

## ***La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela***

María PALLISERA DÍAZ

Correspondencia

María Pallisera Díaz

Departamento de Pedagogía  
Facultad de Educación y Psicología  
Universitat de Girona  
C/ St. Domènec, 9  
17071 Girona  
Tel.: +34 972 418352  
Fax. +34 972 41 83 01

E-mail: maria.pallisera@udg.edu

Recibido: 15/02/2010  
Aceptado: 21/09/2010

### **RESUMEN**

La transición a la edad adulta desde una óptica inclusiva es un proceso especialmente complejo para los jóvenes con discapacidad intelectual. En este artículo se analiza el contexto de los procesos de tránsito mostrando las principales relaciones y discrepancias entre los distintos escenarios donde los jóvenes con discapacidad desarrollan los itinerarios personales que les llevan a la vida adulta. Entre estos escenarios, la escuela –la etapa de la educación secundaria obligatoria– juega un rol fundamental. Por ello, se dedica un apartado específico a realizar una aproximación al papel de la escuela secundaria en la construcción de puentes facilitadores de la inclusión social y laboral. Finalmente, se plantean algunos de los principales retos a los que dar respuesta para mejorar los procesos de tránsito desde una óptica inclusiva.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión social, Inclusión laboral, Transición a la edad adulta y vida activa, Jóvenes con discapacidad intelectual, Educación secundaria.

## ***Work and social inclusion of young people with intellectual disabilities. The role of the school***

### **ABSTRACT**

The transition to adult life from the standpoint of inclusion is a complex process, especially for young people with intellectual disabilities. This article analyzes the context of transition processes showing the main relationships and differences of the different scenarios where young people with disabilities develop personal pathways that lead to adulthood. Among these scenarios, the school –the period of compulsory secondary education– plays a key role. Therefore, a specific section is devoted to developing an approach to the role of the school in the construction of bridges that facilitate social and work inclusion. Finally, it presents

some major challenges that need to be faced to improve the processes of transition from an inclusive perspective.

**KEY WORDS:** Social inclusion, Work inclusion, Transition to adulthood and active life, Young people with intellectual disabilities, Secondary education.

## **1. Introducción**

A lo largo de la vida vamos enlazando diferentes transiciones que nos llevan a desarrollar nuevas experiencias en espacios distintos; el período de la escolarización en la etapa secundaria es especialmente emocionante: se abren ante nosotros retos de futuro relacionados con la vida adulta como el trabajo, continuar la formación, etc. que nos llevan a elaborar proyectos personales en los que la toma de decisiones es un reto continuo. Se trata de un proceso difícil para todos, pero especialmente para los jóvenes con discapacidad (SANDERSON *et al.*, 2008; RUSCH *et al.*, 2009); en este caso, si las alternativas de formación son difíciles, más lo es el logro de objetivos relacionados con la inclusión social. Estudios como los desarrollados por Valls y Jové (2001) y Rosselló y Verger (2008) muestran que los procesos de tránsito que conducen a las personas con discapacidad desde la escuela al mundo laboral raramente culminan en itinerarios laborales desarrollados en entornos ordinarios. La mayoría de las personas con discapacidad una vez que abandonan el centro escolar pasan a ser usuarias de las alternativas específicas, sean centros de día, centros ocupacionales o servicios de trabajo protegido.

El objetivo de este artículo es realizar una aproximación a la complejidad de los procesos de tránsito para los jóvenes con discapacidad, analizando algunos de los elementos que obstaculizan el logro de objetivos relacionados con la inclusión social para proponer, a partir del análisis de buenas prácticas y de la investigación sobre la temática de la transición, algunas de las estrategias a realizar desde la escuela para facilitar estos procesos. Dedicamos un apartado a cada uno de estos temas, para acabar planteando algunas reflexiones finales sobre los principales retos del tránsito a la vida adulta de las personas con discapacidad en nuestro contexto.

## **2. El contexto de los procesos de tránsito: algunos elementos clave**

Hudson (2006) plantea que buena parte de la literatura sobre los procesos de transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad consiste en plantear orientaciones relacionadas con buenas prácticas a realizar en este ámbito por parte de los servicios y profesionales implicados. Ahora bien,

según este autor, para una mejor comprensión sobre por qué se ha avanzado tan poco en este ámbito se necesita un sólido diagnóstico que permita conocer en profundidad el contexto en el que se construyen los procesos de transición. En este sentido, el objetivo de este apartado es realizar un análisis de algunos de los elementos más característicos de los procesos de tránsito en nuestro país que nos permita posteriormente disponer de una visión global del mismo a partir de la cual proponer estrategias de mejora desde la escuela.

### **2.1. Los centros y servicios relacionados con la transición: *¡muchos y distintos!***

Una primera observación se refiere a la *gran diversidad de servicios y proyectos que entran en juego en los procesos de tránsito a la vida activa*: no sólo encontramos una gran diversidad de servicios, sino que también existen considerables diferencias entre ellos acerca del propio concepto de inclusión y de cómo abordar la atención a la diversidad. La multiplicidad y fragmentación de servicios que facilitan el empleo, hogar, ocio, formación, etc., es un elemento recurrente que influye decisivamente en la complejidad de los procesos de tránsito en la mayoría de los países occidentales (WINN y HAY, 2009).

Aunque en nuestro contexto todos estos servicios están inspirados por una misma normativa (Ley de integración social del minusválido, LISMI, 1982), presentan entre ellos diferencias substanciales en relación a la filosofía, organización de los servicios y profesionales. Una parte de estos servicios se ubican en el sistema educativo, otros en el ámbito social y laboral (dependiendo de las administraciones que los asuman en cada Comunidad), lo que implica la dependencia administrativa a distintos departamentos y por lo tanto organizaciones y funcionamiento distinto. Una primera “desconexión” entre los servicios educativos y los postescolares hace referencia a la perspectiva ideológica que orienta la atención a las personas con necesidades especiales. En la escuela, los planteamientos inclusivos avanzan, no exentos de dificultades en su implementación, pero constituyendo un claro objetivo de trabajo en las distintas etapas educativas. Ahora bien, más allá de la escuela, los centros, programas y servicios donde habitualmente reciben atención las personas con necesidades educativas especiales una vez finalizan su escolaridad obligatoria, constituyen un contexto donde se atiende o trabajan exclusivamente personas con discapacidad.

Esta situación genera a la práctica una discontinuidad real en los itinerarios vitales que siguen muchos jóvenes con discapacidad, y uno de los principales obstáculos para el logro de su inclusión social. La existencia de multitud de visiones acerca de lo que representa la vida adulta en el marco de los propios servicios

postescolares constituye otro elemento que dificulta enormemente la articulación interinstitucional necesaria para conducir a la inclusión laboral y social. A este factor nos referimos seguidamente.

## **2.2. Diferencias y discontinuidades en el espacio postescolar**

Esta segunda observación se refiere a los *obstáculos con los que tropieza una persona con discapacidad para ganar progresivas cotas de autonomía en el propio espacio postescolar*: el tránsito es difícil incluso entre los servicios organizados específicamente como alternativas de trabajo y ocio en el escenario posterior a la escuela. Así, la transición desde un centro ocupacional (donde se realiza ocupación terapéutica como metodología de aprendizaje) a un centro especial de empleo (CEE) (donde todos los trabajadores tienen discapacidad, tienen un contrato de trabajo y el sueldo es equivalente al salario mínimo interprofesional) es realmente difícil; también lo es pasar de un CEE al empleo ordinario. Lo cierto es que aunque la LISMI (1982) en su artículo 42.1. plantea los centros especiales de empleo como un mecanismo de tránsito hacia el trabajo ordinario para las personas con discapacidad, este objetivo no se cumple<sup>1</sup>.

Junto con los vacíos legales y las dificultades para romper la cultura proteccionista de las organizaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad, otro obstáculo para la inclusión laboral es la dificultad real que experimentan las personas con discapacidad para encontrar un puesto de trabajo en el mercado ordinario. Reconociendo esta realidad, la LISMI (1982) establece un sistema de cuota dirigido a garantizar un mínimo de puestos laborales en las empresas. Ahora bien, en España se constata un incumplimiento reiterado y la inexistencia de control y sanciones al incumplimiento de la ley. A principios del año 2000 se formuló una normativa relacionada con el sistema de cuotas que no ha contribuido a mejorar la situación: se trata de la ley que establece “medidas alternativas” a la obligatoriedad de contratar personas con discapacidad por parte de las empresas<sup>2</sup>. Este ejemplo

1. Destacamos la investigación realizada recientemente por parte de Cueto *et al.* (2009), uno de los primeros trabajos que abordan con rigurosidad el análisis del papel de los centros especiales de empleo como medida clave de las políticas de empleo dirigidas a personas con discapacidad. A partir del análisis de los datos de la Muestra Continua de Vidas Laborales, base de datos administrativa que refleja las trayectorias laborales de todas las personas que en un momento dado están vinculadas a la Seguridad Social, estudia la situación de los Centros Especiales de Empleo (CEE) en las distintas comunidades del Estado español confirmando, después de analizar los datos disponibles, que los CEE no contribuyen a la inserción de las personas con discapacidad, sino que constituyen un destino en sí mismos. Apuntan, por lo tanto, a la necesaria revisión legal, reclamada largamente desde ámbitos profesionales y agentes laborales.
2. Esta normativa se inscribe en los denominados “Sistemas de contribución compensatoria”, y se distingue del sistema de cuota en la medida en que permite a las empresas hacer una contribución

sirve para mostrar uno de los principales impedimentos de los procesos de tránsito de las personas con discapacidad: una actitud excesivamente proteccionista de la administración que aboga por medidas propias de la beneficencia, perpetuando la imagen social de la discapacidad asociada a la dependencia y caridad, en vez de abogar decididamente por responsabilizar a los agentes laborales y a la sociedad en general de la mejora de las condiciones de vida para todos.

Los servicios y proyectos que realizan trabajo con apoyo son los que en estos momentos están facilitando con mayor eficacia la inserción laboral de las personas con discapacidad en entornos ordinarios. El empleo con apoyo (ECA) consiste concretamente en ofrecer *acciones formativas* a colectivos con especiales dificultades de inserción, en hacer *prospección* en el mercado laboral para identificar puestos de trabajo y, posteriormente, *realizar las inserciones y el seguimiento* en el lugar de trabajo para facilitar a la persona con discapacidad los aprendizajes que le permitan desarrollarse correctamente en el puesto de trabajo<sup>3</sup>. Analizando esta tipología de servicios se pone de relieve la diferencia de perspectivas entre el sector protegido y el trabajo con apoyo. Mientras que este último muestra una visión inclusiva del trabajo, el sector configurado por los servicios tradicionales de adultos con discapacidad constituye un escenario que no acaba de configurarse como un espacio realmente potenciador de la inclusión.

### **2.3. Información y actitudes: dos elementos relacionados que influyen en las oportunidades de inclusión**

Al choque de culturas entre los servicios según se ubiquen en el espacio educativo o el postescolar (cultura inclusiva en el sistema educativo *versus* atención en centros específicos en el espacio postescolar) y a las propias dificultades añadidas entre las distintas visiones y metodologías que encontramos entre los servicios ubicados en la zona postescolar, añadimos una tercera traba sin duda relacionada con las anteriores: el *desconocimiento por parte de los profesionales de las*

---

económica o compensatoria a un fondo especial destinado a “emplear” la proporción prevista de personas con discapacidad. Concretamente, el Real Decreto 27/2000 de 14 de enero establece las medidas alternativas de carácter excepcional al cumplimiento de la cuota de reserva, permite que las empresas públicas y privadas queden total o parcialmente exentas de contratar personas con discapacidad en el caso de que contraten mercantil o civilmente con centros especiales de empleo, con trabajadores autónomos con discapacidad, o bien si realizan donaciones o acciones de patrocinio de carácter monetario a entidades que trabajen para favorecer la inserción laboral de personas con discapacidad.

3. En 2007 se produce finalmente la esperada regulación del trabajo con apoyo (Real Decreto 870/2007 del 2 de julio), después de un costoso proceso en el que las tensiones internas del sector y el predominio de las medidas proteccionistas dificultaron enormemente las negociaciones (JORDÁN y VERDUGO, 2007).

*alternativas existentes para las personas adultas con discapacidad, especialmente de los enfoques desarrollados desde la óptica inclusiva.* Rosselló y Vergés (2008) corroboran esta situación a partir de una investigación realizada en las Islas Baleares en la que se analiza la transición entre el final de la secundaria obligatoria y el inicio de la actividad laboral: plantean que la dispersión de los servicios de orientación para el empleo y la falta de información de los profesionales de la educación sobre ellos dificulta el conocimiento de los recursos y las posibilidades existentes para las personas con discapacidad, limitando de este modo las acciones formativas y orientativas dirigidas a los estos alumnos. Además, también los servicios de orientación generales (por ejemplo, los servicios sociales) tienden a canalizar a los usuarios con discapacidad hacia los servicios específicos, lo que los aleja de los contextos normalizados.

Ahondando en el tema, pensamos que una cuestión intrínsecamente relacionada con la anterior es la escasa confianza acerca de las posibilidades de inserción laboral de las personas con discapacidad, que deriva del desconocimiento de la discapacidad y de las posibilidades de las personas con necesidades especiales. En esta línea, las investigaciones realizadas acerca del desarrollo de procesos de inserción laboral en entornos ordinarios ponen de relieve cómo las actitudes iniciales por parte de los empresarios o agentes laborales son frecuentemente de escepticismo, siendo el compromiso de facilitar el apoyo necesario por parte del servicio de trabajo con apoyo y los beneficios económicos lo que contribuye decisivamente a que acepten participar en la experiencia de inserción. Ahora bien, una vez que se percatan de que la persona con discapacidad es un trabajador más, estas actitudes cambian significativamente, detectándose actitudes abiertas a la inserción de las personas con necesidades especiales (PALLISERA *et al.*, 2006; RIUS, 2005). Con frecuencia, las dudas acerca de las posibilidades de las personas con discapacidad para su inclusión social y laboral afectan también a los profesionales, y con ello condicionan las oportunidades reales de inclusión. Por ello, el tema de las actitudes es un ámbito a trabajar tanto desde la formación inicial como en las acciones de formación permanente dirigidas a los profesionales. Trabajos como la experiencia realizada por De la Iglesia (2006) muestran la posibilidad de incidir en el cambio de actitudes de los propios profesionales hacia la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad a través de acciones de sensibilización y formación.

### **3. *Construyendo puentes desde la escuela. Hacia un análisis del papel del sistema educativo en los procesos de transición***

En el análisis realizado hasta ahora no hemos profundizado en los elementos relacionados con el espacio escolar; hay situaciones de sobra conocidas:

las complejas transiciones del propio sistema educativo (la difícil transición, especialmente para las personas con discapacidad intelectual, entre la educación primaria y la secundaria obligatoria); las dificultades evidentes para la inclusión en el período de la secundaria obligatoria; el difícil acceso a las alternativas de educación secundaria no obligatoria...). A pesar de ello, la escuela tiene un importante papel como impulsora de los procesos de tránsito. Rusch *et al.* (2009) plantean que la escuela debe liderar los procesos de tránsito garantizando a los alumnos el apoyo necesario en los itinerarios que los conducen desde la escuela a los espacios postescolares. La situación de la escuela como, además de entorno educativo, espacio de encuentro entre alumnos, profesorado, profesionales especialistas de distintos ámbitos y familias, la ubica en una situación idónea para liderar los procesos de coordinación necesarios para afrontar con éxito los retos de la inclusión sociolaboral. El análisis de buenas prácticas de inclusión laboral de personas con discapacidad subraya el importante rol que debería jugar la escuela (PALLISERA *et al.*, 2005; VILÀ *et al.*, 2007) en los procesos de tránsito y ayuda a plantear algunas de las estrategias a realizar desde la escuela para mejorar el potencial ocupacional de los jóvenes con discapacidad. Así mismo, numerosos trabajos desarrollados específicamente desde la perspectiva de la transición (modelo ampliamente desarrollado en el contexto anglosajón durante los últimos treinta años y centrado en estudiar el proceso que lleva desde el final de la secundaria a la inclusión laboral) inciden en el papel del sistema educativo, especialmente el período de educación secundaria, en la construcción de puentes facilitadores del tránsito a la vida activa. Los principales elementos relacionados con el rol de la escuela en los procesos de tránsito, a la luz de estos trabajos, son los siguientes:

### **3.1. Un elemento indispensable: la transición como objetivo explícito y prioritario de la educación secundaria obligatoria**

Para poder construir puentes desde la escuela debemos tener clara que esta es una de sus principales funciones; sólo de esta manera se asume la necesidad de realizar acciones específicas facilitadoras de la inclusión social y laboral. El ejercicio de un liderazgo adecuado presupone entender la complejidad de los procesos de tránsito y abordarlos decididamente utilizando las herramientas apropiadas. La implicación en la transición de distintos servicios educativos, sociales y laborales necesita urgentemente la coordinación de los profesionales y agentes sociales en los distintos ámbitos, y el sistema educativo se configura como un espacio idóneo tanto para la formación como para iniciar la planificación del proceso y las acciones de articulación interprofesional e interservicios necesaria. Se deben priorizar los objetivos relacionados con la inclusión social y laboral en la propia



escuela, distribuyendo claramente responsabilidades entre los distintos servicios y profesionales implicados en el proceso de tránsito. En algunos países existen iniciativas interesantes que muestran el reconocimiento de la escuela en el apoyo a los itinerarios de inclusión social y laboral de los alumnos con discapacidad: así, la legislación federal en los EE.UU. contempla planes específicos facilitadores de la transición desde 1983, estableciendo en 1997 que cada IEP (Programa de Educación Individualizado) debe incluir, para cada joven con discapacidad, un análisis de necesidades relacionadas con la transición a partir de los 14 años, dos años antes de finalizar la escolarización obligatoria. Este análisis debe tener en cuenta las preferencias, intereses y expectativas de cada joven (KOHLER y FIELD, 2003). En el Reino Unido la ley establece la obligatoriedad de establecer reuniones específicas para planificar la transición durante el último año de escuela, y existen protocolos dirigidos a facilitar el trabajo interinstitucional durante el proceso de tránsito (KAEHNE y BEYER, 2009; SANDERSON *et al.*, 2008). Ambas situaciones constituyen ejemplos acerca de cómo ayudar a clarificar el papel de los agentes implicados en los procesos de tránsito, además de apoyar a la escuela y a sus profesionales en la toma de iniciativas. Sin duda, esta situación favorece una formación focalizada en la transición (*transition-focused education*), que consiste en una formación centrada en actividades académicas y extracurriculares necesarias para la vida adulta, partiendo de las necesidades y apoyos necesarios de cada joven y teniendo en cuenta las habilidades y opciones personales (KOHLER y FIELD, 2003, 176).

### **3.2. Orientando el currículum hacia las habilidades “ocultas”: el papel de lo sociopersonal en la vida adulta**

Aunque durante mucho tiempo ha dominado la opinión de que las personas con discapacidad tienen dificultades para la inserción laboral debido a su escaso dominio de competencias relacionadas con el desarrollo de un trabajo específico, las investigaciones demuestran que los contenidos más valorados para la inserción laboral son las *habilidades sociopersonales* relacionadas con el desarrollo autónomo en el puesto de trabajo (ALOMAR, 2004; PALLISERA *et al.*, 2005; RIUS, 2005). En este sentido, diferentes estudios plantean la relación positiva entre el dominio de habilidades relacionadas con la autodeterminación<sup>4</sup> con los logros relacionados con la vida adulta desde una óptica inclusiva (MADAUS *et al.*, 2008;

---

4. Las habilidades que se incluyen en la autodeterminación son: toma de decisiones, resolución de problemas, habilidades para establecer y conseguir objetivos, habilidades de independencia, asumir riesgos, seguridad, autoobservación, evaluación y refuerzo, autoinstrucción, autodefensa y liderazgo, locus de control interno, atribuciones positivas de eficacia y expectativas de resultado, autoconsciencia y autoconocimiento (WEHMEYER, 1998).



MARTIN *et al.*, 2007; TEST *et al.*, 2009; TRAINOR, 2008, entre otros). Junto con el conocimiento de diferentes cuestiones relacionadas con mundo laboral en general (diferentes profesiones u oficios en el mercado laboral actual, el significado del trabajo, los derechos y deberes de los trabajadores, los tipos de contratos, los hábitos laborales como la puntualidad, la responsabilidad, el cumplimiento de los acuerdos, la higiene y la atención personal), la resolución de problemas, la toma de decisiones, la capacidad de aceptar orientaciones y seguirlas, la empatía, la autoestima, el autoconocimiento, se muestran como habilidades enormemente valoradas en el ámbito laboral. Se resalta también la relevancia de las actitudes positivas y la motivación hacia las tareas laborales como un factor clave para facilitar los procesos de adaptación y adecuación al mundo laboral.

Por ello, un trabajo efectivo desde el sistema educativo para potenciar los procesos de tránsito desde una óptica inclusiva implica potenciar estas habilidades, equilibrando con ello los currícula habituales marcadamente académicos.

### **3.3. La construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los intereses, demandas y necesidades del joven**

Como se plantea en Culham y Nind (2003), en el centro de la inclusión está el derecho de ser tratado con respeto y de poder acceder a una oferta de oportunidades que abran posibilidades a la realización de proyectos de vida. Sin embargo, la plena participación de la persona con discapacidad en la formulación de sus propios proyectos de futuro no siempre se tiene suficientemente en cuenta, incluso en momentos vitales decisivos como la transición a la vida adulta, como ponen de relieve Carnaby y Lewis (2005). En este sentido, la *planificación de las experiencias de enseñanza-aprendizaje centrada en el estudiante* es uno de los elementos que se consideran fundamentales para el éxito de los programas de transición y elemento básico para articular buenas prácticas en este ámbito (COBB y ALWELL, 2009; KOHLER y FIELD, 2003). Las características de los procesos de tránsito (implicación de diversos agentes y servicios en diferentes escenarios escolares y postescolares, y la existencia de distintas y múltiples posibilidades en la configuración de los itinerarios individuales) refuerzan el papel de la planificación centrada en la persona (PCP) en los procesos de tránsito<sup>5</sup>. En la PCP el centro del

---

5. Originada en EE.UU. en los años '80 por J. O'Brien, C.L. O'Brien, B. Mount, J. Pearpoint, M. Forest y M. Smull (O'BRIEN y O'BRIEN, 2000), la PCP constituye una perspectiva innovadora que se está incorporando con fuerza, especialmente en el ámbito anglosajón, en los servicios que trabajan con personas con discapacidad. En Bradley (2004), Pearce (2006) y Kilbane y McLean (2008) se detallan los elementos que confluyen en el origen de la PCP y las características de los principales enfoques o sistemas usados para organizar, en la práctica, el proceso que permite saber cuáles son los deseos de las personas y cómo apoyar sus proyectos: *Essential Lifestyles*

proceso que conduce a planificar los apoyos es la persona: sus derechos, sueños y deseos. Se produce un cambio de perspectiva radical en lo que viene siendo la dinámica habitual de la acción educativa con las personas con discapacidad tanto en los espacios escolares como en los postescolares: no se trata de decidir –los profesionales– cómo apoyar a la persona *a partir de los servicios disponibles*, sino de *crear los apoyos necesarios a partir de los deseos y demandas de la persona*, en un proceso que lleva a las personas con discapacidad a recuperar el control sobre sus vidas. Sanderson *et al.* (2008) plantean que la aplicación de un enfoque centrado en la persona en la transición a la vida adulta implica trabajar tres cuestiones básicas: qué es importante para la persona ahora y en el futuro, y qué apoyo va a precisar; qué es lo mejor para la persona; y qué es práctico y posible para el joven. La primera cuestión se trabaja, en su propuesta, durante el penúltimo curso de la secundaria obligatoria, la tercera centra el último año y la segunda orienta el desarrollo de diferentes actividades a lo largo de los dos últimos cursos. Con ello se sientan las bases para trabajar conjuntamente e intentar que pueda realizarse localmente el proyecto.

Aceptar las implicaciones reales de esta perspectiva en los procesos educativos en general y en los relacionados con la transición a la vida activa en particular, conlleva aceptar un cambio en los roles tradicionalmente desarrollados por los protagonistas de estos procesos: implica aceptar que el joven puede y debe manifestar cuáles son sus intereses y tomar decisiones sobre su futuro. Por lo tanto, como profesionales debemos por una parte estar preparados para aceptar que no somos los que más sabemos acerca de lo que necesitan nuestros estudiantes; además, debemos saber cómo trabajar para ayudar a las personas con discapacidad a formular planes de futuro basados en sus capacidades, necesidades e intereses.

### **3.4. Más allá del trabajo con los jóvenes: construyendo puentes con las familias**

El papel de la familia en el proceso de transición de los jóvenes es un tema poco estudiado. Sin embargo, encontramos algunos estudios que ponen de relieve la importancia que juegan variables relacionadas con la familia. Newman (2005, en TURNBULL *et al.*, 2009, 74), en un estudio longitudinal de ámbito nacional en Estados Unidos sobre la implicación de la familia en la educación de alumnos de secundaria con discapacidad, plantea que es más probable que los jóvenes cuyas familias están más en contacto con los centros escolares consigan puestos de trabajo regulares y mejor remunerados que aquellos jóvenes cuyas

---

*Planning* (ELP), *Personal Future Planning* (PFP), *Making Actions Plans* (MAP), *Planning Alternative Tomorrow with Hope* (PATH).

familias se implican menos en los centros. Lindstrom *et al.* (2007) desarrollan una investigación de corte cualitativo con el objeto de estudiar la incidencia de la familia en los procesos dirigidos a la inclusión laboral y social. Los resultados obtenidos confirman la importancia de la interacción familiar en el sentido de que la implicación de la familia en las actividades escolares y extraescolares de los hijos con discapacidad, el apoyo y las expectativas adecuadas interactúan influyendo positivamente tanto en el proceso de transición como en el logro de objetivos postescolares relacionados con la inclusión. Resultados obtenidos en investigaciones sobre procesos de inclusión laboral de personas con discapacidad realizadas en nuestro contexto (CALEIDOSCOPIA, 1997; COLECTIVO IOÉ, 1998 y 2003; VALLS *et al.*, 2004) muestran que la implicación y colaboración familiar constituye un elemento imprescindible para asegurar el éxito de la inserción.

Por lo tanto, desde los servicios educativos debe trabajarse para potenciar los lazos de colaboración entre familia y escuela. Son varias las líneas de actuación que la escuela puede emprender en este tema: trabajar el tema de las expectativas acerca de las alternativas en el ámbito formativo y laboral; facilitar asesoramiento y orientación para que desde el ámbito familiar se potencie la máxima autonomía y autodeterminación de la persona con discapacidad; ofrecer información completa y exhaustiva sobre las diferentes alternativas existentes respecto a la formación post-obligatoria y las distintas alternativas laborales (LINDSTROM *et al.*, 2007; VILÁ y PALLISERA, 2006). Establecer una dinámica de colaboración desde la incorporación del estudiante en la enseñanza secundaria obligatoria permitirá construir un círculo de apoyo potente para hacer frente a las incidencias que surjan durante el proceso de tránsito.

#### **4. Reflexiones finales: los principales retos para facilitar la transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad**

La transición a la edad adulta y vida activa es un proceso complejo, y no existe un único factor que sea absolutamente definitivo para asegurar su éxito; las capacidades son importantes, como lo es la formación, y el hecho de disponer de los apoyos necesarios. Ahora bien, la investigación demuestra que los profesionales, los propios servicios educativos y laborales y las familias pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades, ofreciendo servicios, apoyos y oportunidades adecuadas para facilitar los aprendizajes y experiencias orientadas a la inclusión laboral y social. En este apartado planteamos algunos de los principales retos a los que dar respuesta, tanto desde la escuela como por parte de los otros agentes relacionados, para mejorar los procesos de tránsito desde una óptica inclusiva.

En primer lugar, es necesario un reconocimiento explícito en las políticas educativas y sociales de la importancia de los procesos de tránsito a la vida activa. Como plantean Winn y Hay (2009), el proceso de transición no es responsabilidad única de la persona con discapacidad, su familia y los profesionales de la educación, sino que las políticas educativas, sociales y laborales deben favorecer la respuesta a las necesidades específicas del colectivo. Ello implica no sólo una adecuada distribución de recursos (económicos, humanos, formativos) sino una normativa facilitadora que contribuya a establecer y clarificar responsabilidades entre los distintos agentes y servicios. Es imprescindible coordinar las iniciativas existentes eliminando discrepancias internas y poniendo los intereses de la persona como punto de partida de las acciones a realizar. En este sentido, también a nivel normativo se debería reconocer el decisivo papel de la escuela –especialmente la secundaria obligatoria– y sus profesionales en los procesos de tránsito. Se trata de una condición básica para que la escuela pueda ejercer un rol de liderazgo en la planificación de los procesos de tránsito a la vida activa.

En segundo lugar, uno de los retos de futuro más importantes es el necesario cambio de rol de los profesionales que desde los distintos ámbitos realizan acciones socioeducativas dirigidas a la inclusión social y laboral. Difícil, porque implica repensar el rol del educador y aprender e implementar una nueva manera de hacer: debe trabajarse para que las personas con discapacidad puedan autodeterminarse, es decir, que tengan la capacidad de actuar como agentes causales en sus propias vidas. Debe priorizarse el aprendizaje de habilidades para escoger, tomar decisiones, resolver problemas, correr riesgos, autodefensa, liderazgo, autoconsciencia... para que las personas socialmente desvalorizadas puedan desarrollar un papel decisivo en sus propias vidas. Ello implica que los profesionales deben ceder el poder que ostentan en la relación educativa y que debe transformarse la cultura organizativa de los servicios donde se trabaja con las personas con discapacidad. Este planteamiento configura un cambio de perspectiva que requiere una formación específica para los profesionales, tanto a nivel de contenidos y estrategias como de actitudes, y una nueva perspectiva en la organización de los servicios actuales.

En tercer lugar, uno de los retos más complejos de la transición es ayudar a construir proyectos de vida personales teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida de la persona, no sólo la laboral. Por supuesto, el desarrollo de un trabajo es uno de los motores más poderosos para ayudar a la persona con discapacidad a construir su identidad como miembro adulto de la comunidad. Efectivamente, cuando los procesos de inserción se realizan cuidadosamente y utilizando los apoyos necesarios, el contexto laboral constituye un espacio favorecedor de crecimiento personal, de mejora de la autoestima y la satisfacción

personal, así como de enriquecimiento a nivel de relaciones sociales. Ahora bien, la investigación sigue constatando dificultades para la independencia personal y la participación social de las personas con discapacidad en situación de inclusión laboral (ALOMAR, 2004; COLECTIVO IOÉ, 2003; KIERNAN, 2001; PALLISERA y RIUS, 2007; RIUS, 2005; VERDUGO y VICENT, 2004). Estos datos apuntan que la inclusión social, entendida como asegurar para las personas con discapacidad el mismo acceso a actividades, roles sociales y relaciones que los ciudadanos sin discapacidad (BATES y DAVIS, 2004), se vislumbra como un objetivo si cabe más complejo que la propia inserción laboral. La constatación de esta realidad debería orientar acciones dirigidas a potenciar oportunidades de relación social y participación en la comunidad desde la infancia y a facilitar apoyos más allá de la inclusión laboral.

Finalmente, pensamos que el estudio de los procesos que llevan a desarrollar una vida adulta plena de significado constituye un reto por sí mismo. Tenemos en estos momentos una ventaja: existen investigaciones en nuestro propio contexto pero sobre todo en el ámbito internacional que aportan elementos valiosos sobre cómo orientar el trabajo para facilitar la inclusión laboral y social de las personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, en estos momentos el contexto es especialmente favorable para avanzar en las prácticas socioeducativas favorecedoras de la participación laboral y social de las personas con discapacidad desde una óptica inclusiva. Ahora bien, una asignatura pendiente es hacer converger los intereses de los investigadores con las preocupaciones de las personas con discapacidad acerca de sus propios procesos de tránsito a la vida adulta y activa. Sin duda, el conocimiento sobre cómo mejorar los recorridos personales hacia la vida adulta desde una óptica inclusiva mejorará en la medida en que se incluya efectivamente a las personas con discapacidad en los procesos de investigación.

### **Referencias bibliográficas**

- ALOMAR, E. (2004). *El treball dels joves amb retard mental en entorns normalitzats: anàlisi d'una realitat de treball amb suport*. Tesis doctoral, Barcelona, Universitat Ramon Llull.
- BATES, P. y DAVIS, F.A. (2004). "Social capital, social inclusion and services for people with learning disabilities". *Disability & Society*, 19(3), 195-207.
- BRADLEY, A. (2004). *Positive approaches to person centred planning*. Glasgow: BILD.

- CALEIDOSCOPIA (1997). *Factores personales y sociales de la integración laboral de las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía.
- CARNABY, S. y LEWIS, P. (2005). "Involving young people with learning disabilities leaving school in planning for the future". En P. Cambridge y S. Carnaby (Eds.), *Person centred planning and care management with people with learning disabilities* (pp. 84-99). London: Jessica Kingsley.
- COBB, R.B. y ALWELL, M. (2009). "Transition planning. Coordinating interventions for youth with disabilities". *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32 (2), 70-81.
- COLECTIVO IOÉ (1998). *Discapacidad y trabajo en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- COLECTIVO IOÉ (2003). *La inserció laboral de les persones amb discapacitats*. Barcelona: Fundació la Caixa, Col·lecció d'Estudis Socials num.14.
- CULHAM, A. y NIND, M. (2003). "Deconstructing normalisation: Clearing the way for inclusion". *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(1), 65-78.
- CUETO, B., MALO, M.A., RODRÍGUEZ, V. y FRANCOS, C. (2009). *Trayectorias laborales de las personas con discapacidad y centros especiales de empleo: análisis empírico con la Muestra de Vidas Laborales*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Secretaría de Estado de Seguridad Social. [www.seg-social.es/stpri00/groups/public/documentos/binario/119779.pdf](http://www.seg-social.es/stpri00/groups/public/documentos/binario/119779.pdf) (consultado el 29 de abril de 2010).
- DE LA IGLESIA, B. (2006). "¿Damos oportunidad o sólo valoramos la productividad?". *Revista Europea de Formación Profesional*, 38, 92-105.
- HUDSON, B. (2006). "Making and missing connections: Learning disability services and the transition from adolescence to adulthood". *Disability & Society*, 21(1), 47-60.
- JORDÁN, B. y VERDUGO, M.A. (2007). "Empleo con Apoyo: el nacimiento de una regulación muy esperada". *Alares*, 82, 34-40.
- KAEHNE, A. y BEYER, S. (2009). "Views of professionals on aims and outcomes of transition for young people with learning disabilities". *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 138-144.
- KIERNAN, W. (2001). "Apoyos en empleo integrado para personas con discapacidades importantes". *Siglo Cero*, 32(2), 29-38.
- KILBANE, J. y McLEAN, T. (2008). "Exploring the history of person centred practice". En J. Thompson, J. Kilbane y H. Sanderson, *Person centred practice for professionals* (pp. 3-25). Londres: Open University Press.
- KOHLER, P.D. y FIELD, S. (2003). "Transition-focused education: Foundations for the future". *The Journal of Special Education*, 37(3), 174-183.

- LISMI (1982). *Ley de Integración Social del Minusválido*.
- LINDSTROM, L., DOREN, B., METHENY, J., JOHNSON, P. y ZANE, C. (2007). "Transition to employment: Role of the family in career development". *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.
- MADAUS, J.W., GERBER, P.J. y PRICE, L.A. (2008). "Adults with learning disabilities in the workforce: Lessons for Secondary Transition Programs". *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 148-153.
- MARTIN, J.E., VAN DYCKE, J., D'OTTAVIO, M. y NICKERSON, K. (2007). "The Student-Directed summary of performance: Increasing student and family involvement in the transition planning process". *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(1), 13-26.
- O'BRIEN, J. y O'BRIEN, L. (2000). *The origins of person centered planning: A community of practice perspective*. [http://soeweb.syr.edu/thechp/PCP\\_History.pdf](http://soeweb.syr.edu/thechp/PCP_History.pdf) (consultado el 2 de mayo de 2010).
- PALLISERA, M., FULLANA, J. y VILÀ, M. (2005). "La inserción laboral de personas con discapacidad: desarrollo de tres investigaciones acerca de los factores favorecedores de los procesos de inserción". *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 295-313.
- PALLISERA, M., BARRACHINA, S., FULLANA, J., LOBATO, J. y VILÀ, M. (2006). "Estudio sobre la integración laboral de personas con discapacidad por medio del trabajo con apoyo en las comarcas de Girona". En M. Delgado y C. Gallén (Coords.), *Normalidad y límite. Construcción e integración social del borderline* (pp. 31-49). Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- PALLISERA, M. y RIUS, M. (2007). "¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad". *Revista de Educación*, 342, 329-348.
- PEARCE, J. (2006). *Person centred planning in a learning disability service*. UK: BILD.
- REAL DECRETO 27/2000 de 14 de enero que establece las medidas alternativas al cumplimiento de la cuota de reserva para trabajadores con discapacidad.
- REAL DECRETO 870/2007 de 2 de julio sobre Regulación del Empleo con Apoyo.
- RIUS, M. (2005). *Recerca sobre les persones amb discapacitat psíquica contractades a l'Administració de la Generalitat de Catalunya. Anàlisi de la incidència de la inserció laboral en diferents dimensions de la vida dels treballadors amb discapacitat psíquica*. Tesis doctoral, Universitat de Girona.
- ROSSELLÓ, M.R. y VERGER, S. (2008). "La inclusión de personas con discapacidad en el lugar de trabajo en las Islas Baleares". *Revista Europea de Formación Profesional*, 45, 181-200.



- RUSCH, F.R, HUGUES, C., AGRAN, M., MARTIN, J.E. y JOHNSON, J.R. (2009). "Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support. Constructing new transition bridges to adult life". *Career Developmental for Exceptional Individuals*, 32(1), 53-59.
- SANDERSON, H., SHOLL, C. y JORDAN, L. (2008). "Person centred transition". En J. Thompson, J. Kilbane, H. Sanderson y H. Person, *Centred Practice for professionals* (pp. 189-211). Londres: Open University Press/McGraw Hill.
- TEST, D.W., MAZZOTTI, V.L., MUSTIAN, A.L., FOWLER, C.H., KORTERING, L. y KOHLER, P. (2009). "Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities". *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- TRAINOR, A. (2008). "Using cultural and social capital to improve postsecondary outcomes and expand transition models for youth with disabilities". *The Journal of Special Education*, 42(3), 148-162.
- TURNBULL, A.P., RUTHERFORD TURNBULL III, H. y KYZAR, K. (2009). "Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión. Enfoque de los Estados Unidos de América". *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- VALLS, M.J. y JOVÉ, G. (2001). "El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión la construcción de una escuela y una sociedad para todos". *Revista de Educación*, 325, 283-297.
- VALLS, M.J., VILÀ, M. y PALLISERA, M. (2004). "La inserción de las personas con discapacidad en el trabajo ordinario. El papel de la familia". *Revista de Educación*, 334, 99-117.
- VERDUGO, M.A. y VICENT, C. (2004). *Evaluación de la calidad de vida en empleo con apoyo. Proyecto ALSOI*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- VILÁ, M. y PALLISERA, M. (2006). "Acciones a desarrollar desde el centro educativo para facilitar los procesos de inserción laboral de las personas con discapacidad. Aportaciones a partir de una investigación". *Bordón*, 58(1), 91-104.
- VILÀ, M., PALLISERA, M. y FULLANA J. (2007). "Work integration of people with disabilities in the regular labour market: What can we do to improve these processes?". *A Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 10-18.
- WEHMEYER, M.L. (1998). "Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations". *JASH- Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16.
- WINN, S. y HAY, I. (2009). "Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges". *Disability & Society*, 24(1), 103-115.