



UNIVERSIDAD DE
EDUCACIÓN A
DISTANCIA (UNED)

MÁSTER EN
“INVESTIGACIÓN
ANTROPOLÓGICA Y
SUS
APLICACIONES”

Tutor: Ángel Díaz
de Rada Brun
Alumno/Autor:
Margarita de Tena
Calvo

Y DESPUÉS DE LOS 21 ¿QUÉ? El caso de un joven con “discapacidad intelectual” que soñaba con ser árbitro de baloncesto

¿Qué ocurre con los chicos con “discapacidad intelectual” escolarizados en el Sistema Ordinario de Educación al terminar la Enseñanza Obligatoria? Una aproximación a las debilidades del modelo de “inclusión” en el Sistema Educativo Español y su vinculación al éxito vital.

INDICE

- **INTRODUCCIÓN**
- **CAPÍTULO 1**
“DISCAPACIDAD INTELECTUAL”, ESCUELA Y ÉXITO VITAL
 - 1.1. Derecho a la Educación de las personas con “discapacidad intelectual”
 - 1.2. Modelo Inclusivo. Atención a la Diversidad
 - 1.3. Del dicho al hecho
 - 1.4. Regresando al Sistema. Un billete de vuelta, por favor.
- **CAPÍTULO 2**
IDENTIDAD Y DIFERENCIA
 - 2.1. Lo que los demás dicen que soy
 - 2.2. Normalizando la diferencia desde la auto-percepción. La conciencia de existir.
 - 2.2.1. Yo soy normal.
 - 2.2.2. ¿Cómo soy, cómo me veo?
 - 2.2.3. ¿Qué opinan los demás sobre quién soy, qué siento y cómo me comporto?
 - 2.3. ¿Qué quiero ser?
 - 2.3.1. ¿Cómo me va?
 - 2.3.2. ¿Cómo me siento?
- **CAPÍTULO 3**
EXPERIENCIA EN LOS MÁRGENES Y LA OPRESIÓN
 - 3.1. Mi primer colegio
 - 3.1.1. Mis profesores
 - 3.1.2. Casi todos me trataban bien
 - 3.1.3. Aprendí cosas pero no conseguí el título.
 - 3.2. Luego estudié informática
 - 3.2.1. Probando con el PCPI
 - 3.2.2. Se me daba bien pero tampoco aprobé
 - 3.2.3. Tuve problemas. Me robaron el móvil y me sacaron una navaja
 - 3.3. ¿Y ahora qué?
 - 3.3.1. Quiero ser entrenador de Baloncesto pero no tengo el título.
 - 3.3.2. No me lo ponen fácil
 - 3.3.3. Instituto de adultos
 - 3.4. Ahora yo soy árbitro.
- **CAPÍTULO 4**
REFLEXIONES.
- **ANEXOS**
- **BIBLIOGRAFÍA**

Y DESPUÉS DE LOS 21 ¿QUÉ?

El caso de un joven con “discapacidad intelectual” que soñaba con ser árbitro de baloncesto

1. INTRODUCCIÓN

Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos. (Sapon-Shevin, 1996, p. 35)

Pensamos en esta reflexión de Sapon-Shevin, con la que iniciamos esta introducción, como una cita que resume íntegramente la apología que se pretende a través de esta investigación. “Inclusión”, “necesidades”, “límites” son términos que, inevitablemente y pese a los esfuerzos y buenas voluntades, en demasiadas ocasiones nos encontramos de la mano entre múltiples escenarios humanos, políticos y sociales en los que se manifiestan, por igual en el Sistema Educativo. Por tanto, creemos que la Educación no sólo en tanto derecho fundamental de todas las personas sino, además, derecho constitucional de todos los españoles regulado bajo un sistema de enseñanza igual para todos, requiere, en la práctica, de un análisis que permita identificar no solo las potencialidades en las que se sostiene, sino, además aquellas debilidades y contradicciones que significativamente constriñen la “inclusión” plena de algunos grupos minoritarios.

Defendemos que es el nuestro, como antropólogos, un compromiso ético y social examinar la realidad de determinados alumnos bajo la consideración de “discapacidad intelectual” como tipificación dentro de la atención a la diversidad que prevé nuestro sistema educativo. Retomando el pensamiento filosófico-antropológico ya enunciado por Platón en *La República* el cual sostiene que, donde nace una necesidad surge un derecho, creemos ineludible la contribución de nuestra disciplina al análisis y comprensión de las experiencias concretas de estos protagonistas, en consecuencia, a la aproximación al conocimiento, de aquellos mecanismos jurídicos que, desplegados en la práctica, garantizan y protegen el ejercicio pleno de los derechos de estas personas no solo a una educación inclusiva y permanente a lo largo de la vida sino a satisfacer otro

de los principios del que es objeto la Educación, su desarrollo íntegro en la sociedad y por ende, la oportunidad de éxito vital.

Por lo anterior, apostamos por la etnografía por disponer de herramientas propias eficaces en el fin de conocer, comprender e interpretar aquellas experiencias que conforman el modo de existir de las personas que pretende estudiar. En este caso concreto se trata de la realidad y la experiencia de un joven cordobés con “discapacidad intelectual” en cuanto a alumno escolarizado dentro los parámetros del modelo inclusivo del Sistema Ordinario de Enseñanza y su trayectoria hasta la actualidad, momento en el que ejerce profesionalmente como árbitro de baloncesto. Una etnografía centrada no solo en el punto de vista de los familiares, amigos y docentes que rodean a una persona con “discapacidad intelectual” sino, como ya lo hicieran Edgerton, Bogdan y Taylor en la década de los 60, 70 y 80 del pasado siglo, orientada a la propia interpretación que estas tienen de “sí mismas, de sus pensamientos y sentimientos, de sus propias vidas y del mundo que les rodea” (Guerrero, 2011, p. 128).

Para conocer esta versión particular de mi sujeto de estudio se parte de la aplicación de determinadas herramientas metodológicas en las que converge la observación participante contando con la presencia del interesado en diversos contextos, sesiones de acompañamiento y entrevistas semiestructuradas, entrevistas guiadas pero flexibles y adaptadas a ratos a su capacidad, a ratos a su actitud, siempre en presencia de la madre, su tutora legal, principio ético presente durante toda la investigación. En tanto al resto de los agentes que toman parte del protagonismo de este estudio, en cuanto piezas relevantes, de un lado, en el conocimiento de la experiencia global de mi sujeto de estudio, de otro, en la relación de estos con el sistema educativo, se emplean entrevistas en profundidad previamente elaboradas.

Es mi fin último, describir una historia verdadera, un relato que dé cuenta de las inquietudes, ilusiones y deseos de, Jorge, un chico con “discapacidad intelectual”. Un recorrido vital en el que si bien ha conseguido cumplir uno de sus sueños, el de ser árbitro de baloncesto, ha estado y está demarcado por desencuentros, luchas constantes y situaciones de dificultad. En suma, cómo, el contexto de las escuelas y el sistema de enseñanza en particular configuran las vidas de estas personas en los márgenes de la opresión desplazándolos finalmente hacia fuera del sistema una vez concluida la enseñanza obligatoria. Veremos además cómo Jorge intenta elaborar una imagen de sí

mismo cercana a su interpretación de “normalidad” según criterios que entiende válidos por la sociedad, asimismo, como estrategia para reparar una autoestima demasiado debilitada por el impacto social, en su etapa escolar, de tener una “discapacidad intelectual” y con ello ser aceptado por su grupo de iguales. Podremos asimismo reflexionar sobre en qué medida, al día de hoy tener una “discapacidad intelectual”, al menos en el contexto escolar, sigue siendo socialmente asociado con “retrasado” o “tontito” soportando el estigma de persona negativa, incapaz y por lo tanto excluida.

Es mi objetivo, contextualizar el marco que, dentro del Sistema de Enseñanza Obligatoria, regula la “discapacidad intelectual” como un tipo de diversidad de alumnado. Para ello se hará un breve recorrido de la evolución del modelo de “inclusión” en nuestro sistema educativo, atendiendo a principios jurídicos, para poder establecer una aproximación sobre cómo queda, teóricamente, regulada la escolarización de las personas con “discapacidad intelectual”. A continuación, se pretende, hacer una traducción de la normativa descrita aplicada en la práctica desde el análisis empírico de esta, nuestra historia real tomada como ejemplo. Esto permitirá una aproximación a determinadas debilidades que al día de hoy presenta nuestro sistema educativo, un sistema no lo olvidemos, considerado “obligatorio” e igual para todo el mundo que exhibe una explícita vía desde la que evitar la discriminación unida expresamente a cualquier condición o circunstancia.

Por último conocer esta historia, la de Jorge, sus pensamientos, emociones y comportamientos plantea el desafío de reflexionar críticamente sobre aquellos costes, tensiones y exigencias soportados por estas personas en el objetivo, no sólo de ser aceptados, sino de cumplir aquellas expectativas continuamente requeridas por la sociedad que se manifiestan implícitamente en la tríada “normal-útil-inclusión” en la totalidad de los contextos de su trayectoria vital.

CAPÍTULO 1.

“DISCAPACIDAD INTELECTUAL”, ESCUELA Y ÉXITO VITAL

1.1. Derecho a la Educación de las personas con “discapacidad intelectual”

En 1948, la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas a través del Artículo 26¹ proclamaba el Derecho a la Educación de todas las personas, una educación cuyo sentido se orienta al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la que los padres, además, tienen el derecho a elegir el tipo de educación deseada para sus hijos. Treinta años después, en 1978, esta Declaración sustentó en la Constitución Española la base del artículo 27 dirigido al derecho a la Educación.

Al revisar la evolución de la “inclusión” de la educación especial en nuestro sistema educativo, García Rubio (2017), describe cuatro modelos sociales y educativos presentes en España en diferentes momentos: La exclusión, la segregación o separación, la integración y la inclusión. Asimismo, cabe destacar dos hitos representativos en España en cuanto a legislación educativa referenciados por González Noriega (2012) y García Rubio (2017) cuya localización es anterior a la Constitución Española de 1978, momento en el que la legislación establecerá el derecho a la educación de TODOS a través de su ya mencionado Artículo 27. Estas manifestaciones son sin duda relevantes para contextualizar el proceso de evolución de un sistema educativo que avanza, desviándose de aquellos modelos basados en la exclusión, segregación y diferenciación de las personas con discapacidad, hacia la “integración” y la “inclusión” de “todos” en un único sistema.

De un lado La Ley Moyano de 1857, denominada periodo de “Exclusión Educativa” (González Noriega, 2012) o “Exclusión” (García Rubio, 2017) presente hasta finales del XIX. Esta Ley regula de manera global el sistema educativo e incorpora, como aspecto novedoso, normativa específica concerniente a alumnado de primera enseñanza con discapacidad sensorial, específicamente sordo-mudos y ciegos, (González Noriega, 2012).

¹ Artículo 26 de la Declaración de Derechos Humanos de 1948. “1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos

En segundo lugar La Ley General de 1970 (García Rubio, 2017) localiza el periodo de “Segregación-Diferenciación” (Alonso y Araoz, 2011; García Rubio, 2017) o período de “Segregación Educativa de las personas con discapacidad” (González Noruega, 2012, p. 84) que, según el autor, en España se extenderá hasta final de siglo siguiendo la tendencia de una enseñanza obligatoria establecida en Europa con unos puntos de mira que se orientan a una educación para todas las personas. Esta Ley asume también la educación para personas con discapacidad y por primera vez queda regulada su escolarización desde la Administración proyectándose en un sistema paralelo y diferenciado cuya base se sustenta no en la perspectiva pedagógica sino en un Modelo Médico (Alonso y Araoz, 2011; González Noruega, 2012).

A continuación en 1975 en dependencia del Ministerio de Educación, se constituye el Instituto Nacional de Educación Especial, institución que desarrollará el Plan Nacional de Educación Especial en 1978, medida que sustentará en el período democrático la posterior legislación (Lorenzo, 2009; García Rubio, 2017), no obstante habrá que esperar hasta 1982 para tornarse de consideración normativa a través de la Ley Integración Social del Minusválido, LISMI (González Noriega, 2012).

En 1978, en la Constitución Española, como ya hemos mencionado, queda regulado el derecho a la educación que ya fuera proclamado treinta años antes en la Declaración de Derechos Humanos de 1948. Así bien en los diferentes apartados del art. 27² dedicado a la educación de nuestra Constitución se hace referencia además a la educación como objetivo de “(...) *el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*” (art. 27.2 CE); “*La enseñanza básica es obligatoria y gratuita*”(art. 27.4 CE); “*Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza*” (art. 27.5 CE).

En suma, este mismo año (1978) se elabora el Informe Warnock sobre el análisis de la situación de la Educación Especial en Inglaterra encargado por el Departamento de Educación y Ciencia británico, un informe que inspirará en España el modelo educativo

²Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424. art. 27, sección 1ª De los “Derechos Fundamentales y las libertades públicas”, Capítulo Segundo “Derechos y Libertades”, Título I “De los Derechos y Deberes Fundamentales” de la Constitución Española de 1978. Recuperado de:

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>

en los próximos años en cuanto a la aplicación de medidas denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se describirán en la Ley LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) en 1982 y en el denominado “Decreto de Integración”³ (Aguilar, s.f.). La aplicación del Informe Warnock eliminará la diferenciación de centros especiales y hará efectiva, en gran medida, la “integración” de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios en la mayoría de países desarrollados (García Rubio, 2017), asimismo, derivará en un “Modelo Pedagógico de atención educativa desde el que se concede una mayor significación a las posibilidades de aprendizaje del alumno que a sus características personales o sociales” (González Noruega, 2012, p. 87)

Así pues, con la llegada de la Constitución Española de 1978, aunque se avanza hacia la educación de TODOS, la Educación Especial, todavía en estos momentos, se contempla como un sistema equidistante al ordinario. En 1985 se aprueba el Real Decreto 334 de la Ordenación de la Educación Especial y la LODE, Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación⁴ que si bien recoge la normativa dispuesta en el art. 27 de la Constitución no será hasta 1990 con la LOGSE, Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo⁵ cuando se empieza a tomar conciencia de la “integración” de la Educación Especial en la legislación española.

Es en este contexto y a través de la aplicación de la LOGSE, extendida hasta 2006 y reuniendo los fundamentos de la Ley LISMI y del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial cuando comienza a hacer efectiva la “integración” de la Educación Especial en España. No obstante, debido a la descentralización de competencias educativas a favor de los organismos autonómicos que comienza en el año 1981, algunas comunidades como País Vasco, Cataluña, Andalucía, Canarias, Galicia, Navarra y Comunidad Valenciana ya transferidas en la entrada en vigor de la LOGSE, desarrollarán sus propias políticas de atención educativa para personas con discapacidad, mientras que el resto dependerá de las establecidas por el Ministerio de Educación (González Noruega, 2012) hasta el año 2000, momento en el que “en materia

³ España. Real Decreto Ley 334/1985 de 6 de octubre de Ordenación de la Educación Especial. BOE de 16 de marzo de 1986, núm. 65

⁴ España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. BOE de 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015 a 21022

⁵ España. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 a 28942

de educación escolar no universitaria, las competencias educativas estén bajo la gestión de los respectivos gobiernos autonómicos” (Echeita y Verdugo, 2004, p. 12).

La LOGSE además de ampliar la educación obligatoria para todo el alumnado hasta secundaria (García Rubio, 2017), incorpora el principio de escolarización de personas con discapacidades en un único sistema ordinario para todos los alumnos sin distinción (González Noruega, 2012; García Rubio, 2017). Otras son las novedades significativas que, como afirma Lorenzo (2009) introduce la LOGSE, de un lado, se incorpora el concepto “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), y el “principio de atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (p. 503). De otro, una implicación por la “normalización” e “integración” de la Educación Especial que se hace visible a través de una orientación prospectiva que se dirige a la detección precoz de estas necesidades y la ampliación de recursos y medidas tales como la adaptación curricular al nivel, necesidades y características convenientes, “planteando como solución educativa la elaboración y aplicación de adaptaciones curriculares significativas aunque afecten a las medidas prescriptivas de currículum” (Lorenzo, 2009, p. 503). No se puede dejar de mencionar los itinerarios que describe el autor en cuanto a atención especial a la diversidad:

También en esta ordenación de 1995, se configuraban con claridad los itinerarios dentro de los Centros específicos de Educación que seguirán los alumnos en sus adaptaciones a los niveles del Sistema Educativa: Educación Infantil (para la prevención precoz); Educación Básica Obligatoria (EBO) y Transición a la Vida Adulta (adaptación de la Formación Profesional). Se plantea una escolarización hasta los 20 años en los Centros Específicos de Educación Especial. Esta ordenación recoge con claridad dos tipos de situaciones, la de los alumnos con discapacidades y la de los alumnos superdotados, que también requieren educación especial (Lorenzo 2009, p. 503)

Las incorporaciones novedosas correspondientes a este lustro en cuanto a Educación Especial, sin embargo, no se limitan a la LOGSE, aunque ésta tuviera su inspiración en la Declaración de Salamanca⁶ sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994. Sin duda, el hecho de que la Declaración de Salamanca, contemplara la problemática no

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia España sobre “Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales” UNESCO (1994)

sólo del alumnado sino también las barreras referentes al contexto de la práctica educativa condujo al diseño de unas “ayudas especiales” que coadyuvaran a la eliminación de éstas (Echeita y Verdugo, 2004) en los subsiguientes modelos.

Otro de los destacables cambios de este periodo tiene lugar a través del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales⁷ y la LOPEG, Ley Orgánica 9, de 20 de noviembre 1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes⁸. Este Real Decreto regulará la atención educativa desde el concepto de diversidad (González Noriega, 2012, García Rubio 2017) incluyendo otras consideraciones de diversidad más allá de la discapacidad, como incorporar desde los centros ordinarios las modificaciones necesarias en cuanto a organización, currículo y recursos materiales y personales para una educación de calidad. En cuanto al proceso de escolarización regulará el acceso de alumnos a un único sistema ordinario tras evaluación psicopedagógica (González Noriega, 2012). La LOPEG definirá lo que se entiende por NEE (necesidades educativas especiales), distinguiendo entre las debidas a circunstancias sociales o culturales y las resultantes de discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales y de conducta.

Siguiendo el orden cronológico en el año 2002 con la LOCE, Ley de Calidad de la Educación⁹, aunque con poca vigencia, plantearía la cuestión de las Necesidades Educativas Específicas, una apuesta por la “integración” social y laboral de las personas con discapacidad así como una educación de calidad basada en el principio de igualdad ampliando la escolarización en los Centros específicos hasta los 21 años (Lorenzo, 2009). Apenas cuatro años después se establece la Ley LOCE que no llegará a entrar en vigor quedando derogada en 2006 por la LOE, Ley Orgánica 2/2006 de Educación¹⁰.

La LOE como principios básicos y objetivos de la educación introduce pautas para una educación de calidad para todos independientemente de sus condiciones y circunstancias. Concretamente para la exposición de la justificación del objeto de

⁷ España. Real Decreto Ley 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. BOE de 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179 a 16185.

⁸ España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE de 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651 a 33365.

⁹ España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE de 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 a 45220

¹⁰ España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207

estudio de esta investigación, nos interesa detenernos concretamente en el art. 1, apartado b) y d) y art. 2, apartado b) del Capítulo 1 *Principios y fines de la educación* por aludir a la noción de equidad. Principios y fines, específicamente en relación a dos cuestiones concretas: una, en su aplicación en la consideración de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y dos, en cuanto a la concepción de educación a lo largo de la vida.

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (LOE, 2/2006 art. 1. b.).

La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida. (LOE, 2/2006, art. 1. d.)

La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. (LOE, 2/2006, art. 2. b.)

Paralelamente a la LOE la ONU aprueba el 3 de diciembre de ese mismo año (2006) la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, aunque en España no será ratificada hasta el 21 de abril de 2008¹¹ y puesta en vigor en mayo de 2011. Su art. 2. *Definiciones*¹², describe dos nociones que nos interesan concretamente, por su alusión a las nociones de no discriminación:

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural,

¹¹ España. Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. BOE de 21 de abril de 2008, núm. 96, pp. 20648 a 20659

¹² Extracto del Art. 2 de la Convención Internacional sobre los Derechos de Personas con Discapacidad. Unesco (2006) (CRPD) Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables (CRPD 2006, art. 2)

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (CRPD 2006, art. 2)

Asimismo el art. 24 de la CRPD relativo a *Educación*, cita lo siguiente:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Si bien, por último, en 2013 se regula la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa¹³ como una propuesta de reforma de las anteriores leyes, nos detendremos en la anterior, la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo, LOE por delimitarse en la aplicación de esta el periodo concreto que se centra el caso de estudio que da origen a esta investigación

1.1. Modelo Inclusivo. Atención a la Diversidad

El contenido de este apartado del capítulo se ha elaborado a partir de la combinación de fuentes bibliográficas como refuerzo y especificación, cuando ha sido necesaria, de los datos recopilados de la entrevista realizada al Equipo de Orientación Educativa (EOE) a quienes se les pidió una descripción del procedimiento de actuación en Atención a la Diversidad en los casos de alumnos con dificultades como las de Jorge o similares.

De forma general, indican que, el protocolo de Atención a la Diversidad se activa tras realizarse una Evaluación Inicial preceptiva a todo el alumnado en la que se realiza la primera detección de posibles necesidades en el alumno, aunque simultáneamente, asimismo la familia puede alertar al profesorado sobre este supuesto. La Evaluación Inicial atiende a criterios tanto académicos, como sensoriales, de adaptación o conducta y sirve para establecer qué medidas generales de Atención a la Diversidad se van a aplicar. En otros casos, concretamente en el de alumnos de nueva escolarización como el de mi sujeto, se tiene documentación previa derivada de los servicios del EOE (Equipo de Orientación Educativa) o Atención Temprana, sin embargo, por igual pasan por el proceso de la Evaluación Inicial pero ya bajo el conocimiento de esta información previa.

¹³ España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921.

En sí mismo, aluden a la normativa bajo la que se regula la aplicación de la Atención de la Diversidad, la cual especifica que antes de “tomar medidas drásticas, se han de agotar otras opciones establecidas dentro de las Medidas Ordinarias o Generales”¹⁴, las cuales se aplican en todo el alumnado en el que se ha detectado algún tipo de dificultad como puede ser un proceso educativo previo en el que se contemplan medidas de refuerzo, adecuación didáctica y/o metodológica o adaptación curricular que puede ser significativa y no significativa, anomalías que asimismo pueden consultarse en el historial académico del alumno si lo hubiere. Por igual estas Medidas Generales se aplican en casos de niños que vienen derivados de Atención Temprana y que tengan alguna dificultad motora que no implica ninguna medida educativa.

Si durante los tres meses establecidos por la normativa para la aplicación de Medidas Generales no se produjera un proceso de mejora se pasaría posteriormente a la derivación del alumno al Equipo de Orientación en el que se procede a un estudio individualizado, aunque este periodo se puede omitir en aquellas situaciones concluyentes adelantando el proceso de derivación, como ocurrió con el caso de Jorge.

Llegado este momento el profesorado ha de informar a la familia, en este sentido uno de los orientadores incide en el término “informar” y aclara que no se necesita el consentimiento expreso de los familiares. Aunque definitivamente admite que la colaboración escuela-padres es fundamental para la evolución del alumno, menciona que en aquellos casos en los que la familia “obstruye” el estudio de medidas individualizadas, existen mecanismos legales para que este requerimiento llegue al final.

Centrándonos en Jorge se trata de un caso de Medidas Específicas a las que se refieren como un tipo de respuesta educativa que requieren algunos alumnos dependiendo de la gravedad del trastorno o grado de discapacidad/dificultad. Este grupo se identifica como alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y entre ellos se distinguen a aquellos que tienen un trastorno grave o una discapacidad intelectual y requieren Necesidades Educativas Especiales (NEE), donde además se involucran necesidades específicas no sólo en el ámbito educativo sino también en el personal, implicando ya profesionales especialistas. Dentro del grupo de los alumnos con NEAE asimismo se encuentran aquellos que pueden tener alguna dificultad en el aprendizaje o aquellos con altas capacidades, pero se distinguen del grupo de alumnos con NEE

¹⁴ Extracto de la entrevista realizada al Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. 25-02-2019

porque estos últimos necesitan además un Dictamen de Escolarización aplicado específicamente en personas con una discapacidad (intelectual, física o sensorial) o trastornos graves del desarrollo. En conclusión y para facilitar esta explicación, todos los grupo de NEAE abarcan a los alumnos con discapacidad, todos aquellos que por su nivel de dificultad han necesitado un informe psicopedagógico específico, no obstante, no poseen un Dictamen de Escolarización, medida que por el contrario sí precisan los del grupo de NEE junto con la atención de especialista, en concreto, el caso que nos ocupa.

Asimismo, dentro de lo que parece ser el cajón desastre para ubicar el conjunto de taxonomías que recoge la Atención a la Diversidad, tal como refleja la imagen núm. 1, están aquellos con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) que presentan problemas tales como la dislexia, disortografía, disgrafía, etc y que engloban asimismo a los grupos con Dificultades de Aprendizaje (DIA): Dificultad de Aprendizaje Capacidad Intelectual Límite (DCL), Dificulta de Aprendizaje Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y Dificultad de Aprendizaje por Retraso en el Lenguaje (DAL).

Imagen 1. Atención a la Diversidad



Fuente recopilada de:

<http://dislexiamalaga.com/dificultad-de-aprendizaje-el-gran-cajon-desastre/>

1.2. Del dicho al hecho

Hasta aquí, se ha tratado de hacer un breve recorrido de la evolución del modelo de “inclusión” en nuestro sistema educativo, atendiendo a principios jurídicos, para poder establecer una aproximación de cómo queda, teóricamente, regulada la escolarización de las personas con “discapacidad intelectual” hasta finalizar la enseñanza obligatoria. A continuación trataremos de hacer una traducción empírica de la aplicación de esta normativa teóricamente ya expuesta.

¿Qué ocurre con los jóvenes y adultos jóvenes con discapacidad intelectual al cumplir los 21 años, edad límite establecida en la Enseñanza Obligatoria? Como hemos ido viendo el Sistema Ordinario de Educación en España está regulado bajo un modelo educativo cuya escolarización en centros ordinarios del total del alumnado *se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo prevé la escolarización en centros ordinarios del total del alumnado* (LOE, 2/2006, art. 79 bis) con cualquier tipo de dificultad en el aprendizaje, incluida la “discapacidad intelectual”.

Precisemos que son, concretamente las adaptaciones curriculares significativas, las medidas específicas asociadas a este alumnado específico a las que nos referimos, quedando éstas circunscritas dentro de las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE) de obligada aplicación durante la etapa de primaria y secundaria de la enseñanza obligatoria.

No obstante, debemos puntualizar que las adaptaciones curriculares significativas, son exactamente lo que su nombre indica, adaptaciones de las materias a la competencia o nivel curricular específico del alumno, lo cual, a su vez, lo posibilita a la permanencia en el aula ordinaria junto con el resto del alumnado, aunque, en combinación de la asistencia regular al aula de refuerzo o “aula de apoyo”. Sin embargo, en cuanto respuesta educativa basada en igualdad de derechos y oportunidades presenta una contradicción en sí misma puesto que la aplicación de una adaptación curricular significativa no faculta a este tipo de alumno, como al resto, en el acceso a la titulación, lo cual representa para éste la primera limitación o barrera a la que enfrentarse tras finalizar su etapa de escolarización.

Con todo, no es sólo que la adaptación curricular significativa, como respuesta a unas Necesidades Educativas Especiales, no permite a estos chicos conseguir la titulación de Graduado en ESO, en suma, ninguna otra titulación alternativa, sino que la aplicación de estas medidas se limita a la Enseñanza Obligatoria.

Pero aún cabe otra explicación más en lo que concierne a la aplicación de estas medidas la Enseñanza Obligatoria como muestra de lo contradictoria disposición del Sistema Educativo. Dentro de esta etapa, la obligatoria, sin embargo, sí es cierto que la LOE prevé medidas alternativas para titular como el Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Se trata de un programa destinado al alumnado mayor de dieciséis años que no haya conseguido el título en Enseñanza Secundaria Obligatoria cuyo objetivo es procurar *una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas* (O.ECI/2755/2007¹⁵, de 31 de julio, p. 38921). Orden cuyo precepto alude, por igual, al principio de igualdad en el derecho a la educación y en el cumplimiento por parte de las Administraciones a desarrollar acciones compensatorias para aquellos en situaciones desfavorables según recoge el art. 80 del Título II de la LOE, dedicado a la equidad y compensación de desigualdades.

Aunque este programa en concreto dispone de una profundización de su análisis empírico en el capítulo 3 de esta investigación, podemos adelantar algunas debilidades. Pese a quedar recogidas en su disposición una exposición de buenas voluntades, lo cierto es que, aunque no se halla de forma expresa en la normativa, en este programa, cuyo nivel competencial es similar al de la Educación en Secundaria Obligatoria, que prevé la compensación de desigualdades y el desarrollo de acciones compensatorias no contempla aquellas que proceden en las Necesidades Educativas Especiales, es decir, la adaptación de medidas educativas extraordinarias, en concreto, las adaptaciones curriculares significativas. Por tanto entendemos que, contemplar como alternativa eficaz esta medida para conseguir la titulación, al menos, en este grupo concreto, es decir aquellos alumnos con la consideración de “discapacidad intelectual” es como poco, ilusorio y engañoso.

¹⁵ España. Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. BOE de 26 de Septiembre de 2007, núm. 231

Todo lo anterior indica que nos encontramos ante lo que parece ser una arbitrariedad intrínseca en nuestro Sistema Ordinario de Educación en la que estas personas son excluidas y limitadas. No es otra realidad sino la de que cualquier alumno con “discapacidad intelectual” que haya tenido una adaptación curricular significativa durante toda su etapa educativa cuando termina la enseñanza obligatoria a la edad máxima de 21, no puede titular. No pretendemos sustantivar la relevancia de poseer o no un certificado académico pero sí, el hecho de que precisamente ese título al que quedan confinados sí es vinculante, en cuanto a requisito que posibilita el acceso a otros ciclos educativos y por igual al mercado laboral y por tanto el tránsito a la vida adulta y su incorporación a la sociedad tal como se refleja en la LOE:

El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder a: Bachillerato, a la formación profesional de grado medio, a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño, a las enseñanzas deportivas de grado medio y al mundo laboral (LOE, 2/2006, art. 31)

De lo anterior, por tanto, se puede considerar estar ante la naturaleza de un caso donde parece ser el propio sistema el máximo responsable de desplazar a estas personas a los márgenes constriñendo el derecho a la igualdad de oportunidades no sólo en el sistema educativo sino en la propia sociedad, sobre todo, si atendemos a la premisa que sitúa aquella vinculación esencial entre educación/escuela y éxito de vida. Asimismo sugiere estar ante la evidencia de un derecho fundamental que si bien se hace presente en los discursos teóricos de organismos nacionales e internacionales, en la práctica, aunque contemplado durante una fase educativa, es finalmente vulnerado desde la propia lógica que estructura el sistema educativo obviando, con ello, uno de los principios de la educación sustentados por la LOE y la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, el del derecho al acceso de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

1.3.Regresando al Sistema. Un billete de vuelta, por favor.

¿Y después de los 21, qué?

Con el fin de contextualizar la situación que se pretende abordar en este apartado hagamos referencia, a la panorámica global de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo según la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo.

Las enseñanzas que ofrece el sistema educativo son las siguientes:

a) Educación infantil; b) Educación primaria; c) Educación secundaria obligatoria; d) Bachillerato; e) Formación profesional; f) Enseñanzas de idiomas; g) Enseñanzas artísticas; h) Enseñanzas deportivas; i) Educación de personas adultas; j) Enseñanza universitaria. (LOE, 2/2006, art. 3. 2.)

(...) Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo (LOE, 2/2006, art. 3. 8.)

Nuevamente, como observamos, en la Ley queda recogida la medida de adaptación de la enseñanza a aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para garantizar el acceso, la permanencia y la progresión en el sistema educativo. No obstante, la duda que nos surge ronda concretamente en cuáles son las medidas que garantizan el acceso y la progresión dentro el sistema educativo y en qué momento explícito son susceptibles de aplicarse o no.

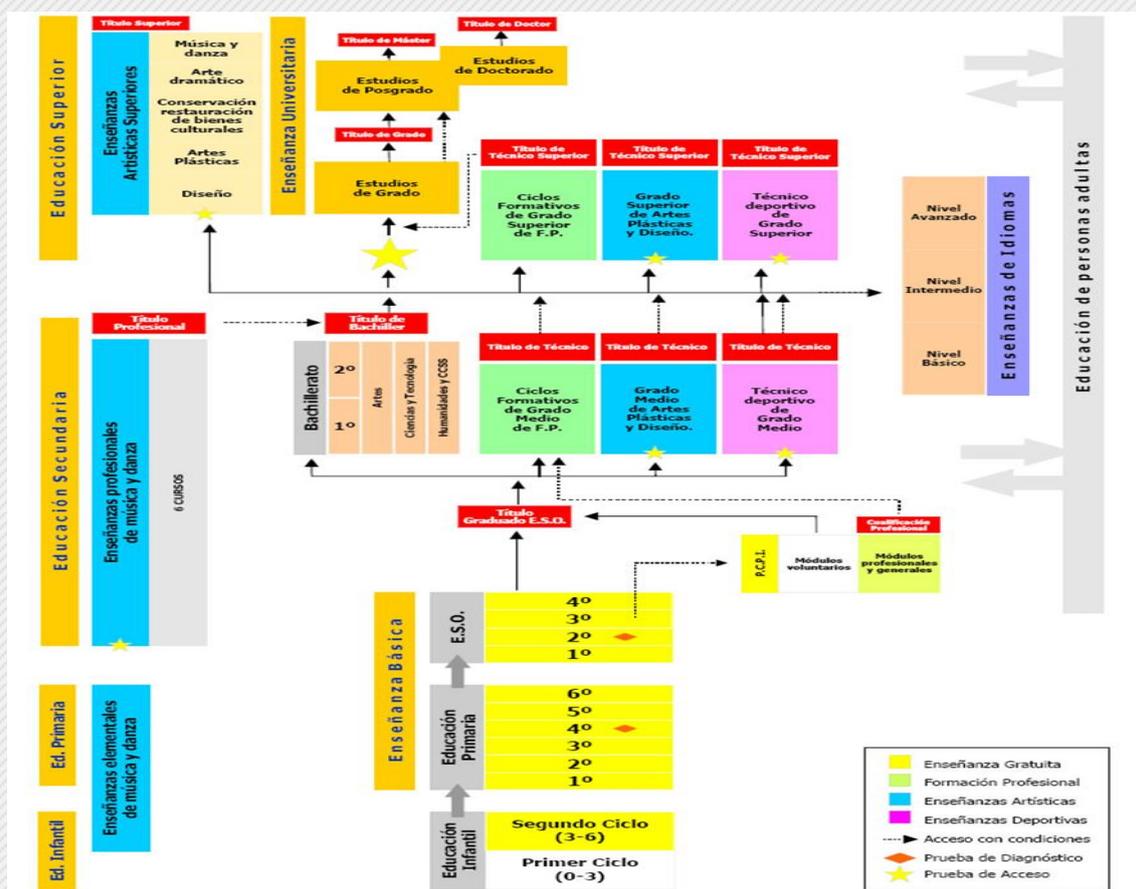
Esta cuestión que nos planteamos surge, sobre todo, a través de la observación empírica del caso real que me ocupa puesto que, al menos, en el itinerario escolar desarrollado por mi sujeto no se contempla. Un itinerario que de modo preliminar, adelantamos, comprende el paso por la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria con una adaptación curricular significativa, la cual es forzada a abandonar en pro de conseguir la titulación antes de finalizar la edad máxima de los 21 años a través de un Programa de Cualificación Profesional Inicial que tampoco supera al no contemplar la adaptación de medidas aplicadas en las respuestas educativas de alumnos que provienen de Necesidades Educativas Especiales. En síntesis, una circunstancia que lo desplaza al cumplir la edad establecida, fuera de aquellas contingencias de obligatoriedad previstas en la enseñanza obligatoria, a la marginalidad no sólo del sistema educativo sino de su “integración” social y laboral.

Es por tanto mi objeto analizar hasta agotarlas, a partir del esquema correspondiente a imagen núm. 2 expuesto más abajo, aquellas rutas que conducen a la titulación en ESO durante la etapa obligatoria. Asimismo aquellas otras que bajo el art. 75 de la LOE correspondiente al aprendizaje a lo largo de la vida, establecen ofertas formativas que permitan la titulación de aquellos jóvenes y adultos que abandonaron el sistema

educativo sin titular. Por igual, examinaremos, otras vías fuera del sistema educativo como alternativas que posibiliten su desarrollo personal y profesional, claves en su reincorporación al sistema como personas capaces.

Para desarrollar esta descripción nos apoyamos en los datos recopilados de las entrevistas realizadas a varios especialistas: Docente y anterior Jefa de Estudios de un IES (Instituto Educación Secundaria), Director IPEP (Instituto Provincial de Educación Permanente); Inspectora de Educación y Director de oficina provincial del SAE (Servicio Andaluz de Empleo) y Equipo de Orientación Psicopedagógica que asiste durante la etapa de primaria y secundaria a mi interesado.

Imagen 2. Sistema Educativo LOE.



Fuente: Ministerio de Educación y ciencia. Recuperada de: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20Educativo.htm>

Es mi primer objetivo contrastar, con un funcionario del cuerpo de la Administración de la Delegación Provincial de Educación, los datos que conozco. En este sentido pido

contactar con algún miembro especializado en la materia y accedo a hablar con un subinspector del Área de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar. La colaboración del funcionario con el etnógrafo se produce a duras penas tras informarle sobre el objeto de mi investigación y en concreto al comunicarle mi intención de conocer, desde su perspectiva, en qué medida el Sistema Educativo contempla la “integración” de las personas con “discapacidad intelectual”, datos que fácilmente, por otro lado, son conocibles a través de la consulta bibliográfica. Después de un largo rato en el que la conversación transita por la desconfianza absoluta del informante sobre mi capacidad y la de la propia disciplina antropológica como contribución en el campo de la educación, obtengo tras muchos rodeos, la información que deseaba. Ésta no es otra que su confirmación en cuanto a que las medidas generales de “inclusión” se aplican exclusivamente en la etapa de Primaria y Secundaria.

Por igual le consulto sobre las vías alternativas para titular en ESO y menciono el desaparecido PCPI como medida ineficaz, al menos, en el caso que ocupa en esta investigación. A ello, me responde, de forma evasiva argumentando que fueron muchos los que no consiguieron superar el PCPI no sólo aquellos que tienen una “discapacidad intelectual”, respuesta que no puedo dejar de replicar argumentando que el fracaso al que alude se fundamenta en condiciones de actitud lo cual se distancia sustancialmente de la limitación de oportunidades y nivel competencial de aptitudes entre unos y otros.

Entre la sensación de curiosidad y enojo que me invade tras escuchar su respuesta, en un tono bastante indiferente, no puedo dejar de plantear la siguiente cuestión:

-¿Y después? Es decir, si una persona que ya tiene 21 años que es la edad máxima dentro de la enseñanza obligatoria, no ha podido terminar la ESO, ¿no puede seguir formándose y ni siquiera titular en la enseñanza obligatoria porque no hay medidas que contemplen estas necesidades especiales?-

Se encoje de hombros, evita responderme y me invita a terminar la reunión aconsejándome que acuda a cualquier centro público para ampliar información sobre la enseñanza alternativa que ofrece en la actualidad el sistema educativo y en definitiva, este es el siguiente paso en la investigación.

De tal modo, a los pocos días, consigo entrevistarme con una profesora del IES Blas Infante de Córdoba, profesora en la actualidad y anterior jefa de estudios del centro con

la que tengo cierto grado de familiaridad. La entrevista se centra en conocer la oferta formativa específica que poseen los centros públicos destinada a personas con dificultades en el aprendizaje concretamente asociadas a los alumnos con “discapacidad intelectual”. Repasa sistemáticamente aludiendo, de forma global, a la oferta formativa de su centro: ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, la FP (Formación Profesional), FPB (Formación Profesional Básica) o anterior PCPI y FPB especial. La FPB, indica, es una modalidad contemplada para aquellos alumnos que no han titulado en Secundaria explicando tratarse de una Formación Profesional muy muy básica para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Medio. Por igual, menciona, que a estos Ciclos Formativos de Grado Medio se puede llegar además a través de una prueba de acceso pero que la vía natural es la Secundaria.

Se detiene algo más para explicar con detalle que la FPB surge con la LOMCE para sustituir los antiguos PGS (Programas de Garantía Social) y PCPI el cual vincula a la “reválida” o examen obligatorio para obtener la titulación para todo el alumnado al finalizar la secundaria, prueba que finalmente no llegó a tener vigor, por lo tanto, al terminar la FPB se titula directamente. La FPB especial, por otro lado, aunque específica que en su centro no la ofrecen, entiende que no conlleva a la titulación sino a una certificación determinada pero dice tratarse de una modalidad de Formación Profesional específica para personas con “discapacidad intelectual”.

A continuación me habla de los PTVL (Programa de Transición a la Vida Adulta y Laboral) aunque explica que hay pocos centros en Córdoba que lo impartan y que al igual que la FPB tampoco vincula a la titulación. Se trata de un programa con un nivel aún más bajo que la FPB también específico para chicos con “discapacidad intelectual”, o al menos entiende que con dificultades graves, que además cuenta con la presencia de un profesor de Pedagogía Terapéutica (PT).

Al consultar fuentes bibliográficas, comprobamos que esta oferta educativa queda reglamentada en la ORDEN de 19 de septiembre de 2002¹⁶ que regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral destinado a los jóvenes con

¹⁶ Andalucía. 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. BOJA, 22 de octubre de 2002, núm. 125, pp. 20.736 a 20.754

necesidades educativas especiales en cumplimiento del Real Decreto 147/2002¹⁷. En ella quedan adscritos por igual tanto los PTVAL como los PGS. La finalidad de estos Programas de Transición a la Vida Adulta y Laboral es facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la “integración” social y laboral del alumnado. Entre sus disposiciones, el art. 2, dirigido a sus destinatarios, delimita la oferta en aquellos que hayan finalizado la enseñanza obligatoria en un aula o centro específico de educación especial con adaptaciones muy significativas del currículo, no obstante, no se menciona nada al respecto de aquellos otros que procedan de centros ordinarios, asimismo, señala el art. 4, la duración máxima comprendida entre los 16 y los 20 años. Al finalizar, los alumnos reciben una certificación oficial en ambos programas que es emitida por la Consejería de Educación, ninguno vincula a la titulación de Educación en Secundaria Obligatoria ni titulación alternativa. Desconocemos, sin embargo, si vincula de alguna forma específica a la mencionada “integración” laboral del alumnado.

Continuando con la entrevista realizada a la profesora del IES, tras la exposición de los programas descritos con anterioridad se hace la consulta *-¿y después de estos programas que finalizan entre los 20 y 21 años, qué hay?-. Su respuesta es directa y precisa, afirmando que a partir de este momento en todo lo que uno quiera seguir formándose es mediante prueba de acceso, incluyendo a aquellos que no han conseguido la titulación de Educación en Secundaria Obligatoria. En este sentido alude en primer lugar a las pruebas de acceso para cursar Ciclos Formativos de Grado Medio cuyo único requisito es ser mayor de 17 años aunque no se contempla la adaptación de medidas en necesidades educativas especiales. En segundo lugar refiere en concreto a los mecanismos para acceder a la Educación Secundaria Obligatoria: por un lado, a través de las pruebas libres y, por otro, a través de la Educación Secundaria de Adultos (ESA) en el IPEP (Instituto Provincial de Educación Permanente).*

En cuanto a esto último se desarrollará de forma extensa un apartado específico dentro del capítulo 3 que recogerá las experiencias de mi sujeto, no obstante, debemos anticipar que en ninguna de estas pruebas para la titulación en ESO y acceso al Ciclo de Grado Medio se contempla, una vez más, la adaptación de medidas en cuanto a necesidades educativas especiales.

¹⁷ Andalucía. Real Decreto Ley 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. BOJA, 18 de mayo de 2002, núm. 58, pp. 8.110 a 8.116

Por último, nuestra informante, ya implicada de modo más personal menciona como sugerencia, además de la Educación de Adultos, sistema que desconoce, la opción del empleo protegido, una alternativa que si bien no provee a este grupo de personas una solución desde la que retornar al sistema educativo y a la titulación, al menos sí debe hacerlo en lo que respecta a la “integración” en el ámbito laboral. De este modo, hacemos extensivo el interés en descubrir el funcionamiento de estos dos mecanismos y realizamos sendas entrevistas a dos representantes de estas instituciones: por un lado al director del IPEP en Córdoba, centro en el que además estuvo escolarizado Jorge y por otro al Director de una de las oficinas del SAE (Servicio Andaluz de Empleo) en Córdoba.

Para no caer en la reiteración se estima oportuno hacer una breve síntesis de los datos obtenidos de estas dos fuentes más el Equipo de Orientación Educativa de este alumno concreto. En lo que respecta al funcionamiento del régimen educativo de adultos y otros aspectos relacionados con esta alternativa serán tratados en el capítulo 3 como ya hemos indicado.

Por lo tanto, tras comprobar que las opciones que favorecen la permanencia de estas personas en el sistema educativo, una vez terminada la etapa obligatoria y cumplidos los 21, se acotan bien en la aspiración a titular desde la enseñanza de adultos bien retornando al sistema desde las pruebas de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Medio, consideramos otras medidas alejadas de la enseñanza.

Sin embargo, no son menos descorazonadoras y en este sentido referimos a los relatos tanto del Equipo de Orientación Educativa (EOE) como al director del IPEP en los que ambos coinciden en que las alternativas disponibles son escasas y poco definidas fijándolas en las Asociaciones y Fundaciones, siendo las dos recursos indirectos de la Administración y sustentadas, en gran medida, por los familiares de las personas implicadas desde los que buscar alguna salida a la formación y a la vida profesional. A este respecto el gestor del instituto de adultos, desde una reflexión crítica, argumenta que se trata de un problema de desvase de responsabilidades de la Administración en las familias, las cuales sostienen el peso de unas competencias que no son asumidas por el propio sistema; al igual que no se puede descargar el peso de los problemas y dificultades de las personas con “discapacidad” en las familias, la sociedad tampoco puede descargar todo el peso en las asociaciones, indica.

Previamente a la reunión con el responsable de la oficina del Servicio Andaluz de Empleo indagamos desde fuentes documentales en qué consiste el denominado empleo protegido el cual es definido definido como una modalidad de empleo que se realiza en los Centros Especial de Empleo. En lo que respecta a estos centros, conozco de primera mano su funcionamiento a través de mi experiencia anterior como profesional del sector y en este sentido he de resaltar que si bien su objetivo se orienta hacia un compromiso social con las personas discapacitadas, al fin y al cabo, es una transacción como cualquier otra en la que finalmente el carácter económico sustantiva al social y, podía decir que en ocasiones inevitablemente, incluso al ético. Sin embargo, no es esta la competencia de esta investigación aunque sí lo es cómo estos se vinculan con la Consejería de Empleo.

En este sentido, describe que, la Consejería de Empleo, Formación y Trabajo Autónomo, que no es el SAE, denominación actual de la Consejería tiene un servicio que se encarga, entre una de sus funciones, de la regulación, el control y seguimiento de los Centros Especiales de Empleo autorizados. Como tales, hay una red de Centros Públicos, de Centros Especiales de Empleo que son de titularidad pública que son directamente sostenidos con fondos públicos y forman parte de la propia estructura administrativa y los centros privados que se sostienen a través de ayuda y financiación pública, donde lo que se finanza es la creación del puesto de trabajo. Se trata de subvenciones finalistas para el desempeño y para el desarrollo de los Centros Especiales de Empleo. Como tal, a ellos acceden personas que tengan discapacidad y a los Centros se les da una cuantía económica en función del número de puestos que se convoquen, en concreto por contratación anual y siempre que se incremente la contratación del año inmediatamente anterior, es decir, un incremento de plantilla como requisito para recibir la subvención.

En lo que respecta a la intervención directa del SAE, aunque como agencia dependiente de esa Consejería, entre sus funciones de intermediación se encuentra la de facilitar el cumplimiento de las obligaciones legales a las empresas que tengan más de 50 trabajadores, los cuales, están obligadas según la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad¹⁸, a contratar un porcentaje de personas con discapacidad en

¹⁸ España. Real Decreto Ley 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. BOE, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635 a 95673

la plantilla. Ese porcentaje tiene que ser un incremento efectivo y real con respecto al año anterior. Al superar los 50 trabajadores en la empresa ha de haber un mínimo del 2% de personas contratadas con discapacidad que el SAE se encarga de proveer mediante la gestión y publicación de ofertas, este porcentaje es controlado, asimismo, por la inspección de trabajo.

A este respecto, los datos se inclinan hacia la contratación de discapacitados físicos y preferentemente en puestos relacionados con oficios profesionales. Al margen de los Centros Especial de Empleo habla de grandes empresas como Carrefour pero desconoce si realiza las contrataciones desde Fundaciones y Asociaciones como instituciones intermediarias. Por último refiere al papel de la Administración en la gestión del empleo público, en concreto a la cuota reservada a personas con discapacidad, reserva que al mismo tiempo destina un porcentaje para personas con “discapacidad intelectual”. Explica que anteriormente la cuota de discapacidad general, era de un 5%, al cual se incrementó en dos al 7% mínimo y ese 2% adicional está destinado concretamente a personas con “discapacidad intelectual”.

Finalmente indicar que, debido a la temporalidad a la que se ha ceñido esta investigación, son estos los datos que hasta aquí hemos podido recopilar en tanto a aquellas medidas que concretamente contemplan no solo las posibilidades de desarrollo y permanencia de los jóvenes con “discapacidad intelectual” en el sistema el sistema educativo, sino también las limitaciones en tanto a la posibilidad de retorno a él, a la titulación mínima exigida y por igual al acceso a la vida laboral y profesional.

CAPÍTULO 2.

IDENTIDAD Y DIFERENCIA

Es necesario, antes de sumergirme en el análisis descriptivo a partir del cual se pretenderá articular aquellos valores permeables en el sujeto que configuran y moldean su identidad, exponer el razonamiento de mi interés por Jorge, motivos que del mismo modo sustentan el origen de esta investigación, es decir, el cómo y el porqué de unas determinadas circunstancias, en torno al sujeto, las cuales, se convierten en mi objeto de estudio.

En primer orden, la información que conozco sobre Jorge, antes de establecer contacto personal con la madre y que precisamente son el origen de mi atención son aquellos que se hacen evidentes y reconocibles en el nivel más superficial, el visual. La convergencia en un entorno residencial y escolar común durante más de una década son circunstancias que me posibilitan previamente a establecer una cierta familiaridad con el sujeto, no obstante, su condición de “discapacidad intelectual” asociada a su entusiasmo, tesón y dificultades en la práctica profesional del baloncesto son factores fundamentales en el origen de la investigación.

No tanto, es la pasión de un adolescente de 24 años por el deporte, su motivación o el modo en que despliega estas prácticas lo que despierta mi interés, que podría serlo, sino la mencionada consideración de “discapacidad intelectual”, por otro lado, reconocible y pública asociada a su identidad, la cual, en su definición misma parece acotar deliberadamente, no más, la existencia/ausencia real y absoluta de determinadas capacidades sino las propias posibilidades y límites de tales prácticas circunscritas bajo esta circunstancia.

En efecto, hablar de identidad, es al fin y al cabo, tratar aquellos rasgos que modelan a las personas delimitando sus gustos, preferencias, necesidades y conductas. Sin embargo, la identidad personal no deviene sino determinada por aspectos asociados a la cultura en la sociedad que el individuo se inscribe, se siente y se piensa a sí mismo, insistimos, siempre en relación con un grupo del que se siente todo y parte. En suma, es el resultado de un proceso mediado por la impronta de las acciones, acontecimientos y hechos vividos en el espacio y tiempo en la interrelación con otros sujetos lo que conducen a determinar la experiencia. Una experiencia que no es sino configurada en las fronteras del propio cuerpo donde éste va más allá de su consideración como mera referencia a la que sumarse determinadas particularidades culturales (Pérez Cortés, 1991).

(...) es en el proceso mismo de la experiencia donde se precisa la relación que une al sujeto con su propio cuerpo... Es el sujeto pensando un objeto que resulta ser él mismo, estableciendo a través del cuerpo un diálogo consigo mismo y con la sociedad” (Pérez Cortés, 1991, p. 13).

Para Foucault (2003) la experiencia, en suma, no sería sino “la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p.

5); un proceso mediante el cual estudiar al sujeto a partir de “las formas y las modalidades consigo mismo por las que el individuo se constituye y se reconoce como sujeto” (p. 7). Una perspectiva en la que el francés propone entender la subjetividad del propio ser, alejada de la objetivación de una individualidad que ha devenido impuesta durante siglos (Foucault, 2008).

En su trabajo sobre *Las tecnologías del yo* (2008) alude a que estas formas de subjetividad, como constituyentes de la única experiencia posible del ser en cuanto sujeto, parten del razonamiento de lo que denomina *juegos de la verdad* entendiendo éstos como aquellas formas en las que los discursos son susceptibles, desde elementos dominantes, de adquirir la categoría de verdaderos o falsos (Foucault, 2008). Pero, sin embargo, va más allá al establecer que es particularmente otro modo de esos *juegos de la verdad* lo que determina la posibilidad de la experiencia, es decir, “aquellos en los que el sujeto mismo es puesto como objeto de saber posible” (p. 27), donde lo que se trata no es determinar las circunstancias que condicionan la experiencia posible sino la experiencia real que “no deben buscarse del lado de un sujeto (universal), sino del objeto, o mejor, en una red de prácticas compleja” (p. 28).

En tanto, lo que interesa a Foucault es estudiar las ciencias que, en nuestra cultura, históricamente han facilitado a las personas una manera de saberse a sí mismos, no como una forma de saber con valor absoluto sino como *juegos de la verdad* concretos asociados a aquellas técnicas particulares que las personas emplean para comprenderse a sí mismos. Esas tecnologías actúan siempre interrelacionadas y suponen, constantemente, un proceso de instrucción y transformación del individuo no sólo de sus habilidades sino de sus actitudes. Así pues éstas quedan orientadas en cuatro direcciones diferenciadas permitiendo al individuo:

- 1) *Tecnologías de producción (...) producir, transformar o manipular cosas;*
- 2) *Tecnologías de sistemas de signos (...) utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones;*
- 3) *Tecnologías de poder (...) determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto;*
- 4) *Tecnologías de conducta (...) efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo*

así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault, 2008, p. 48).

Expuesto lo anterior no es posible, por tanto, pensar en el concepto “identidad” disociado del de “experiencia”, una experiencia materializada en el propio cuerpo que hacen del sujeto un objeto permeable por aquellos procesos de aprendizaje, adaptación y transformación de capacidades y comportamientos que lo posibilitan en el propio conocimiento de sí mismo.

Esta premisa sustentada en, al menos, dos de las orientaciones enunciadas por Foucault en las *tecnologías del yo*, ha fundamentado transversalmente el análisis de datos recopilados para estos dos últimos capítulos. Me refiero a aquellas que en concreto, de una manera u otra, conscientes o no, moldean e incluso someten la propia conducta y, en su deriva, determinados comportamientos y desarrollo de capacidades: la *tecnología de poder* y a la *tecnología de la conducta*.

2.1. Lo que los demás dicen que soy

Partiremos del siguiente fragmento fruto de la reflexión de Kelsen en su trabajo *Teoría General del Estado* parafraseadas por Lucas Verdú (1990)

También el substrato de la llamada persona 'jurídica' es, en cuanto objeto del conocimiento jurídico, una proposición jurídica, un complejo de normas de Derecho, por medio de las cuales se regula la conducta recíproca de una pluralidad de hombres que persiguen un fin común”. (...) La proposición jurídica no contiene más que conducta humana, es decir, conducta de hombres concretos. Únicamente la referencia de tal conducta a la unidad (provisional o definitiva) de un sistema total o parcial de normas de Derecho lleva al concepto de persona (Lucas Verdú, p. 74).

Se procede en este apéndice, por tanto, a analizar aquellas características, circunstancias y rasgos que configuran la identidad de mi sujeto desde la categoría “ciudadano”, en tanto estatuto jurídico que es conferido por el Estado a las personas y en cuanto derecho fundamental de las mismas.

Formalmente, Jorge, mi sujeto de estudio, encarna a un adolescente de 25 años nacido en Córdoba, ciudad donde siempre ha residido, recientemente incorporado al ámbito

profesional del baloncesto, concretamente, como árbitro municipal. Su condición jurídica de “discapacidad intelectual”, a priori, no se presenta visiblemente identificable desde rasgos físicos asociados a su morfología, un factor, que en cierta medida, supuso un hándicap en la detección y diagnóstico facultativo, según me cuenta la madre.

Los datos procedentes tanto de una amplia variedad de documentos proporcionados por ésta como desde las entrevistas que se realizan a la misma y las sesiones de acompañamiento a Jorge en las que, en la mayoría de las ocasiones está presente, permiten establecer determinados sucesos que han definido, de una manera u otra, su existencia y, por tanto, su experiencia en relación con la “discapacidad intelectual” hasta el momento actual. Asimismo se pretende una aproximación, de un lado, a los factores que hacen determinante esta condición, de otro, a los acuerdos sociales empleados en su tratamiento e inherentes al diagnóstico/consideración “discapacidad intelectual” no sólo en su dimensión clínica sino social.

Factores físicos, salud y sanidad

Durante la primera semana de vida de Jorge, se le realizan dos pruebas médicas: de un lado *El cribado neonatal* más conocida como *prueba del talón* y la denominada *Fenilcetonuria*. Ambas son prescritas por el Distrito Sanitario del Servicio Andaluz de Salud, en suma, esta última precisa estar indicada, según cita el documento recibido en el domicilio concretamente los primeros días del mes de marzo de 1994, “para prevenir este tipo de subnormalidad”¹⁹. A continuación se hacen pertinentes unos apuntes facultativos para describir estos dos trastornos enunciados.

- *Fenilcetonuria: Es una rara afección, hereditaria, en la cual un bebé nace sin la capacidad para descomponer apropiadamente un aminoácido llamado fenilalanina. Quienes la padecen carecen de la enzima fenilalanina hidroxilasa necesaria para descomponer este aminoácido esencial (fenilalanina), a su vez, encontrado en la proteína. Sin la enzima, los niveles de fenilalanina se acumulan en el cuerpo. Esta acumulación puede dañar el sistema nervioso central y ocasionan daño cerebral cuya sintomatología reproduce afecciones*

¹⁹ Documento 104. Citación para prueba Fenilcetonuria y prueba del talón. Servicio Andaluz de Salud. Distrito Sanitario. (01/03/94)

*del siguiente tipo: retraso de las habilidades mentales y sociales, hiperactividad y discapacidad mental, entre otros.*²⁰

- *Cribado neonatal o prueba del talón: Prueba realizada de forma sistemática a todos los recién nacidos en nuestro país, para la detección precoz de los errores congénitos o innatos del metabolismo (ECM) antes de su manifestación clínica, evitando así la aparición de daños físicos y psíquicos (retraso mental, retraso en el crecimiento, discapacidades permanentes o incluso la muerte prematura del niño en las primeras semanas de vida)*²¹.

Si bien, como decimos, estas pruebas le son administradas correctamente los resultados no indican, en absoluto, pronóstico que parezca indicar afección alguna, no obstante, sí parece presentar un trastorno en el crecimiento provocado por una “malnutrición proteico-calórica” que le es diagnosticada con apenas seis meses, circunstancia cuyas causas y efectos, sin embargo indica la madre, se localizan prácticamente a partir de los primeros días de su nacimiento.

Así pues, desde sus primeros días presenta problemas para lactar tanto del pecho de la madre como del biberón; parece no poder succionar o succiona con dificultad con lo que la madre procede a alimentarle, en su etapa de lactante, con una cucharilla. Una dificultad cuya causa, según informa la progenitora, fue reconocida de manera fortuita por un amigo de la familia quien la relacionó con una pequeña malformación denominada “paladar ojival”. Esto, unido a vómitos regulares tras ser alimentado desemboca no sólo en una curva de peso plana sino incluso descendente en ciertos períodos durante los primeros meses de su nacimiento.

Ante esta dificultad y las posibles consecuencias es cuando, tras no recibir una diagnosis u orientación desde los servicios de salud pública, los padres deciden acudir a un especialista en aparato digestivo y nutrición infantil a modo particular. Cuando se examinan diversos informes específicos extraídos del archivo documental proporcionado por la madre y que procedemos a registrar para el desarrollo de esta investigación, se observan algunos datos destacables.

²⁰ MedicinePlus. Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos. Descripción de Fenilcetonuria. <https://medlineplus.gov/spanish/ency/article/001166.htm>

²¹ Semfyc. Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria. Definición de “cribado neonatal” o “prueba del talón”. <https://www.semfyc.es/el-cribado-neonatal-o-prueba-del-talon-en-espana/>

En la que resulta ser su primera consulta con el especialista a los seis meses de edad, se especifica su peso, apenas 5,290 kg y su longitud, 63,5 cm; otras notas hacen referencia a “escasa masa muscular”, “inapetencia”, “regurgitaciones” y “curva de peso plana”²². Durante el resto del año 1994, año de su nacimiento, las visitas se realizan con una frecuencia mensual la mayoría de las veces, aunque, en ocasiones son dos las realizadas en el mismo mes. A finales de ese mismo año su peso es de “6,290 kg” y su longitud “67 cm”²³; ha ganado peso, un kilogramo en total, y ha crecido 3,5 cm. Asimismo, en estos cuatro meses, las causas que motivan las visitas giran en torno a afecciones gastrointestinales y el diagnóstico sigue presentándose igual: “malnutrición proteico calórica de causa desconocida”²⁴.

Otro documento especialmente relevante en este periodo corresponde al informe de alta del Hospital Infantil Reina Sofía²⁵ en el que permanece ingresado algunos días. La causa: “fiebre alta y vómitos”; el diagnóstico ya menciona aspectos novedosos y cita “retraso del crecimiento intrauterino”, “malnutrición” y “amigdalitis aguda”. Asimismo la exploración clínica menciona rasgos morfológicos asociados tales como “cavidad nasal ancha y deprimida con tendencia al hipertelorismo” (distancia entre los ojos mayor de lo normal), “pelo ralo” o “fosilla sacrocoxígea”²⁶.

Si bien, lo anterior reflejan las circunstancias desde los seis a los primeros diez meses, no resulta ser sino el preámbulo de la atmósfera clínica en la que se desenvuelve su existencia hasta los cuatro años, momento en el que el trastorno en torno a el diagnóstico de malnutrición parece revertir de gravedad. Misma frecuencia, mismas causas y mismo diagnóstico son las referencias que podemos recopilar de la base documental, en suma, reiteradas entradas e ingresos al Hospital por fiebres altas y vómitos originados por amigdalitis de repetición. Desde el 20 de junio de 1998, fecha

²² Documento 106. Informe Consulta de Pediatría y Puericultura Aparato Digestivo y Nutrición Infantil (24/08/94)

²³ Documento 112. Informe Consulta de Pediatría y Puericultura Aparato Digestivo y Nutrición Infantil (21/12/94)

²⁴ Documento 106-107-108-109-111-112. Informe Consulta de Pediatría y Puericultura Aparato Digestivo y Nutrición Infantil (24/08/94 - 21/12/94)

²⁵ Documento 110. Hospital Universitario “Reina Sofía”. Servicio de Pediatría. Informe de Alta (26/11/94)

²⁶ Fosilla sacrocoxígea. También denominada fosa sacra. es una pequeña depresión superficial de la piel localizada en la región lumbar o entre los glúteos de un niño. En, Faros Sant Joan de Déu, Barcelona, Hospital. <https://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/fosa-sacra-algunos-bebes-presentan>

en la que acude a urgencias por un proceso de “faringo-amigdalitis”²⁷, hasta julio del 2000 no existe base documental sobre la que consultar.

Un segundo período analítico introduce nuevas consultas, como la señalada con fecha de mayo del 2000 en la que acude a Salud Mental²⁸ durante ese mes en tres ocasiones. En este año además son otras las entradas a los servicios de salud, como la asistencia a Oftalmología debido a una afección por estrabismo y “ojo vago”²⁹ de la que es intervenido quirúrgicamente, en tres ocasiones³⁰ en el primer caso y tratado durante años en el segundo. A finales del año 2002, asimismo, comienza a acudir a consultas de neurología³¹ pero no tenemos datos de ninguna valoración sustentados desde informes clínicos, sin embargo, los documentos correspondientes a “citas”³² indican que las consultas se prolongan, al menos, hasta finales del 2003.

Consecutivamente, al año siguiente, (2004) ya con diez años, se produce una nueva alteración relacionada con el aspecto buco-dental. Desde el Servicio Andaluz de Salud, una prestación gratuita en prevención y salud dental infantil, se le realiza una primera exploración, cuyo informe indica tratarse de “un paciente con un grado de discapacidad psíquica de un 57%... para el cual se solicita, ante la imposibilidad de ser atendido con normalidad en el gabinete, atención especializada bajo anestesia general” para la que se prescribe la “exodoncia de la pieza afectada”. En este caso también será intervenido en tres ocasiones³³ con una sucesión de cinco años de diferencia, siendo en 2009 la primera y en 2019 la última, a ésta tenemos ocasión de asistir como parte de las fases de acompañamiento de la investigación. Resaltar como dato relativamente significativo que

²⁷ Documento 137. Informe de urgencias del Hospital Universitario “Reina Sofía”. Hospital Infantil. (20/06/98)

²⁸ Documento 139. Tarjeta de asistencia a Consultas Externas del Hospital Infantil “Reina Sofía”. Servicio de Salud Mental.

²⁹ Ojo vago o ambliopía surge sin que se produzca ninguna alteración en la estructura del ojo. Como consecuencia de esta ambliopía se produce una pérdida de la agudeza visual significativa. Es decir, un ojo vago o ambliope no alcanza el 100% de su visión incluso con corrección óptica. La visión desde que uno nace se va desarrollando en los primeros meses de vida a medida que evolucionan las células visuales cerebrales. La ambliopía por tanto se produce cuando existe una falta de uso de estas células cerebrales. El ojo vago afecta aproximadamente al 4% de los niños y si no se trata antes de los ocho o nueve años de edad da lugar a un severo e irreversible defecto visual. Fuente: <https://www.ofthalmvist.es/es/especialidades/ojo-vago>

³⁰ Documento 145, 147 y 152. Informe de alta quirúrgica del Servicio de Oftalmología del Hospital Infantil “Reina Sofía” en Córdoba (25/05/2004-20/06/2005-11/02/2010)

³¹ Documento 141. Informe de consulta al Servicio de Neurología Infantil del Hospital Universitario “Reina Sofía”. (15/11/2002)

³² Documento 142 y 143. Informe de consulta al Servicio de Neurología Infantil del Hospital Universitario “Reina Sofía”. (26/06/2003- 11/11/2003)

³³ Documento 150 y 164. Informe de Alta quirúrgica

en la última intervención a consecuencia de una diagnosis de “policaries”, tras practicarle labores relacionadas con la higiene así como varias extracciones y reconstrucciones, el sujeto, al día de hoy, finalmente carece de piezas dentales en la parte superior derecha de la cavidad bucal. El motivo no parece estar asociado con ningún suceso patológico sino, más bien, conductual relacionado con la escasa, casi nula, práctica de higiene.

De esta suerte, finalmente, cabe mencionar que a partir del año 2012 sólo parece acudir a consultas médicas o de urgencia de traumatología por contratiempos relacionados con la práctica de baloncesto resumiéndose en varios esguinces en el tobillo derecho y rotura de escafoides en la misma mano.

Reconocimiento, Declaración y Calificación del Grado de Discapacidad y Atención a la Dependencia

Entretanto suceden los acontecimientos anteriormente descritos, María, madre y tutora legal de Jorge presenta, a sugerencia de los Servicios de Salud y Servicios Sociales de Orientación Psicopedagógica de Córdoba, una primera solicitud para el Reconocimiento de la Condición de Minusválido³⁴ a primeros del segundo semestre del año 2002. Jorge en ese momento tiene algo más de 8 años.

Apenas cuatro meses después, a finales de octubre se hace firme la resolución a tal solicitud, en ella se emite el grado de discapacidad y la clasificación. Concretamente la primera página del informe³⁵ de la resolución especifica que “ha sido valorado con un grado de discapacidad del 57% revisable el 31/10/2011”, el resto páginas adjuntadas aluden al Dictamen Técnico Facultativo. En ellas se referencia al Equipo de Valoración y Orientación del Centro de Valoración y Orientación de Córdoba como emisor del dictamen tras sesión de Valoración celebrada unas semanas atrás. Respecto a la valoración, conocemos por la madre, que la misma consistió en un examen realizado por tres facultativos distintos: médico, psicólogo y asistente social. Asimismo resuelve el reconocimiento del grado de minusvalía, ya mencionado, desde el 5 de junio de 2002, fecha que coincide con el de la solicitud y bajo disposición del Real Decreto 1971/1999

³⁴ Documento 77. Solicitud de Reconocimiento de la Condición de Minusválido. Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. (05/06/02)

³⁵ Documento 78. Remisión de Resolución de Reconocimiento del Grado de Minusvalía y Dictamen Técnico Facultativa. Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía. (31/06/2002)

de 23 de diciembre³⁶. Finalmente el Dictamen describe aquellos factores que se han estimado para la concesión del grado de discapacidad. Primero, **“Retraso mental ligero de etiología no filiada”**; segundo **“Disminución de eficiencia visual por estrabismo de etiología no filiada”** conceptos a los que les corresponden un Grado de Discapacidad del 50%. El 7% restante se asocia a “Factores Sociales Complementarios”.

No se puede dejar de mencionar la última hoja adjuntada en este documento correspondiente a la resolución que me proporciona la madre puesto que parece ser el informe médico, concretamente, procedente de la Unidad de Salud Mental Infanto Juvenil del Hospital Reina Sofía en el año 1999, que presenta anexado a la solicitud inicial de valoración. En él se relacionan los siguientes datos del paciente:

- Dificultades para centrar la atención en tareas, con bajo rendimiento. No reconoce formas, letras, ni números. No realiza dibujos estructurales. Reconoce con dificultad colores básicos. Retraso en la adquisición de habilidades de autocuidado. Conversación fluida con vocabulario y morfosintaxis adecuada. Comprende instrucciones...
- Exploración: Escala Manipulativa de Leiter, Coeficiente Intelectual= 47.
- Juicio clínico: Retraso Evolutivo. Tratamiento: Intervención Educativa.

No hay que olvidar que análogamente al reconocimiento del grado de discapacidad, según determinadas situaciones específicas se adhiere otro derecho regulado por La Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia de España, más conocida por Ley de la Dependencia³⁷. De manera que en su objeto principal pretende reconocer un derecho ciudadano que establece “(...) la promoción de la autonomía personal y la atención a las personas dependientes, mediante la creación de un Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia SAAD”³⁸. La conferencia de este derecho viene determinado por el baremo de determinadas circunstancias asociado a los “Factores Sociales

³⁶ España. Real Decreto Ley 1971/1999, de 23 de diciembre de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. BOE, 26 de enero de 2000, núm. 22, pp. 3317 a 3410.

³⁷ España. Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. BOE, 15 de diciembre de 2006, núm. 299, pp. 44142 a 44156.

³⁸ Cáser Fundación. Ley de Dependencia en España. Objeto. En: <https://www.fundacioncaser.org/autonomia/que-es-la-ley-de-dependencia/la-ley-de-dependencia>

Complementarios” al grado de discapacidad que ya hemos mencionado en la página anterior, el cual, debe estar fijado en un mínimo de 7 puntos o 7% y que, además, reconoce para el afectado la asistencia de terceras personas³⁹. Un complemento que le es asignado a Jorge en el instante que es solicitado, aunque, algunos años después en 2009⁴⁰.

Esta resolución que reconoce en Jorge “el Grado II Nivel 1, de Dependencia Severa revisable el 26/02/2012”, fecha que coincide con el día en que cumpliera la mayoría de edad, dispone la selección de los siguientes servicios: “Teleasistencia; Ayuda a Domicilio; Centro de día (UED) y de noche (UEN); Prestación Económica para cuidados en el entorno familiar; Prestación Económica vinculada al servicio; Atención Residencial”. En este caso la tutora legal opta por la “Prestación Económica para cuidados en el entorno familiar”⁴¹, por la cual, se concede algunos meses después la cantidad de 3600 € anuales y dice destinar a las clases particulares de apoyo en el domicilio.

Definitivamente estos reconocimientos anteriormente citados se hacen concluyentes en los límites de la mayoría de edad: el que alude a los grados, de un lado, de discapacidad, de otro, de dependencia de terceras personas. En tanto al primero, el 19 de diciembre de 2011⁴² se incrementa al 67% la calificación de “discapacidad psíquica” en cuya “revisión de oficio” alude en el dictamen médico, nuevamente, a “retraso mental ligero no filiado”, “agenesia o déficit transversal miembro inferior” y “estrabismo”; se establecen 8 puntos de este porcentaje a “Factores complementarios”, el otro 59% se determina en base al “grado de limitaciones en la actividad”. Se acompaña, asimismo, Certificado de Discapacidad lo que le posibilita a partir de los dieciocho años a una prestación, también denominada pensión de invalidez no contributiva⁴³ con efecto desde abril de 2012. Es además en este documento donde se nombra a la madre “Guardador de

³⁹ Solidaridad Intergeneracional. Reconocimiento y calificación del grado de discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. En <http://solidaridadintergeneracional.es/discapacidad/ayudas-subservenciones/reconocimiento-declaracion-calificacion-grado-discapacidad/completa/5434.html>

⁴⁰ Documento 81. Resolución del Reconocimiento de la Situación de Dependencia en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Delegación Provincial de Córdoba. (06/10/09)

⁴¹ Documento 82. Resolución de Prestación Económica para Cuidados en el Entorno Familiar. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Delegación Provincial de Córdoba.(05/02/10)

⁴² Documento 83. Resolución del Reconocimiento del Grado de Discapacidad, Certificado y Dictamen Técnico Facultativo. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Delegación Provincial de Córdoba (19/12/11)

⁴³ Documento 85. Reconocimiento del derecho a pensión de invalidez no contributiva. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Delegación Provincial de Córdoba (29/06/12).

Hecho” de dicha pensión y se procede desde el Ministerio Fiscal a la incapacitación de Jorge a este efecto⁴⁴. Pocos días después, además, recibe la asignación de un número particular de afiliación a la Seguridad Social bajo la consideración de pensionista⁴⁵. En cuanto al segundo reconocimiento, el de grado de dependencia, no se produce variación alguna en tanto al nivel en la revisión de oficio que igualmente se practica, sin embargo, sí se produce en las conclusiones relativas a los próximos plazos de verificación del grado, disponiendo a partir de 4 de febrero de 2013⁴⁶ su carácter indefinido.

Finalmente los párrafos expuestos permiten una aproximación al razonamiento de que mi sujeto es identificado socialmente, como persona jurídica, bajo diversas consideraciones que, por los matices en cuanto a la inscripción dentro de un grupo diferenciado inherentes al término, denominaremos “etiquetas”: a los 8 años, “discapacitado intelectual”; poco después de cumplir la mayoría de edad “pensionista” y “dependiente con un Grado II de Dependencia Severa”.

Si bien estas etiquetas que le confieren su inscripción en la sociedad como persona jurídica, lo posibilitan a una serie de derechos específicos como hemos comprobado a lo largo de esta sección, no podemos apartar la mirada sobre cómo, sin embargo, éstas asimismo delimitan, quiérase o no, líneas divisorias, fronteras y separación entre lo posible, o al menos probable, de lo inasequible o utópico.

Partiendo de la presunción de la existencia de un aparato estatal que en su Constitución no solamente contempla sino defiende y vela por la efectiva “inclusión” e “integración”, en todas sus dimensiones, de las personas con “discapacidad intelectual”, intentaremos reflejar desde una perspectiva optimista, el funcionamiento y la eficacia de aquellos mecanismos que concretamente los proveen de estos derechos. No obstante, tal vez desde una óptica, podríamos decir, menos ingenua y realista, nuestra hipótesis se torna algo escéptica al situar esta “marca” o “etiqueta” no como la consecuencia de una consideración que carga en sí misma la legítima providencia de derechos y ventajas, sino como la base de un problema que no es sino la existencia de una huella, un vestigio del que es difícil deshacerse. Una existencia en la que la identidad de Jorge es

⁴⁴ Documento 86. Comunicación de guardador de hecho de la remisión del Ministerio Fiscal. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Delegación Provincial de Córdoba (06/07/12)

⁴⁵ Documento 87. Informe sobre número de Seguridad Social o Número de Afiliación. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Tesorería General de la Seguridad Social. (11/07/12)

⁴⁶ Documento 90. Notificación de Resolución de Dependencia. Junta de Andalucía. Agencia de Servicios Sociales y Dependencia de Andalucía. Consejería de Salud y Bienestar Social. (04/02/13)

configurada desde la experiencia de una agencia participada y en continua lucha, que apoyándome en la propuesta de Foucault (2008), supondría la articulación, de un lado, de ciertas estrategias normativas o *tecnologías de poder* que someten, dominan y objetivan al propio sujeto y, de otro, aquellas que le confieren la posibilidad de actuar por sí mismo sobre su cuerpo, sus pensamientos o sentimientos para satisfacer sus deseos, inquietudes y felicidad, es decir, la propia conducta o *tecnología de la conducta* enunciada por este autor.

2.2. Normalizando la diferencia desde la auto-percepción. La conciencia de existir.

Normalis, es un término latino que traducido al castellano significa “normal”. Desde una perspectiva gramatical alude a categorías léxicas y semánticas, es decir, si realizamos un análisis morfosintáctico, “normal”, referiría a un adjetivo calificativo, una palabra sin independencia lingüística la cual necesita de un sustantivo o nombre al que conferirle una cualidad o característica. Por otro lado, si continuamos el proceso analítico, desde un nivel semántico, dota de sentido, de características y cualidades a ese sustantivo o nombre y también, por qué no describirlo así, a ese algo o ese alguien a quien describe y, en definitiva, le confiere una identidad.

De tal modo encontramos diversos valores semánticos que lo definen tales como aquello *Que es general o mayoritario o que es u ocurre siempre o habitualmente, por lo que no produce extrañeza; Que por su naturaleza, forma o magnitud se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano* que además es “Lógico”⁴⁷ o también aquello otro *que se encuentra en un estado al que se lo considera como natural y que actúa como regla, canon o modelo*⁴⁸. Sin duda, si continuáramos explorando hallaríamos una lista de definiciones mucho más extensa, sin embargo, este modesto aunque concienzudo repertorio refleja la tipología de producciones semánticas que, en este criterio analítico, me interesa y que específicamente se fundamentan en aquella que por oposición refiere al estado natural de las cosas y exenta de intervención humana, es decir, aquella que es social y culturalmente participada, determinada y categorizada a través de percepciones predominantemente establecidas y consensuadas hegemónicamente por aquellos que ostentan el poder y que confieren, en su fin último, el carácter de “normatividad” a la categoría “normal”.

⁴⁷ Wordreference, definición de “normal”. En: <https://www.wordreference.com/definicion/normal>

⁴⁸ Definición de “normal” En: <https://definicion.de/normal/>

Asimismo, tratar la cuestión de la identidad implica, desde la disciplina antropológica, reflexionar sobre la práctica usual al describir las sociedades no occidentales desde definiciones que partían de una polarización de conceptos o dualidades dominantes, “donde la identidad de un grupo se definía solamente en contraste y en oposición a otros” (Portal, 1991). En otras palabras, donde la identidad prescrita desde la “norma” o normalización de ciertos valores de aquellos dominantes definía a los dominados en oposición a ellos.

Pensar, por lo tanto, en la dualidad de categorías “normal/anormal” en la sociedad moderna, bajo lo que supone razonable establecer, como ya planteó Ruth Benedict en 1934, el ajuste sociocultural de valores comunes desplegado por sociedades dominantes y en tanto rasgos definitorios que constriñen la identidad de un sujeto, como, precisa de la reflexión que hace la autora sobre lo que establece como uno de los problemas de estudio sobre sus significaciones particulares, es decir, “¿Hasta qué punto estas categorías están culturalmente determinadas, o hasta qué punto podemos nosotros, con seguridad, considerarlas como absolutas?” (Benedict, 1934, p. 2). En este sentido me propongo ir más allá y plantear, por qué no, en qué medida estas categorías culturales están mediadas no sólo por una norma que deviene impuesta a través de determinadas prácticas, creencias y costumbres, sino por una fuerza mayor en las que se circunscriben y quedan legitimadas, o sea, aquellas desplegadas por las estructuras de poder.

Esta perspectiva determinista planteada por Benedict fácilmente queda desarmada si atendemos a los múltiples estudios culturales realizados desde la antropología en su afán por conocer cómo “otros” en otras sociedades se saben a sí mismos. En lo referente a esta interpretación de “normal” en otras sociedades diferentes a la occidental, éstos no sólo reflejan que muchos “aquellos”, bajo nuestra percepción de “anormales”, en otras culturas son desprovistos de esta estigmatización provocada por la suerte que delimita la relación dominantes/dominados, sino que quedan incorporados a la sociedad fácilmente lejos de suponer una amenaza; no solo caminan, se desenvuelven o adquieren una función definida, sino que además, lo hacen de una manera digna (Benedict, 1934).

A priori, esta exposición puede fácilmente sugerir el modo en que otros individuos pertenecientes a culturas distintas de la nuestra se perciben y son percibidos en sociedad desde una categoría cultural equidistante a la anormalidad. Por lo tanto, atendiendo a Jorge como miembro y parte de un grupo de otredad cultural diferente categorizado por

la presencia/ausencia de determinadas capacidades, aplicar esta orientación resulta especialmente esclarecedora para conocer qué representa para él ser “normal”. Asimismo para comprender cómo se auto-percibe dentro del catálogo particular que configura su imaginario cultural, imaginario que, por otro lado, no es inocuo a la mediación de aquellos aparatos legales que bajo la autoridad de instituciones estatales, articulan las reglas y normas que ordenan la “integración” de cualquier individuo en la sociedad en la que se incluye, entre ellos como es obvio, el **Sistema Educativo**.

2.2.1. Yo soy normal.

- (...) decían que era “subnormalito”, que si tenía un problema de enfermedad y yo no soy eso, yo soy normal... y no tengo ningún problema ni nada de enfermedad...

Este párrafo, impactante bajo mi sensación, corresponde a un fragmento de la respuesta de Jorge cuando se le consulta, a propósito de su experiencia escolar durante la entrevista realizada en su casa el 22 de enero, concretamente, sobre qué ha sido lo más significativo que ha aprendido durante sus años de colegio. Puntualizar que cuando se le cuestiona por el colegio en general, refiere continuamente al colegio C.C.J.A.F⁴⁹ donde ha estado escolarizado durante más tiempo y el que, al día de hoy, sigue considerando “su colegio”. Pues bien, como fundamental y sustentando aquellas otras posibles argumentaciones en torno a su aprendizaje académico sobre lo que allí ha aprendido, refiere lo siguiente: ser respetuoso con los demás, llevarse bien con todo el mundo, sentirse bien con él mismo, y entender que todos los compañeros y las personas son importantes y, por tanto, hay que tratarlas bien. Sin embargo, en esta exposición termina con las siguientes palabras: *- (...) aunque muchas veces me insultaran-*.

Con total convicción, me contaba apesadumbrado no entender por qué le decían tener una enfermedad o se dirigían a él con apelativos como “subnormalito” o “Síndrome de Down”, porque él es “normal”, él no está enfermo. En suma, continuó su razonamiento afirmando que no era él quien tenía un problema sino aquellos que le hablaban de esa manera puesto que, al fin y al cabo, él sí hace lo correcto, no se ríe de nadie y trata con respeto a todas las personas. En segundo orden, en cuanto a la mencionada pregunta planteada sobre su instrucción en el colegio, alude, a “intentar aprender lo que le pedían”.

⁴⁹ C.C.J.A.F. Se utiliza para su referencia, esta sigla ficticia, para mantener el principio de confidencialidad solicitada por el centro.

En lo que concierne a su percepción de ser “normal”, como observamos, en oposición a la consideración de “enfermedad” es llamativo, la especial hostilidad hacia el término “Síndrome de Down”. Argumenta su postura al respecto detallando que su aspecto físico es diferente al de estas personas, es una persona sana, afirma, que además es autónomo en muchos sentido, ayuda en casa, hace ejercicio, juega al básquet, sabe leer, escribir y habla correctamente y en suma, ha ido a un colegio “normal” y tiene un trabajo como árbitro de baloncesto. Con todo, aclara que, al menos él, no conoce a ninguna de estas personas que sea deportista y aún menos que tenga un trabajo, sólo a los de la Asociación y allí nadie hace estas cosas.

Esta posible sensación de rechazo que fácilmente se puede interpretar en los párrafos anteriores fue verificada semanas antes (12 de diciembre) a través de la observación directa, en concreto, en la fase que corresponde al proceso de acompañamiento a los talleres de empleo en la Asociación APRS de lo que se hablará más adelante, sin embargo, se trataba en primer instancia de intentar establecer ésta como posible vía desde la que vincular relacionalmente la experiencia negativa del sujeto con personas con otras “discapacidades intelectuales”, no solamente “Síndrome de Down”. De este modo al consultar a la madre por los posibles motivos que originan la actitud reactiva de Jorge, la información que me facilita revela que la experiencia dentro de este entorno, el de las Asociaciones, y con personas de este tipo es prácticamente escasa, restringiéndose a dos las ocasiones en las que han hecho uso de este servicio, ambas en el momento de cumplir la mayoría de edad convergiendo con el final de la etapa educativa de Secundaria. Éstas se traducen en la búsqueda activa de empleo durante unos meses a través de la Fundación Once, por un lado, y en la posibilidad de su estancia en la Fundación Promi, en Talleres Ocupacionales, por otro. Sin embargo en esta última tras una primera visita acompañados por Jorge para conocer las actividades del centro, resultó un fracaso y tuvieron que desestimarlos por la carga de frustración que suponía para su hijo.

En cuanto a este campo, en término, y en el objeto de delimitarlo como el origen y la causa desde la que el sujeto hubiera podido configurar su imaginario sobre de la noción “Síndrome de Down” o “discapacidad intelectual”, no se han hallado más referencias basadas en relaciones y experiencias similares directamente con personas de este grupo que las que se han mencionado, salvo entendemos, aquellas posiblemente derivadas del

grosso experiencial determinado por el, entiendo, rechazo sufrido dentro del entorno escolar.

Antes de proseguir, como observación preliminar, indicar que durante las fases de acompañamiento, así como las entrevistas realizadas a Jorge, parte de la metodología del proceso de trabajo de campo se evita, naturalmente, aludir a la palabra “normal” o “discapacidad intelectual”. Si bien es cierto que las entrevistas realizadas a este, en el objetivo de alcanzar la confianza y con ello la fluidez narrativa, se enfocan desde un estilo libre y abierto resulta necesario un esfuerzo constante en la redireccionalidad de la misma durante todo el proceso, especialmente al tratarse de una fuente primaria de datos, cuya recopilación se ha pretendido reflejar íntegramente en la estructura de esta sección del segundo capítulo.

2.2.2. ¿Cómo soy, cómo me veo?

Para el desarrollo de este propósito los datos recopilados que se han tomado como base proceden del cuerpo de entrevistas realizadas a Jorge así como las propias observaciones etnográficas durante parte de las secuencias en las que se acompaña al sujeto en actividades cotidianas, metodología que fundamenta el trabajo de campo. Se ha pretendido recabar aquellas manifestaciones del sujeto que describen su personalidad, sus sentimientos y emociones y su comportamiento asociados a contextos determinados.

La producción de los datos siguientes, que sustentan la descripción que el sujeto hace sobre su carácter, sus aficiones, sus inquietudes y sus emociones se pretendió inicialmente, en uno de mis encuentros en el domicilio familiar, desde la propuesta que se le hace al sujeto de realizar un ejercicio, a modo de redacción, en la que había de describirse a sí mismo. En este sentido, su reacción inicial fue la de negarse a hacer ningún tipo de escrito porque afirmó no estar seguro de si sería capaz de hacerlo bien. De esta reacción, se intuye, que su interpretación es la de que, de algún modo, sentía que iba a ser evaluado, algo que le produce incomodidad y preocupación, por lo que finalmente se terminó reconduciendo la entrevista sustituyendo esta idea poco afortunada por otra menos incómoda para él. Se optó, por consiguiente, sugerir que hablara de sí mismo libremente, no obstante, fue estimulado desde el siguiente enunciado: *-Imagina que eres otra persona y tienes que hablar sobre Jorge para que los demás lo conozcan. ¿Qué contarías?-*

Pese a que en el momento de producirse la descripción sobre sí mismo la primera percepción que me produce es, a priori, la de tratarse de una relación de referencias un tanto anárquica, en la fase de estudio de datos, al atender al orden original del relato, se observa lo que parece reproducir una estructura dispuesta en campos analíticos en los que selecciona jerárquicamente los aspectos prioritarios que lo identifican. Tal orden queda dispuesto en cuatro agrupaciones y es desarrollado posteriormente en los apartados que componen este capítulo.

En el primer grupo de categorías detalla cuestiones relacionadas con el ámbito filial en dos niveles, el de la familia nuclear y extensa que, a su vez, vincula con aspectos emocionales. El segundo corresponde a la delimitación de su ubicación en el espacio físico. Comienza desde su localización en el exterior, su ciudad, su barrio y su casa, hasta lo que para él constituye su entorno más íntimo: su habitación. El tercero refiere a la dimensión de las actividades habituales que realiza de forma autónoma. Éstas, de nuevo asociadas al nivel emocional, quedan ordenadas asimismo en torno a tres ambientes: social, familiar y personal. El cuarto y último, corresponde a y gustos y aficiones. En suma, esta enumeración de prácticas sirve de preámbulo para poner de relieve aquellos factores de interacción con otros individuos que, en sí mismos, influyen significativamente en el sujeto determinando, incluso, su estado anímico y conducta.

Grupo 1. Familia.

Cuando se le propone que me hable sobre él, Jorge, sin titubear responde que es una persona feliz y alegre. Afirma que la felicidad, para él, es estar bien con su familia, la que describe como una muy buena familia formada por su madre y hermano pequeño de 22 años, las tres personas que conviven en casa. A continuación también habla de sus parientes maternos, por un lado, de sus tíos Daniel y David, los hermanos pequeños de su madre de los que se distancia once y ocho años respectivamente y con quienes comparte ciertas afinidades y momentos de ocio tales como ir al cine o jugar al baloncesto y, de otro, de su abuelos, concretamente, de su abuelo quien tiene una enfermedad (Alzheimer) y al que le gusta ayudar y hacer compañía. A su madre le presta una atención especial cuando la describe resaltando que es muy guapa y muy buena, razonamiento, este último, que justifica aludiendo a que siempre está trabajando para solucionar los problemas y que todos a su alrededor estén bien.

Asimismo puntualiza que ésta ayuda a todos, también a él, y rescata del recuerdo algunos momentos de cuando era más pequeño, aquellos como enseñarle a atarse los cordones o ayudarle con los deberes del aula de apoyo, sin embargo, enseguida se funden situaciones del presente como los asuntos relacionados con el baloncesto. Me llama especialmente la atención cuando habla de temas de relativa conflictividad y explica que ella, cuando tiene un problema, siempre lo acompaña a todos los sitios y que al final todo lo arregla porque si no, y en este caso procede citar textualmente, “va y lía la más grande a todos y ya me hacen caso”. Destacar que, particularmente durante esta exposición, no hace referencia alguna a su padre, del que la madre lleva separada casi veinte años, tampoco del hermano mayor, de 29 años, el cual se emancipó y dejó el domicilio familiar hace cinco años.

Grupo 2. Entorno

Prosigue aludiendo al entorno físico en el que se identifica y describe, por este orden: su ciudad; algunas características de los alrededores del domicilio: su barrio; del espacio doméstico: su casa y, por último, reseña el lugar destinado a su intimidad: su habitación. Sobre ésta última explica tratarse de la zona donde le gusta pasar más tiempo y enumera una serie de elementos de su uso particular tales como una televisión, una Play Station y una Tablet. Los detalles que tenemos la oportunidad de observar, revelan además lo que puede ser el reflejo de ciertas aficiones, incluido su interés por el baloncesto.

Grupo 3. Aficiones

A continuación menciona sus aficiones (se puntualiza si conoce el término “hobbie”) y en seguida me habla del baloncesto. En cuanto a este, incide que lleva practicando desde que tenía seis años y entró en el equipo del colegio C.C. J.A.F. Al día de hoy no es jugador sino árbitro en la liga municipal por lo que, explica, entrena menos, sin embargo, sigue yendo con frecuencia a echar unas canastas al colegio o al parque de los “Teletubbies”. Afición que dice compartir con sus tíos maternos, Daniel y David; relata que ambos estuvieron en el mismo colegio y que por igual estuvieron un tiempo trabajando como árbitros y que incluso le llegaron a “pitar” algún que otro partido. En la actualidad únicamente suele compartir esta actividad con ellos cuando, con motivo de alguna celebración familiar, se reúnen en casa de su otro tío (Ángel), el cual vive en una zona residencial en el que hay una cancha de baloncesto.

Echar unas canastas, como él lo denomina, dice hacerle sentir bien, le calma los nervios, no obstante, cuando va a los “Teletubbies” a veces se tiene que volver, o jugar solo, porque no tiene con quién hacerlo. En la ocasión en la que lo acompañamos, al menos, no ocurre así, y puede practicar con otros chicos; si bien me explica no tratarse de sus “amigos”, los compañeros del equipo de baloncesto del colegio, sí es gente habitual con la que pasar un rato entretenido y con la que al parecer hay buena sintonía; a simple vista, tienen una edad semejante a la suya, algunos son del barrio, a otros los conoce por ser miembros de otros equipos contrarios.

Otra de sus aficiones preferidas es el cine, en especial, el género de ciencia ficción, concretamente el de “súper héroes”. Los que más le interesan son aquellos bajo la creación de “Marvel”. *Spiderman*, *Capitán América*, *Hulk*, *Iron Man* y el reciente *Venom*, son sus favoritos, casi todos personajes ficticios de cómics estadounidenses, un tipo de lectura que asimismo practica habitualmente. Cuando me invita a ver su habitación puedo comprobar que una de las paredes está prácticamente forrada con posters cinematográficos de estos personajes, asimismo, vemos varios montones de cómics y tebeos en la mayor de las estanterías que parece estar destinada a materiales y aparatos de ocio entre los que identificamos una radio, varios tipos de auriculares, un altavoz inalámbrico, un mando de la Play Station, una PSP y una Tablet. Sobre esta cuestión concreta comenta que es con su padre con quien suele ir al cine, porque a su madre “no le gustan las de súper héroes”, aunque de vez en cuando, asimismo, cuando sus tíos la descargan para verla en casa lo suelen invitar, cuando no, lo hace él mismo. Me llama la atención su capacidad para decirme la fecha de los próximos estrenos de estas películas, así como los actores que las protagonizan y la millonada que les pagan por hacerlas. Durante este encuentro en particular, tratándose de una tarde en la que me invitan a merendar en el domicilio, aprovecha para preguntarme si a mí me gustan y me propone acompañarle al cine a ver “Venom”, la última de “Márvel”, explica que ni su padre, ni su hermano, ni nadie quiere ir con él y su madre no le deja ir solo. Por último, me enseña un montón de videojuegos de la Play Station que tiene clasificados en dos tipos, por un lado, de “lucha” y “zombis”, por otro, de “deportes”; me ofrece prestármelos para que juegue mi hijo. Responde a mi curiosidad al preguntarle con quién juega y me responde que normalmente solo, todos los días pasa muchas horas jugando en su habitación, aunque algunas veces con su hermano y sus tíos. Le

encantaría salir más a menudo a tomar algo y a dar una vuelta, pero no tiene con quien hacerlo, sólo con su madre.

Grupo 4. Actividades cotidianas. Social, personal, familiar.

El siguiente aspecto que destaca es el relativo a las actividades que realiza habitualmente y las enumera aludiendo a ellas en cuanto a su nivel de autonomía. Usar el autobús interurbano, ir solo a casa de su padre caminando, o los colegios donde tienen lugar los encuentros de baloncesto semanales e ir a entrenar como árbitro son las que selecciona como más significativas en la dimensión social. En cuanto a esta última, mi intención es la de fisgar un poco más y consigo que me explique que consiste en reunirse dos veces por semana, en las instalaciones del colegio Cervantes; un día lo dedican a prepararse físicamente, otro, para poner en común temas relacionados con las últimas novedades que se incorporan al “reglamento”. Además, precisa que una vez al año todos los árbitros tienen que examinarse tanto de aspectos físicos como teóricos, por lo que casi todos los días intenta repasar la normativa. Por último, cita otras relacionadas con la autonomía en el aseo y el cuidado personal: ducharse, afeitarse, vestirse, prepararse el desayuno, y en algunas ocasiones, la cena.

Siguiendo esta disposición asimismo menciona agradecerle realizar las actividades domésticas que cotidianamente forman parte de su día a día. Fregar los platos, recoger su habitación y bajar a pasear a su mascota, lo describe como tareas con las que se siente cómodo porque de esa manera su familia, su madre en concreto, está contenta y explica que cuando ésta le da las gracias por colaborar o elogia las cosas que hace bien, él se siente feliz. Refiere igualmente a otras asociadas a este plano de las relaciones y lazos personales pero, muy al contrario, el aspecto del compañerismo, la confraternidad, en definitiva, la práctica ausencia de amistades en relación a su grupo de edad enturbia esta sensación de felicidad la cual se hace evidente en el estado de ánimo durante la conversación.

Por último, a modo de reflexión apostilla que, en realidad, siempre quiere hacer las cosas bien puesto que se siente reconfortado con ello, sin embargo, en ciertas ocasiones o no le salen bien, aunque lo intenta, o se enfada y no quiere hacerlas. A medida que fluye la conversación entra en pormenores y se identifican varios aspectos que lo irritan, lo enojan y lo frustran, no obstante citaremos en este punto dos cuestiones en concreto. “Retrasado”, “enfermito”, “subnormalito”, “tontito” o “Síndrome de Down” como

apelativos ofensivos con los que frecuentemente afirma, algunos chavales de su edad, se dirigen a él forma una de las partes de estas cuestiones, otra, es el asunto enunciado ya en el párrafo anterior, el no tener amigos.

De hecho, precisa, que en las ocasiones que han usado estos apelativos para reírse de él, ha arremetido de forma agresiva contra quienes lo han hecho y que por este motivo, además, es por lo que no quiere seguir yendo a la Asociación. Explica que las personas que allí van tienen “problemas” y rehúye de ser asociado con éstas pese a que su madre lo obliga a asistir, cuestión que por otro lado se vuelve controvertida bajo el razonamiento que establece cuando justifica tratarse de “su cuerpo y que en su cuerpo no puede mandar nadie”, manifestación que es reforzada por el consciente ejercicio de ciertos derechos que le confieren la mayoría de edad, es decir, el de decidir sobre lo que quiere y no quiere hacer en su vida.

2.2.3. ¿Qué opinan los demás sobre quién soy, qué siento y cómo me comporto?

Cuando apenas comenzaron a fluir las conversaciones con María surgió uno de los asuntos, quizás de los más relevantes, que le preocupan en torno a su hijo: el aspecto emocional y en consecuencia, algunos aspectos de su conducta. Pronostica que la misma puede ser atribuida, en gran medida, a la inactividad y desocupación que llenan su día a día lo que, por igual, dificulta la creación de relaciones y alianzas con sus iguales. Esta circunstancia, sugiere, podría desembocar presumiblemente en una frustración que, por sí misma durante el transcurso de la investigación, observamos manifestarse de forma latente y de modo transversal en prácticamente todos los contextos que de-limitan su vida.

Por tanto, me ha parecido razonable aceptar la sugerencia de la madre y sumergirme en el análisis de este primer campo, el emocional, vinculado a un segundo, el conductual, al considerar este último no sólo como posible producto que deviene condicionado por el primero, sino como dos elementos que se retroalimentan y se constituyen recíprocamente. Una retroalimentación cuya comprensión puede ser facilitada desde las conexiones de los elementos de la relación de dualidades emoción-conducta y causa-efecto, como una lógica desde la que establecer la correspondencia de significaciones de las partes que constituyen ambos pares, es decir, emoción-causa y conducta-efecto.

Pensadas, además, como dos dimensiones subjetivas mediadas por la suerte de determinadas prácticas seleccionadas por Jorge, unas voluntariamente y otras ajenas o impuestas, aquellas en correspondencia con las enunciadas por Foucault (2008) como *tecnologías de poder y tecnologías de la conducta*.

De este modo, consideramos oportuno analizar la dimensión emocional y conductual de aquellas características que definen a Jorge desde la percepción de las personas de su entorno más cercano estableciendo una estructura dispuesta según grado de proximidad de los agentes consultados con el sujeto.

En correspondencia se ha situado en el primer grado de cercanía a la madre, sucesivamente, al hermano menor, abuela y tíos maternos y amigos de la familia, incorporando asimismo anotaciones pertinentes derivadas de las sesiones de acompañamiento y observación participante. El de los profesores, una parte no menos importante, correspondiente al ámbito académico se expone en el último capítulo, donde se incorpora el aspecto emocional y conductual en conjunción con otros elementos que componen la contextualización de su etapa educativa. Los datos aportados por la madre son, además, un recurso en el que situar brevemente, desde una retrospectiva temporal, algunas manifestaciones fijadas en el sujeto durante el periodo que corresponde a su infancia.

A modo de observación, no obstante, hemos entendido igualmente necesario incluir en este apartado con algunas observaciones etnográficas, en concreto, por reflejar, en la propia mirada del antropólogo una cierta perspectiva etnocéntrica, una realidad que, como antropólogos, nos conduce al obligado ejercicio de reflexión que nos posibilita a deshacernos de la presencia de estereotipos y, por tanto, de una mirada fragmentada.

Aproximación preliminar del etnógrafo con el sujeto

Fue en uno de los primeros encuentros con María, madre de Jorge, a mediados de otoño del pasado año, concretamente el primero de noviembre de 2018, fecha en la que la investigación, su viabilidad y otros aspectos formales aún se encontraban en fase de estudio, cuando se produce el primer contacto directo con mi sujeto. Una breve ocasión en la que asomó con su balón de baloncesto durante aquella reunión de amigos comunes y se sentó a nuestra mesa a compartir un refresco “Coca-Cola” (“zero” fue la sugerencia María) en la que aprovechamos para presentarme, prudentemente, como amiga

(conocida) de su madre. Apenas dio tiempo a mucho más puesto que permaneció sentado con nosotros tan solo diez minutos los cuales transcurrieron entre saludos y otras muestras de afecto de los que allí se encontraban y con los que, todo indicaba, parecía tener relativa familiaridad. Pude comprobar cómo, la mayor parte, se interesaba en consultarle por los asuntos del baloncesto al escuchar cuestiones en cuanto a su arbitraje y otros dilemas en torno al inicio de la temporada municipal, la cual, parecía demorarse.

Ciertamente, durante más de una década fueron frecuentes las ocasiones en las que mantuve una cierta aproximación visual con el sujeto, siempre desde la distancia, facilitado por coincidir en el mismo entorno residencial y escolar como ya hemos mencionado, sin embargo, desde un enfoque, en aquel momento, distanciado del interés científico. Durante este ciclo y ambientes mencionados, mis primeras observaciones visuales iban dirigidas a la interpretación de ciertos hábitos un tanto peculiares. Me refiero a sencillas escenas cotidianas como caminar por las proximidades del vecindario, con su atuendo deportivo, siempre a toda prisa, en solitario, y sin prestar más atención que a su teléfono móvil y más oídos que a la música que escuchaba desde unos auriculares. Imágenes en las que, su ensimismamiento me provocada, en ocasiones, una cierta alarma al comprobar que su marcha, siempre con un balón de básquet en mano, transcurría absolutamente indiferente tanto al flujo de coches que tenía que sortear como al de personas con las que se cruzaba, lo cual provocó en mí la emisión prematura de un juicio estereotipado sobre cuestiones relacionadas con su identidad, concretamente sobre su capacidad autónoma para desenvolverse en el entorno físico y social. Todo esto, indiscutiblemente, influyó en la forma de proyectar mi percepción sobre Jorge, lo que sin duda, desembocó en una cierta sensación de extrañeza involuntaria al observar, por primera vez de una manera más íntima y personal, su modo de desenvolverse, quizás mucho más “normalizado” de lo que mis expectativas diseñaron.

Una vez que comenzó la investigación y mi grado de proximidad con el entorno íntimo de Jorge avanzaba mi percepción sobre la realidad que había construido cambiaba progresivamente. Recuerdo la primera vez que me entrevisté con la madre de Jorge en su domicilio, lugar que por otro lado, cabe indicar, ha sido el escenario habitual de los encuentros con familiares que conforman esta pieza metodológica. La casa, a simple vista, desprendía la atmósfera que encierra aquellos múltiples elementos que transfieren a una vivienda el concepto de hogar, esos que transforman un simple espacio físico en

un lugar construido desde las experiencias, los recuerdos, y, en definitiva, la vida de los que allí moran. Durante unos instantes en los que María preparaba el café tuve oportunidad de ojear numerosas fotos que representaban diferentes escenas familiares en las que Jorge, a mi juicio, mantenía un destacado protagonismo. Entretanto y tras algún que otro divertido e inesperado saludo de su mascota, un precioso perro “labrador” blanco, tuvo comienzo nuestra primera conversación formal, la cual, al igual que el resto, fue grabada tras informarle del objetivo y el uso que de ella se iba a hacer.

La familia

En lo referente a su infancia, entendemos como especialmente llamativas, las conductas que María confiesa no haber entendido nunca. Entre estas, la de comer delante de la televisión, con apenas un año, distrayéndose con anuncios publicitarios que grababan en una cinta de video VHS y que reproducían continuamente mientras lo alimentaban. Una situación que se prolongó, al menos, hasta los cuatro años y en las que la madre, refiere, parecía mantener una especie de “pulso” de poder con ella y con el padre, pues asegura, que en el momento que las imágenes se paraban o llegaba el final de la cinta, Jorge a modo de castigo o chantaje emocional, se provocaba premeditadamente vomitar todo lo que hasta el momento había ingerido. Asimismo esta conducta ocurría en otras situaciones en las que el niño no parecía sentirse cómodo, tales como cuando lo llevaban a ver la Cabalgata el día de Reyes, alguna procesión en Semana Santa, o celebraciones en general que, en resumen, se trataban de contextos ruidosos en los que se congregaba una cierta multitud de gente y que, en definitiva, eran poco habituales para él. A este respecto, reflexiona sobre la música como el ruido que decía provocar en él esa sensación de angustia, una circunstancia que ella misma y, sobre todo, el padre favorecieron al permitir que Jorge únicamente la asociara con las imágenes que reproducía el televisor en sus sesiones diarias durante la alimentación. En cuanto a la música, asegura, que tras la separación del marido urgió una estrategia para reconducir este comportamiento, que consistió simplemente en la práctica progresiva de escucharla en casa desde otro tipo de reproductor que no fuera la televisión hasta convertirse en un hábito que él mismo comenzó a demandar y que en la actualidad, como hemos constatado, se ha convertido en uno de sus hobbies.

Por el contrario, otros aspectos han permanecido hasta la actualidad, me refiero a los relacionados con ambientes de bullicio y contextos en torno a cualquier tipo de

celebraciones y fiestas, los que al día de hoy sigue evitando, incluyendo los relativos al entorno familiar.

El aspecto de lo que hemos establecido como chantaje emocional recreado mediante los vómitos fue siendo, progresivamente, sustituido por otro: el llanto y la histeria. No sería de recibo, generalizar la proyección de una emoción tan sólo como una estrategia conductual, pero sí es cierto que a medida que crecía, este mecanismo era puesto en práctica en cualquier circunstancia en la que se le obligaba a hacer algo de lo que no se sentía capacitado o simplemente no le apetecía hacer. Comenzaba negando verbalmente su voluntad de hacerlo hasta que era consciente de la inflexibilidad de la madre, momento en el que reforzaba la rabieta verbal con el llanto, la tos, el drama y la histeria. Concretamente, las circunstancias que reproducen los datos recopilados se concentran en temas relacionados con el trabajo sobre hábitos de autonomía y cuidado personal por un lado, y el escolar, por otro. En cuanto al primero, me llama la atención la referencia que hace la madre a “atarse los cordones”, hábito que le llevó siete años de práctica diaria y constante.

- Empezaba cada día diciendo que él no sabía y que no lo iba a hacer, que lo dejara en paz; todos los días la misma cantinela. Cuando veía que yo no cedía, empezaba a llorar y llorar hasta el agotamiento suyo y mío; tosía y se provocaba arcadas, parecía amenazarme con vomitar, hasta que se calmaba y comenzaba a hacerlo. Lo mismo ocurría con el trabajo de refuerzo que traía del cole, cada vez que nos poníamos con la caligrafía y peor aún, con los ejercicios de cálculo, era agotador...-.⁵⁰

En la actualidad, aunque ha progresado significativamente en esta conducta, María afirma, no inhibir múltiples emociones que sistemáticamente derivan en la estrategia de combinar llanto con un estado de ansiedad desmesurado, un comportamiento, que replica en situaciones semejantes, además, sin embargo, asegura incorporar un elemento nuevo, la agresividad tanto física como verbal a modo de amenaza y ciertos hábitos compulsivos. Entre estos últimos podemos, fácilmente, identificar en los dedos de sus

⁵⁰ Fragmento de la entrevista realizada a la madre.

manos los típicos rasgos de la presencia de onicofagia⁵¹ así como las de otras marcas de autolesión como mordeduras ya cicatrizadas.

En la actualidad, la misma, cuando le consultamos por la personalidad de su hijo, en primer lugar se refiere a él como “un niño complicado”, aunque rápidamente reacciona modificando el término “niño” por “adulto”. Apostilla que pese a tener la edad de un adulto y en muchas situaciones querer actuar como tal, en otras, en demasiadas, lo hace como un niño y refiere a la escena descrita más arriba. Explica que se ha convertido en algo muy complicado “saber llevarlo” porque desde hace unos años se ha vuelto demasiado inseguro y desconfiado en general, más con aquellos que no conoce, sobre todos con los chicos de su edad puesto que con los mayores habitualmente es bastante sociable. En lo que concierne a la sociabilidad, concretamente, con su grupo de su edad, me llama la atención el ejemplo que usa María para explicarnos que nunca ha visto a su hijo gastar una broma, mucho menos, entenderla. Habla de que cuando, en ocasiones, pasea con él por la calle y ve a lo lejos a chicos conocidos que por cualquier motivo estén sonriéndose, directamente da por hecho que se están burlando de él, aunque no sea así, y más si en alguna ocasión le han tenido algún mal gesto o le han hecho algo que a él no le haya gustado.

El ejemplo anterior, al igual, es reproducido por el hermano durante la entrevista quien además, afirma, producirse también con sus propios amigos, aquellos conocidos y que conocen a Jorge. En definitiva, no disfraza sus impulsos, ni es capaz de retraer lo que siente y bien no les devuelve el saludo, bien les contesta de manera ofensiva; una conducta que dice extenderse, en demasiadas ocasiones, a todas las relaciones personales. Argumenta que esta forma de actuar, que denomina como “no tener filtros”, es algo contraproducente porque, a simple vista, para quienes están al otro lado y no conozcan a Jorge, no es fácil entender el problema de su hermano, un problema que localiza tanto en no tener capacidad para interpretar correctamente ciertos códigos como en la desconfianza sobre la buena voluntad de los demás, sino que simplemente entienden que es maleducado y asocial.

⁵¹ Onicofagia. Definición: hábito compulsivo que se manifiesta en que la persona que lo sufre se come las uñas. Con el tiempo puede provocar múltiples lesiones físicas tales como problemas en los dientes, deformación de la cutícula, formación de verrugas, infecciones, afectación por hongos o bacterias e incluso la elevación de los bordes laterales del dedo. Fuente recopilada de: <https://www.psicoadapta.es/blog/onicofagia-comerse-las-unas/>

De igual modo, remite a que cree que este y otros comportamientos pueden deberse a su inmadurez, una inmadurez que refleja tanto en su autonomía, en muchos aspectos, como a la hora de expresarse o de afrontar cualquier contratiempo; no es capaz de resolver un conflicto por sí solo, dice que siempre recurre a los adultos para solucionarlo. Al respecto de la autonomía, cita, en conjunción a los mencionados algunos ejemplos como quedarse sólo en casa u otros relacionados con su destreza limitada en el ámbito doméstico: elaborar y preparar alimentos, uso de electrodomésticos, etc.

En relación a “no tener filtros” en tanto en cuanto su significante como su significado, se menciona de forma generalizada a lo largo de los relatos recopilados tanto del hermano como del hermano de la madre. Asimismo se percibe en lo que me cuenta la abuela y la madre; la primera de modo más sutil, la segunda refiere a otras connotaciones. En este sentido Daniel, tío materno, cambia el término “complicado” que usa su hermana por el de “peculiar”, para aludir a la falta de inhibición vinculada a otro aspecto: su carácter inestable.

- (...)Peculiar en el sentido de que tiene un corazón que no le coge en el pecho, es todo nobleza, pero le hace “click” y pasa de quererte a odiarte en un segundo; es como si le dieras a un interruptor(...)

Los dos, tío y hermano, aseguran que cuando sucede esto, en menos que canta un gallo, lo que es blanco pasa a ser negro y ora te está hablando bien, ora te deja de hablar, te hace muecas, te insulta o te responde de mala manera. Aunque, igualmente, cuando se calma y te deja explicarle que no puede tener esa actitud despectiva enseguida entra en razón, se arrepiente y pide perdón. En lo relativo a este comportamiento, ambos, aseguran que es difícil saber qué puede pasarle por la cabeza, porque él nunca cuenta cómo se siente, no cuenta si está mal, en todo caso son los demás los que tienen que interpretar, por sus reacciones, que algo no va bien. Por el contrario, cuando está animado y feliz, es fácilmente identificable y el acercamiento y los gestos de afecto fluyen de manera, asimismo, espontánea, sea con quien sea.

Esta falta de lo que podríamos decir mesura, sin embargo explica María, a veces dice terminar generando problemas y malestar en quienes lo expresa; lo que para él es una manera natural de expresar su entusiasmo para los demás pasa a convertirse en una actitud latosa y cargante debido a su insistencia y machaconería en el mejor de los casos como puede ser el del entorno familiar. En referencia a esto, explica, que la familia es la

familia y todos lo conocen bien y que, aunque se le hace razonar que, por ejemplo, no puede escribir por WhatsApp diez mensajes al día incluso a la hora, contando o preguntando la misma cosa, al fin y al cabo, se le dice con cariño y respeto. Seguidamente, hace alusión igualmente a la Federación de Baloncesto, quienes, asegura, mantienen un trato excelente, sin embargo, aunque Jorge llama de manera autónoma por teléfono para que le asignen los partidos del fin de semana, afirma haber tenido que mediar en la dinámica y acordar tanto con éstos como con él, fijar en concreto un día, los jueves, y estar presente durante la conversación, para evitar tanto malentendidos en cuanto al lugar y hora de los encuentros como llamadas repetitivas durante toda la semana.

En cuanto a otros ámbitos, el de los “amigos”, ya es otra cosa, explica, pues los adolescentes no reaccionan de la misma manera; en el mejor de los casos, lo ignoran, en el peor, lo agravian, se burlan o terminan bloqueándolo. Todo esto deviene, inevitablemente, en lo que ella describe como: el desengaño ante el rechazo y, en consecuencia, la soledad y la falta de amigos, lo cual recae, de un lado, en su estado de ánimo, unas veces afligido, otras irascible y, de otro, en su actitud provocadora, irreverente y rebelde. En definitiva, los dilemas trascendentales a los que Jorge se enfrenta día a día y el modo en que manifiesta su frustración. Presumiblemente, un argumento que, puede despejar, al menos en parte, la incógnita sobre el comportamiento incomprensible de Jorge al que aludían el hermano y el tío.

En oposición, lista otros rasgos esenciales para describir a su hijo, entre ellos destaca su bondad y predisposición para ayudar, tanto en casa, como en cualquier ambiente: - *sentirse útil refuerza su autoestima y su nivel de satisfacción*⁵²-. Asimismo, su sentido del respeto por los mayores, la disciplina y el compromiso, sobre todo en aquellos asuntos que son de su interés y que despiertan en él un alto grado de motivación, como son los casos del baloncesto, su afición por el cine y los videojuegos.

La profesora particular y amiga de la familia

Raquel, amiga de la familia y profesora particular de Jorge durante los años de la Educación Secundaria, refiere asimismo a estos aspectos y resalta además su obediencia, su predisposición y su nivel de exigencia, sobre todo la volcada en su afán

⁵² Extracto de una de las entrevistas realizadas la madre.

por llegar al nivel académico del resto de los compañeros del “aula normal”, lo que esencialmente representaba para él ser como los demás. Explica, que él tenía asumido que necesitaba trabajar más que los demás y así, con mucho esfuerzo, lo hacía, pero desfavorablemente, al quedarse a mitad del camino al que llegaban sus compañeros producía en él efecto contrario, la frustración.

El etnógrafo

Por apoyarse concretamente en una de las experiencias compartidas con mi sujeto hemos dejado para finalizar, la exposición de algunos rasgos que enumera María.

En primer lugar describiremos una escena que carga de elementos asociados a la agresividad que es replicada y comprobada de primera mano durante el día que fue hospitalizado para practicarle un procedimiento quirúrgico con motivo de una intervención buco-dental a mediados del pasado mes de enero. La intervención precisa de una anestesia general, un método habitual practicado por la Seguridad Social en pacientes con dificultades para colaborar en procedimientos convencionales en odontología. Señalar que podemos identificar, signos de autocontrol discriminado en un contexto que, evidentemente, le produce pánico, respondiendo con esta conducta impulsiva a los progenitores, en concreto al padre, pero no, al personal sanitario. Lo anterior me lleva a interpretar que no solo reconoce y comprende normas, sino también la estructura jerárquica de las figuras de autoridad, una autoridad relacional y gradualmente diferenciada, que asimismo observamos en el entorno familiar identificada en María.

En segundo lugar, en cuanto a lo que la madre refiere “cambios en su rutina”, lo que define como una de las causas que más perturban. Son incluso aquellas variaciones, por pequeñas que sean, que suponen un bien para él o que se tienen en cuenta para que amplíe sus actividades y relaciones; pone como ejemplo ir a celebrar en casa de su hermano mayor la Noche Vieja pasada o a la de su abuela el cumpleaños de cualquiera de sus tíos. Además menciona otras como “ir al cine de verano” o actividades como “conciertos al aire libre”, “la Festividad de Ntra. Sra. de la Salud” o “un día de piscina o playa”, a cuya propuesta sus respuestas son – *a mí eso no me gusta, no voy a ir*⁵³-. No obstante asegura que cuando, tras convencerlo consiente en hacerlo, le encanta.

⁵³ Extracto de una de las entrevistas realizadas a la madre

Evidentemente estas se tratan de actividades de ocio, sin embargo cabe hablar de otras ocupaciones como los talleres de empleo de la Asociación, una vivencia que experimentamos y que exponemos a continuación.

Se trata de una actividad en la que, como parte del proceso empírico, lo acompañamos a una de las sesiones semanales celebradas cada miércoles. Desde que me encuentro con él en el domicilio familiar a las 8,30 de la mañana media hora antes de comenzar la actividad, su estado de ánimo responde al enfado y resignación; no me devuelve el saludo al llegar, no pronuncia palabra durante todo el camino, y si apenas habla es para decirle a su madre: *-no voy a ir porque es mi cuerpo y no me puedes obligar, porque tú en mi cuerpo, no mandas. Se lo voy a decir a mi padre, verás la que te va a liar-*.

En ese momento yo intercedo en la conversación que María intenta mantener con él razonando el porqué de ir y le pregunto por el motivo de su irritación, a lo cual contesta que no quiere ir porque no le gustan las personas que están allí y que su madre lo obliga. Le pido que me explique la razón a lo que responde que *-están enfermos y tienen problemas, además me miran mal y cuando estamos en el taller se ríen de mí-*. Cuando María interviene diciendo que es bueno para él porque le preparan para encontrar un trabajo replica que él ya tiene un trabajo, que es árbitro de baloncesto. Una vez en las instalaciones, esperando que abrieran la sala correspondiente al taller de empleo se aviva la discusión con la madre; ella lo retiene agarrándolo por el brazo porque empieza a forcejear diciéndole que se va, que no va a entrar. La monitora del taller, sin éxito, se acerca a él para convencerlo; otros compañeros del taller, todos a nivel visual con dificultades severas, hacen lo mismo pero Jorge los mira con desdén y desestima devolverles el gesto. Finalmente de la única manera que se sosiega y accede es cuando su madre, realmente enfadada, le dice que va a entrar sí o sí; asimismo oigo cómo le advierte de que si no se calma y entra por las buenas, en lugar de una hora a la semana que dura el taller va a ir la mañana entera a todas las actividades de lunes a viernes. En término, en tono dócil ya con lágrimas en los ojos, hace asegurarle a la madre que lo espera allí mismo, en la puerta del taller, y que nada más salir la va a encontrar allí. Mientras tanto yo aprovecho para dar una vuelta por las instalaciones y tomar algunas notas. A la salida del taller, Jorge sigue manteniendo la misma expresión en su rostro; no se despide del grupo, se acerca a nosotros y se dirige a María diciéndole: *-no voy a venir más, ¡vámonos ya!-*.

2.3. ¿Qué quiero ser?

El tópico al que responde esta descripción, no es otro sino el que sigue al enunciado que le planteamos a Jorge -¿qué te gustaría hacer en un futuro?-. En un orden prioritario cita, ser árbitro federado de baloncesto puesto que su ilusión es arbitrar, como lo hacen los demás árbitros que conoce y que son mayores que él, fuera de Córdoba; por igual habla de ser entrenador. En la actualidad, como ya hemos citado, arbitra en la liga municipal a la categoría infantil, niños de 4 a 6 años, no obstante, parece que este, el municipal, es un rango inferior. Le ha costado mucho llegar aquí, puntualiza que gracias a su madre, puesto que reconoce que tener el título de Graduado en ESO era el requisito para acceder en la Federación de Baloncesto, a la formación de entrenador, y él, aunque lo ha intentado, sólo ha conseguido ser árbitro.

En la actualidad dice que se esfuerza en seguir formándose como árbitro aunque también quiere probar como entrenador para posteriormente elegir profesionalmente si entrenar o arbitrar puesto que no es compatible ejercer en ambas modalidades. Argumenta que este es su deseo para el futuro porque reconoce que “*lo hace bien*” algo que sabe puesto que, en general, tanto miembros de la Federación, como su padre y su madre cuando van a ver los encuentros que él arbitra, lo felicitan. Hacer las cosas bien, le hace sentirse feliz, mucho más que los demás valoren este reconocimiento. Provocamos, consultándole sobre la remuneración económica de esta profesión, la cuestión de si ésta lo posibilitaría para independizarse en un futuro. Afirma que él sí lo cree por lo que le han dicho sus compañeros federados, y alude a que 600 euros está bien para vivir; si lo anterior me lleva a interpretar, a primera vista, que su noción sobre el valor del dinero es ambigua, posteriormente aclara, que al menos para él esa cantidad es suficiente porque con eso puede ayudar en casa, por lo que entendemos, no entra en su pensamiento separarse de la madre, tampoco del entorno de su familia nuclear.

Por igual, le consultamos sobre sus inquietudes relacionadas con la posibilidad de continuar con su formación académica, sobre lo que responde que le gustaría dedicarse al tema informático, en concreto a reparar ordenadores. Al aclararle que para desarrollar esa profesión necesita algún tipo de acreditación formativa, es decir, de alguna certificación de su formación en la materia, responde con una negativa rotunda. Me explica que estudiar le estresa mucho y lo pone muy nervioso porque a pesar de esforzarse mucho, estudiar, hacer los deberes y demás, no aprueba los exámenes.

Además, dice no querer ir a ningún colegio más porque en todos ha habido gente que le ha insultado y ya está harto.

Finalmente, a modo personal, expresa que le gustaría ser como su hermano. Me dice que a él le sale todo bien y tiene mucha suerte, algo que justifica afirmando que aprueba los exámenes, tiene muchos amigos, sale a todos lados, se está sacando el carnet de conducir, todos lo quieren y además tiene novia. En cuanto a esto último dice que hubo un tiempo, hace varios años cuando estaba haciendo el PCPI de informática, que también la tuvo, pero que ésta se enfadó con él un día que la dejó plantada para irse con sus compañeros del equipo de baloncesto a entrenar, y que todavía no lo ha perdonado. Siente añoranza; es algo que menciona de forma reiterada en diversas conversaciones.

2.3.1. ¿Cómo me va?

Distinguimos en este apartado tres ámbitos sobre los que desarrollar nuestra exposición: el académico, el deportivo/profesional y el personal.

En cuanto al primero se han seleccionado las reseñas, en síntesis, más significativas a las que Jorge alude de los centros educativos en los que ha permanecido hasta el final de la etapa obligatoria. En primer lugar y replicando lo referenciado en el apartado anterior, señala que, de forma general, en ninguno ha conseguido sacarse el título de la ESO y en todos había compañeros que se burlaban y no querían juntarse con él, razonamiento que lo lleva a concluir que no le ha ido bien. En primer orden, habla de “su colegio” preferido y al que aún hoy día sigue yendo, donde ha estado desde primero de Primaria hasta tercero de la ESO con 17 años, momento en el que deduce, lo echaron, porque debía irse a otro centro nuevo a hacer un PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) de Informática puesto que no había sido capaz de obtener el título de la ESO.

De su primer colegio recuerda momentos muy buenos, otros algo menos, experiencias por lo general que relaciona con estados emocionales fruto de las desavenencias y fraternidades asociadas más a su lucha por sentirse integrado por los compañeros de aula, que al propio fiasco académico. En cuanto a esto último menciona a todos sus profesores, con especial cariño a los del “aula de apoyo”, los que de verdad, dice, le enseñaron muchas cosas, lo trataban bien y lo querían mucho.

Con respecto al siguiente centro, donde pasó tres curso preparándose un PCPI en el ámbito de Informática, la experiencia fue positiva durante el primer año que tuvo lugar la parte más pragmática resaltando sus habilidades en las prácticas formativas que realizó en *Computer* una empresa dedicada a la reparación de PC's; en suma fue cuando conoció a quien refiere como su antigua novia. El segundo curso, no lo superó con éxito y tuvo que estar un año más, el tercero y último, el que manifiesta haber sido una época muy muy mala para él ya que en su aula se encontró con alumnos nuevos, algunos muy conflictivos, quienes con frecuencia lo agredían, lo insultaba y en una situación concreta lo amenazaron con una navaja para robarle el móvil. Motivo que provocó su renuncia a seguir asistiendo.

En cuanto al último centro en el que estuvo escolarizado, el IPEP (Instituto Provincial de Educación Permanente) Instituto de adultos al que asistió para prepararse las pruebas de Educación Secundaria de Adultos, una vía de acceso para obtener el título, cuenta prácticamente lo mismo, si bien no alude a la agresión física por parte de compañeros, sí refiere a diferentes modos en los que se mofaban de él.

En lo que respecta al ámbito deportivo se muestra mucho más positivo. Se siente satisfecho por haber llegado a donde ha llegado con el tema del baloncesto, una práctica que inició a los siete años cuando se incorporó al equipo en el colegio C.C.J.A.F. Muchos años de entrenamiento de lunes a viernes y otros sábados y domingos que practicaba por su cuenta bien en el propio centro, bien en un parque cercano a casa en el que se suelen juntar chicos de ese y otros colegios de la zona. Al principio refiere que le costó acatar las normas del entrenador pero terminó por hacerlo si quería jugar en los partidos. Estuvo hasta los veintitrés años y en la actualidad dice no pertenecer ya al equipo, primero porque ya no tiene edad para jugar en esas categorías, segundo porque no es compatible con el arbitraje, no obstante, sigue yendo a ver a los compañeros y los partidos que puede, además intenta coincidir con ellos en el parque donde se reúnen para practicar porque para él sigue siendo "su equipo".

Para finalizar, a pesar de que intenta mantener el ánimo afirmando, como hemos reflejado que en general es un chico feliz cuando está bien con las personas de su familia, no puede dejar de mencionar la cuestión que parece ser, la que más lo aflige: la de los amigos. Relata que a veces, los compañeros de colegio, le decían por usar libros distintos, que no querían ser sus amigos porque "le faltaba un grado" o "era retrasado".

Otros comentarios refieren al día de hoy en los que puntualiza, no sólo que no quieren juntarse con él en persona para salir a tomar algo, sino que nadie quiere hablar con él, ni lo felicitan por su cumpleaños ni cualquier otra atención y que además lo bloquean en el móvil. Realmente no sabemos a ciencia cierta a quién se refiere con “nadie”, si a antiguos compañeros del colegio, del baloncesto o de cualquier otro entorno; la madre tampoco me lo puede aclarar porque realmente dice no conocer otros amigos en otros ambientes que estos. Lo que sí podemos es registrar sus propias palabras:

-“No tengo amigos, ahora mismo no... y eso sí me pone muy triste y me preocupa lo que te he dicho antes de mis compañeros: no me felicitan, ni me llaman y se ríen de mí y no quieren saber nada de mí y to eso; no puedo hacer nada si no quieren ser mis amigos-“

2.3.2. ¿Cómo me siento?

Ya hemos mencionado en varias ocasiones que Jorge, por lo general, cuando le preguntas cómo es, cómo se siente, responde básicamente con que es feliz porque tiene una familia estupenda que lo quiere. Esta sensación se traduce a partir de las manifestaciones expresadas por sus seres queridos en situaciones en las que lo reconfortan o valoran, aquellas que indistintamente oscilan entre los tres ámbitos enunciados en el apartado anterior: el baloncesto, antes como jugador y en la actualidad como árbitro; el académico, contexto en particular en el que menciona a su madre y a los profesores del “aula de apoyo” del Colegio C.C. J.A.F. el personal, en el que enumera igualmente a su madre, su padre, sus abuelos y en especial a amigos y compañeros.

Del mismo modo, de forma reiterada, explica que su intención es la de querer hacer siempre las cosas bien puesto que eso deriva en que todos estén contentos con él, se sientan orgullosos y en definitiva, lo quieran. De estos y otros apuntes de sus relatos, sugiere interpretar que el desarrollo de su vida, sus acciones y comportamientos están orientados desde un factor común, el de satisfacer la necesidad de la supuesta aprobación de aquellas personas con las que forma algún tipo de vínculo; es decir, podemos interpretar estar ante la configuración de una debilitada autoestima excesivamente influenciada por el contexto, asimismo, alimentada únicamente desde el valor y el estímulo expresado por otros.

Es fácil pensar, por tanto, que sitúe insistentemente que el aspecto de su vida que más le preocupa es la ausencia de amistades, sin duda, una consideración hacia sí mismo que sustantiva en el aprecio y la afectividad de aquellos que forman el grupo de sus otros iguales con los que desea identificarse. En suma, entendiendo en éstos, el esencial rechazo expresado hacia las personas con cualquier tipo de discapacidad intelectual, que desde la explicación de Jorge, han manifestado sobre él mismo durante, prácticamente, toda su experiencia escolar.

Todo esto, hace plantearme que si bien desde el plano familiar sus exigencias emocionales están satisfechas a modo general, desde el plano social, por el contrario, su autopercepción en relación con los demás es la de no ser aceptado; antes debido, según extraemos de sus propias declaraciones, a tener un nivel intelectual inferior y usar libros diferentes, e ir a un aula de apoyo; hoy en suma, sin comprender desde su propio juicio de valor, los motivos reales de este rechazo. Causas, que pensamos, sitúan a Jorge ante el choque de ciertas habilidades, actitudes y prácticas puestas en juego en aquellas formas comunes en las que los jóvenes configuran sus relaciones personales, aunque podríamos aventurar que también debido a aquellas otras relacionadas con la identificación asociada a su condición de discapacidad, la cual parece reproducir en éstos, un imaginario configurado por limitaciones, memeces e inutilidades, lo que repercute en el deterioro aún mayor de la autoestima de Jorge.

CAPÍTULO 3.

EXPERIENCIA EN LOS MÁRGENES Y LA OPRESIÓN

3.1. Mi primer colegio

Reiterar, antes de dar paso a la andanza de mi sujeto por la enseñanza obligatoria, que cuando se le pregunta por su experiencia en la etapa escolar alude a “su colegio”, refiere en concreto al Colegio C.C. J.A.F. centro en el que pasó la mayor parte de su desarrollo académico, al menos, el que parece haber calado positivamente en parte del proceso de su experiencia. Si bien el año previo a su incorporación en la etapa de Primaria asistió a un colegio público de Educación Infantil cercano al domicilio no muestra en la actualidad mantener ningún recuerdo. Es, sin embargo, a través de María que conocemos esa fase al aludir a ella como un incidente tildado de despropósito y

secesión. Un suceso en el que describe cómo la maestra de su hijo, a la edad de seis años, le sugiere el ingreso de su hijo en un centro específico para “retrasados”, un lugar donde, le propone, no sintiera la discriminación de los demás niños.

Hablamos, concretamente, del año 2000, tras quince años de la entrada en vigor del Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial y diez de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). La primera, como ya hemos visto, regula por primera vez, la implantación de la educación inclusiva en España haciendo efectiva la escolarización en “centros ordinarios de todos las personas con deficiencias psíquicas y sensoriales a través de apoyos individuales específicos” (RD 334/1985 de 6 de marzo, p. 6917). La segunda, los principios de “normalización” e “integración” de la escolarización de todos los niños en aulas ordinarias y, por primera vez, asimismo, la incorporación de Necesidades Educativas Especiales (NEE) al modelo educativo.

Sobre lo anterior es preciso apuntar el hecho de que en tal fecha aún no se había emitido diagnóstico clínico sobre el trastorno de Jorge en el que se reconoce la condición de “discapacidad intelectual”, solamente el seguimiento establecido desde los servicios públicos de Atención Infantil Temprana coordinados y co-participados con el centro escolar.

A pesar del choque emocional que pudiera suponer para la madre ésta acude inmediatamente a la inspección de la Delegación provincial de Educación y presenta la pertinente declaración de los hechos, sin embargo, decide no interponer denuncia contra la profesora por temor a posibles represalias, manifestando que su único deseo era cambiar a su hijo de centro en el siguiente curso escolar, acordando con el funcionario el apoyo necesario desde esa administración para este fin.

Es de este modo como mi interesado ingresa en la etapa de primaria en un centro concertado que cuenta con un Equipo interno de Orientación Educativa Psicopedagógica. En el momento del ingreso, según indica uno de los cuatro miembros que forman el equipo de orientación del centro que atendió a Jorge con los que mantenemos una entrevista grupal, se activa el protocolo de actuación de Atención a la Diversidad. Tras la Evaluación Inicial, preceptiva a todo el alumnado, junto con el informe recibido desde los servicios de Atención Temprana, Jorge es derivado inmediatamente al Equipo de Orientación Educativa. Una vez realizada la valoración

por parte de los especialistas se procede a aplicar una respuesta educativa bajo parámetros de las denominadas Necesidades Educativas Especiales (NEE), en concreto una Adaptación Curricular Significativa. Recordar que las NEE se circunscriben en el conjunto de Medidas Específicas que acoge al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

Seguidamente, proceden a realizar el Dictamen de Escolarización, el cual, especifica concretamente, la modalidad de escolarización en un centro ordinario en el que se prevé una Adaptación Curricular Significativa y/o medios personales o materiales complementarios. De tal modo, desde el Aula de Apoyo es el Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógica quien realiza una Programación Específica Individualizada que serviría de referencia para guiar los objetivos y criterios de evaluación establecidos para el alumno. Este programa, dice uno de los orientadores, se centra en el trabajo de áreas (social, cognitiva, lenguaje...) de especial dificultad previamente detectadas bien en la Evaluación Inicial, bien por los especialistas. Consiste en establecer desde las áreas estimadas unos contenidos de trabajo anteriormente seleccionados sobre los que se marcan determinadas acciones a desarrollar, medibles y evaluadas desde la elaboración de unos indicadores, indicadores que, al fin y al cabo, corresponden a los criterios u objetivos fijados para el alumno.

Contado por María el relato suena menos pragmático, sin duda, ella alude a aspectos más emocionales que funcionales cuando recuerda la llamada realizada desde el Equipo de Orientación informándole que su hijo iba a ser evaluado por este departamento para establecer determinadas medidas, aunque le adelantaron la pretensión de una adaptación significativa de las materias, y la asistencia regular al Aula de Apoyo. Menciona no comprender bien lo que estaba ocurriendo pero la sensación, en definitiva, era de confusión, incertidumbre y desvelo; por un lado, sensación de alivio porque en contraste con el Centro anterior el nivel de atención con su hijo era excelente, por otro, de inquietud y recelo a que su hijo fuera evaluado.

“(...) Eso de que lo evaluaran, no me gustó; Y lo de llevarlo a la clase de apoyo tampoco ¿Evaluar qué? ¿Si era tan listo como los demás? ¿Si podía estar en la clase de los normales? Me sonó a las pruebas que les hacen a los monos en los laboratorios. No me gustó, aunque fuera con buena intención lo estaban apartando y eso me asustó bastante”-.

Al examinar la base documental recopilada, observamos que nada más ingresar en el centro se le practicó un Perfil Individual BADyG-I⁵⁴ (Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Nivel Infantil), en este sentido, desconocemos si se trata de la Evaluación Inicial a la que refieren los miembros del EOE. A fin de cuentas, la BADyG consiste en una prueba que abarca desde la edad de los 4 hasta los 18 años y está diseñada para evaluar aptitudes básicas y estimaciones de aptitudes de factores de grupo e Inteligencia General. Las seis pruebas básicas de un total de nueve proveen una puntuación en Inteligencia General que en función de la edad vincula a la estimación de un Coeficiente Intelectual⁵⁵.

Siempre apoyándome en la información y documentación facilitada por la madre, podemos argumentar que a partir de ese momento y regularmente, desde que se incorporó al centro en primero de primaria en el curso escolar 2000/2001 hasta la segunda convocatoria de segundo de secundaria 2010/2011 el procedimiento fue el mismo. Desde este instante, de manera sistemática, Jorge comenzó a asistir al aula de apoyo tres veces por semana en simultaneidad con el aula ordinaria, aunque no recibe copia del diseño de la Adaptación Curricular Significativa⁵⁶ hasta el año siguiente, en segundo de primaria, tras ser autorizada por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en abril de 2002.

Tal Adaptación Curricular Significativa de la que es objeto Jorge contempla, para su elaboración, sigue criterios expresos en la siguiente tabla:

Tabla 1. Adaptación Curricular Individualizada Significativa

1. DATOS PERSONALES Y CONTEXTO FAMILIAR DEL ALUMNO
2. HISTORIA ESCOLAR DEL ALUMNO
3. PROPUESTA DE INFORME DE LA TUTORA (octubre, 2001)
4. INFORME DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN (octubre, 2001)
5. INFORME DEL SUBDIRECTOR PEDAGÓGICO DE PRIMARIA
6. ACTA DE LA REUNIÓN DEL EQUIPO EDUCATIVO
7. INFORMACIÓN A LA FAMILIA

⁵⁴ Documento 2. Perfil Individual BADyG-I. Curso: Infantil. (17-11-2000)

⁵⁵ Descripción de la prueba BADyG. Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales <https://dintest.es/evaluación/badyg/>

⁵⁶ Documento 7. Documento de Adaptación Curricular Individualizada Significativa. Elaboración: Colegio C.C. J.A.F.

8. PERSONAS IMPLICADAS EN LA REALIZACIÓN DE LA A.C.I.

9. ANEXO. DISEÑO DE LA A.C.I.

1. Nivel de Competencia Curricular del Alumno
 - a. Área de Lengua Castellana
 - b. Área de Matemáticas
 - c. Área de Conocimiento del Medio
 - d. Área de Educación Física
 - e. Área de Educación Artística
 - f. Área de Desarrollo Personal
2. Aspectos metodológicos del currículum. Estilo de aprendizaje y motivación.
3. Datos sobre el contexto escolar. Clima del aula
4. Delimitación de las Necesidades Educativas Especiales del Alumno
5. Adaptación Curricular Individualizada
 - 5.1. Definición de los Objetivos
 - Objetivos Generales
 - Objetivos por Áreas
 - ✓ Área de Lengua Castellana
 - ✓ Área de Matemáticas
 - ✓ Área de Conocimiento del Medio y Desarrollo Personal
 - 5.2. Secuenciación de Contenidos
 - Área de Lengua Castellana
 - Área de Matemáticas
 - Área de Conocimiento del Medio
 - 5.3. Actividades-Tipo
 - 5.4. Metodología
 - 5.5. Criterios de Evaluación
 - 5.6. Horario
6. Revisión de la A.C.I.
7. Concreción de Recursos Humanos y Materiales Necesarios
8. Personas Responsables del Desarrollo de la A.C.I.
9. Temporalización de la A.C.I.
10. Fecha de Aprobación de la A.C.I.

Los puntos 3 y 4, firmados en octubre de 2001, aluden a la estimación de la oportuna consideración de Adaptación. Expone el 4, asimismo, el razonamiento de la aplicación de la medida en base a la recopilación de datos, por parte del del Equipo de Orientación, en torno a cinco ámbitos: Biológicos, Intelectuales, Motóricos, Lingüísticos y Sociales. El 5, Informe del Subdirector Pedagógico de Primaria, fechado en diciembre de 2002 expone la puesta en práctica, desde la escolarización del alumno, de medidas de refuerzo educativo y adaptaciones no significativas, medidas que son insuficientes por lo que tras estimación del EOE se procede a la elaboración de una Adaptación Curricular Significativa. El 6, correspondiente al Acta de Reunión del Equipo Educativo, con fecha idéntica, recoge la información del acta celebrada el 17 de diciembre del 2001 argumentando el procedimiento de la Adaptación Significativa y la aplicación de los siguientes elementos: A) Elementos de Acceso al currículum: Horarios, Situaciones de grupo en el que el alumno trabajará, Recursos Humanos y materiales. B) Elementos básicos del currículum: Objetivos y Contenidos, Metodología, Evaluación. El 7, está firmado por María en abril de 2002, días antes de ser aceptada por la Consejería de Educación. Por último se anexa el Diseño de la Adaptación Curricular Individualizada.

Por otro lado, y siguiendo el orden cronológico de los documentos consultados, son dos los Dictámenes de Escolarización los que me muestra, uno de 2005 y otro de 2008, en ambos se recoge la propuesta de escolarización en la modalidad Grupo Ordinario con apoyos en periodos variables, según Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Aunque desconocemos los motivos, dentro del apartado “observaciones” se indica que *no se realizó el Dictamen en el momento de su incorporación al su actual Centro*. El primero, se corresponde por la fecha a cuarto de primaria de Jorge y establece un nivel de competencia curricular de Primer Ciclo de Educación Primaria (1º, 2º y 3º curso); el segundo, indica un nivel competencial de Segundo Ciclo de Primaria (4º y 5º curso) encontrándose escolarizado en la segunda convocatoria de segundo de secundaria, curso que ha de repetir.

En cuanto al procedimiento, según María, todo parece indicar que siempre fue el mismo. A principios de cada trimestre recibía la Programación Específica del Aula de Apoyo realizada por el Equipo de Orientación Educativa (EOE) en la que se describían

las áreas a trabajar. La tomada como ejemplo correspondiente al tercer trimestre de 1º de Primaria en el curso 2000/2001⁵⁷ describe áreas tales como: 1) Lectoescritura; 2) Conocimientos lógico-matemáticos: seriación, secuenciación, clasificación, contaje, gráficas numéricas y conceptos matemáticos básicos; 3) Motricidad gruesa y fina; 4) Atención-observación; 5) Valores y actitudes: responsabilidad, cuidado del materia, cumplimiento de normas y respeto a los demás. Sobre cada una de éstas áreas, además, tal como se observa en el diseño de la Adaptación Curricular Individualizada reflejada en la tabla 1, vienen marcados unos objetivos específicos, contenidos y actividades, finalmente sobre estos se definen unos criterios de evaluación. Como se puede observar las áreas a trabajar comprenden tanto materias académicas como otras relacionadas con el ámbito personal y social. A final del trimestre, por igual, y junto con el Boletín de notas, recibía asimismo el informe de evaluación⁵⁸ emitido conforme a los criterios definidos en los objetivos reflejados en la Programación.

Por otro lado, sistemáticamente, desde el Equipo de Orientación, se proponían durante el curso distintas tareas de refuerzo en casa, por igual, durante el periodo vacacional. Entre estos deberes se alternaba tanto el trabajo en distintas áreas educativas de especial dificultad para Jorge como otras relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales y personales tales como la autonomía, el cuidado y la higiene. María como ejemplo, al igual que su hijo, menciona concretamente la etapa ardua y tediosa correspondiente a los siete años en los que cada día trabajaba con Jorge hasta que logró hacer lazadas para atarse los cordones de los zapatos algo que, recalca, se hacía aún más complejo si se añadía el componente derivado de la propia frustración del niño ante la dificultad de aprendizaje en sí misma. Esta frustración a la que refiere es rememorada asimismo de forma generalizada en todas y cada una de las actividades en las que trabajaba con Jorge, una actitud que en la mayoría de ocasiones explosionaba en rabietas, llantos y rebeldía. Me asegura tratarse de un trabajo muy duro, cuanto más al ver el desconsuelo de su hijo cuando tras intentarlo una y otra vez, verdaderamente no era capaz de conseguirlo. Refiere que si bien en primaria se observaban de forma más evidente los avances, a medida que iban pasando los cursos y los objetivos se complicaban la

⁵⁷ Documento 3. Programación Aula de Apoyo. Tercer Trimestre. 1º de Educación Primaria. Curso 00-01. Específica Individualizada. Criterios de adaptación. 3ª Evaluación, 6º de Primaria. (00-04-2006)

⁵⁸ Documento 24. Informe de Evaluación Programación Específica. 3ª Evaluación, 6º de Primaria. (00-06-2006)

progresión fue siendo menor, incluso con las clases de apoyo que recibía de una profesora particular. Luego llegó el momento en que se detuvo por completo, me dice.

De este modo transcurrieron diez años de su vida académica y personal. En lo que respecta a la primera, durante el ciclo de primaria, repitió 2° y 6° curso, en el de secundaria el 2° curso. Sin embargo, fueron muchos los avances y logros significativos según las declaraciones de los mencionados especialistas del Equipo de Orientación y la propia madre, aunque estos progresos, puntualizan los primeros, no tuvieran una correspondencia ecuanímente con los resultados del Boletín de notas y menos aún en el nivel de requerimiento para titular.

Al día de hoy, el recuerdo que Jorge mantiene en general es en general favorable, sobre todo en cuanto al personal del colegio, lugar que sigue considerando como uno de sus entornos familiares al que acude con frecuencia para visitar a los profesores especialistas del Equipo de Orientación a los que les cuenta sus hazañas o novedades con respecto al arbitraje, quienes afirman, además, seguir paseándose por el Centro con la misma libertad y familiaridad que cualquier otro alumno.

3.1.1. Mis profesores

Comenzábamos el punto anterior explicando la referencia del Colegio C.C.J.A.F., para mi interesado, como “su colegio” y del mismo modo, se traslada al ámbito de los docentes. Sus profesores, a los que evoca al revivir experiencias de su etapa escolar son concretamente los de este centro, especialmente los del Equipo de Orientación, a los que ya hemos referido que entrevistamos de manera grupal durante la fase de trabajo de campo de esta investigación. En primer lugar, me gustaría hacer la aclaración de que las opiniones recogidas de éstos aluden, fundamentalmente, a factores no académicos sino emocionales y conductuales del paso por aquellas aulas del que fue su alumno. Sentados, en la que fue el aula de apoyo de la etapa de primaria de mi sujeto, todos por igual se animan a intervenir coincidiendo, en el factor que más destacan de Jorge: su actitud. Hablan de su gran motivación por aprender y esforzarse, no sólo en lo académico sino también en el ámbito de las relaciones, en estar a gusto consigo mismo y con los demás, al fin y al cabo, en ese aspecto tan importante que es el desarrollo personal.

Concretamente, Lucía, encargada de la etapa de primaria, bastante emocionada recuerda especialmente de él, además de lo mencionado por sus compañeros, sus ganas de tener vida, de vivir, de tener amigos. Reflexiona sobre ello y explica que ese entrar y salir del colegio, un lugar donde lo conocen y conoce a todo el mundo, donde se le quiere, donde ir a jugar al baloncesto, todos estos han sido aspectos fundamentales en lo que ellos, y habla por todos los que están allí, consideran un proyecto de éxito vital, un proyecto que va más allá del propio éxito académico. Un propósito que al igual tiene que estar basado en interactuar y experimentar relaciones con sus iguales, discutir, pelear, jugar, reír, lo que es, al fin y al cabo la vida y la experiencia vital de cualquier ser humano. Todo esto, indica, es fundamental para el desarrollo de un niño, aunque, hay ocasiones en las que chicos en la misma situación de Jorge viven demasiado aislados y protegidos, no salen de sus casas, no hacen nada solos, no se relacionan, no se exponen a la vida y esto, considera, es un gran error. De aquí que insista en que la colaboración y coordinación con la familia es imprescindible para que el niño se desarrolle exitosamente. En este sentido se dirige a María, allí presente, para dedicarle algunas palabras de agradecimiento refiriéndole la importancia de su involucración y diligencia en todo lo relacionado con su hijo, un factor, que favorece sin duda, no sólo al niño sino también los resultados de las labores de ellos como docentes.

José, otro de los compañeros, concretamente el orientador especialista que se encargó de la formación de Jorge durante la secundaria, insiste en que el alumno se tiene que sentir querido, valorado y respetado. Aspectos que para él, por igual, son fundamentales y que parecen haber impregnado igualmente en Jorge. Hay que intentar “engancharlos”, dice

*-“que ellos vean que son importantes, que los valoras, que los quieres y que gratificas el esfuerzo en el trabajo que hacen. ¡Tú mira Jorge! Entra al colegio como Pedro por su casa, baja al aula de apoyo, me abre la puerta y me cuenta que si el sábado arbitró a no sé quién, que me va traer tarta de su cumpleaños...Algo que no le permitimos a nadie, pero sabemos cómo es y que para él es importante”-.*⁵⁹

Seguidamente, interviene Fran, coordinador del Equipo asegurando que esto es así y que fundamentalmente es porque a Jorge todos lo conocen y lo quieren y siempre será

⁵⁹ Extracto de la entrevista grupal de uno de los miembros del Equipo de Orientación Educativa Psicopedagógica. Colegio C.C. J.A.F. Córdoba. (25-02-2019)

bienvenido en el centro; han sido muchos años en el colegio, explica, y es un lazo emocional que se ha creado por ambas partes.

Por igual, los comentarios de Jorge sobre el colegio y sus profesores apuntan asimismo a ese lazo emocional, especialmente nombra a José, como el profesor que más le gustaba porque se portaba bien con él y tenía mucha paciencia cuando le enseñaba a leer o hacer los problemas de cálculo, asimismo, porque cuando se cansaba le dejaba continuar haciéndolo en el ordenador. Le preguntaba todos los días si estaba contento y si se sentía bien; se preocupaba mucho por él, afirma. También le preguntamos sobre su forma de enseñar, respondiendo que se sentía muy a gusto porque nunca lo agobiaba, siempre era amable y nunca se enfadaba con él, aunque indica que Fran, al igual, enseñaba muy bien y también era de sus preferidos porque confiaba en él y le encargaba recados que hacer dentro del colegio. –“*Me gusta que confíen en mí y hacer las cosas bien para que todos estén contentos conmigo*-. Concluye.

Destacar que aunque sí habla de su entrenador de baloncesto y su equipo, del conserje y de otros miembros de colegio como el chico encargado del comedor escolar en tanto personas relevantes durante su paso por el centro, durante la conversación, no rememora a ningún profesor del aula ordinaria, un entorno por el que asimismo se le pregunta pero del que únicamente menciona reiteradamente episodios asociados con las burlas de sus compañeros, gestos despectivos y otras formas de agresión.

Por añadidura, resaltar que, al igual que antes y después de tanto tiempo de su egresión del colegio, sigue yendo cada año a las celebraciones que organiza el colegio por la festividad de su patrón, actividades que, según su explicación, consisten en un día de fiesta en el que se realizan juegos y competiciones deportivas, se proyectan películas y reparten a cada alumno refrescos y bocadillos, tareas en las que en alguna ocasión incluso ha participado.

3.1.2. Casi todos me trataban bien

En lo que refiere al desarrollo personal dentro del centro, como ya hemos mencionado, se inscribe en el equipo de baloncesto como práctica deportiva del colegio dentro del programa de actividades extraescolares nada más llegar, con seis años. Esta actividad, por otro lado, parece repercutirle positivamente en distintos aspectos. Según María, el entorno del baloncesto posibilitó en Jorge experimentar relaciones con otros

compañeros del colegio y en un ambiente, el del deporte, muy distinto al de las propias aulas lo cual reforzó sustancialmente su autoestima. En este sentido, refiere como especialmente le gustaban a su hijo los campamentos de convivencia organizados por el entrenador del equipo en la sierra, a las afueras de Córdoba. Actividades que tenían lugar al finalizar el curso para conmemorar alguna victoria pero, donde sobre todo, se practicaba el fomento del espíritu deportivo y de equipo. En ellas participaban todas las categorías de jugadores de baloncesto del colegio, desde los más pequeños hasta los mayores, pero además a estos últimos aleatoriamente se les asignaba tareas y responsabilidades respecto al cuidado de alumnos e instalaciones; Jorge, me dice, solía ofrecerse voluntario como cuidador de los pequeños durante la comida.

Asimismo, reflexiona nuestra informante que, asistir periódicamente a los entrenamientos, acatar las normas del juego y participar en los encuentros lo ayudaron a adquirir, además de disciplina, un mayor grado de autoestima favorecido por el contexto de fraternidad y colaboración que representaba para él el equipo; ambas dimensiones dice haber influido finalmente en su autonomía personal, en definitiva, en el crecimiento de su motivación, la cual, volcaba asimismo en el aspecto académico pero sobre todo en el emocional y conductual. Concluye que, esencialmente, ha sido esta la etapa en la que ha sentido a su hijo más integrado que nunca, tanto en sus actividades diarias como en sus relaciones; su vida, dentro de las circunstancias, estaba muy normalizada aunque se redujera al entorno del colegio y el equipo de baloncesto.

Estos factores, del mismo modo, son rescatados desde las impresiones de Jorge, aunque descritos de forma distinta como han quedado reflejados en apartados anteriores. Asimismo, entre las experiencias positivas que menciona en relación a esta etapa, como ha quedado expuesto en el punto anterior resalta el buen trato generalizado que dice haber recibido por parte de los que han sido sus profesores y otros miembros del centro. Sin embargo, también hemos citado que sistemáticamente rememora episodios tanto por parte de compañeros en su propia clase como en otros espacios del colegio y en los que lejos de sentirse integrado ha sentido rechazo, discriminación y exclusión. Entre otras, al margen de apelativos despectivos a los que ya se ha aludido, narra, cómo en la propia clase le pegaban carteles en la espalda con rótulos ofensivos, le ponían chinchetas en la silla y le escribían burlas en la pizarra o insultos en los libros y cuadernos. Durante los recreos, por igual, afirmaba pasar el rato con los profesores, yendo a portería a ver al conserje o a los monitores del comedor, aunque son hechos que no podemos contrastar.

Sin embargo, parte de estos sucesos sí son, por otro lado, respaldados por el testimonio del hermano pequeño, quien si bien indica no haber presenciado nada durante los recreos, sí afirma haber tenido que intervenir en alguna ocasión, a finales de la primaria, durante el lapso posterior a comer, antes de marcharse a casa, en los que algunos chicos que también acudían al comedor escolar lo amenazaban, se reían e incluso le agredían físicamente.

3.1.3. Aprendí cosas pero no conseguí el título.

Si bien primero de secundaria promociona con éxito, el ciclo de secundaria concluye el año 2010/2011, tras cursar dos veces consecutivas segundo de secundaria. Es en ese momento cuando el Equipo de Orientación Educativo (EOE) propone a la familia la alternativa de cursar un PCPI. Las razones que exponen es el evidente estancamiento académico presentado por Jorge, asimismo, contemplan el factor edad, sobre todo en previsión de poder concluir en plazo (21 años) el ciclo de dos años del PCPI, que por igual, posibilita a la obtención del título de Educación Secundaria Obligatoria.

Cuando hablamos con el EOE sobre este tema, argumentan, que fueron muchas las vueltas que le dieron al caso de Jorge porque ciertamente reconocen que son pocas y poco efectivas las facilidades que plantea la Administración en el caso de estos niños. Es por esto, que en lo que a ellos respecta intentan alargar el máximo permitido la permanencia en el centro a sabiendas de que quizás llega un momento en el que ni desarrollan estrategias ni contenidos. Por otro lado, al plantear la cuestión de la no titulación, opinan que es una situación frustrante en muchos sentidos, en primer lugar, al plantearse qué va a ser de estos niños después sin haber conseguido titular, qué realidad van a vivir. Por igual, para ellos, los niños, cuando finalmente tienes que decirle que aunque han desarrollado capacidades y contenidos, no pueden titular. Uno de los orientadores alude a que ni hay una legislación clara que contemple estos casos ni los recursos son claros, habla de las Asociaciones y enumera algunas, pero indica, que éstas no son recursos directos de la Administración; es una situación de desamparo, dice, que sufren los propios chavales y sobre todo, las familias. Concluye que los recursos para estos alumnos son pocos, son los que hay y ellos no los pueden inventar, por ello, como mejor opción, antes que plantear el tema de las Asociaciones para Jorge, intentaron agotar la vía del PCPI, programa que por otro lado en la actualidad ya no existe.

3. 2. Luego estudié informática

3.2.1. Probando con el PCPI

La propuesta del EOE que mencionábamos en el punto anterior queda formalizada mediante el Informe de Evaluación Psicopedagógica del Alumnado Propuesto para el Programa de Cualificación Profesional Inicial⁶⁰ que remiten al centro correspondiente. El documento en sí recoge un resumen de la evolución del alumno en su paso por el centro; historia escolar, nivel de competencia curricular (fijado en un nivel global correspondiente a 5º de primaria) y dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad adoptada en diversas materias, motivación y actitud hacia los estudios, aptitudes y valoración global sobre las expectativas de éxito en el PCPI. Finalmente, previa firma, el 30 de junio de 2011, se informa favorablemente la incorporación del alumno al Programa de Cualificación Profesional Inicial. En concreto, se opta por la modalidad Auxiliar de Informática, un mes después, previa solicitud de inscripción realizada en marzo, se formaliza matrícula en el nuevo Centro.

-“*Me dijeron que me tenía que ir del colegio y me fui a hacer el PCPI de Informática*”-. De este modo es como cuenta su cambio al nuevo ciclo académico en un nuevo Centro concertado, que evitamos nombrar a petición de la madre, pero de carácter católico y que incluye entre sus principios éticos⁶¹:

- *Acoger a cada joven, ayudarle a crecer como persona en todas sus dimensiones y favorecer su integración social y profesional.*
- *Atender a las necesidades del alumnado teniendo en cuenta el entorno socio-cultural, costumbres y tradiciones y a la vez insertándole en un mundo abierto a la globalidad*
- *Acoger y educar desde la interculturalidad*
- *Promover en el alumnado su inserción laboral (...)*
- *Responder a las necesidades reales de nuestros jóvenes (...)*

Sobre el colegio en cuestión María, explica, la recomendación especial que le transmitieron al tratarse de un centro que especialmente favorecía la “integración” no

⁶⁰ Documento 47. Informe de Evaluación Psicopedagógica del Alumnado Propuesto para el Programa de Cualificación Profesional Inicial. Departamento de Orientación. (CCJAF) Córdoba. (30-06-2011)

⁶¹ Documento 49. Documentos de Principios Éticos del Centro, entregado al alumnado previa incorporación al mismo. (00-09-2011)

sólo de niños con dificultades intelectuales, sino otro tipo de problemas tales como aquellos en riesgo de exclusión social, familias desestructuradas o inmigrantes. De hecho, incide, en que en la misma clase de su hijo había, al igual que los ya mencionados, otros chicos con dificultades similares a las de Jorge, en concreto, refiere a una compañera, Clara, que resultó ser la chica de la que Jorge me habló como su novia. Asimismo, Jorge, al hablar sobre este capítulo de su vida cita a José Antonio y Miriam, además de a la chica, como parte de las buenas experiencias de esta etapa, aunque, una vez más los rememora para explicarme que a ellos también los insultaban y que entre todos se defendían de las burlas del resto de compañeros.

En lo que respecta al ámbito académico me habla de su experiencia profesional en *Computer*, una empresa dedicada a la venta y reparación de equipos y consumibles informáticos en la que hizo las prácticas formativas durante el primer curso del PCPI. Por lo general, dice que se le dio bien, porque “al final aprendió a arreglar ordenadores” y el recuerdo es positivo, aunque incide en que cuando quería descansar y tomar la merienda no le daban permiso, sin embargo, luego cuando le explicaron que en los trabajos no se puede “merendar” lo comprendió. Por igual, explica el modo en que aprendió a ir en autobús a la nueva escuela y a esta empresa donde hizo las prácticas: primero, durante varios días lo acompañó la madre para que se familiarizara con el recorrido y el punto donde tenía que apearse, luego, comenzó a hacerlo pero prefería preguntarle al conductor para asegurarse.

Finalmente, no sólo las prácticas formativas en centros de trabajo sino la totalidad de este primer curso, orientado íntegramente a materias prácticas, fue satisfactorio, superando todos los módulos, tal como muestran los datos consultados en la Certificación Académica Oficial correspondiente al 1º curso de PCPI de Auxiliar Informático⁶² expedido por el centro. Resaltar, además, tratarse de un Programa Educativo que no contempla la Adaptación Curricular, aunque entendemos que sí lo haga con respecto a otras medidas específicas de Necesidades Educativas Especiales.

3.2.2. Se me daba bien pero tampoco aprobé

El título de este apartado da pie a la interpretación de mi interesado sobre su paso por el PCPI. Ya hemos mencionado, en las últimas líneas del apartado anterior, la superación,

⁶² Documento 50. Certificación Académica Oficial correspondiente al 1º curso de PCPI de Auxiliar Informático. Curso 2011/2012. Expedido (28-04-2014)

con éxito, del primer curso, pero queremos incidir en lo que conlleva la ausencia de Adaptación Curricular dentro de esta oferta formativa.

En lo correspondiente a la segunda etapa, se impartían asignaturas integradas en tres ámbitos o módulos específicos (Comunicación, Social y Científico-Tecnológico), con un nivel similar al de la Enseñanza Secundaria Obligatoria. En lo que respecta a Jorge, y suponemos que, por igual, a otros chicos con circunstancias similares derivadas de su dificultad de aprendizaje y sus Necesidades Educativas Especiales, esta condición redujo de forma inmediata la posibilidad de superar el nivel académico exigido en las materias, sobre todo, teniendo en cuenta que el nivel competencial de este estudiante, según refleja el informe preliminar que recibe este centro del Colegio C.C. J.A.F. queda establecido en 5º de primaria.

Por añadidura, cabe mencionar que durante el primer año de segundo curso, aunque los resultados académicos no fueron óptimos, al menos, existía un cierto grado de motivación por parte del alumno favorecido por la preocupación y el interés personal de la que fue su tutora durante dos años. Sin embargo, según argumenta María, el segundo año, la tutoría fue derivada a otro curso, lo que influyó radicalmente en la actitud y el desánimo de Jorge.

Entretanto, empatizando con la sensación de Jorge, es imposible no reflexionar sobre lo que revelan estos acontecimientos. No se trata sino de una circunstancia en la que cualquier alumno, supera y demuestra de forma práctica unas habilidades esenciales para una modalidad profesional específica, Auxiliar Informático en este caso, pero que no puede obtener la titulación del Programa (vinculante, a su vez, con la certificación académica de ESO) por no superar otras materias de ámbito general y, entendemos, no concurrentes con la formación técnica específica.

Asimismo, antes de finalizar este apartado, me gustaría permitirme otra reflexión relacionada con el equipo EOE del centro anterior. En sus manifestaciones afirmaban no encontrar recursos eficaces para estos alumnos, y evidentemente, este puede ser el ejemplo y la muestra de uno de ellos si pensamos en la contrariedad que supone proponer a un alumno con una competencia curricular global de 5º de primaria a la incorporación de un Programa de Cualificación Profesional Inicial cuyo nivel competencial se halla sutilmente por debajo del de 4º de Secundaria.

3.2.3. Tuve problemas. Me robaron el móvil y me sacaron una navaja

Si antes citábamos puntualmente el cambio de actitud y desánimo de Jorge durante este segundo curso de PCPI, en este apartado pretendemos profundizar sobre las circunstancias que lo conducen a explicarme que no tuvo otra opción que marcharse del centro porque tuvo problemas, una explicación que asimismo será articulada tanto desde su testimonio como el de la propia madre.

Le fue mal, dice Jorge, porque le insultaban, le quitaban los bocadillos, le escribían insultos en las paredes y le quitaron el móvil... Menciona en concreto a un compañero, refiriéndose al él en cuanto a su residencia en un barrio marginal y conflictivo de Córdoba, como el responsable del suceso del teléfono. Explica que ese chico no le caía bien, puesto que por lo general siempre le incordiaba estando en clase o intentaba agredirle, pero aquél día le dijo que le diera el teléfono mostrando una navaja que, afirma, quería clavarle. Él procedió a decirle que iba a hablar con jefatura de estudios si no lo dejaba tranquilo, pero cuando volvió del recreo el teléfono ya no estaba en su cartera. Le habían robado en clase el móvil que su madre le había regalado por su cumpleaños, me dice apesadumbrado.

No puedo dejar de expresar que, aunque con anterioridad ya María me había relatado el suceso al comienzo de la investigación, la sensación que me produjo escuchar la versión contada por su protagonista fue inquietante. Más allá de la gravedad de los hechos en sí, que es incuestionable, fue el modo impasible de contar lo que le sucedió como unas circunstancias a las que parecía haberse habituado.

Procedemos, pues, a puntualizar algunos hechos sobre el suceso desde la información que aporta la madre. Según me cuenta, la situación de Jorge en general, empeoró tras el cambio de tutora en ese tercer año. Durante ese curso comenzó a ser frecuente que viniera quejándose de que le habían agredido en el colegio, bien en la cabeza, bien en la espalda, pero no se le prestó importancia creyendo en que era fruto de alguna exageración o estrategia del chico para no asistir a clase, hasta el día que apareció en casa con un chichón, que explicó, le había hecho al darle con los nudillos en la cabeza. Indica, asimismo, que el único contacto que mantuvo con la nueva tutora durante ese curso fue a través de teléfono en situaciones en las que la llamaba, concretamente, para informarle de que su hijo se encontraba mal y alterado y que era aconsejable ir a recogerlo del centro. Esta situación en la que decían estar demasiado alterado y nervioso

comenzó a ser habitual pero lo justificaban como manifestación de su frustración en clase ante las dificultades académicas.

Fue, en concreto, en aquella ocasión, en marzo de 2014, día en el que fue avisada para que fuera a recogerlo al colegio por sufrir una crisis de ansiedad, cuando se produjo el hecho del robo del móvil y la intimidación con la navaja. Nadie, admite, le avisó de lo sucedido al recoger a su hijo, fue éste quien de camino a casa apenas le pudo contar con claridad, entre llantos y una respiración entrecortada, lo que había ocurrido. Rápidamente, acudió al colegio y manifestó lo que su hijo le había contado y anunció que, pese a que el centro simultáneamente abriera una investigación, ella personalmente denunciaría los hechos ante la inspección de la Delegación Provincial de Educación.

El procedimiento y la actuación del centro, afirma, resultó poco satisfactorio. En un principio en el centro, explica, intentaron desacreditar el relato de Jorge. Si bien, el hecho del robo del móvil era irreprochable, negaron la posibilidad de que dentro del centro fuese amenazado con un arma blanca por ningún alumno. En todo este transcurso, la tutora, con quien se había pedido hablar, nunca se presentó a las reuniones, en todo caso, estas se mantuvieron con la directora del centro en aquel momento. Finalmente, desde el centro se activó el protocolo de actuación para estos casos, aunque, la realidad fue que todo se resumió a la expulsión temporal del chico responsable del robo. Desde la Inspección de Educación, por igual, se emitió un informe⁶³ el 14 de abril, remitido a la familia en el que describen las actuaciones desarrolladas desde el inicio de la denuncia de los hechos. Citar textualmente algunos aspectos reseñados como destacables por soportar asimismo el argumento de la madre.

- *El centro describe... las medidas que se adoptaron inmediatamente con los alumnos implicados, la comunicación a las familias, las sanciones impuestas a los alumnos y el seguimiento realizado a los mismos... En cuanto a la sustracción del móvil, denunciada en el centro ese mismo día por ustedes, aún se están haciendo entrevistas con los alumnos y con las familias presuntamente implicadas para aclarar la situación y acometer las sanciones pertinentes.*
- *Ante lo expuesto... la inspección considera que se está actuando correctamente y el hecho de no haber todavía abierto el protocolo de acoso es debido a que la*

⁶³ Documento 94. Informe expedido por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Delegación Territorial. Asunto: Acoso Escolar. (21-04-2014)

Norma que lo regula explicita que la situación, para iniciar el proceso, debe haberse dado de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. (El Anexo I de la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos)

Fuese como fuese, la decisión tomada por la familia fue la de abandonar el centro, argumenta la madre, preocuparle más la integridad física y emocional de su hijo que el desarrollo académico, el cual al fin y al cabo, ya se había desestimado. .

3.3. ¿Y ahora qué?

A modo de resumen, para Jorge el curso escolar 2013/ 2014, etapa especialmente conflictiva, fue el último año de su escolarización dentro del régimen ordinario de educación matriculado, concretamente, en un PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) de Auxiliar Informático con el fin de obtener el título de Graduado en Enseñanza Obligatoria. Una alternativa propuesta por el centro donde había cursado primaria y secundaria con una Adaptación Curricular Significativa y devenida del estancamiento académico que presentaba el alumno tras realizar segundo curso de secundaria durante dos años consecutivos (2009/2010 y 2010/2011) previa promoción con éxito en el nivel anterior. Asimismo, el factor edad, fue otro de los factores contemplado, sobre todo, en previsión de poder concluir exitosamente el ciclo y poder obtener la titulación dentro de la edad máxima permitida en la Enseñanza Obligatoria. Así pues, el desarrollo del PCPI tuvo lugar durante el periodo comprendido desde el curso escolar 2011/2012 hasta 2013/2014. En esta etapa supera el primero de los dos cursos que estructuran el programa, ciclo íntegramente orientado a la formación práctica, sin embargo, al abordar en el segundo nivel la parte de formación teórica, en un programa académico que no contempla Necesidades Educativas Especiales (NEE), tal como lo hace la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se produce un fracaso estrepitoso en el que además intervienen otros factores, no sólo las capacidades académicas, sino sociales y personales.

–“Yo no sabía qué hacer, ni a dónde acudir; estaba un poco desesperada...muy cansada”-

Estas son las palabras que me transmite María, tras el desenlace de las circunstancias que derivaron finalmente en el abandono del PCPI. En esa fecha, el interesado, ya

contaba con 20 años, sin embargo, sus posibilidades de seguir formándose eran mínimas, por lo que la familia, consideró la alternativa de recurrir a otras no centradas en la formación reglada sino relacionadas con el ámbito profesional y laboral. Así pues recurrieron a aquellos organismos reconocidos jurídicamente como recursos indirectos de la Administración: Fundaciones y Asociaciones.

En primer orden acudieron a la Fundación ONCE donde se inscribió como demandante de empleo dentro del Programa Por Talento cuyo objetivo se dirige a la mejora de la formación y el empleo de personas con discapacidad. En sí trata, aún en la actualidad, de un proyecto gestionado por INSERTA entidad perteneciente a la mencionada Fundación, asimismo, inscrito dentro de El Programa Operativo de Inclusión Social y Economía Social financiado por POISE (Fondo Social Europeo) y El Programa Operativo de Empleo Juvenil financiado por la Iniciativa de Empleo Juvenil.

Como requisito previo para realizar la inscripción fue necesaria la condición de Demandante de Empleo, por lo que de forma prácticamente inmediata a su marcha del PCPI, sólo un mes después, en mayo de 2014, según fuentes documentales consultadas, se registró en el Servicio Andaluz de Empleo. Por lo que describe María, el procedimiento consistió en primer lugar en la realización de una entrevista con su hijo por parte del personal de la Fundación para familiarizarse con el usuario e indagar sobre aquellas habilidades y preferencias en la selección de programas formativos y oferta laboral. Asimismo, acudió, no recuerda la frecuencia, a reuniones con el orientador laboral en las que se trabajaba cómo abordar formalmente una entrevista de trabajo, pero no llegó a ir a ninguna, por igual, tampoco logró acceder a ninguno de los cursos formativos ofrecidos por Por Talento en los que se inscribió regularmente durante más de seis meses; recuerda en particular los cursos de Auxiliar de Informática y Controlador de Acceso. Tras este período el desengaño les abordó nuevamente y decidieron abandonar, de nuevo, este proyecto.

A continuación, tras este intento, solicitó una entrevista con los responsables de una nueva, Fundación PROMI, pero no recuerda con exactitud qué opción le ofrecieron para su hijo, sólo recuerda que cuando fueron con Jorge a visitar las instalaciones y concretamente, tuvieron contacto visual con los usuarios y las actividades que estaban realizando en ese momento, su hijo comenzó a llorar diciendo que se quería ir de allí y, de hecho, salió corriendo. Describe que lo que hacían los chicos, según explica, todos

con discapacidades intelectuales pero más afectados que su hijo, era envasar sobres mono dosis de mahonesa dentro de su correspondiente caja de cartón. Un trabajo repetitivo, mecánico y automático que, a su entender, más que estimularlos parecía entumecerlos.

La desesperación crecía, dice María, la perspectiva de futuro para su hijo era de lo más pesimista. Entretanto ya habían abandonado la idea de que su hijo pudiera continuar dentro del Sistema Ordinario de Educación, puesto que la edad máxima permitida estaba tocando su fin, por igual, desestimaron la opción de la Fundación; rechazaba tajantemente la idea de limitar a su hijo a envasar sobres de mahonesa en cajitas de cartón.

De este modo, pensó, por qué no probar esta alternativa, la de profesional del deporte, en la que, al fin y al cabo, no lo iban a evaluar cómo lo habían hecho hasta el momento y durante toda su trayectoria en la enseñanza obligatoria. Por primera vez no era cuestión de ajustarse a unos parámetros fijados en sus capacidades intelectuales o cognitivas sino de valorar unas habilidades deportivas particulares. Las esperanzas de futuro para Jorge habían vuelto.

3.3.1. Quiero ser entrenador de Baloncesto pero no tengo el título.

El año siguiente, correspondiente al curso escolar 2015/2016, la vida de Jorge prácticamente se detuvo no sólo el aspecto académico había quedado paralizado sino también el deportivo. Como hemos mencionado en varias ocasiones, Jorge comenzó a jugar al baloncesto desde primero de primaria, a los 6-7 años y desde esta edad hasta los veintidós, cumplidos en 2016, perteneció al equipo del Colegio C.C. J.A.F. No obstante, desde hacía varios años aunque asistía a los entrenamientos de manera regular reglamentariamente no podía jugar como titular en las competiciones, puesto que es la edad de dieciocho la máxima permitida en la categoría que jugaba, la junior. De este modo, esta temporada 2015/2016 fue la última como jugador tras varios años en el banquillo.

Indicar por tanto que, paralelamente a las circunstancias académicas también fueron las deportivas, como jugador miembro del equipo de baloncesto, las que definitivamente motivaron el impulso que los hizo decidirse por la alternativa ya mencionada. A priori, se pensó en la propia propuesta que planteó el interesado, optando por la formación

como Entrenador durante este año escolar 2015/2016. Pero surge una nueva complicación: para realizar este curso según queda regulado en la normativa, como explicamos a continuación, es necesario el título de Graduado en Secundaria.

Entrenador, monitor, etc, son enseñanzas deportivas que posibilitan la formación de técnicos deportivos en diferentes modalidades o especialidades deportivas. Se configuran dentro del Sistema Educativos como Enseñanzas de Régimen Especial bajo Real Decreto 1363/2007 de 24 de octubre⁶⁴ por el que se regula la ordenación la ordenación general de enseñanzas deportivas de régimen especial. Las denominadas EDRE (Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial) se pueden cursar tanto en centros públicos del sistema educativo o deportivo de Andalucía o en centros privados autorizados. Se trata de nuevas titulaciones de régimen oficial estructuradas en Grado Medio distribuidas asimismo en dos niveles que posibilita al título de Técnico Deportivo y el Grado Superior, un solo curso, al de Técnico Deportivo Superior⁶⁵. Para acceder al Grado Medio es requisito imprescindible poseer el Graduado en Enseñanza Obligatoria o equivalente, además de una prueba o requisito deportivo sobre el deporte en particular al que se quiere acceder⁶⁶.

Por otro lado la Ley 5/2016, de 19 de julio, del Deporte de Andalucía⁶⁷ en lo que respecta a las Entidades Deportivas Andaluzas quedan reguladas en la clasificación de clubes deportivos, secciones deportivas y federaciones deportivas. A estas últimas, de carácter público, se le confiere además entre otras funciones la de “Colaborar con la Administración autonómica en las formaciones deportivas conducente a titulación y en la formación de técnicos deportivos de las enseñanzas deportivas de régimen especial” (L. 5/2016 de 19 de julio, p. 33). Por igual recoge nuevas disposiciones en la regulación legal de agentes deportivos como entrenadores, árbitros, jueces, directores y voluntarios. En cuanto a entrenadores se establece esta consideración a aquellos que posean la titulación que menciona la misma Ley y que realicen labores de preparación y

⁶⁴ España. Real Decreto Ley 1363/2007 de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. BOE, de 8 de noviembre de 2007, núm. 268, pp. 45945 a 45960

⁶⁵ EDRE. Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Junta de Andalucía. Recopilado de: http://www.juntadeandalucia.es/turismoydeporte/export/sites/ctc/areas/deporte/iad/.galleries/galeria-de-archivos-del-IAD/galeria-de-archivos-de-EDRE-tecnicos-deportivos/EDRE_info_web.pdf

⁶⁶ Ibercaja Orienta. Recopilado de: <https://orienta.ibercaja.es/Zona-J%C3%B3venes/-Quiero-tener-una-Profesi%C3%B3n/No-tengo-graduado-ESO/-Estudiar-Ense%C3%B1anzas-Deportivas>

⁶⁷ Andalucía. Ley 5/2016, de 19 de julio, del Deporte de Andalucía. BOJA, 22 de julio de 2016, núm. 140.

participación en competiciones deportivas de las diversas modalidades. Por igual en la disposición de los *requisitos de titulación de profesiones del deporte* recogidos en el cap. 2, art. 89, se cita la de entrenador entre las distintas categorías enumeradas.

Asimismo esta Ley en el apartado X de *Motivos* alude al principio de igualdad e “integración” de personas con discapacidad reconociendo con ello el derecho y el deber de garantizar a toda la ciudadanía el acceso al deporte en igualdad de condiciones y oportunidades. (L. 5/2016, de 19 de julio, p. 11). Dos de sus artículos hacen mención precisa a este respecto: en su *Título Preliminar*, el *artículo 5*, apartado c, alude entre los *Principios Rectores de la Ley* a “El acceso a la práctica deportiva de toda la población andaluza y, en particular, de las personas con discapacidad, personas mayores y de los grupos que requieran una atención especial” (p. 17); el art. 9, *Deporte para personas con discapacidad* establece en su apartado 3 que “La Consejería competente en materia de deporte favorecerá la progresiva “integración” de las personas deportistas con discapacidad en las federaciones andaluzas de la modalidad deportiva que corresponda” (p. 18). No obstante, no enuncia nada que refleje las medidas que, concretamente, favorecen el acceso a actividades profesionales, como en el caso que nos ocupa.

3.3.2. No me lo ponen fácil.

Recordemos que en el 2014 con la edad de 20 años el nivel académico del interesado se circunscribe en el umbral de una certificación oficial de notas que acredita haber superado el curso 1º de ESO así como una certificación en el ámbito de Cualificaciones Profesionales en “Operaciones auxiliares de montaje y mantenimiento de sistemas microinformáticos” tal como establece el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional, obtenidas en la modalidad ofertada mediante PCPI de Auxiliar Informático. Nivel académico, que por otro lado, ha permanecido estático hasta la actualidad y que consecuentemente, según queda regulado en el Sistema Ordinario de Educación, no vehicula a la titulación en Secundaria Obligatoria, circunstancia que además conduce simultáneamente a otra de un calibre trascendental al representar el agotamiento de las contingencias de ésta como vía de acceso que, asociadas a la edad, a ellas se vinculan.

Por tanto, como parte de este periplo en el que mi sujeto, ya con veinte años, sopesa las variables reguladas para obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria, necesario para su formación como entrenador profesional, se plantea durante el período

escolar 2015/2016 la opción de las pruebas de acceso libre al Graduado en ESO para personas mayores de 18 años. La preparación previa para el examen se realiza de forma guiada y desde el apoyo y directriz de una academia particular especializada a la que asiste durante casi ocho meses, desde septiembre de 2015 hasta primeros de abril de 2016, fecha en la que se convoca la realización de las pruebas. La academia, asimismo, se ocupa de presentar el modelo de inscripción telemáticamente, según fuentes consultadas, cumplimentando en la sección 4 referente a “Observaciones”, la necesidad de adaptación de las pruebas implícitas en su condición de “discapacidad intelectual”, dispuesto de la siguiente manera.

4	Observaciones
<i>Presenta discapacidad que necesita adaptación para la realización de las pruebas: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></i>	
<i>Especificar discapacidad y adaptación necesaria:</i>	

Por igual, María presenta en el registro de entrada de la Consejería pertinente la Resolución del Reconocimiento del Grado de Discapacidad, Certificado y Dictamen Técnico Facultativo⁶⁸ que reconoce desde el 19 de diciembre de 2011 un grado del 67% de “discapacidad psíquica”. Si hasta aquí se sigue el procedimiento adecuado, días antes de la fecha prevista del examen, tanto la academia como la madre, se hallan sin noticias de la Delegación de Educación en cuanto a las medidas de adaptación que se van a establecer para la realización de las pruebas, de modo que María se persona en la administración pertinente para realizar la consulta. De esta manera, se choca con la respuesta verbal de este organismo, primero por parte del funcionario que la informa al respecto, segundo por la del subinspector de área, quien confirma la información del anterior, en cuanto a que “la normativa” sólo contempla la adaptación de medidas extraordinarias a las pruebas de acceso en personas “ciegas” y “sordas”, en todo caso, por lo que no se prevé ninguna consideración en cuanto a personas con “discapacidad intelectual” u otro tipo.

La normativa a la que se alude y que María exige ver in situ corresponde a la Orden de 8 de enero de 2009⁶⁹, por la que se regulan las pruebas para la obtención del título de

⁶⁸ Documento 83. Resolución del Reconocimiento del Grado de Discapacidad, Certificado y Dictamen Técnico Facultativo. Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Delegación Provincial de Córdoba (19/12/11)

⁶⁹ Andalucía. Orden de 8 de enero de 2009, por la que se regulan las pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, para personas mayores de dieciocho años. BOJA, 22 de enero de 2009, núm. 14

Graduado en Educación Secundaria Obligatoria para personas mayores de dieciocho años. En concreto, el *Capítulo IV, artículo 13, apartado 2* de tal Orden cita lo siguiente:

Las Delegaciones Provinciales de la Consejería competente en materia de educación y tribunales, en el ámbito de sus respectivas competencias, velarán para que se realicen las adaptaciones necesarias en tiempo y medios con objeto de que las personas inscritas que aduzcan alguna situación específica asociada a condiciones de discapacidad puedan realizar las pruebas (O. 8/2009, p. 7)

Ante la incongruencia en la que se basan los funcionarios de esta administración aludiendo a la aplicación de la normativa, nuestra informante decide interponer escrito de reclamación ese mismo día 8 de abril apenas dos antes de la realización de las pruebas, argumentando dos alegaciones. En primer lugar, manifiesta no haber recibido por escrito contestación alguna a su solicitud, ni confirmando ni desestimando la posibilidad de la adaptación solicitada. En segundo lugar, según extracto recopilado del escrito, alude a:

(...) trato discriminatorio, vulnerando el derecho de igualdad de condiciones en el acceso a estas pruebas, las cuales no contemplan, y de otro lado tampoco excluyen a personas con “discapacidad intelectual”, según la Orden (...)⁷⁰.

Convenientemente recibe contestación de reclamación⁷¹, por parte de esta Delegación, dos semanas más tarde resolviendo lo siguiente:

- 2. (...) De dicha normativa se deduce que la adaptación debe contemplarse en tiempo (se da unos veinte minutos más) y en medios (facilitar ordenador y punzón tetraplégicos, braille para ciegos y lengua de signo para sordos) pero respetando siempre, como se ha venido haciendo a lo largo de 13 años, el cuerpo del examen, es decir, no cambiando nunca las pregunta (...)*
- 4. No se le ha contestado antes de la prueba a su petición de adaptación, porque nunca se hace con personas que presentan discapacidad psíquica...”*
- 5. (...) se le aconseja que se matricule en un centro de Educación permanente.....para que puedan realizarse las adaptaciones curriculares pertinentes, para que, si procede, llegue a conseguir la titulación. Dichas*

⁷⁰ Documento 95. Extracto del Escrito de Reclamación presentado en el Registro de Entrada de la Consejería de Educación. Junta de Andalucía. 08/04/2016.

⁷¹ Documento 96. PLGESO, contestado reclamación. Consejería de Educación. Delegación territorial en Córdoba. 14/04/2016, recibido 21/04/2016

adaptaciones curriculares no se contemplan para la Prueba Libre, pero sí podían ser estudiadas, por el profesorado de los citados centros de Educación permanente...

De lo expuesto, es fácilmente deducible, al menos dos debilidades significativas. Una, que el alegato que realiza la administración fundamentado en la normativa alude a una interpretación, o deducción, como textualmente cita el escrito, subjetiva y ventajista, que se contempla añadiendo medidas específicas en cuanto a tiempo (veinte minutos más) y medios (ordenador y punzón tetrapléjicos, braille para ciegos y lengua de signo para sordos), medidas que, por otro lado, no se reflejan expresamente en la Orden de referencia. Dos, tanto parte del punto 2 como el punto 5 se construyen, entendemos, bajo una ley consuetudinaria consolidada bajo la costumbre y la práctica y no desde la regulación de un argumento jurídico o principio legal.

Sea como fuere, las circunstancias no permitieron a Jorge presentarse a las pruebas, asumiendo finalmente la posibilidad sugerida por la administración, matricularse en un centro de Educación Permanente, en concreto, en el Instituto Provincial de Educación Permanente.

3.3.3. Instituto de adultos

Por tanto, durante el siguiente curso escolar 2016/2017 Jorge comenzó a asistir a clase en la modalidad ESPA (Educación Secundaria para personas Adultas) en el IPEP de Córdoba (Instituto Provincial de Educación Permanente) para preparar las pruebas de acceso al título de Graduado en Secundaria. Titulación que, a modo de resumen, no había podido conseguir durante el transcurso de los años correspondientes a la etapa de enseñanza obligatoria en régimen ordinario, la cual, prevé su finalización a la edad máxima de veintiún años. Recordando, además, que la titulación de Graduado en ESO, por otro lado y en suma, suponía requisito imprescindible para acceder al curso profesional de entrenador ofertado por la Federación Andaluza de Baloncesto como entidad competente según queda regulado en la Ley 5/2016 de 19 de julio del Deporte de Andalucía.

Al poco de comenzar las clases María recibe una llamada del director del Instituto en la que se le cita para una reunión. Durante este, según argumenta, previsible encuentro, se pusieron bajo la mesa varios aspectos en torno al ingreso de Jorge en el Centro. El asunto quizás menos inesperado fue la manifestación, tanto del director como del tutor

de Jorge de la ausencia, por parte del centro, de los recursos humanos y académicos necesarios para la adaptación de las asignaturas, cuanto menos, la posibilidad de hacerlo con las pruebas. El segundo, el cual me asegura, le produjo indignación, trató el tema que le expusieron en tanto que no era el lugar adecuado para su hijo, pese a entender el hecho de que como madre decidiera este recurso como medida para tener recogido al chaval apartado de la calle o en lugar de encerrado en su propia casa. ¿Cuáles eran los motivos a los que aludieron? En primer lugar, la frustración de Jorge, el cual día tras día desde que comenzaron las clases, se marchaba a media mañana cuando no, inventaba alguna excusa para salir después de la primera clase explicando cosas como que tenía que ir a su casa a sacar a su mascota, para no regresar hasta el día siguiente. En segundo, que la presencia de Jorge, retrasaba inevitablemente el ritmo del resto de los alumnos, los cuales, ya habían empezado a expresar su malestar.

Si bien lo anterior es fruto de lo expresado por María creemos de recibo aludir a las manifestaciones del propio director del centro sobre el incidente, el cual prestó su disposición a ser entrevistado. En esta entrevista, como en todas las que se han abordado asuntos personales relacionados Jorge solicitamos la presencia de la madre. El primer asunto que abordamos fue el hecho de que el alumno fuese al IPEP desde la sugerencia planteada por la propia Delegación de Educación. A ello aclara que él no lo vivió en el aula directamente pero sí se involucró personalmente, menciona que no es el primer caso que se les dio y que tampoco cree que sea el último.

Su argumentación gira en torno al cambio de régimen, del ordinario al de personas adultas, en el que el sistema hace una adaptación para que éstos últimos puedan titular. En tal caso, dice, se hace una reorganización de “Secundaria”, una reorganización del currículum en el que se disminuye el nivel con respecto a este. Un aspecto de esta reorganización tiene que ver con que en lugar de en asignaturas se estructura en ámbitos, por ejemplo, el ámbito científico-tecnológico recoge asignatura de matemáticas, física, química, tecnología, etc... y esta estructuración ya es una adaptación en sí misma, puesto que lo que un alumno de Secundaria aborda en cuatro años, en esta modalidad se invierten dos. Asimismo alude a la adaptación curricular, explicando que no es aplicable según la normativa, la cual si bien alude a que “se adaptará el currículum” no concreta nada al respecto. En este sentido cita la ambigüedad al consultar la normativa ordinaria ya que sí especifica que la adaptación curricular se

aplicará en la etapa de primaria y secundaria pero no recoge nada en cuanto a la secundaria de adultos.

En cuanto al caso de Jorge, reacciona con una risa burlona, y expone que evidentemente la Delegación le dice a la familia que allí se puede adaptar el currículum, pero no es cierto. Cuando él realizó la consulta en la administración en el caso de Jorge en concreto, cuando se echa mano de documentación, la realidad es que se pueden adaptar algunos aspectos como bajar la exigencia de los contenidos o modificar los tiempos pero no el currículo, porque en primer lugar, no tienen capacidad para hacerlo. Explica que sería un modo de adaptación no significativa en la que el profesor no ha de recurrir a otros recursos, instrumentos y procedimientos específicos implícitos en la significativa, aunque en sí contempla un nivel similar a lo que se exigía en el desaparecido PCPI. En la actualidad, estos programas ya obsoletos guardan una cierta similitud con la Secundaria de Adultos, es decir, básicamente según indica, “organizar el currículum en ámbitos, eliminar ciertos contenidos no básicos y procurar fijarse en los contenidos básicos”, lo que da como resultado una enseñanza que es “finalista”. Finalista, explica, en el sentido de que no se les prepara para otro ciclo académico sino para conseguir un título.

En este momento María interviene, explicando, que por otro lado está el factor que condiciona la no titulación implícita en la aplicación de la Adaptación Significativa, un hecho que, aclaramos, descubre a través de esta investigación. La respuesta del director se carga de un cierto enfado al transmitir su desacuerdo respecto a esta contradicción, aunque rememora que tiempo atrás sí permitía esta opción vinculada a la titulación.

—¿Qué ocurre con los chicos como Jorgito?—, se pregunta, —“ pues que una vez que terminan el sistema ordinario, una vez que cumplen los 21 años quedan fuera del sistema mientras que el resto de la población siempre tiene alguna manera de reincorporarse a ese sistema; a través de pruebas libres, a través de educación de adultos, sea a la edad que sea...-.

A estos chicos, indica en tono apesadumbrado, llega un momento en que se les corta el camino académico a los 21 años y esto, desde su opinión personal, es una realidad. Una situación que incluso va más allá puesto que cuando en ocasiones, que él ha vivido, derivan a estos chicos a entidades dirigidas a la inserción laboral, te encuentras con otra realidad, la de que sin título no pueden incorporarse al mundo laboral y entonces ya es

“el mundo al revés” porque evidentemente, no tienen el título pero es que sin título no pueden acceder a determinados cursos de preparación ni a la mayoría de puestos de trabajo.

Este no es el caso sólo de Jorge, asegura, es el caso de muchas personas más que como él se quedan fuera del sistema educativo, y, admite, fuera del sistema en general puesto que si bien su objetivo es preparar a los chicos para otro ciclo, el del tránsito a la vida profesional, en estos casos ocurre todo lo contrario, porque asimismo a estos se los deja a las puertas y fuera de este contexto. –“¿*Qué opciones les quedan? Pues recurrir a las Asociaciones o asumirlo las propias familias*”-.

3.4. Ahora yo soy árbitro.

Volviendo a la Ley 5/2016, de 19 de julio, del Deporte de Andalucía, en sus disposiciones, asimismo, queda regulada la consideración de árbitros y jueces deportivos, por igual, a quienes ejerzan funciones de aplicación de reglas técnicas en las competiciones deportivas (p. 30-31). No obstante, si en la disposición de los *requisitos de titulación de profesiones del deporte* recogidos en el cap. 2, art. 89, si bien se cita la de entrenador entre las distintas categorías enumeradas, la de árbitro no queda circunscrita entre las denominadas profesiones del deporte y asimismo la exigencia de ninguna titulación mínima como requisito.

Así pues, al comprobar los requerimientos específicos de árbitros tras la consulta realizada en la página oficial de la FAB (Federación Andaluza de Baloncesto) institución que regula las prácticas de arbitraje que desarrolla mi sujeto, comprobamos que las bases para iniciarse en la formación de esta modalidad consisten en ser mayor de catorce años, cumplimentar el documento de inscripción de la actividad formativa de la Federación acompañado de un Certificado de no existir delitos penales.

De tal modo, lo que en principio supuso para Jorge un despliegue de barreras y obstáculos generados por un compendio de circunstancias que lo imposibilitaban a la obtención del título de Graduado en Enseñanza Obligatoria, que a su vez impedía su deseo, en primera instancia, de acceder al curso profesional de entrenador de baloncesto ofrecido por la Delegación en Córdoba de la Federación Andaluza de Baloncesto, concluyó en 2017 en el fortuito desenlace de su acceso al mundo profesional del baloncesto en la modalidad de árbitro.

En la temporada 2016/2017 tras cumplimentación de la ficha de inscripción reglamentaria de la FAB el 16 de febrero de 2017 y acceder a los cursos de formación específicos facilitados por la misma obtuvo el carnet de licencia arbitral provincial, lo que desde la fecha lo acredita como árbitro deportivo, según me cuenta el interesado, en la liga municipal de Córdoba. Desde entonces, Jorge ha venido desarrollando esta actividad con regularidad aunque no comenzó el arbitraje en competiciones hasta la siguiente temporada 2017/2018 oficiando inicialmente la categoría de minibasket. En sí, esta ocupación tiene lugar durante los meses de septiembre a mayo, coincidiendo con el periodo del curso escolar, en las cuales se realizan sesiones de formación continua dos veces por semana en las que desarrollan actividades de mantenimiento físico y actualización de normativa y reglamentación técnica. Asimismo anualmente, se realizan evaluaciones que consisten en una prueba teórica y otra de tipo físico-técnica que todos los árbitros, incluido Jorge, tienen que superar para continuar manteniendo la licencia arbitral. Durante los fines de semana tienen lugar los partidos que normalmente son asignados por la FAB a los árbitros cada jueves desde una plataforma habilitada desde la web de la Federación pero Jorge, por el contrario, prefiere consultar a través de llamada telefónica en la que habla personalmente con el técnico encargado. Tras confirmar sus partidos tiene por costumbre, tal como comprobamos, anotar lugar y hora del encuentro en un pequeño cuaderno junto con otros eventos sobre la misma materia (anexo-imagen), que posteriormente, en caso de reclamación, utiliza para contrastar con la Federación los partidos que ha arbitrado.

En esta última liga tuvimos la oportunidad de asistir, durante este invierno, a uno de los partidos disputado en el Colegio Bilingüe Séneca situado en la barriada de Fátima en Córdoba. En este encuentro se enfrentó el equipo de este centro contra el visitante Virgen del Carmen en la categoría mixta de minibasket. Durante esta etapa de observación directa, pese a no ser diestros en la materia, reconocemos en Jorge un conocimiento y destreza técnica, diríamos concienzuda, una impresión que corroboramos al escuchar los comentarios del otro compañero que conjuntamente está arbitrando y que posteriormente menciona por igual la madre, explicándome que Jorge aplica a rajatabla todos sus conocimientos siendo demasiado estricto. En concreto, la compañera, le sugiere que “pase un poco la mano y no pite todo lo que ve” debido a la corta edad de los miembros de los equipos (6 años) quienes aún tienen limitada experiencia tanto en la práctica como en el reglamento del juego. Al encuentro acude el

padre al igual que María y en diversas ocasiones, durante el primer cuarto de partido, observamos como el primero hace diversas indicaciones, (interpretadas como correcciones), a Jorge durante el desarrollo del partido. María rápidamente interviene para que no interfiera puesto que al hacerlo de manera pública sugiere despojar a su hijo de autoridad y credibilidad como profesional. Al margen de esta pequeña contrariedad todo, según mi humilde criterio, se desarrolló con normalidad.

CAPÍTULO 4.

REFLEXIONES.

“La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz” (Confucio)

Hablar de Educación para todos en igualdad de derechos y oportunidades indiscutiblemente suscita confianza, esperanza y paz, sobre todo en las chicas y los chicos con “discapacidad intelectual”, y por igual, en sus familias. Éstos, muy a nuestro pesar y algo distanciado de los benévolo y complacientes discursos, parecen seguir corporeizando esos grupos no tan minoritarios de otredad y marginalidad. A la luz de esta historia de vida de Jorge, un joven con “discapacidad intelectual” sus experiencias, sus sueños, sus pensamientos y sentimientos, al menos, así lo sugieren.

Es cierto que los términos “inclusión”, “integración” y diversidad son principios que sustentan nuestro sistema educativo, no obstante, es insuficiente sólo si su fundamentación es básicamente ideológica. Tras analizar la historia de este chico se hace evidente que en la práctica son múltiples las paradojas y contradicciones que exhibe su práctica. Es decir, ideológicamente estamos ante un proyecto de sistema educativo que prevé las necesidades educativas especiales como medida vinculante a la “inclusión” de las personas con “discapacidad intelectual” en igualdad de derechos y oportunidades, lo cual, por igual es precepto para su desarrollo e integración plena en la sociedad. No obstante, no es que únicamente estas medidas sean aplicables durante la educación obligatoria en la etapa de primaria y secundaria, sino que como respuesta educativa adaptada restringe y limita a estos alumnos en la posibilidad de la titulación no sólo durante la edad máxima permitida en la enseñanza obligatoria sino para siempre, lanzándolos no sólo a las afueras del sistema educativo sino, por igual, a las

fronteras de la estructura social. En este sentido el derecho al aprendizaje a lo largo de la vida deja de ser contemplado en vista de que la posibilidad de retorno al sistema educativo esencialmente se realiza a través de pruebas de acceso en sus distintas modalidades, pruebas que sistemáticamente no contemplan las necesidades educativas especiales, es decir, no se adaptan al nivel competencial de estos alumnos. Pero no sólo se produce marginalidad en el entorno educativo puesto que la capacidad de éxito dentro de éste es además inherente al éxito vital en cuanto que la titulación en Educación Secundaria Obligatoria es el requisito mínimo exigido para el acceso al ámbito profesional y laboral. Llegados a este punto, las alternativas para continuar formándose y/o acceder al mercado de trabajo son escasas, limitándose a las Asociaciones y Fundaciones las cuales actúan como recursos indirectos de la Administración. Asimismo se encuentran los Centros Especial de Empleo dirigidos exclusivamente a personas con “discapacidad” a través de una modalidad de contratación denominada “empleo protegido”. Por último a través de acceso al empleo público el cual establece una cuota del 7% de los puestos, reservándose de este porcentaje un 2% concretamente para personas con “discapacidad intelectual”.

A pesar de todo, lo anterior sólo traduce una parte del todo de la realidad de estas personas, una realidad delimitada no sólo por la marginalidad educativa, profesional y laboral sino asimismo por aquellos choques, tensiones y costes emocionales invertidos en una lucha continua por ser integrados y aceptados desde los parámetros sociales de “normal” y “normalización”. En el caso concreto de Jorge se hace evidente constantemente su rechazo a ser identificado como “diferente”, cuanto más a ser asociado concretamente con personas con Síndrome de Down, una conducta que no puede ser interpretada sino como la recreación de su imaginario cultural basado en las propias experiencias de rechazo en la escuela desde su grupo de iguales por su condición de “diferencia” y “diversidad”.

En conclusión cabe plantearse si no estamos ante un modelo de inclusión educativa que, bajo parámetros de diversidad, no sólo tiende a etiquetar sino además a homogeneizar el perfil de toda la diversidad de alumnos, un patrón que desde sesgos de “normatividad” y “normalización” no sólo engaña, oprime y constriñe las oportunidades de aquellos diferentes sino que además los desplaza hacia los límites. ¿Hasta qué punto este modelo de inclusión favorece a las personas con “discapacidad intelectual”? La cuestión no es otra que la realidad de un sistema diseñado para devolver a estos chicos a “la

normalidad educativa...Pero...esta definición de educación inclusiva resulta extremadamente restrictiva” (Sapon-Shevin, 2013, p. 72) Un modelo de “inclusión” en el que estos chicos quedan excluidos, en el que además el sentido de una educación igual para todos resulta ser igual para todos los que no son diferentes.

Como afirma Sapon-Shevin (2013) “El modo en que se defina lo que es normal y lo que es "anormal" afectará al concepto de variabilidad del ser humano” (p. 73). Es éste, sin duda, un caso en el que la diversidad es tratada como segregación fuera de la “normalidad” y asimilación de todo aquello diferente a modelos indivisibles donde una vez que quedan definidos los perfiles normativos las diferencias con él son percibidas como “carencias”, “deficiencias”, “anormalidad”... como rasgos negativos y poco o nada valorables (Echeíta, 2004, pp. 39). Finalmente, es mi propósito concluir aludiendo a la reflexión planteada por Echeíta (2004): “Difícilmente puede haber una escuela inclusiva, en una sociedad excluyente” (p. 12) y aunque las escuelas no son los únicos pilares sobre los que se sustenta la igualdad y la equidad social, sí es su papel fundamental en cuanto mecanismos de lucha y reforma. (Sapon-Shevin, 2013)

ANEXOS

Relación de Documentos Indexados

DOC-1	2018-10-02	Mail madre a bufete de abogados
DOC-2	2000-11-17	Perfil Individual BADy G-1/ Curso Infantil
DOC-3	2000-00-00	Criterios Evaluación 3ª 2000/2001
DOC-4	2000-12-20	Informe Evaluación Individual 1. Trimestre 2000/2001
DOC-5	2001-03-20	Informe Segunda Evaluación (2001/2002)
DOC-6	2001-06-10	Informe Tercer Evaluación (2001/2002)
DOC-7	2001-06-20	Boletín De Notas 3. Evaluación Curso 2000/2001
DOC-8	2001-06-20	Informe Final Curso 2000/2001 (Área Apoyo)
DOC-9	2001-10-01	Adaptación Curricular Individualizada Significativa (Cursos 2001/2002- 2002/2003)
DOC-10	2002-05-02	Aceptación Ministerio Adaptación Curricular
DOC-11	2002-12-21	Informe Primera Evaluación 2002/2003 (2-P)
DOC-12	2003-03-24	Informe Segunda Evaluación 2002/2003 (2-P)
DOC-13	2003-06-00	Informe Tercera Evaluación 2002/2003 (2-P)
DOC-14	2003-11-00	Criterios Evaluación 1ª 2003/2004 (3-P)
DOC-15	2004-01-00	Criterios Evaluación 2ª 2003/2004 (3-P)
DOC-16	2004-04-00	Criterios Evaluación 3ª 2003/2004 (3-P)
DOC-17	2005-03-00	Informe Segunda Evaluación 2004/2005 (4-P)
DOC-18	2005-06-00	Dictamen Adaptación Grupo Ordinario Con Apoyo Variable

DOC-19	2006-04-00	Criterios Adaptados 2ª 2005/2006 (5-P)
DOC-20	2006-12-22	Informe Primera Evaluación 2006/2007 (6-P)
DOC-21	2006-02-00	Criterios Adaptados 2ª 2006/2007 (6-P)
DOC-22	2006-03-00	Informe Segunda Evaluación 2006/2007 (6-P)
DOC-23	2006-04-00	Criterios Adaptados 3ª 2006/2007 (6-P)
DOC-24	2006-06-00	Informe Tercera Evaluación 2006/2007 (6-P)
DOC-25	2006-06-11	Informe Final-Recomendación Repetición 6-P
DOC-26	2007-10-00	Criterios Adaptados 1ª 2007/2008 (6-P)
DOC-27	2007-12-22	Informe Primera Evaluación 2007/2008 (6-P)
DOC-28	2008-02-00	Criterios Adaptados 2ª 2007/2008 (6-P)
DOC-29	2008-03-26	Informe Segunda Evaluación 2007/2008 (6-P)
DOC-30	2008-04-03	Dictamen Adaptación-Grupo Ordinario Con Apoyo Variable
DOC-31	2008-04-00	Criterios Adaptados 3ª 2007/2008 (6-P)
DOC-32	2008-06-11	Informe Tercera Evaluación 2007/2008 (6-P)
DOC-33	2008-10-00	Criterios Evaluación 1ª 2008/2009 (1-S)
DOC-34	2008-12-12	Informe Primera Evaluación 2008/2009 (1-S)
DOC-35	2009-02-00	Criterios Evaluación 2ª 2008/2009 (1-S)
DOC-36	2009-03-25	Informe Segunda Evaluación 2008/2009 (1-S)
DOC-37	2009-06-18	Informe Tercera Evaluación 2008/2009 (1-S)
DOC-38	2009-06-20	Actividades Refuerzo Verano 2008/2009
DOC-39	2009-11-00	Información Rendimiento 1ª Ev (2009/2010) (2-S)
DOC-40	2009-10-00	Criterios Evaluación 1ª 2009/2010 (2-S)
DOC-41	2009-12-11	Informe Primera Evaluación 2009/2010 (2-S)
DOC-42	2009-03-18	Informe Segunda Evaluación 2009/2010 (2-S)
DOC-43	2010-10-00	Criterios De Evaluación 1ª 2010/2011 (2-S)
DOC-44	2011-03-16	Informe Segunda Evaluación 2010/2011 (2-S)
DOC-45	2011-03-30	Informe De Evaluación Psicopedagógico
DOC-46	2011-04-00	Criterios De Evaluación 3ª 2010/2011 (2-S)
DOC-47	2011-06-30	Informe Propuesta PCPI 2011/2012
DOC-48	2011-07-27	Matrícula Centro PCPI 2011/2012.
DOC-49	2011-09-00	Principios Éticos. Centro PCPI
DOC-50	2014-05-28	Certificado Notas PCPI 2011/2012
DOC-51	2014-05-28	Certificado Notas PCPI 2012/2013
DOC-52	2014-05-28	Certificado Notas PCPI 2013/2014
DOC-53	2014-05-28	Certificado De Superación Módulos PCPI
DOC-54	2014-06-03	Certificado Notas 1º Eso 2008/2009
DOC-55	2014-06-03	Certificado Notas 2º Eso 2009/2010
DOC-56	2014-06-03	Certificado Notas 2º Eso 2010/2011
DOC-57	2016-02-12	Inscripción Pruebas Eso Adultos
DOC-58	2000-12-22	Boletín De Notas 2000/2001 (1-P)
DOC-59	2002-06-21	Boletín De Notas 2001/2002 (2-P)
DOC-60	2002-12-20	Boletín De Notas Ev.1 2002/2003 (2-P) Repetición Curso
DOC-61	2003-03-03	Boletín De Notas Ev. 2 2002/2003 (2-P) Repetición
DOC-62	2003-06-24	Boletín De Notas Ev. 3 2002/2003 (2-P)
DOC-63	2003-12-19	Boletín De Notas Ev. 1. 2003/2004 (3-P)
DOC-64	2004-03-04	Boletín De Notas Ev. 2. 2003/2004 (3-P)
DOC-65	2004-06-22	Boletín De Notas Ev. 3. 2003/2004 (3-P)

DOC-66	2004-12-23	Boletín De Notas Ev. 1. 2004/2005 (4-P)
DOC-67	2005-06-22	Boletín De Notas Ev. 3.2004/2005 (4-P)
DOC-68	2005-06-24	Solicitud Internado En Antequera
DOC-69	2006-12-19	Boletín De Notas Ev. 1. 2006/2007 (6-P)
DOC-70	2007-06-14	Boletín De Notas Ev. 3. 2006/2007 (6-P)
DOC-71	2007-07-04	Refuerzo Verano Con Material Próximo Curso 2007/2008
DOC-72	2007-12-19	Boletín De Notas Ev. 1. 2007/2008 (6-P) Repetición Curso
DOC-73	2008-03-27	Boletín De Notas Ev. 2. 2007/2008 (6-P)
DOC-74	2008-06-12	Boletín De Notas Ev. 3. 2007/2008 (6-P)
DOC-75	2008-12-16	Boletín De Notas Ev. 1. 2008/2009 (1-S)
DOC-76	2009-06-16	Boletín De Notas Ev. 3. 2008/2009 (1-S)
DOC-77	2002-06-05	Solicitud Reconocimiento De La Condición De Minusválido (C.A.S.J.A.)
DOC-78	2002-10-18	Reconocimiento Discapacidad (C.A.S.J.A.) 57%
DOC-79	2003-07-22	Solicitud Título Familia Numerosa (C.A.S.J.A.)
DOC-80	2009-01-28	Solicitud Reconocimiento Situación De Dependencia (C.I.B.S.J.A.)
DOC-81	2009-10-06	Reconocimiento Situación Dependencia (C.I.B.S.J.A.) Grado Ii-N-1
DOC-82	2010-02-12	Resolución Económica Situación De Dependencia (C.I.B.S.J.A.)
DOC-83	2011-12-21	Revisión Discapacidad (C.I.B.S.J.A.) 67%
DOC-84	2012-03-01	Justificante Solicitud Pensión Invalidez (C.I.B.S.J.A.)
DOC-85	2012-06-29	Reconocimiento Pensión Invalidez (C.I.B.S.J.A.)
DOC-86	2012-07-06	Incapacitación y Comunicación De Guardador De Hecho (Minist.Fiscal)
DOC-87	2012-07-11	Asignación N° Seguridad Social Condición De Pensionista (M.E.S.S.)
DOC-88	2012-12-31	Ayuda Económica Extraordinaria. Pensión de Invalidez (C.S.B.S.J.A.)
DOC-89	2013-02-07	Certificado Pensiones 2012 (C.S.B.S.J.A.)
DOC-90	2013-02-14	Resolución Condición Dependencia Severa (Vitalicia) (C.S.B.S.J.A.)
DOC-91	2013-03-27	Justificante Renovación Anual (2013) PNC. (C.S.B.S.J.A.)
DOC-92	2013-03-00	Actualización De PNC (C.S.B.S.J.A.)
DOC-93	2014-02-07	Certificado De Pensiones 2013 (C.S.B.S.J.A.)
DOC-94	2014-04-21	Informe Inspección Educación Sobre Denuncia Acoso (C.E.C.D.J.A.)
DOC-95	2016-04-08	Escrito-Reclamación Al Delegado Territorial Educación
DOC-96	2016-04-14	Contestación Desestimación Escrito/Reclamación (C.E.J.A.)
DOC-97	2016-09-00	Inscripción En IPEP (Educación Secundaria De Adultos)
DOC-98	2017-03-17	Justificante Renovación Anual (2017) PNC. (C.S.B.S.J.A.)
DOC-99	2017-12-29	Ayuda Económica Extraordinaria Pensión Invalidez (C.S.B.S.J.A.)
DOC-100	2018-03-22	Justificante Renovación Anual (2018) PNC (C.I.P.S.J.A.)
DOC-101	2014-09-11	Solicitud Cita Sepe (Servicio Empleo Público Estatal)
DOC-102	2014-09-18	Informe Inscripción En SAE
DOC-103	2014-11-28	Renovación Demandante De Empleo (SAE)
DOC-104	1994-03-01	Cita Médica Para Prueba Fenilcetonuria (Prueba Del Talón) (S.A.S)
DOC-105	1994-08-24	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (6-M)
DOC-106	1994-09-09	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (6,5-M)
DOC-107	1994-09-30	Informe De Urgencias (7-M)
DOC-108	1994-10-10	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (7,5-M)

DOC-109	1994-11-10	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (8,5-M)
DOC-110	1994-12-02	Informe De Alta Hospitalización (9-M)
DOC-111	1994-12-12	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (9,5-M)
DOC-112	1994-12-21	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (10-M) Amigdalitis
DOC-113	1995-01-10	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (10,5-M) Amigdalitis
DOC-114	1995-01-27	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (11-M) Revisión
DOC-115	1995-03-03	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (12-M) Revisión
DOC-116	1995-03-29	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (13-M) Amigdalitis
DOC-117	1995-04-10	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (13,5-M) Virus
DOC-118	1995-05-04	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (14 -M) Amigdalitis
DOC-119	1995-05-19	Visado Médico Para Administrar Complemento Calórico (15-M)
DOC-120	1995-05-23	Informe Consulta Traumatología (15-M)
DOC-121	1995-07-04	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (16-M) Amigdalitis
DOC-122	1995-08-22	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (17-M) Tricotilomanía
DOC-123	1995-10-11	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (19-M) Amigdalitis
DOC-124	1995-10-31	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (19,5-M) Amigdalitis
DOC-125	1995-11-07	Informe Urgencias Pediatría (20-M) Amigdalitis
DOC-126	1996-01-09	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (22,5-M) Faringo-amigdalitis
DOC-127	1996-07-31	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (2,4 A) Diarrea
DOC-128	1996-10-21	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (2,8 A) Diarrea
DOC-129	1996-11-11	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (2,9 A) Estomatitis Aftosa
DOC-130	1997-04-07	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (3 A) Bronquitis
DOC-131	1997-09-26	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (3,7 A) Estrabismo
DOC-132	1998-01-27	Informe Urgencias Convulsión Febril (3,11 A)
DOC-133	1998-03-02	Consulta Otorrino/Propuesta Operación Amígdalas (4 A)
DOC-134	1998-03-03	Informe Pediátrico Digestivo/Nutrición (4 A) Revisión Convulsión
DOC-135	1998-02-21	Informe Urgencias Pediatría (4 A) Amigdalitis
DOC-136	1998-05-01	Informe Urgencias Pediatría (4,3 A) Amigdalitis Aguda
DOC-137	1998-06-20	Informe Urgencias Pediatría (4,4 A) Faringo-Amigdalitis
DOC-138	1998-09-11	Consulta Traumatología Pies Planos
DOC-139	2002-05-00	Consulta Salud Mental Infantil
DOC-140	2002-06-02	Consulta Oftalmología (Propuesta Operación Estrabismo)
DOC-141	2003-02-04	Consulta Neurología Infantil
DOC-142	2003-02-04	Resonancia Magnética (Neuro-pediatría)
DOC-143	2003-06-26	Consulta Neurología Revisión
DOC-144	2004-03-08	Solicitud anestesia general. Servicio de Odontología
DOC-145	2004-05-26	Consulta Oftalmología (Revisión)
DOC-146	2004-10-04	Oftalmología (Intervención Por Estrabismo)
DOC-147	2005-06-20	Oftalmología (2ª Intervención Por Estrabismo)
DOC-148	2005-08-30	Oftalmología Revisión
DOC-149	2009-06-27	Informe Urgencia Esguince De Tobillo
DOC-150	2009-05-08	Intervención Por Deterioro De Dentición
DOC-151	2009-12-03	Consulta Traumatología Displasia De Cadera
DOC-152	2010-02-11	Solicitud Cirugía Oftalmología 3ª Intervención
DOC-153	2010-03-11	Cirugía Dermatológica Verrucosas
DOC-154	2012-01-19	Consulta Traumatología (Esguince Baloncesto)

DOC-155	2012-05-12	Consulta Revisión Rotura Escafoides (Baloncesto)
DOC-156	2012-07-02	Consulta Urgencias Trauma (Hombre-Baloncesto)
DOC-157	2017-02-16	Curso De Entrenador De Baloncesto
DOC-158	2016-05-09	Escrito De La Madre a La Federación De Baloncesto
DOC-159	2015-01-16	Inscripción Portal Empleo Once (Puesto-Controlador)
DOC-160	2014-06-18	Currículum Vitae
DOC-161	2015-01-09	Convenio Colectivo Estatal Centro Especial De Empleo
DOC-162	2017-10-02	Certificado De Penales
DOC-163	2018-00-00	Tarifas Árbitros

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Parreño, M.J. y Araoz Sánchez-Dopico, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid, España: Cinca
- Benedict, R. (1934), La antropología y el anormal. En *Journal of General Psychology*, 10(2), 59-82.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29313 a 29424
- Echeita Sarrionandía, G y Verdugo Alonso, M.A. (2004) *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva*. Salamanca, España: INICO
- Foucault, M. (2003), *Historia de los placeres. Historia de la sexualidad 2*. Siglo XXI Editores, Argentina, S.A.
- Foucault, M. (2008), *Tecnologías del yo. Y otros textos afines. Introducción de Miguel Morey*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- García Rubio, J (2017) Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* (10), 251-264
- Guerrero Muñoz, J (2011), Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. *Revista de Antropología Experimental* (11), 127-138
- González Noriega, M. M. (2012) La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Universidad de Alcalá* (V) 81-105
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de julio de 1985, núm. 159, pp. 21015 a 21022
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927 a 28942
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 de noviembre de 1995, núm. 278, pp. 33651 a 33665.

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188 a 45220
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858 a 97921
- 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*. Madrid, 15 de diciembre de 2006, núm. 299, pp. 44142 a 44156
- Ley 5/2016, de 19 de julio, del Deporte de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 22 de julio de 2016, núm. 140
- Lorenzo Vicente, J.A. (2009) Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007). Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. *El largo camino hacia una educación inclusiva* (1) 495-510
- Lucas Verdú, P. (1990) El orden normativista puro. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)* (68) 7-93
- Naciones Unidas. (1948). Declaración de los derechos humanos. Recuperado de: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- 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*. Sevilla, 22 de octubre de 2002, núm. 125, pp. 20.736 a 20.754
- Orden ECI/2755/2007, de 31 de julio, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial que se desarrollen en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 26 de Septiembre de 2007, núm. 231
- Orden de 8 de enero de 2009, por la que se regulan las pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, para personas mayores de dieciocho años. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 22 de enero de 2009, núm. 14
- Pérez Cortés, S. (1991). El individuo, su cuerpo y la comunidad. *Alteridades*, 1 (2), 13-23.
- Portal Ariosa, A. M. (1991), La identidad como objeto de estudio de la antropología. *Alteridades* 1(2) 3-5
- Ratificación. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 21 de abril de 2008, núm. 96, pp. 20648 a 20659
- Real Decreto Ley 334/1985 de 6 de octubre de Ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 16 de marzo de 1986, núm. 65
- Real Decreto Ley 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 2 de junio de 1995, núm. 131, pp. 16179 a 16185.

- Real Decreto Ley 1971/1999, de 23 de diciembre de procedimiento para el reconocimiento, declaración y calificación del grado de discapacidad. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid 26 de enero de 2000, núm. 22, pp. 3317 a 3410.
- Real Decreto Ley 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*. Sevilla, 18 de mayo de 2002, núm. 58, pp. 8.110 a 8.116
- Real Decreto Ley 1363/2007 de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, de 8 de noviembre de 2007, núm. 268, pp. 45945 a 45960
- Real Decreto Ley 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*. Madrid, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635 a 95673
- Sapon-Shevin, M. (1996). Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system. *Theory into practice*, 35 (1), 35-41.
- Sapon-Shevin, M. (2013) La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación* 11(3) 71-85.
- Unesco (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. Recopilado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Unesco (2006) Convención Internacional sobre Derechos de Personas con Discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>