discapacidad; porque la discapacidad, como condición de existencia, está por encima de esa supuesta cualificación; porque lo que cualifica a la persona, fundamentalmente, es su discapacidad, no su formación educativa. Es decir; incluso superando todos los obstáculos que conlleva la escasez de medios, preparación y demás que comporta el sistema vigente de inclusión educativa, ello no valdrá para nada porque la discapacidad sigue siendo entendida como algo que invalida en absoluto a la persona y la hace, al margen de que pueda justificar los méritos logrados, algo que sustantivamente la hace inútil para llevar una vida análoga al resto de las personas. Las etiquetas, los prejuicios y los estereotipos siguen siendo mucho más importantes que las realidades objetivas.

De aquí se deriva el problema de fondo en relación con la brecha que se da entre los marcos normativos y las experiencias vitales, entre el avance formal y el estatismo real: ninguna normativa tendrá resultados efectivos mientras la gran mayoría de la gente (incluidos aquellos que son responsables de la redacción de las normativas y de su puesta en práctica) piense que la discapacidad es un “absoluto” que hace de la persona alguien que jamás podrá llegar a hacer nada relevante en su vida. El problema de fondo es cultural, no político ni institucional.

Las políticas públicas sobre discapacidad sólo tendrán efectividad cuando empiecen a orientarse hacia las personas sin discapacidad con la intención de derrumbar todas esas barreras

simbólicas, ideológicas e interpretativas. Sería mucho más eficiente la implantación de una asignatura de “convivencia cotidiana con las personas con discapacidad” que todas las medidas orientadas actualmente a la mera adaptación curricular en términos estrictamente técnicos y centrada exclusivamente en los/as alumnos/as con NEE.

Por último, tan sólo un breve apunte respecto al último aspecto que figura en el título de la presente ponencia, la crisis económica. Dada la situación actual, en la que los peores efectos de la crisis recaen sobre colectivos ya de por sí en situación precaria, es evidente que el de las personas con discapacidad va a verse seriamente afectado; ya lo está siendo por los recortes en la dotación presupuestaria destinada a la mal llamada Ley de Dependencia. Si su existencia viene marcada por la catalogación de “no aptos para nada”, en la situación actual ello implicará sin duda un empeoramiento significativo de la misma, puesto que muchos de los *a priori* considerados como sí aptos ahora dejan de serlo.

En los próximos años la brecha entre normativas y experiencia real se verá agrandada y, seguramente, asistiremos a un retroceso significativo en el desarrollo de esos marcos normativos. En tiempos de crisis la ley de Darwin se hace mucho más manifiesta...

Bibliografía

Alonso Parreño, M. J. e I. de Araoz Sánchez-Dopico (2011). El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española. Madrid. Ediciones Cinca:

http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Impacto%20de%20la%20C.6.pdf

Fernández Santamaría, R. (2011). “El camino hacia la integración”, CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011, pp. 79-90: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-fernandez-santamaria.pdf>

Calvo, M. I., F. González y F. Sainz (2004). “Compilación legislativa de España y sus CCAA tras la Declaración de Salamanca”. En Echeita, G. y M. A. Verdugo (coord.) (2004), pp. 169-208: http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9045/declaracion_salamanca_completo.pdf

Casanova, M. A. (2011), “De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes”, CEE Participación Educativa, 18, noviembre 2011, pp. 8-24: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-casanova-rodriguez.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Página Web ‘Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias’: <http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>

Proyecto Quali-TYDES: materiales recabados en las entrevistas realizadas.