

FACILITANDO VIEJOS-NUEVOS PROCESOS DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA

Ignacio MARTÍNEZ
Universidad de Deusto

Se ha comentado en diversas ocasiones (Halpern, 1995) que uno de los errores que hemos cometido en el ámbito de las discapacidades o de las necesidades especiales ha sido prestar una atención excesiva a nuestros problemas particulares, olvidando cuestiones o preocupaciones de carácter más general que, a la larga, tienen una gran influencia en ámbitos concretos. Para superar este posible error es importante tratar de entroncar las respuestas específicas en marcos más amplios de respuestas generales. Además, y en nuestra opinión, ello es una de las condiciones que posibilitan que los avances se mantengan y no se conviertan en innovaciones aisladas. Esto es lo que vamos a tratar de hacer en este artículo. Partimos de algunas de las reflexiones que hemos ido desarrollando sobre los procesos de transición a la vida adulta y que, aunque las seguimos considerando válidas, nos parece que pueden ser revisadas o por lo menos contrastadas con algunos de los cambios que se vienen produciendo en los procesos de transición de los jóvenes en general. Este contraste nos tiene que permitir reelaborar las líneas estratégicas que debemos seguir para facilitar procesos de Transición a la Vida Adulta.

1. TVA y discapacidad

Tal como ha ocurrido en otros contextos (Martínez, 1998) la preocupación por la Transición a la Vida Adulta –TVA– ha ido aumentando en la medida que se han ido desarrollando los procesos de integración escolar. Una vez que se ha consolidado la presencia y participación de alumnos y alumnas con NEE en contextos educativos ordinarios surge la preocupación por su futuro. Empiezan

a plantearse las preguntas sobre qué harán al acabar la escuela y por la relación entre lo que se ha venido realizando en la escuela y lo que ocurre al finalizar la misma.

Pero esta relevancia de los procesos de TVA no sólo tiene que ver con cómo se realiza el paso de unos servicios educativos a otros de adultos, o con cómo se incorporan a un trabajo o a una actividad, sino, sobre todo, plantean la cuestión de en qué medida consiguen participar de las oportunidades que nuestra sociedad ofrece. Nos retan a preguntarnos por los resultados o logros (Arostegi, Martínez 1999) que consiguen las personas en términos de independencia, productividad y satisfacción. En definitiva, nos interpelan por la Calidad de Vida y por el estatus de ciudadanía que logran las personas con discapacidad (Arostegi, 2002).

En este sentido, somos de la opinión de que la TVA concentra y aglutina las principales preocupaciones y retos que en estos momentos tienen planteados los diferentes sistemas de servicios. La preocupación, por ejemplo, de cómo el sistema educativo puede responder en los últimos años de escolarización para asegurar una formación para la vida, o la preocupación de cómo los servicios de adultos, una vez conseguido un cierto desarrollo, pueden seguir buscando alternativas para apoyar el acceso a un empleo, a una vivienda o a la vida social en entornos comunitarios.

1.1. *Referentes para el desarrollo de los procesos*

Hace tiempo que se vienen señalando las diferentes vertientes que tienen que tener los programas de TVA. Tal como venimos comentando (Martínez 1999, 2002) facilitar la TVA supone, sobre todo, un “esfuerzo compartido entre los diferentes agentes implicados para construir un sistema de soportes que acompañe el proceso de incorporación social de los ciudadanos y ciudadanas jóvenes”. Esta tarea compleja supone actuaciones que implican a servicios diversos (escuela, servicios de empleo, servicios sociales, etc.) y a diferentes niveles (autonómico, local, individual).

a) Algunos referentes

Cuando se revisa la literatura sobre transición, fundamentalmente la norteamericana, que es donde, probablemente, se han desarrollado una mayor variedad de programas e iniciativas en relación a la transición de los jóvenes con NEE, se suele hacer referencia a tres grandes movimientos que vamos a recoger brevemente para analizar sus aportaciones.

Una primera idea que nos surge cuando hacemos esta revisión es que los componentes básicos y los ingredientes de los programas de transición se han for-

mulado hace tiempo. Por ejemplo, los programas escuela-trabajo que surgen en los años 60 en la legislación estadounidense como acuerdos entre las escuelas especiales y los servicios para adultos con discapacidad ya apuntan unos componentes críticos: desarrollo de aspectos sociales y profesionales como partes del currículum escolar, experiencias de trabajo en situaciones reales como parte de la oferta escolar y acuerdos entre escuela y servicios de adultos para gestionar estos programas. En el marco de una oferta específica, fundamentalmente para alumnos con retraso mental, y al margen de otros procesos generales, ya se han puesto las bases de lo que pueden ser los programas de transición a la vida adulta.

Algunos años más tarde se plantea otra propuesta, lo que se conoce como el movimiento de educación para la carrera. Este movimiento se plantea como una reforma general del sistema educativo con una reorientación del currículum escolar desde la perspectiva de preparación para el futuro (empleo, ciudadanía, etc.).

En la década de los 80 surgen las iniciativas de transición a la vida activa y vida adulta. Apoyándose en las experiencias anteriores, definen la transición como el establecimiento de puentes entre la escuela y el empleo (aunque se van incluyendo otras dimensiones de vida adulta) planteándose un conjunto coordinado de actuaciones para mejorar los resultados que, a nivel de empleo, vivienda o participación, consiguen los jóvenes con discapacidad. Programas funcionales, equipos locales de transición, elaboración de Planes de Transición Individual y nuevos programas de adultos (empleo con apoyo) son, entre otros, aportaciones de este movimiento.

b) Componentes de los programas de transición

Podemos sintetizar que la planificación de la TVA implica tres grandes componentes:

a) Programas educativos de calidad en la educación secundaria que proporcionen las habilidades funcionales y, además, aprendidas en contextos comunitarios para una vida independiente y para el empleo una vez que los alumnos y alumnas hayan abandonado la escuela.

b) Una adecuada red de servicios de adultos y los consiguientes apoyos-soportes individuales y familiares que detecten las necesidades laborales, residenciales, sociales y de vida comunitaria de los adultos con discapacidad.

c) Un sistema cooperativo de planificación de la transición que incluya a los alumnos y alumnas y a sus familias y que asegure el acceso a los servicios postescolares. Esto supone, además, una adecuada coordinación y colaboración entre esos servicios, programas y agentes. La transición es fundamentalmente un esfuerzo compartido. Sin colaboración y sin cooperación es enormemente difícil organizar procesos de transición que tengan éxito.

Planteada así la cuestión, resulta evidente que la transición no depende exclusivamente de la escuela aunque, por situarse en el primer tramo de trabajo de la transición, la escuela debe asumir una función de lanzadera del proceso.

Desde la *perspectiva de la escuela* se han señalado algunos procesos clave a considerar para facilitar el proceso de TVA. Podemos destacar los siguientes:

- Dirigir el currículo hacia aspectos claves

Ya se ha comentado en numerosas ocasiones la importancia de seleccionar aquellos aprendizajes con componentes funcionales y con posibilidades de aplicación directa en el medio. Esto suele implicar un cambio en los modelos metodológicos poniendo el énfasis no tanto en la formación de destrezas aisladas sino en el desarrollo de proyectos de actividades en los que se implican diversos niveles de habilidades, con la consiguiente reconversión de áreas curriculares en entornos, y con un impacto directo en el medio.

Estos planteamientos conllevan, necesariamente, una variedad en la oferta escolar de programas-actividades que puedan responder a la diversidad de intereses, necesidades y proyectos futuros de los alumnos y alumnas.

Esta vertiente de la respuesta a la transición pensamos que se está considerando en la práctica habitual de los centros escolares. Los diferentes programas en los que pueden participar alumnos con NEE recogen en general la dimensión de funcionalidad de los programas. En ellos, también se considera el intento de la organización del currículo en torno a proyectos-actividades.

La variedad de oferta de proyectos, por lo que supone de reordenación general de la oferta de los centros en clave de diversidad, tiene más dificultades y esperamos que sea una aspiración y reto de los próximos años, aunque mucho nos tememos que con las contrarreformas que se están planteando, estas cuestiones tengan un encaje más que problemático.

- Aprovechar todas las oportunidades formativas de la escuela y del entorno

Aprovechar todo lo que nos ofrece el centro y el entorno es una condición para poder ofrecer una variedad de propuestas formativas de manera que podamos diseñar itinerarios formativos individuales que se ajusten a los intereses, necesidades y proyectos de las personas. Esto supone, en primer lugar, analizar todas las posibilidades y ofertas del centro susceptibles de ser utilizadas por los alumnos y alumnas, y en segundo lugar plantear sugerencias y propuestas al centro (optativas, diversificación, etc.).

Una de las implicaciones más directas de este planteamiento es el desarrollo de actividades formativas fuera de la escuela, lo que supone considerar el entor-

no como aula y, de una manera más general, tratar de vincular lo que se hace en la escuela con el medio social.

La realización de prácticas, normalmente en centros de trabajo protegido, es el aspecto más desarrollado en este nivel, con buenos resultados. Ampliar esta experiencia, explorando otras posibilidades del entorno, conocer y establecer relaciones con los recursos comunitarios disponibles, estudiar las posibilidades formativas del hogar, etc. será otro de los aspectos importantes para desarrollar.

- Planificar el futuro a partir de las personas

La transición, por su misma esencia, supone el establecimiento de proyectos de futuro, de proyectos de vida adulta. El elaborar tales proyectos es lo que da sentido a la transición. Sin ellos no hay transición, no hay camino, no hay hacia dónde ir. Además, es importante que se enfatice el protagonismo de las personas que toman las riendas de su vida y que deciden lo que quieren hacer en el futuro, dónde quieren trabajar, vivir o relacionarse.

Aunque como se ha comentado en diversas ocasiones esto implica una coordinación entre los servicios, hoy por hoy incipiente, desde la escuela pueden establecerse hipótesis de una manera progresiva, de manera que se vayan ensayando procesos de elaboración de Planes de Transición Individual –PTI– (Gallarreta y Martínez 1999, Martínez 2002) que sean la base para el ajuste de los Programas Educativos Individuales –PEI–.

En todo este proceso el punto de vista de los alumnos y alumnas tiene que ser un elemento fundamental y, además, nos puede ayudar a entender al alumnado y a las familias como colaboradores en el diseño de los programas educativos y de los planes de futuro, preguntando a las personas por sus proyectos, expectativas, deseos y aspiraciones.

Estos procesos también implican el desarrollo y promoción de aspectos como la autodeterminación, la autodefensa y el empoderamiento.

En esta tercera línea se han venido desarrollando intentos desde la escuela de establecer hipótesis de futuro, aunque la ausencia de una conexión entre las diferentes redes de servicios dificulta la elaboración de auténticos planes de transición. A pesar de estas dificultades parece necesario profundizar en estos procesos.

2. (Re)Ubicándonos en marcos más amplios

2.1. *Transición a la Vida Adulta, ¿de qué hablamos?*

Hablar de la Transición a la Vida Adulta es hacerlo de procesos de incorporación social, de la integración de las nuevas generaciones en la sociedad. En este mar-

co, es importante no olvidar que tales procesos de incorporación se realizan a través de diversas estructuras, instituciones y mecanismos sociales. Por tanto, para analizar y comprender los procesos de transición, es muy importante partir de las estructuras sociales en las que los jóvenes participan, en las que se quiere que participen y en la existencia o no de soportes que les faciliten esa transición entre unas y otras.

Las intersecciones y las transiciones entre las diversas estructuras sociales muestran con mayor claridad sus propias limitaciones y contradicciones. Si además, esas estructuras sociales están en proceso permanente de transformación y cambio, las transiciones se muestran como un escaparate anticipado de procesos sociales, como un auténtico cruce social de caminos donde se reflejan las aspiraciones, logros y luchas de una sociedad. Y es también, dónde se hacen más visibles los problemas y las dificultades sociales.

Recurriendo a la ampliamente utilizada metáfora de los viajes, tenemos que señalar que para facilitar viajes es más importante conocer y trabajar sobre los caminos que sobre los caminantes. Además será importante conocer cómo se han ido configurando tanto los puntos de partida como los destinos para poder diseñar y acompañar en los viajes.

2.2. *Nuevas transiciones a nuevas vidas adultas: El papel de las instituciones sociales*

No podemos repasar ahora los profundos cambios que están afectando al punto de salida (ampliación y generalización de la enseñanza, cambios en los modelos, las prácticas de las familias, etc.) y al punto de llegada (crisis de la sociedad salarial, nuevas formas de trabajo, nuevos modelos familiares y de convivencia, etc.), pero sí constatar el cambio más evidente –en estrecha interdependencia con los ya mencionados–, la enorme distancia que para muchos es brecha entre la salida y la llegada. Distancia que, en ese contexto de cambio, hace que tengamos que hablar más que de procesos lineales y homogéneos, de transiciones, trayectorias diversas y de reversibilidad (Lopez Blasco, 2001), de estados intermedios, de trayectorias fallidas o interrumpidas.

Los cambios producidos en los procesos de la transición y en las nuevas formas de ser adultos y adultas no se han visto acompañados de nuevos soportes sociales que apoyen y faciliten los caminos que se han vuelto, en muchos casos, difíciles de recorrer. Es más, en numerosas ocasiones nos encontramos con discursos y propuestas que pretenden legitimar prácticas desfasadas –estamos pensando, por ejemplo, en los discursos que frente a la exclusión plantean como principal medida la formación– y que tienden a responsabilizar a los sujetos de las principales dificultades a las que se enfrentan: desempleo, precariedad, exclusión, etc.

El reto que plantea la TVA de los jóvenes en general no se puede abordar de una manera seria sin reconocer las grandes limitaciones a las que se enfrentan

los poderes públicos para hacer efectiva una política de transición. Una política de transición implica actuaciones interdepartamentales o intersectoriales que tratan de articular diversos niveles institucionales, con una variedad y diversidad de medidas que los poderes públicos tienen grandes dificultades de poner en marcha. (Consejo Económico y Social Vasco, 2002).

Esta situación es aún más grave si consideramos los importantes retos que los cambios producidos en las transiciones nos están planteando en un contexto social de globalización, sociedad del conocimiento y donde, como hemos comentando, está cambiando el modelo de adulto que estábamos y estamos manejando colectivamente. Se nos aparece una nueva identidad adulta donde la precariedad es un elemento clave, donde el riesgo (Beck, 2000) es un componente para manejar y donde el rol está perdiendo fuerza como articulador de esa identidad (Castells, 2000).

De manera que la incertidumbre, una característica típica de los procesos de transición, se ha convertido en el aspecto central. Los jóvenes tienen que gestionar su propia vida e inventar su propia vida (López, Hernández, Viscarret, Cabases, Errea, 1999). La construcción de nuevos sentidos y significados y de nuevas subjetividades es una tarea que pasa a primer plano. Las opciones y las elecciones de caminos son aspectos cruciales en las nuevas transiciones.

Podemos afirmar que el principal escenario de la transición a la vida adulta hasta hace no mucho tiempo ha sido la escuela, en la medida que era la institución social encargada de formar a la persona para el trabajo, trabajo que era la llave de la inserción e integración social. Pero la formación y cualificación como eje de la transición está siendo fuertemente cuestionada desde diversas perspectivas. La misma idea de “preparate para un futuro” parece que no es fácilmente sostenible, la formación ya no garantiza la inserción profesional, el futuro aparece como muy lejano y otros ámbitos de la vida social se hacen más relevantes.

Además se habla de fragmentación, de discontinuidades entre los diversos ámbitos de vida: aprendizaje escolar y aprendizaje audiovisual, educación formal y vida cotidiana, formación y trabajo, trabajo y vivienda, vivienda y pareja, etc. de manera que las transiciones han adquirido una dinámica propia más allá del sentido del viaje.

Podemos afirmar que las instituciones sociales a las que se le encargó la función de incorporar socialmente a las personas se nos han vuelto claramente insuficientes, y hoy se nos presentan como incapaces de asegurar la función para la que se crearon. Es preciso crear nuevos espacios y recursos y reajustar los que ya tenemos.

3. Repensando las intervenciones desde la escuela

Respecto a los elementos que venimos señalando y que configuran el escenario futuro en el que tenemos que movernos nos preguntamos: ¿qué implica-

ciones tienen para la escuela?, ¿qué reajustes se tienen que ir produciendo para responder a estas nuevas realidades?

La escuela tiene que retomar su papel no sólo de formación para el futuro sino de contexto de vida y participación, de construcción personal y de conexión social, de espacio donde construimos y nos construimos como personas vinculadas al medio y la donde pueden participar agentes diversos: familias, voluntarios, profesionales de otros ámbitos, agentes comunitarios, etc.

Este replanteamiento de la escuela puede tener tres grandes vertientes.

3.1. *La escuela en clave de acompañamiento*

En la medida en que los procesos de TVA se alargan, se vuelven más inciertos, la escuela se vuelve más importante como agente de socialización y de acompañamiento de ese proceso, dando soporte a la clarificación personal, a la toma de decisiones que ayuda en la formulación de proyectos a corto y a largo plazo y que apoya su realización, su valoración y su redefinición.

Esto supone un énfasis en los procesos, en cómo se hacen las cosas para generar oportunidades, para dar la posibilidad de vivir experiencias y proyectos significativos que permitan a las personas su propia construcción, diseñarse así mismas y diseñar su futuro.

Trabajar centrados en los procesos supone, también, analizar, negociar, pactar, ensayar y cambiar. Requiere seguir, estar disponibles para ver como funcionan los ensayos, cómo se consolidan los cambios. Acompañar es situarse, *junto a* para facilitar un camino, es ocuparse de las personas, preocuparse, interesarse, devolver imágenes positivas, es ayudar a diseñar caminos y a recorrerlos. Acompañar es ofrecer, asegurar a la persona la posibilidad de localizar y de movilizar todos los recursos existentes, los mecanismos y redes sociales. La persona que acompaña hace de facilitadora, de puente, de mediadora entre situaciones y recursos.

3.2. *La escuela en clave de formación*

El aprendizaje y puesta en práctica de capacidades sigue siendo el eje de actuación de la escuela. La cuestión se plantea a la hora de seleccionar y priorizar esas capacidades. Los cambios profundos y permanentes que caracterizan a nuestras sociedades nos llevan a la necesidad de replantear algunos de los componentes curriculares en la fase de transición. Por ejemplo, el énfasis en las competencias técnico-profesionales tiene que ser enmarcado en otras competencias de carácter más global y que tengan aplicación en contextos diversos.

En esta línea se sitúan en primer plano las competencias sociales y otras competencias básicas (acceso y gestión de información, resolución de problemas, etc.) en clave de transversalidad (Galarreta 2002).

Desde estos planteamientos también reaparece la idea de una formación integral de la persona, de una formación que le dé poder y seguridad para afrontar los retos de nuestras sociedades, que les verifica como sujetos capaces de hacer y de controlar lo que ocurre en su vida de formación y lo que ocurrirá después de la misma.

3.3. *La escuela en clave de vinculación social*

Aunque como estamos viendo el papel de la escuela se revaloriza, también aparece con claridad que la escuela sola, aislada, sin conexión con su medio, sin relaciones con los otros ámbitos formativos no formales e informales, con los otros contextos de vida de las personas pierde una gran parte de sus potencialidades. La escuela va a seguir siendo muy importante pero en conexión, en red con el resto de recursos y agentes de su territorio.

En este sentido y frente a las discontinuidades que aparecen con mayor claridad en las fases de transición, se hace patente la necesidad de establecer vinculaciones entre lo escolar y lo social, entre la formación y la vida, entre la preparación y la acción, vinculaciones entre las personas a través de la cooperación y la formación de redes. Se trata de “vincular expresamente procesos educativos y procesos sociales (escuela y vida, escuela y hogar, cultura escolar y cultura social, educación y trabajo, currículo escolar y realidad local, teoría y práctica), planteando la posibilidad de nuevas articulaciones o de nuevas maneras de entender dichas articulaciones” (Torres, 2000, pp. 80).

Se deberá, por tanto, facilitar el establecimiento de relaciones entre lo social, lo educativo, lo cultural, lo sanitario y el área de empleo-formación a un nivel de zona-sector de manera que se permitan actuaciones compactadas.

Esto implica una transformación de una escuela aislada a una *Escuela Red*, a una escuela que forma parte de una red de servicios y soportes que facilitan la vida a los jóvenes en el proceso de TVA.

4. Líneas estratégicas (a modo de puntos para la discusión)

Tras presentar la discusión anterior nos gustaría apuntar algunas líneas de debate-trabajo que nos surgen:

- Hacer planteamientos para los jóvenes con discapacidad que se enmarquen en propuestas o reflexiones generales.

- Concebir el trabajo de los diferentes agentes implicados y en particular el trabajo de la escuela en el marco más amplio de la TVA, en el marco, por tanto, de procesos de inserción e incorporación social. Esto implica tratar de ubicar el trabajo educativo como parte de un proyecto más amplio, un proyecto de futuro que es el que puede dar sentido y dirección a ese trabajo en la escuela.
- Mantener un equilibrio entre la inclusión “aquí y ahora” y “preparar para”, un equilibrio entre tener un presente de calidad y trabajar por un futuro con sentido.
- Reforzar el papel de los alumnos/alumnas y sus familias, en la toma de decisiones a través de adoptar el punto de vista de las personas como el principal criterio de calidad de los servicios.
- Enfatizar elementos de proceso frente a resultados predecibles. Se puede correr el riesgo de querer ubicar a las personas en un entorno laboral, residencial o social más en función de los prejuicios técnicos que de los intereses, expectativas o aspiraciones de las personas, sin cuidar el proceso de decisión y autoconstrucción.
- Tener presentes las cuestiones relacionadas con la autoconstrucción personal, la construcción de la identidad personal y el encaje de la discapacidad en esa identidad.
- En esta línea la formación integral, la formación como consumidores, como *autodefensores* de los propios derechos.
- El desarrollo de la formación a través de proyectos integrados o interdisciplinarios con incidencia en el medio, que permitan articular diferentes tipos de competencias (Galarreta, 2002).
- En la medida que es necesario superar las fragmentaciones que se producen en la fase de transición es preciso compartir aspiraciones, desarrollar proyectos compartidos que permitan ir conectando lo que ha tendido a separarse. Porque además el éxito en la transición depende de esfuerzos compartidos. Para ello puede ser interesante avanzar en la creación de equipos de trabajo estables –entre las diversas redes y agentes implicados– en torno a proyectos de mejora de la transición.
- En esta misma línea puede ser interesante ajustar los perfiles profesionales, estableciendo figuras de referencia que puedan acompañar y tutorizar a lo largo del proceso. Además es preciso generar nuevos perfiles profesionales que faciliten las conexiones, vinculaciones y relaciones entre programas y recursos diversos, en la línea de los Kurator daneses o de los Coordinadores de la Transición en Estados Unidos (Asselin, Todd-Allen, Defur 1998).

4.1. *Concretando: Equipos y proyectos de trabajo*

Para la discusión y desarrollo de las reflexiones-orientaciones formuladas es de interés la construcción de equipos-grupos con un proyecto que inicien procesos, hoy por hoy inéditos. Se nos ocurren los siguientes niveles de intervención en la creación y animación de equipos colaborativos (Martínez 2002):

a) Equipos docentes en centros escolares

Que puedan dar soporte al diseño de itinerarios formativos considerando todas las posibilidades formativas de la escuela (asignaturas ordinarias, optativas, diversificación, garantía social, espacios comunes, contextos individuales...).

b) Equipos con otras redes de servicios

Con la idea de conectar e integrar a la escuela en su medio. En la línea de experiencias como las Comunidades de Aprendizaje que intentan conectar todos los recursos educativos, culturales y sociales de una comunidad para satisfacer las necesidades educativas de todos, o el movimiento de “Ciudades educadoras” o los “Planes educativos integrales territorializados” que implican entre otros aspectos “la acción coordinada de todos los escenarios, prácticas y agentes educativos presentes y el uso de todos los recursos educativos”. Estamos hablando, en definitiva, de construir equipos coordinados socialmente, con un discurso social compartido y verificarlo a través de propuestas concretas para un territorio. Trabajar en red supone que los diferentes actores de un territorio se conocen, comparten una visión, se relacionan para abordar problemas que comparten. El trabajo en red es más que la coordinación institucional, es ponerse a trabajar conjuntamente, compartir metas, diseñar actuaciones conjuntas –programas–, compartir recursos y resultados. Este trabajo supone en los profesionales:

- Una visión amplia y global.
- Romper la sectorialidad y establecer alianzas en el ámbito local.
- Creación de redes de personas, redes de servicios, programas, etc. articulando lo que se tiende a separar.
- Desarrollar esfuerzos conjuntos a través de programas compartidos.
- En definitiva, un nuevo estilo de intervención, donde hay que enlazar a instituciones y grupos sociales.

c) Equipos colaboradores con el alumnado y sus familias

En un momento en el que las expectativas sobre el futuro condicionan de una manera intensa el proceso educativo, es preciso implicar al alumnado y a

sus familias en la determinación de los programas educativos. Las decisiones con respecto a qué futuro esperamos y deseamos, a cuáles son los aspectos más importantes a trabajar y a cómo y dónde hacerlo deben tomar como referencia ineludible lo que las personas desean en el futuro. Esto supone:

- Considerar su punto de vista como un elemento fundamental.
- Conceptualizar a los alumnos y familias como colaboradores igualitarios en el diseño de los programas educativos y de los planes de futuro.
- Preguntar a las personas por sus proyectos, expectativas, deseos y aspiraciones.
- Respetar y trabajar para conseguir los sueños y proyectos de las personas.
- Promover y facilitar la autodeterminación y la autodefensa.

5. A modo de conclusión

Para los jóvenes con discapacidad los fenómenos que hoy se han generalizado al conjunto de jóvenes, caracterizados básicamente por las dificultades de acceder al estatus pleno de ciudadanía, son viejos conocidos: el desempleo, las dificultades de asumir nuevos roles en las estructuras familiares, la dependencia, etc. vienen cuestionando desde hace tiempo que el fenómeno de la transición se pueda aplicar, en sentido estricto, a las personas con discapacidad por cuanto no se produce realmente un cambio en la posición social y en el mejor de los casos se producen reajustes en la actividad y en el tipo de supervisión. Lo que para una parte de los jóvenes supone una novedad para los jóvenes con discapacidad es algo antiguo: el cambio de estatus no está garantizado.

Este reto plantea a medio plazo el reajuste o revisión de algunas de las funciones de la escuela y la necesidad de trabajar colaborativamente con otras redes para la construcción y desarrollo de un sistema de soporte a la transición necesario para todos los jóvenes e imprescindible para algunos.

Bibliografía

- ARÓSTEGI, I. (2002): *Evaluación de la Calidad de Vida y Retraso Mental*. Bilbao, Mensajero.
- ARÓSTEGI, I., MARTÍNEZ, N. (1999): *Guía de Buenas Prácticas. Orientaciones para una atención de Calidad en Talleres Protegidos*. San Sebastian, Gureak (www.grupogureak.com).
- ASSELIN, S.B., TODD-ALLEN, M., DEFUR, S. (1998): "Transition coordinatorsen", *Teaching exceptional children*, 30 (3), 11-15.
- BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz, la precarización del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (2000): *La era de la información en la sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.

- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL VASCO (2002): *Dictamen 1/2002 Sobre el Borrador del Plan Joven II de la CAPV*. Bilbao (www.cesvasco.es).
- GALARRETA, J. (2002): "Aportaciones desde el sistema educativo a la transición a la vida adulta de los/as jóvenes con necesidades educativas especiales", en SÁENZ, J.M. (dir.): *Desde las discapacidades hacia la inclusión. I Congreso Internacional de Discapacidad, XI Congreso estatal de Espina Bífida e Hidrocefalia*. Bilbao, ASEbi.
- GALARRETA, J. y MARTÍNEZ, A. (1999): "El Plan de Transición Individual y Necesidades Educativas Especiales", *Agora*, 5, 17-24.
- GALARRETA, J., ORCASITAS, J.R. (1999): "Aportaciones de la respuesta educativa para jóvenes con nee en Aulas de Aprendizaje de Tareas en Centros de Enseñanzas Medias. Una propuesta para la Educación Secundaria y algunas herramientas", en ARNAIZ, P. y GUERRERO, C.: *Discapacidad psíquica: formación y empleo* (pp. 205-243). Málaga, Aljibe.
- HALPERN, A. (1995): "Vino viejo en botellas nuevas", *Siglo Cero*, 26.
- LÓPEZ, A., HERNÁNDEZ, J. (comp.) (2001): *Jóvenes más allá del empleo. Estructuras de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia, NAU Ilibres.
- MARTÍNEZ RUEDA, N. (1998): *Diseño de una agencia que facilite la Transición a la Vida Adulta de jóvenes -con retraso mental- en el marco de una Red de Servicios de futuro para Bizkaia*. Bilbao, Universidad de Deusto (Tesis Doctoral).
- (1999): "Juventud con discapacidad: Su transición a la Vida Adulta", *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 98-100.
 - (2002): *Juventud y Discapacidad. Programas y Herramientas para facilitar la Transición a la Vida Adulta*. Bilbao, Mensajero.
 - (2002): "De los sujetos a los contextos: Perspectivas en la creación de Redes comunitarias de apoyo", *Revista de Educación Especial*, 31, 8-30.
 - (2002): "Cuestiones que nos preocupan en torno a la formación de profesionales de la educación para el tránsito a la vida adulta", en SÁENZ, J.M. (dir.): *Desde las discapacidades hacia la inclusión. I Congreso Internacional de Discapacidad, XI Congreso estatal de Espina Bífida e Hidrocefalia*. Bilbao, ASEbi.
- TORRES, R.M. (1999): "Comunidad de Aprendizaje: Una propuesta para el desarrollo educativo local", en *Educación Integral: Articulación de proyectos y espacios de aprendizaje en CENPEC*. Sao Paulo.
- (2000): *Una década de educación para todos: La tarea pendiente*. Montevideo, FUM-TEP.
 - (2001): "Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje", en *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- VV.AA. (1999): *Jóvenes en una sociedad segmentada. Evaluación de la formación ocupacional*. Valencia, NAU Ilibres.

