

Educación inclusiva en la universidad. Reflexiones desde la experiencia en el curso “Asistente jurídico” dirigido a personas con discapacidad intelectual

Inclusive education at university. Reflections from the experience of the “Legal assistant” course for people with intellectual disabilities

Marta Albert Márquez
Profesora titular de Filosofía del Derecho
Universidad Rey Juan Carlos
marta.albert@urjc.es

RESUMEN

El artículo parte del mandato introducido por la reciente Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario, tendente a promover el acceso de estudiantes con discapacidad intelectual a las aulas universitarias a través de la puesta en marcha por parte de las universidades españolas de estudios propios adecuados a sus capacidades. Su implementación constituye un reto para las universidades españolas y plantea numerosos interrogantes. No se trata de resolverlos todos, ni siquiera de plantearlos, sino de contribuir al debate sobre la educación inclusiva en la Universidad desde la experiencia de la docencia en Derecho a jóvenes con discapacidad intelectual y/o del desarrollo a través del curso de extensión “Asistente jurídico”.

Palabras clave: inclusión, discapacidad intelectual y/o del desarrollo, educación universitaria.

ABSTRACT

The recent Organic Law 2/2023 on the University System aims to promote the access of students with intellectual disabilities to university education by means of the implementation by Spanish universities of degrees adapted to their abilities. Its implementation is a challenge for Spanish universities and raises many questions. It is not a matter of resolving them all, nor even of raising them, but of contributing to the debate on inclusive education at the University from the experience of teaching Law to young people with intellectual and/or developmental disabilities through the extension course “Legal assistant”.

Key words: inclusion, intellectual and/or developmental disabilities, university education.

INTRODUCCIÓN: Educación universitaria inclusiva e inteligencia límite bajo el paradigma de la ciudadanía compartida

El enfoque de este trabajo está presidido por el paradigma de “ciudadanía compartida” como marco de una forma de entender y articular la presencia de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo (en adelante, DID) en la sociedad. Este paradigma prevé, apoya, y requiere el compromiso y la plena participación de estas personas como miembros iguales, respetados, valorados, participantes y capaces de contribuir en todos los aspectos de la sociedad¹.

Las metas de este paradigma son, en primer lugar, continuar avanzando y poner el foco en las personas con discapacidad como agentes activos en el propio cambio del modelo de percepción social de la discapacidad, y, en segundo lugar, una mejora en los logros de las personas con discapacidad, incluyendo su acceso efectivo a una ciudadanía compartida.

Desde mi punto de vista, el paradigma de la ciudadanía compartida, que, como se ha señalado, parte de la asunción de que las personas con discapacidad intelectual deben tener la oportunidad de ocupar una posición de liderazgo en su propia comunidad, pasa por un replanteamiento de su acceso a la educación superior.

Y es que la eficacia real de este nuevo paradigma requiere un compromiso por parte del sistema público de educación², que deberá introducir los ajustes necesarios para que las personas con DID puedan explorar su propia vocación con libertad y que tengan acceso a la formación necesaria para desarrollarla, en condiciones de igualdad (de oportunidades) con el resto de los estudiantes.

La recién aprobada Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (en adelante, LOSU) establece la inclusión como uno de los principios rectores de la vida universitaria, e introduce distintas medidas relacionadas con las personas con discapacidad. La única mención explícita a la discapacidad intelectual se encuentra en su artículo 37, que establece que “las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades”.

Según el V Informe Discapacidad y Universidad³, durante el curso 2019-20 realizaron estudios universitarios en España 19.920 estudiantes con discapacidad (que representan el 1,5% sobre el total de alumnos), repartidos de manera desigual (mayor

¹ Schalock, R.L., Luckasson, R., Tassé, M.J., Shogren, K.A., “The IDD Paradigm of Shared Citizenship: Its Operationalization, Application, Evaluation, and Shaping for the Future”, *Intellect Dev Disabil* 1 October 2022; 60 (5): 426–443. doi: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-60.5.426>

² Porath, S.B. “Education for Shared Fate Citizenship.” In *Education, Justice, and Democracy*. Edited by Rob Reich, and Danielle Allen (eds). University of Chicago Press, 2013. Chicago Scholarship Online, 2013. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226012933.003.0005>.

³ Fundación Universia. Curso 2019-20. Disponible en Universidad y Discapacidad. V Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de las personas con discapacidad (fundacionuniversia.net)

proporción en los grados inferiores de la enseñanza universitaria) entre el grado, máster y estudios de doctorado (el informe no hace referencia a los estudios propios de las universidades). En términos generales, las cifras reflejan un aumento creciente del número de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias españolas, del que debemos congratularnos.

La mayoría del estudiantado con discapacidad matriculado en las universidades españolas durante el curso 2019-2020 tiene una discapacidad física u orgánica (6.045 estudiantes), también se registran estudiantes con discapacidad intelectual o del desarrollo (2.341 estudiantes), discapacidad sensorial (1.991 estudiantes) y, por último, discapacidad psicosocial o salud mental (774 estudiantes). Si bien, hay que tener en cuenta que el número de estudiantes con una discapacidad no incluida en la clasificación anterior o que no consta es de 8.759 estudiantes. Es decir, existe una alta proporción de estudiantes universitarios con discapacidad cuyo tipo de discapacidad es desconocido.

Teniendo esto último muy presente, podemos concluir que los estudiantes con DID representan el 11,8% de los estudiantes con discapacidad en la universidad española y el 0,18% sobre el total de los estudiantes universitarios españoles.

Se calcula que aproximadamente el 1% de la población española tiene una discapacidad intelectual o del desarrollo. Calculando sobre la base de los 47,4 millones de españoles censados en 2020, el porcentaje de personas con discapacidad intelectual que cuentan con (cursan, en realidad) estudios universitarios estaría próximo al 0,49%, frente al 48,7% entre los jóvenes sin discapacidad de entre 25 y 34 años, o el 37,3% en población adulta⁴.

Nuestro trabajo se centrará en la inclusión en el sistema universitario de jóvenes con discapacidad intelectual ligera, también conocida como inteligencia limítrofe o *borderline*, que constituyen la población diana del curso de extensión universitaria “Asistente jurídico”, dirigido a jóvenes con DID.

El Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos titulado “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación” señala que: “las barreras más importantes a la participación en la vida escolar obedecen a prejuicios e ideas erróneas que conducen a una exclusión y una segregación deliberadas. Los alumnos con discapacidad son estigma-

⁴ Según datos del *Informe Panorama de la Educación 2019*, del Ministerio de educación de España. Puede consultarse en La población española con estudios superiores a los obligatorios aumenta un 18% en una década | Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacionyfp.gob.es). Desconocemos qué tipo de discapacidad intelectual (leve, moderada, grave o profunda) afecta a estos estudiantes universitarios, y tampoco tenemos datos segregados por niveles de DID en relación con la población general con DID en España.

tizados como personas que no pueden aprender en las escuelas convencionales o que son incapaces de aprender”⁵.

Esta situación se acentúa cuando se trata de estudios universitarios, que habilitan para el ejercicio de profesiones de elevada responsabilidad social, lo que implica un aumento en la preocupación por la calidad efectiva de la enseñanza y el cumplimiento en la adquisición de las competencias necesarias para la realización de cualquiera de las profesiones a las que da acceso la educación universitaria.

Y cuando la discapacidad es intelectual o del desarrollo, todas esas barreras y prejuicios se multiplican, haciéndose explícitas en la ausencia de adaptaciones y ajustes disponibles para que las personas con DID hagan efectivo su derecho a la educación y, en general, a su desenvolvimiento pleno como miembros de la comunidad.

Cierto es que bajo el término “discapacidad intelectual y/o del desarrollo” se entienden comprendidas realidades muy diversas, y que esa diversidad no es irrelevante desde el punto de vista de su acceso a la educación superior.

Según se avanza en la escala de los grados de discapacidad intelectual⁶, se identifican dificultades cognitivas, relacionales y adaptativas que pueden resultar incompatibles, no con el aprendizaje, pero sí con el acceso a la educación universitaria, cuyo logro no depende en todos los casos de la eliminación de las barreras sociales, prejuicios e ideas erróneas sobre la discapacidad intelectual que forman parte, aun actualmente, de nuestro imaginario colectivo. Por eso, no conviene, en mi opinión, centrar el debate relativo al derecho a la educación universitaria de las personas con DID tanto en los resultados obtenidos, cuanto en los medios que deben ponerse al servicio de los estudiantes con DID para que puedan competir, en condiciones de igualdad de oportunidades, con otros estudiantes al optar a una plaza en la universidad.

Porque no es menos cierto que esas barreras, prejuicios e ideas afectan justamente a los medios, es decir, tienen como consecuencia la no instauración de las adaptaciones necesarias para el aprendizaje de las personas con DID, lo que debe reputarse discriminatorio a la luz del artículo 14 de nuestra Constitución, siempre que supongan la denegación de un apoyo razonable o no desproporcionado (no resultando discriminatoria, desde mi punto de vista, la desigualdad en el resultado: en este caso, la superación de las pruebas de acceso a la universidad y el éxito académico en los estudios superiores, como ocurre, en general, con todos los estudiantes que pretenden continuar sus estudios en la universidad).

Esta discriminación, que trae causa de la ausencia de disfrute efectivo del derecho a la educación, se proyecta con efectos especialmente significativos (y normalmente,

⁵ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Consejo de Derechos Humanos 25º período de sesiones, 18 de diciembre de 2013. Disponible en Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (rededucacioninclusiva.org)

⁶ Manual MSD (versión público general). Disponible en Table: Niveles de discapacidad intelectual - Manual MSD versión para público general (msdmanuals.com)

auto-asumidos) sobre los jóvenes con inteligencia límite, a los que se priva de la oportunidad de optar a un puesto en las aulas universitarias.

La capacidad intelectual límite (en adelante, CIL) es una forma de discapacidad intelectual⁷, caracterizada por la presencia de dificultades en el aprendizaje y en la interacción social, que son expresión de una capacidad de inteligencia ligeramente inferior a la media poblacional⁸. Las connotaciones del diagnóstico son similares a las del diagnóstico de DID, si bien las dificultades que experimentan las personas con capacidad intelectual límite son de menor grado que las de la población con DID.

Según la OMS, las personas con inteligencia limítrofe o *borderline* se caracterizan por tener un coeficiente intelectual situado entre 70 y 85, siendo el rango “normal-promedio” entre 85 y 115.

Las personas con capacidad intelectual límite “son personas jóvenes con objetivos vitales ligados a la consecución de ser agentes causales de su propia vida, en otras palabras, a tener una vida plena, inclusiva y autónoma para que sean ciudadanos con igualdad de derechos y no excluidos del lugar que les corresponde en esta sociedad”⁹.

Como se ha evidenciado¹⁰, la población infanto-junvenil con CIL debe enfrentar diversas dificultades, que van desde el retraso en el diagnóstico (puesto que ni su estado de salud ni su apariencia física parecen indicar ningún tipo de anomalía), a la presencia de quejas somáticas, problemas de depresión y ansiedad hasta situaciones conflictivas a nivel familiar y escolar.

A nivel escolar, los estudiantes con CIL experimentan fracaso en las etapas posteriores a la educación primaria, y, en la práctica, son condenados a una especie de “limbo”¹¹, caracterizado por la falta de oportunidades formativas, más allá de la educación obligatoria, ajustadas a sus necesidades”¹².

⁷ Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntix, W. H. E., Coulter, D. I., Craig, E. M. et Yeager, M. H. *Intellectual disability, definition, classification and systems of supports*, 2010 (11th ed.). Traducción al castellano, Verdugo, M. A. *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11º ed.) Madrid, Alianza Editorial, 2011.

⁸ Artigas-Pallares, J., Rigau-Ratera, E. y García-Nonell, C. “Relación entre capacidad de inteligencia límite y trastornos del neurodesarrollo”. *Revista Neurología* 44(12), 739-744.

⁹ Lopez, MI, Ricote, E, Albert, M., Manzanero, D., *Curso de Extensión Universitaria “Asistente jurídico”. Claves de la formación cualificada para facilitar el desarrollo personal y profesional de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo*, Comunicación presentada al IV Congreso Nacional y I Congreso Internacional de Derecho de la Discapacidad: “Activación laboral y protección social de las personas con discapacidad”. Barcelona, 15, 16 y 17 de febrero de 2023.

¹⁰ Mastropieri, M. A. y Scruggs, T. E. “Viabilidad y consecuencias de la respuesta a la intervención: examen de los problemas y la evidencia científica como modelo para la identificación de individuos con discapacidades de aprendizaje”. *Revista de discapacidades de aprendizaje*, 2005, 38(6), 525–531.

¹¹ *Ibid.*

¹² Suriá, R., Rosser, A. Villegas, E., “Universidad y discapacidad: expectativas laborales y autoimagen entre los universitarios”, *Psicología y educación: presente y futuro*, 2016, 2564-2571.

Así, las bajas expectativas hacia el individuo con CIL son el punto de partida de un “círculo vicioso” que limita significativamente sus posibilidades¹³, constituyendo un factor relevante, tanto en la falta de iniciativas formativas adaptadas, como en la construcción de una baja autoestima que determina, a su vez, un bajo rendimiento académico¹⁴.

En lo que sigue, trataré de poner de manifiesto la relevancia de la inclusión como herramienta esencial para el acceso de las personas con DID al disfrute efectivo de su derecho a la educación. Reflexionaré a continuación desde mi experiencia en la docencia universitaria dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual en el título propio “Asistente jurídico”, tratando de obtener de ella algunas indicaciones válidas para la implementación en nuestro sistema universitario del artículo 37 de la LOSU¹⁵.

LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Una revisión normativa

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad

La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se aprobó en Nueva York en 2006, y fue ratificada por España en 2008. Desde entonces hasta ahora, forma parte de nuestro ordenamiento jurídico, por más que la adecuación de este último a los preceptos y al espíritu de la Convención no se esté produciendo al ritmo que cabría esperar.

Esto último no debería sorprender, si tenemos presente que la Convención introduce un nuevo paradigma en la consideración de la discapacidad y que propugna cambios muy sustanciales en la forma de entender algunas instituciones jurídicas básicas. Baste pensar en la capacidad de obrar, que la Convención entiende como algo inseparable de la capacidad jurídica, y, en esta misma medida, predicable de toda persona como corolario de su intrínseca dignidad. La reforma introducida en nuestro ordenamiento jurídico por la ley 8/2021, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica, ha irrumpido, trece años después de la ratificación de la Convención, como un auténtico “sunami” en nuestro derecho.

No es el lugar para evaluar la andadura de la ley, ahora que se cumplen sus dos primeros años de vida, ni si el cambio de paradigma de la discapacidad que auspicia-

¹³ O'Brien, J. “Dignificación de las personas e integración en la comunidad en los programas de atención”. *Siglo Cero*, 1985, 102, 51-60.

¹⁴ Suriá.R, et alt. *op. cit.*

¹⁵ La autora desea agradecer expresamente a sus compañeras en la Comisión Académica del título, M^ª Isabel López (codirectora del curso, Fundación Esfera), Esther Ricote (Fundación Esfera) y Delia Manzanero (URJC) las conversaciones compartidas sobre el presente y el futuro del título “Asistente jurídico”, siempre inspiradoras.

ba se ha hecho o comienza a hacerse realidad. Sí cabe poner de manifiesto que, desde mi punto de vista, la ley no ha dado lugar a un debate social de gran impacto en torno a la discapacidad intelectual y al puesto que, en términos generales, ocupan y deben ocupar las personas con DID en nuestra sociedad.

En todo caso, ese lugar que merecen las personas con DID, que debemos entender comprendido bajo el paradigma de la ciudadanía compartida, depende de manera esencial de su inclusión efectiva en el sistema educativo.

La Convención dedica a la educación su artículo 24. Comienza estableciendo la obligación de los Estados de reconocer el derecho a la educación de las personas con discapacidad, señalando que debe ir acompañada de la adopción de las medidas necesarias para hacer posible el disfrute efectivo de este derecho, a través de la implementación de un sistema educativo inclusivo.

Nos interesa especialmente el contenido del párrafo quinto, que se refiere a la educación universitaria, en estos términos: *“Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”*.

Lamentablemente, como han indicado de manera reiterada los expertos en la materia, la eficacia real del artículo 24.5 de la Convención es aún muy limitada¹⁶, y, como nos muestran los datos antes indicados sobre acceso de las personas con DID a los estudios universitarios, esos obstáculos y dificultades se acentúan cuando nos referimos a la discapacidad intelectual.

El derecho a la educación inclusiva en nuestro ordenamiento jurídico:

Nuestra Constitución sitúa inequívocamente a la educación en el elenco de derechos fundamentales, afirmando, en su artículo 27, que “todos” tienen derecho a la educación, y que esta tendrá por objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Por más que urja la reforma del artículo 49, que recoge la única referencia explícita de nuestro texto constitucional a las personas con DID¹⁷, es preciso subrayar que el

¹⁶ Vid., por todos, von Fürstenberg Letelier, MT. Illanes Aguilar, L., “Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario”. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Volumen 10, Número 2, Diciembre 2017. 127.

¹⁷ En los siguientes términos: “Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

mandato constitucional para los poderes públicos que contiene el texto no ha perdido actualidad, pues consiste precisamente en tomar las medidas que sean precisas para que las personas con discapacidad disfruten de manera efectiva, en tanto ciudadanos, de los derechos contenidos en el título I de nuestro texto constitucional, relativo a los derechos y deberes fundamentales.

Trasladado a nuestro tema, esto significa que nuestros poderes públicos tienen la obligación de amparar especialmente a las personas con DID en lo relativo al disfrute del derecho a la educación, sin exclusión de ninguna etapa de la formación que el sistema ofrece a todos los ciudadanos.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

El acceso a la educación universitaria oficial depende ineludiblemente de la preparación que hayan logrado obtener los estudiantes en las etapas previas de su formación.

En el caso del acceso a los estudios propios, no es imprescindible que los estudiantes que deseen cursarlos estén en condiciones de acceder a los estudios oficiales universitarios. Sin embargo, la cualificación obtenida en etapas formativas precedentes también resulta finalmente decisiva para su admisión dentro de un estudio propio universitario.

La reciente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE) adopta la “educación inclusiva como principio fundamental” de la enseñanza básica (artículo 4)¹⁸. La ley establece la obligación de atender a “la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender”.

Cuando tal diversidad lo requiera, continua el mismo artículo, “se adoptarán las medidas organizativas, metodológicas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente ley, conforme a los principios del Diseño universal de aprendizaje, garantizando en todo caso los derechos de la infancia y facilitando el acceso a los apoyos que el alumnado requiera”.

Existirá una adaptación curricular individual para cada estudiante que lo precise. Si los estudiantes con DID aprueban según sus adaptaciones, promocionarán de ci-

¹⁸ Me refiero a continuación a la regulación de las adaptaciones curriculares para los estudiantes con DID que cursen sus estudios en centros ordinarios. No entramos en la valoración de la Disposición adicional 4ª de la ley, que establece el plazo de 10 años para la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios ordinarios. Desde mi punto de vista, la educación especial sigue siendo la mejor opción para los menores con DID que la precisen y el sistema no puede privarles de ella sin actuar de manera lesiva de su derecho a la educación.

clo o etapa. Se establecerán las medidas adecuadas para ajustar la realización de las evaluaciones a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales (artículo 20.5).

En términos generales, la ley tiene presente las obligaciones contraídas por España al ratificar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, estableciendo la interdicción de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

Del mismo modo, se inspira en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en concreto, del ODS 4º, que apunta a la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Si bien es en la educación primaria donde se deberá poner “especial énfasis” en garantizar la inclusión educativa (artículo 19) esto no significa que el compromiso con la inclusión se limite a esta etapa educativa. En la educación secundaria, los programas de mejora del aprendizaje son sustituidos por la diversificación curricular, que se establece a partir de 3º de la ESO, previa valoración del estudiante, e incluyen la modificación y adaptación del currículo.

Las previsiones para el bachillerato incluyen también el establecimiento de medidas de atención a la diversidad que faciliten el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales, así como de alternativas organizativas y metodológicas que permitan atender a los estudiantes de la forma más adecuada (artículo 35.3).

No obstante, cuando se regulan las materias comunes, esas medidas de flexibilización y alternativas metodológicas quedan limitadas a la enseñanza del idioma extranjero y en el caso de que los estudiantes presenten “dificultades en su comprensión y expresión” (artículo 34).

Una regulación más detallada de las medidas de flexibilización y adaptación puede encontrarse a nivel de Comunidades Autónomas. En Madrid, el Decreto 64/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, establece la ordenación y el currículo del Bachillerato.

El Decreto regula las condiciones en las que se podrá poner en práctica la opción, establecida en la LOMLOE, de cursar el bachillerato en tres años, incluyendo en este supuesto la posibilidad de que el estudiante presente alguna necesidad específica de apoyo educativo y requiera una atención educativa diferente a la ordinaria.

El artículo 32 del mismo texto establece los parámetros de la atención a las diferencias individuales de los estudiantes, dirigida a que puedan alcanzar los objetivos establecidos para cada etapa y adquirir las competencias correspondientes, de acuerdo con los principios de normalización e inclusión. Se establecerán medidas de apoyo educativo de carácter general y, en particular, como indica la LOMLOE, para la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, sin que se haga referencia a otro tipo de ajustes relacionados con la accesibilidad cognitiva.

El artículo 38 de la LOMLOE regula las pruebas de acceso a la universidad, garantizando la adopción de las “medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, la no discriminación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y la accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten”, para más adelante recordar que podrán presentarse a estas pruebas todos aquellos que cumplan las condiciones básicas para el acceso, con independencia de factores tales como “si presentan necesidad específica de apoyo educativo o discapacidad” (artículo 34.6).

Esas medidas se materializan, de nuevo en la Comunidad de Madrid, por la Resolución de 10 de marzo de 2010, de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales, por la que se establece el modelo y procedimiento para la elaboración del informe de propuesta de adaptación de la prueba de acceso a las enseñanzas universitarias de los estudiantes que presenten discapacidad.

Un análisis de la normativa en vigor muestra que entre las medidas de apoyo para los estudiantes con necesidades especiales (medidas destinadas al alumnado con dislexia, dificultades específicas de aprendizaje (DEA) o que presenta trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)¹⁹ en la Comunidad de Madrid apenas aparecen descritas explícitamente las medidas que demandan los estudiantes con DID²⁰.

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario

Ya en el ámbito estrictamente universitario, la nueva regulación introducida por la LOSU reconoce, en el artículo 33, dos derechos relativos a la formación académica del alumnado, a saber:

“a) A una educación inclusiva en la universidad de su elección, en los términos y condiciones establecidos por el ordenamiento jurídico.

¹⁹ Disponible en https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/univ/documento_de_adapt_evalu_2.pdf

²⁰ Las adaptaciones para este conjunto de estudiantes podrán consistir en:

“a) Aumentar el tiempo de realización de las pruebas de evaluación hasta un máximo de 30 minutos de tiempo adicional para favorecer la redacción y revisión ortográfica.

b) Lectura de las preguntas que solicite el estudiante por los vocales del tribunal. No estarán incluidas las preguntas de las pruebas de idiomas ni los textos que forman parte de los enunciados.

c) La adaptación de la fuente de texto, en los casos que el formato lo permita (tipo de letra OpenDyslexic en situaciones de dislexia). La adaptación de la fuente del texto en los que el formato no lo permita se harán con ampliación en DIN A3 (Dibujo Técnico II, Física, Francés, Griego II, Matemáticas II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II)

d) Ubicación específica en el aula.”

No se trata de un *numerus clausus*, al menos en la Comunidad de Madrid, donde la Resolución antes citada establece que, excepcionalmente, cuando las necesidades que presente el estudiante requieran de una respuesta que no esté incluida en el Anexo II, el responsable de emitir el informe debe indicar la medida (medios materiales y ayudas técnicas, medios humanos, otros), justificándola adecuadamente en el apartado de observaciones.

b) A una formación académica inclusiva de calidad, que fomente la adquisición de los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas en cada ciclo de enseñanzas, para los estudios de que se trate”.

Pero sin duda, nos interesa prestar atención al nuevo artículo 37.2, que reproduce íntegramente pese a su longitud por la centralidad para el tema que nos ocupa:

“Las universidades favorecerán que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.

Las universidades facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos su utilización cuando se precise.

Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades”.

Desde mi punto de vista, el propio texto del artículo, al referirse explícitamente a “personas con discapacidad intelectual” y al positivizar el mandato a las universidades de promover su acceso a estudios universitarios mediante el fomento de títulos propios adaptados a sus capacidades, se presta a interpretaciones diversas.

Por una parte, podría pensarse que el texto debe interpretarse en el sentido de que los estudios propios adaptados a las capacidades de los estudiantes con DID se conviertan en la única modalidad de acceso a estudios universitarios disponible para personas con DID, o, al menos, la pensada para ellos con carácter preferente, quedando los “ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación” en los estudios oficiales para los estudiantes con discapacidad no intelectual.

Esta interpretación, desde mi punto de vista, resulta contraria al espíritu de la Convención, y no responde al modelo de la inclusión, ni siquiera al de la integración. Los estudiantes con DID se “integrarían”, sí, en el sistema, pero resultarían segregados sistemáticamente en el espacio universitario, puesto que los estudios propios diseñados de acuerdo con sus capacidades estarían dirigidos en exclusiva a ellos.

En segundo lugar, cabe entender que el mandato establecido en los párrafos precedentes con relación a la inclusión de los estudiantes con discapacidad aplica por igual a todos ellos, con independencia del tipo de discapacidad que les afecte. Los “ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación” deberán, por tanto, ser extensivos a los estudiantes con DID, con independencia de que puedan y deban crearse estudios propios adaptados a sus necesidades cuando estas exijan ajustes en los estudios oficiales que vayan más allá de lo razonable.

Esta es la interpretación del texto legal que me parece conforme a la Convención y alienada reconocimiento del derecho fundamental a la educación para “todos”.

Su implementación implica, por una parte, que se hayan realizado tanto en el bachillerato como en las pruebas de acceso a la Universidad los ajustes necesarios adecuados a las necesidades de los estudiantes con DID, y, por otra, que, una vez estos estudiantes hayan logrado acceder a las aulas universitarias, encuentren en ellas los mismos ajustes razonables, relativos, como establece el propio artículo 37, al currículo, a la metodología, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.

Un análisis de las adaptaciones que actualmente realizan las universidades españolas nos muestra que falta aún un largo camino por recorrer para que podamos hablar de igualdad de oportunidades de los estudiantes con DID en la educación universitaria.

El V Informe Universidad y Discapacidad da cuenta de ellas. En primer lugar, se realizan adaptaciones relacionadas con los espacios físicos, como la reserva de asientos en las aulas, mobiliario adaptado, acceso a pizarras o tarinas. A nivel de contenidos, el informe reporta ampliación de textos, grabaciones de las clases o de textos en audio, intérpretes en lengua de signos y transcripción al braille.

Ninguna de estas adaptaciones se corresponde con las necesidades específicas de los estudiantes con DID. No se reportan adaptaciones en lectura fácil de los materiales de estudio, ni adaptaciones curriculares adecuadas, ni tampoco las relativas a las metodologías docentes y de evaluación necesarias para un aprendizaje efectivo de las personas con DID.

Reflexiones desde la experiencia en el curso de extensión universitaria “Asistente jurídico”

Precisamente a la luz de la experiencia en un estudio propio, el curso de Asistente jurídico, quisiera reflexionar en las páginas que siguen sobre la inclusión de los estudiantes con DID en la enseñanza universitaria. Explicaré brevemente las características esenciales del título, para entrar después en el debate sobre si se debe promover el acceso de los estudiantes con DID a los estudios universitarios a través de los estudios propios, o si lo que debe promoverse es su inclusión en los estudios oficiales.

Descripción del estudio propio “Asistente jurídico”, dirigido a personas con discapacidad intelectual

El curso “Asistente jurídico” arranca en 2021 y nace para responder a una necesidad detectada y no cubierta: la formación en derecho de las personas con DID, concretamente, personas con inteligencia límite o capacidad intelectual ligera (CIL).

Para lograr este objetivo fundamental ha sido clave la alianza de tres actores fundamentales: la propia Universidad, a través de su Clínica Jurídica, la Fundación Esfera

y el grupo de trabajo Di Capacidad, perteneciente a la Fundación FIDE, compuesto por despachos de abogados que trabajan en pro de la inclusión laboral de personas con discapacidad²¹.

Con la creación y puesta en marcha de este curso, se pretende facilitar la inclusión laboral de las personas con CIL en el entorno jurídico, superando los roles que habitualmente desarrollan en el mundo laboral, ligados al ejercicio de tareas mecánicas y escasamente creativas, y alejado de las profesiones de mayor responsabilidad social, como la de jurista.

Experiencias previas de aprendizaje jurídico desarrolladas de la mano de Fundación Esfera con personas con DID en formatos menos ambiciosos²² habían generado una doble convicción: por una parte, que una formación jurídica básica constituye una clave relevante en el proceso de emancipación personal, y en la autoconstrucción de una imagen positiva de sí mismos para las personas con DID, y, en esta medida, se convierte en un elemento esencial en la consecución del paradigma de la ciudadanía compartida; por otra, que, empleando las adaptaciones y ajustes necesarios tanto en currículo, como en métodos docentes y materiales de estudio, los estudiantes con DID obtenían resultados satisfactorios en la adquisición tanto de los conocimientos como de las competencias necesarias para su desenvolvimiento laboral en el entorno jurídico.

Esta doble convicción nos llevó a diseñar y poner en práctica, junto con Fundación Esfera, el título propio Asistente jurídico, pensado para la formación de personas con CIL como paralegales o como facilitadores procesales para otras personas con DID. Esta formación constituye el objetivo fundamental del curso.

En su diseño han resultado decisivos dos factores: en primer lugar, la transformación que ha experimentado en los últimos años el ejercicio de la abogacía, a través del establecimiento progresivo en nuestro país de firmas de origen anglosajón, para las que el paralegal es un activo indispensable, y la entrada en vigor de la ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales, que progresivamente ha generado un pool de egresados en Derecho que, sin embargo, no poseen la cualificación necesaria para ejercer la abogacía (máster de acceso y superación del examen de Estado)²³. Se va consolidando en la práctica de los

²¹ Vid., [Grupo de Trabajo: Di-Capacidad - Fundacion Fide \(thinkfide.com\)](http://thinkfide.com)

²² Para una descripción más detallada de las experiencias previas a la puesta en marcha del curso, vid., Albert, M; Lopez, I; Manzanero, D., Ricote, E., Curso universitario "Asistente jurídico": una apuesta innovadora por la inclusión sociolaboral de personas con discapacidad intelectual", en *V Congreso Estatal Universidad y Discapacidad. Libro de Actas*, ONCE, Madrid, 2021. Disponible online en https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjL99vS2Kb_AhWqV6QEHdifaAA4QFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fciud.fundaciononce.es%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2023-02%2Flibro_de_actas_v_ciud.pdf&usg=AOvVaw3p-KhD-M1RGWNBbfWld3iad

²³ Román, M. "Paralegal: una nueva profesión con mucho futuro en España". *Cinco Noticias*, 2022, Disponible en: <https://www.cinconoticias.com/paralegal-nueva-profesion-con-mucho-futuro/>

despachos la figura del paralegal, como una profesión que requiere una menor cualificación técnico-jurídica y un menor grado de especialización²⁴, que carece aún de un reconocimiento institucional²⁵ y que no se concibe como una función exclusiva para graduados en Derecho²⁶.

En segundo lugar, la entrada en vigor de la ley 8/2021, de 2 de junio por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo de las personas con discapacidad en la práctica del ejercicio de su capacidad jurídica, ha introducido en nuestro ordenamiento jurídico una nueva figura, la del facilitador procesal, aún sin regulación específica²⁷, en la que nuestros egresados entienden que pueden desempeñarse profesionalmente, aportando el apoyo entre iguales a la participación del personas con DID en procesos judiciales. Como explica uno de nuestros estudiantes, “cuando una mujer es víctima de violencia de género, es atendida por otra mujer para que se siente más cómoda. Una persona con discapacidad intelectual se puede sentir mejor cuando le apoya una persona con discapacidad intelectual. (Miguel)”²⁸.

Los objetivos específicos que se esperan lograr a lo largo de curso²⁹, son, de acuerdo con la memoria del título, los siguientes:

- Promover la autonomía socio laboral del alumno.
- Empoderar a las personas con discapacidad intelectual a través de la adquisición de conocimientos específicos que les permitan ampliar sus horizontes laborales.
- Formar a las personas con discapacidad intelectual en la titularidad y ejercicio de sus derechos fundamentales.
- Generar empleo de calidad como personal de apoyo con formación paralegal.
- Impactar en el tejido social y en la opinión pública contribuyendo a superar los límites, y las barreras que los estereotipos sobre la discapacidad intelectual nos imponen.
- Fomentar la diversidad dentro del entorno universitario, y la colaboración entre los alumnos del título y los que cursan estudios superiores en la URJC.

Para lograr estos objetivos, el diseño competencial del curso incluye la adquisición de conocimientos jurídicos básicos en las materias impartidas en el curso, y especial-

²⁴ Zarzalejos, A. “Qué son los ‘paralegals’ y por qué hay tan pocos en los despachos españoles”, Cotizalia, 2018.

²⁵ Signium, IE Law School, *Análisis comparativo de las retribuciones en los despachos de abogados de España*, 2021. 17ª edición.

²⁶ Gámez, R. Cuñado, F. *La figura del paralegal en los despachos españoles*. 2010, Disponible en [La figura del paralegal en los despachos españoles \(traduccionjuridica.es\)](http://La figura del paralegal en los despachos españoles (traduccionjuridica.es))

²⁷ Se encuentra en fase de tramitación la regulación de la figura del facilitador en la Comunidad de Madrid.

²⁸ Cabello, AJ, Santiuste, M., García, I, Grande, D., Molina, J., Madero, S., Nicolae, A., “Formación jurídica para personas con discapacidad intelectual. Realidad y expectativas de futuro”, *Anales de Derecho y Discapacidad*, vol. VII, 2022, num. especial, 355-367, 365.

²⁹ Albert, M., López, Ml., Manzanero, D., Ricote, E., *op. cit.* 549.

mente, la adquisición de competencias propias de su desarrollo profesional posterior, como³⁰:

- Conocimiento general del derecho como herramienta para regular las relaciones sociales. Conocimiento de los principales operadores jurídicos.
- Capacidad para realizar búsquedas en bases de datos jurídicas.
- Desarrollo de tareas paralegales, que requieren un conocimiento básico de los conceptos jurídicos fundamentales y de la dinámica propia del mundo jurídico, tales como: corporate secretarial, contratación recurrente, seguimiento de plazos, cumplimentación de formularios, solicitud de certificaciones y notas simples ante los registros, gestiones para la obtención de los NIEs, solicitudes de documentación a traductores y notarios, procedimientos de legalización de documentos para el extranjero, gestiones relativas a la solicitud de firma electrónica, etc.
- Asesoramiento y acompañamiento de otras personas con discapacidad que deban tomar parte en un proceso jurídico, de acuerdo con lo establecido en el artículo 7.2 bis de la ley 8/2021, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad jurídica.

Actualmente, el estudio propio se imparte a lo largo de tres cursos académicos, donde los estudiantes cursan principalmente dos bloques de asignaturas. En primer lugar, las asignaturas transversales, destinadas a la adquisición de las competencias generales del grupo y a la superación por parte del propio alumno de las dificultades cognitivas, de organización, actitudinales y adaptativas que puedan obstaculizar su proceso de aprendizaje y su posterior inserción laboral.

En segundo lugar, las asignaturas específicas de contenido jurídico, a saber: Introducción al derecho, derechos fundamentales, derecho civil, laboral, tributario, de sociedades y administrativo, manejo de bases de datos jurídicas, inglés jurídico, así como formación paralegal.

Las asignaturas de contenido teórico se completan con prácticas externas, facilitadas por los despachos de abogados pertenecientes al grupo de trabajo Di Capacidad de FIDE, que también han colaborado significativamente tanto en la elaboración de los materiales docentes como en su diseño (fundamentalmente, en las asignaturas de formación paralegal) así como en la impartición de la docencia.

Adaptaciones curriculares, en los materiales didácticos, y en la metodología docente y de evaluación

Sin lugar a dudas, la clave del éxito del estudio propio radica en la realización efectiva de ajustes razonables que afectan tanto al diseño del curso como a la elabo-

³⁰ Ibid. 550.

ración de los materiales de estudio y a las metodologías empleadas en el aula y en las prácticas externas, así como en la evaluación de los estudiantes.

Por lo que respecta al diseño curricular, se ha tenido en cuenta tanto en la duración de la jornada (cuatro horas de clase diarias con un descanso de media hora) como la distribución de las materias dentro de la misma, reservando las primeras horas de la mañana para los contenidos jurídicos y la segunda parte de la jornada para la formación de carácter transversal. Del mismo modo, se refleja en la creación de las asignaturas “de refuerzo”, a las que llamamos “plus jurídico”, en las que se elabora una ficha de repaso con la información esencial que se aborda cada día en las asignaturas de contenido jurídico.

En cuanto a los materiales de estudio, todos los relativos a las asignaturas jurídicas han sido elaborados en colaboración por profesores de la URJC y voluntarios de los despachos de abogados del grupo de trabajo Di Capacidad, de acuerdo con las indicaciones de las profesionales de Fundación Esfera en lo relativo a densidad de los temas, exposición de las materias, etc., evitando en lo posible la abstracción y proporcionando ejemplos que ayuden a llevar a la praxis cotidiana lo estudiado. Estos materiales se han adaptado a lectura fácil y han sido validados por profesionales de Fundación Esfera. Los temas incluyen ejercicios para que el alumno pueda testar su progreso y un resumen final con los contenidos que deben retenerse.

En cuanto a la metodología docente, como cabe esperar, sigue el mismo espíritu de proporcionar conocimientos concretos, evitar en lo posible la clase “magistral”, introducir dinámicas participativas, técnicas de gamificación y fomentar el apoyo entre iguales.

En esta misma línea, se organizan periódicamente “brunch jurídicos”, desayunos en los que es invitado un operador jurídico que, en un entorno de aprendizaje más informal, se presenta y explica en qué consiste su función, lo que ayuda a concretizar los conocimientos. Esta práctica se refuerza con otras actividades *out-door*, como visitas a juzgados, despachos de abogados, y otros entornos jurídicos.

Respecto a las metodologías de evaluación, se ha optado por la evaluación continua, eliminando los exámenes y valorando el trabajo diario en el aula por parte del alumno a través de pruebas de evaluación que permiten constatar la adquisición paulatina de las competencias por parte del estudiante.

Para las prácticas externas, se sigue el modelo de empleo con apoyos, acudiendo los estudiantes a sus prácticas con un preparador laboral que va retirando su apoyo paulatinamente (obviamente, cada estudiante cuenta con un tutor de prácticas en el despacho o empresa donde complete su proceso de aprendizaje, así como de un tutor académico perteneciente al curso).

Quisiera incidir brevemente en la importancia de la elaboración de materiales didácticos en lectura fácil. Como señalaron los propios alumnos de la primera pro-

moción del curso, “para que esa formación sea posible es imprescindible generar materiales jurídicos en lectura fácil”³¹.

Recordemos que la reciente modificación del Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en virtud de la Ley 6/2022, de 31 de marzo, para establecer y regular la accesibilidad cognitiva y sus condiciones de exigencia y aplicación. La ley subraya la accesibilidad cognitiva como parte esencial de la accesibilidad universal, subrayando que “la accesibilidad cognitiva se despliega y hace efectiva a través de la lectura fácil, sistemas alternativos y aumentativos de comunicación, pictogramas y otros medios humanos y tecnológicos disponibles para tal fin. Presupone la estrategia de diseño universal o diseño para todas las personas, y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse”.

Los estudiantes con DID tienen derecho a disponer de materiales accesibles cognitivamente, y el efectivo disfrute de este derecho es condición de posibilidad de su aprendizaje en términos de igualdad con el resto de los estudiantes. También tienen derecho a que se realicen el resto de las adaptaciones que, a otros niveles (curriculares o metodológicos) sean necesarios para lograr un acceso efectivo a la educación.

Resultados obtenidos hasta la fecha en el curso “Asistente jurídico”

Como afirman Díaz Gandasegui y Funes Lapponi, las universidades no solo constituyen un factor clave para el progreso social y profesional de los estudiantes con discapacidad. También constituyen una oportunidad única para su crecimiento personal³².

En este sentido, e íntimamente vinculado a su andadura académica, ha de tenerse en consideración el problema de la percepción de sí mismos de los estudiantes con CIL, condicionada en buena medida por su entorno próximo, familiar, social y académico. El estudio del Derecho ha demostrado tener una potente valencia emancipatoria. Baste un ejemplo, puesto por los propios estudiantes de la primera promoción del curso, y relativo a sus posibilidades de ejercer de facilitadores procesales. En sus propias palabras: “Cuando leímos por primera vez el artículo 7 bis de la ley, pensamos que nosotros no podríamos desarrollar esta tarea, creemos que es porque la ley se expresa de una manera que presenta a las personas con discapacidad solo como las que necesitan apoyos, pero no se plantea la posibilidad de que nosotros podamos ser el apoyo y facilitar a otras personas con discapacidad intelectual el acceso a la justicia y el derecho a entender los procedimientos judiciales en los que participen”³³.

³¹ Cabello, Aj, et al. op. cit., 364.

³² Vicente Díaz Gandasegui y Silvina Funes Lapponi. “Universidad inclusiva”, *Prisma Social*, 2011. 157 y ss.

³³ Cabello, AJ, et alt, op, cit. 365.

Los resultados de un estudio realizado en los estudiantes de la segunda promoción del curso³⁴, y destinado a conocer cómo la adquisición de conocimientos jurídicos había alterado su autopercepción como ciudadanos arrojan resultados esperanzadores.

En lo que se refiere a la confianza en sí mismos, el 73% por ciento se veían en el futuro trabajando como asistentes jurídicos. Al ser preguntados por el impacto personal de la formación en sus vidas, todos los participantes lo consideran muy valioso, dos de ellos mencionan expresamente la relevancia de la experiencia formativa en la mejora de sus relaciones interpersonales y una menciona el impacto en sus habilidades personales.

La mayoría entiende que su vida sería diferente en el caso de no cursar los estudios de Asistente Jurídico, reduciéndose sus expectativas de crecimiento personal y social.

Como puede verse, empleando las adaptaciones y ajustes necesarios para garantizar el aprendizaje de las personas con CIL, sustituimos ese círculo vicioso al que antes nos referíamos por un “círculo virtuoso”: los estudiantes logran superar las bajas expectativas sobre sí mismos que perciben de forma apenas consciente, aumenta su auto-confianza y su autoestima y, con ellas, aumenta también su éxito académico, y con él, su proyección profesional futura.

Desde este punto de vista, cabe indicar que el curso cuenta ahora mismo con un 90% de inserción laboral en despachos de abogados, donde los egresados ejercen como paralegales³⁵.

LOS ESTUDIOS PROPIOS UNIVERSITARIOS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: RIESGOS, OPORTUNIDADES, Y UN DEBATE ABIERTO

Como se ha señalado, la LOSU pretende favorecer el acceso a la universidad en general, y en particular, para las personas con discapacidad. Además de consagrar el derecho a la educación inclusiva en su artículo 33 e introducir la adopción de los ajustes razonables el artículo 37, así como la promoción de los estudios propios para personas con DID, la LOSU adopta otras medidas como el establecimiento de un cupo para estudiantes con discapacidad, o la creación, a cargo de las Unidades de Diversidad, de planes de inclusión en los que se plasmará la adopción de las medidas de ajuste y adaptaciones pertinentes.

³⁴ Boscá, S., *Impacto del aprendizaje del derecho en la vida de las personas con discapacidad intelectual y/o del desarrollo*, Trabajo de Fin de Grado, URJC, junio de 2023.

³⁵ En relación a su desempeño futuro como facilitadores, el borrador del anteproyecto que regula la figura en la comunidad de Madrid no contempla la posibilidad de incluir a personas con DID. La clínica jurídica de la Universidad Rey Juan Carlos, en colaboración con los estudiantes del curso, ha participado en el proceso de audiencia pública de la normativa, solicitando la toma en consideración de las personas con DID con formación jurídica como posibles facilitadores procesales.

Desde la experiencia en la creación y puesta en marcha del estudio propio Asistente jurídico, lo primero que podemos hacer constar es que el debate entre el modelo del estudio propio que hemos promovido y el modelo de la inclusión real de los estudiantes con discapacidad en los estudios universitarios oficiales nos interpela en primera persona, como responsables de la formación de nuestros estudiantes.

En este sentido, cabe distinguir dos tipos de consideraciones diferentes. En primer lugar, las que tienen que ver con lo que resulta factible proponer dada la situación actual de la inclusión en la práctica totalidad de los niveles educativos de las personas con DID y con CIL en particular.

Desde esta perspectiva, debe tenerse en cuenta que los jóvenes que acceden al curso de Asistente han completado, en su mayoría, la ESO, con adaptaciones insuficientes en todos los casos, sin materiales didácticos en lectura fácil ni adaptaciones curriculares adecuadas. En ocasiones, han sido víctimas de episodios de *bullying* que han marcado negativamente su trayectoria personal y académica. Después de la ESO, como antes señalábamos, este perfil de estudiante entra en una especie de “limbo”, transitando de una formación a otra y experimentando, por lo general, fracaso escolar en todas ellas. Hoy por hoy, la ausencia de adaptaciones específicas para personas con CIL en bachillerato y pruebas de EvAU dificulta enormemente su acceso a los estudios universitarios oficiales. De hecho, cuando algún joven con DID logra graduarse, como en el caso de Pablo Pineda³⁶, se convierten en noticia.

Su única opción de acceso a una formación cualificada y especializada en un sector como el derecho es el título propio “Asistente jurídico” u otros similares que puedan surgir si la experiencia se replica. Y, de la misma manera, cursarlo se convierte en la clave para una inclusión laboral real en el mundo de los operadores jurídicos que sería inviable en otro caso.

Las adaptaciones antes mencionadas, tanto curriculares como metodológicas y relativas a los materiales didácticos resultan condiciones indispensables (y también suficientes) para la adquisición de las competencias necesarias para formarse como asistentes jurídicos.

En este sentido, valoramos positivamente que la LOSU promueva la creación de estudios propios en las universidades, en las que esas adaptaciones permitan el aprendizaje de los estudiantes, su ingreso en el mundo laboral y, con ello, su participación en la comunidad como ciudadanos de pleno derecho.

Ahora bien, nos preocupa que la promoción de estudios propios para personas con DID termine por consolidar la ausencia de adaptaciones para este perfil de estudiantes en los estudios oficiales que encontramos actualmente en nuestras universidades.

Entramos por tanto en el segundo orden de consideraciones, que pertenecen al plano del deber ser. Obviamente, las transformaciones deben empezar en la edu-

³⁶ Que fue, por otra parte, educado en el Proyecto Roma. Vid., Pascual, G., “Maestro Pineda”, *El País*, 24 de noviembre de 2011.

cación primaria y secundaria, pasando por el establecimiento de ajustes que logren un verdadero progreso académico del estudiante. Y, por lo que respecta a las posibilidades de acceso a los estudios oficiales universitarios, resulta fundamental que esas adaptaciones no se difuminen ni en bachillerato ni en las pruebas de acceso a la universidad, y que se implementen el tipo de ajustes que precisan los estudiantes con DID, que, como hemos visto, en la práctica no son tenidos en cuenta en la misma medida que los demandados por estudiantes con otros tipos de discapacidad.

La puesta en marcha de estas acciones solo tendrá lugar cuando destierremos los prejuicios que perviven sobre las posibilidades de aprendizaje de las personas con DID, y consideremos que la relación entre inteligencia y aprendizaje es de doble sentido, adoptando lo que el Proyecto Roma ha acuñado como el “principio de confianza”: ningún ser humano es incompetente para aprender³⁷. Nuestra inteligencia es plástica, y se desarrolla en la interacción social. Si seguimos creyendo firmemente que la inteligencia viene dada de modo inamovible y determina inexorablemente nuestra capacidad de aprendizaje, entraremos en la profecía autocumplida: si no aprendes, no eres inteligente, y si no eres inteligente, no podrás aprender: el “círculo vicioso” al que antes nos referíamos.

¿Existen limitaciones cognitivas objetivas en las personas con DID? Probablemente así sea, pero dejemos que sean ellos mismos quienes alcancen su tope de aprendizaje, de un aprendizaje adecuado a sus peculiaridades, sin proyectar sobre ellos el peso de nuestros prejuicios, que se traducen en la ausencia de ajustes y apoyos (para qué, si en cualquier caso no aprenden...).

Los estudiantes con DID están en posición de exigir la puesta en práctica de los ajustes y adaptaciones que exija la situación personal de cada uno de ellos. Si, gracias al disfrute efectivo del derecho a la educación, logran acceder a los estudios oficiales universitarios, en la Universidad deben encontrar lo que, actualmente, solo les ofrecen los estudios propios pensados para ellos, esos ajustes a los que ya nos hemos referido, al describir los implementados en el curso de Asistente jurídico.

Surge entonces una nueva cuestión, ¿se trata de ajustes *razonables*?, desde nuestra experiencia docente en el curso de Asistente jurídico, resulta complicado responder de manera definitiva a esta pregunta. Repasando los ajustes curriculares, metodológicos, con relación a la validación en lectura fácil de los materiales de estudio, al modelo bajo el que se implementan las prácticas curriculares o el seguimiento que exige el tipo de evaluación que se lleva a cabo... encontramos que, realmente, las diferencias con los estudios oficiales son más que significativas... ¿podrían interpretarse como una “carga desproporcionada” que el sistema universitario no tendría por qué

³⁷ Morón, C, Mancila, I, Comprender el Proyecto Roma: Fundamentos Teóricos y Principios de Acción en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales* Coordinador del número Miguel López Melero Número 92, 34.

asumir, relegando a los estudiantes con CIL a los estudios diseñados específicamente para ellos?

Partamos de la base de que los “ajustes razonables” han sido considerados por nuestro Tribunal Supremo como parte esencial del contenido del derecho fundamental a la educación³⁸.

Para la determinación de lo que se considera razonable o desproporcionado considero que se debe aplicar, *mutatis mutandis*, la doctrina relativa a la determinación de los ajustes en la educación no universitaria³⁹. En particular, me parece que la STS de 14 de diciembre de 2017 enfocó acertadamente la cuestión al entender que, en la valoración de lo que es un “ajuste razonable” o, por el contrario, una “carga desproporcionada” sobre la Administración recae no solo la carga de la prueba, sino también la medición de acuerdo con un estándar de probabilidad exigente, de modo que de su argumentación se desprenda con alto grado de certeza que los apoyos requeridos no pueden efectivamente prestarse. En la determinación sobre qué se considera razonable o no, ha de tenerse en cuenta que la actividad de la Administración tiene una obvia dimensión epistemológica pero también axiológica⁴⁰ y que, en el actual marco constitucional, su discrecionalidad debe ejercerse desde la asunción de que el ciudadano que es titular de un derecho fundamental (como es el caso de las personas con DID respecto a su educación) ostenta un interés sobreprotegido jurídicamente que debe ser tomado en consideración a la hora de valorar los límites entre lo razonable y lo desproporcionado.

CONCLUSIONES

El paradigma de la ciudadanía compartida exige un replanteamiento del acceso de las personas con DID a la educación superior universitaria.

Este acceso ha de hacer frente al predominio de una percepción social sobre la DID que prejuzga erróneamente su capacidad de aprendizaje, sobre todo si tiene por objeto conocimientos y saberes tradicionalmente reservados a la educación superior.

Este prejuicio generalizado se proyecta sobre la implementación efectiva de adaptaciones y ajustes necesarios para el aprendizaje de las personas con DID, que, a pesar de lo establecido en el marco jurídico actual, siguen siendo deficitarios cuando no inexistentes.

³⁸ Vid., especialmente, la Sentencia de 14 de diciembre de 2017, así como la de 21 de junio de 2019.

³⁹ Vid., Rodríguez de Santiago, JM, “Discapacidad en las aulas ordinarias, ajustes razonables y educación especial”, Sep 1, 2020, el *Almacén del Derecho*, Disponible en [Discapacidad en las aulas ordinarias, ajustes razonables y educación especial - Almacén de Derecho \(almacenderecho.org\)](https://almacenderecho.org/)

⁴⁰ Medina Alcoz, L., “Los hechos en el derecho administrativo. Una aproximación”, *Revista de Derecho Administrativo*, 177, 2016.

Las personas con CIL, a las que va dirigido el curso de Asistente jurídico, padecen de manera especial esta situación discriminatoria, suponiendo un obstáculo para su desarrollo personal y profesional.

El estudio propio “Asistente jurídico” se ha diseñado con el objetivo de formar a los estudiantes con CIL como paralegales, desarrollando tareas de asistencia en despachos de abogados y otros entornos jurídicos. La futura regulación de la figura del facilitador procesal (ex ley 8/2021) establecerá las condiciones de acceso a la misma y determinará si las personas con DID pueden ejercerla.

En su diseño, el título acoge las adaptaciones curriculares, metodológicas (en cuanto a metodologías docentes y de evaluación), relativas a los materiales didácticos y al desarrollo de las prácticas externas que garantizan la adquisición, por parte de los estudiantes, de las competencias necesarias para su desempeño profesional como asistentes jurídicos.

La LOSU representa, en términos generales, un avance en cuanto a las posibilidades de acceso de las personas con discapacidad a los estudios superiores. La valoración que cabe realizar sobre lo dispuesto en el artículo 37.2, en relación con la promoción de los estudios propios para estudiantes con DID resulta, no obstante, ambivalente. Por una parte, debe acogerse positivamente el acceso a la universidad de las personas con DID, en cualquiera de los estudios que estas imparten. Por otra, puede resultar contraproducente si la integración de los estudiantes con DID a la vida universitaria se estanca en su acceso a los estudios propios, consolidando una situación de práctica inexistencia de adaptaciones curriculares o de otro tipo para los estudiantes con DID que deseen optar a un puesto en los estudios oficiales universitarios.

A la hora de valorar la implementación de tales adaptaciones, será preciso determinar si se trata de ajustes “razonables”. Para la ponderación de esta razonabilidad o de la desproporción de la obligación que recaería sobre la universidad, es imprescindible no perder de vista que esos ajustes forman parte del contenido esencial al derecho a la educación de las personas con DID, y, por tanto, su interés resulta, en este caso, sobreprotegido por nuestro ordenamiento jurídico, de modo que cabe exigir a la Administración un estándar de probabilidad exigente respecto de la imposibilidad de llevar a cabo los ajustes pertinentes.