



José Pablo Monsalve, *Sin título*, vinilo, 2005.

EN BUSCA DE UN ESTILO DE VIDA
MÁS INCLUSIVO PARA LAS PERSONAS ADULTAS
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Doris Adriana Ramírez Salazar

RESUMEN

EN BUSCA DE UN ESTILO DE VIDA MAS INCLUSIVO PARA LAS PERSONAS
ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El propósito de este artículo es presentar la relación que existe entre el concepto calidad de vida y el concepto transición a la vida adulta de la persona con discapacidad intelectual. A su vez, se ofrecen algunas orientaciones para el diseño de programas que faciliten la transición a la vida adulta de las personas en situación de discapacidad, promuevan y garanticen su calidad de vida, y los posicionen como ciudadanos competentes capaces de responder a las demandas que les plantea la sociedad en la cual viven y se realizan.

ABSTRACT

IN SEARCH OF A MORE INCLUSIVE LIFESTYLE FOR THE
ADULT WITHINTELLECTUAL HANDICAP

The purpose of this article is to present the relationship existent between the concept of quality of life and of transition to the adult life of the intellectually handicapped person. At the same time, some orientation for the design of programs that: make easier that transition to adulthood for the handicapped people, as well as, encourage and guarantee their quality of life, and position them as competent citizens capable of living up to the demands presented by the society in which they live and are fulfilled, are given.

PALABRAS CLAVE

*Discapacidad intelectual, calidad de vida, programas de transición a la vida adulta, formación ciudadana, educación inclusiva.
Intellectual handicap, quality of life, transition programs to adulthood, citizens formation, inclusive education.*

EN BUSCA DE UN ESTILO DE VIDA MÁS INCLUSIVO PARA LAS PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Doris Adriana Ramírez Salazar*

INTRODUCCIÓN

La formación de la persona con discapacidad intelectual incluye una serie de aprendizajes académicos y la adquisición de hábitos para desenvolverse con independencia en una comunidad. Sin embargo, algunas investigaciones han demostrado que en el desarrollo de este proceso quedan algunos vacíos en los ámbitos de la adaptación social y la utilización de capacidades y habilidades necesarias para resolver problemas de la vida cotidiana (Canilla y Rodríguez, 2001).

La incorporación de niños y adolescentes con discapacidad intelectual al sistema educativo regular debería promover su integración en la sociedad y prepararlos de alguna manera para el ingreso al mundo laboral. Sin embargo, con frecuencia, se pasan por alto una serie de aprendizajes y conceptos que son relevantes para permitir la incorporación de es-

tas personas al mundo adulto y favorecer su desarrollo integral. Al respecto Camila Rodríguez plantean:

La transición del mundo educativo al laboral y el inicio de la edad adulta son los momentos de mayor importancia para definir y estructurar la vida. Los objetivos del paso a la edad adulta no deben estar dirigidos únicamente al empleo. Es necesario que abarquen todas las dimensiones relacionadas con un adecuado ajuste a la vida adulta y una integración a la sociedad. Dicha transición debe regirse por los mismos principios que la de los jóvenes en general, lo que implica el cumplimiento de metas tales como: La obtención de un empleo, una vivienda, y una red social de apoyo. La diferencia reside en la necesidad y la utilización de programas de apoyo e intervención (2001: 66-67).

En el informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo económico (OCDE/CERI),

Profesora Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías. E-mail: daramirez@udea.edu.co

de 1987, sobre integración de jóvenes con discapacidad, se destaca que es poco probable que la preparación laboral sea eficaz si no está acompañada de una formación de carácter social. En este texto se advierte también que alargar los períodos de formación escolar tampoco es solución. No se trata de insistir en un determinado tipo de acción educativa, sino de cambiarla cualitativamente. En esta transformación se hace especial énfasis en los aspectos sociales, y por supuesto, en los aspectos de autonomía. Una educación, en este sentido, es un proceso lento, desde la infancia. Según los técnicos de la OCDE, los elementos que determinan la transición a la madurez o vida adulta son, entonces, los siguientes:

- Autonomía personal y reconocimiento de la condición de adulto.
- Actividad productiva o vida activa que permita una autonomía económica.
- Relaciones sociales, y participación en la vida colectiva.
- Cambio de rol en la estructura familiar.

Para hablar, entonces, de la persona adulta con discapacidad intelectual, es necesario referirnos al concepto *calidad de vida*. Y aunque éste es un constructo complejo, del que actualmente no existen acuerdos definitivos, en la investigación sobre el tema se han desarrollado modelos teóricos para su comprensión y análisis.

De acuerdo con Arostegi,

Los primeros enfoques se centraron en una medida unidimensional del concepto, unas veces desde parámetros objetivos, condiciones de vida o bienestar social y otras desde un enfoque subjetivo como la satisfacción personal" (1999:406). No obstante, los avances en el campo de la investigación sobre discapacidad conducen a la comprensión del concepto calidad de vida desde un enfoque multidimensional, desde condiciones objetivas de la vida. También se reseñan en los estudios sobre calidad de vida otros dos avances: la concepción desde el enfoque comprensivo

de la calidad de vida (Cummins, 1997), y la concepción basada en un enfoque ecológico propuesta por Schalock (1996; 2000).

Desde esta última concepción se abordarán las reflexiones en torno a la persona adulta con discapacidad intelectual que se desarrollarán en este texto. En consecuencia, se considerarán tres principios básicos, a partir de los cuales se plantearán las ideas centrales de este ensayo.

1. El concepto *calidad de vida* es referenciado desde una definición operativa, que considera su medición tanto desde una dimensión objetiva (indicadores sociales, y evaluación funcional), como desde una dimensión subjetiva (percepción o valoración personal del bienestar desde sus ocho dominios: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos).
2. El concepto *calidad de vida* es definido también a partir de unos principios rectores, los cuales se agrupan así: la calidad de vida: 1) se compone de los mismos indicadores y relaciones que son importantes para todas las personas en materia de salud, educación, trabajo, recreación, desarrollo personal y social; 2) debe ser experimentada por todas las personas cuando ven satisfechas todas sus necesidades básicas, y cuando tienen la oportunidad de sentir satisfacción por el avance o mejoría en sus procesos vitales; 3) se expresa a través de la percepción de satisfacción personal; 4) tiene estrecha relación con la posibilidad de elección, de control individual y satisfacción de necesidades de acuerdo con los intereses personales; 5) debe ser un constructo de carácter multidimensional, influenciado por factores personales y ambientales.
3. La existencia de unos principios generales para la aplicación del concepto *calidad de*

vida. Aunque este constructo debe revestir el mismo nivel de importancia para todas las personas en los diversos contextos, la calidad de vida para las personas en situación de discapacidad debe: 1) aumentar el bienestar personal; 2) aplicarse en el contexto cultural y social de los individuos; 3) contribuir a la promoción de cambios personales y sociales; 4) aumentar el grado de control personal y la posibilidad de aprovechamiento de las oportunidades individuales según los contextos; 5) contribuir a la identificación de factores que aumentan los niveles de satisfacción y realización personal y social.

Existe, entonces, una razón primordial por la cual el tema de la persona adulta con discapacidad intelectual debe ser abordado desde las concepciones actuales del concepto *calidad de vida*: porque este constructo nos hace pensar de manera diferente sobre las personas que se encuentran al margen de la sociedad; a su vez, nos inspira algunas formas para generar cambios tanto a escala individual, como social, con el objeto de incrementar su bienestar personal y social, y reducir su exclusión.

VIDA ADULTA VS DIMENSIONES DE LA CALIDAD DE VIDA

A lo largo de la vida, los seres humanos requieren apoyo y acompañamiento para lograr la independencia y la autonomía, que les proporciona el estatus de adulto. Sin embargo, según Tyne, "El apoyo es visto por algunos como incompatible con el status de adulto y contrapuesto a la autonomía" (2003: 327). Poseer total responsabilidad sobre sí mismo, manejar los asuntos personales, tomar decisiones, elegir y ser consecuentes con las implicaciones de las acciones constituyen indicadores de la vida adulta. No obstante, para los jóvenes en situación de discapacidad, estos indicadores de madurez pueden ser di-

fíciles de alcanzar si no cuentan con el apoyo de sus familias, el sistema escolar y la comunidad en la cual se desenvuelven.

Al respecto Towell plantea que:

[...] existe un creciente acuerdo en que las personas con discapacidades se les debería brindar el apoyo y las oportunidades necesarias para: crecer en un familia; aprender con otros; disfrutar los beneficios de una buena salud; vivir dentro de apartamentos o casas, dentro de la vecindad; tener acceso a una educación continua; tener un verdadero trabajo y un sueldo; disfrutar de la vida con los amigos; elegir por uno mismo; y ser aceptado/a como un ciudadano/a. En pocas palabras vivir una vida normal (1997: 91).

Contribuir a una vida normal debe constituirse, entonces, en el objetivo fundamental de la prestación de servicios para las personas en situación de discapacidad.

La transición a la vida adulta se reconoce como un momento muy importante en la vida de todas las personas, en la medida en que constituye la fase de culminación de determinados procesos sociales, para adquirir una posición en la estructura social. Según N. Martínez:

En el caso de personas en situación de discapacidad, la transición a la vida adulta concentra y aglutina las principales preocupaciones y retos que en estos momentos tienen planteados los sistemas de servicios. La preocupación, por ejemplo, de cómo el sistema educativo puede responder en los últimos años de la escolaridad para asegurar una formación para la vida, o la preocupación de cómo los servicios de adultos, una vez conseguido un mínimo desarrollo, pueden seguir buscando alternativas para apoyar el acceso aun empleo, auna vivienda o ala vida social en entornos comunitarios (1999: 426).

En consecuencia, el paso a la vida adulta hace que educadores, padres e instituciones nos preguntemos hasta qué punto las personas

con discapacidad intelectual consiguen integrarse e incluirse socialmente con una posición similar a la de los demás ciudadanos. Podemos afirmar que la transición a la vida adulta de estas personas nos interroga profundamente como profesionales, pues nos conduce a pensar en el tipo de oportunidades y servicios que estamos ofreciéndoles para que se realicen como seres humanos competentes, capaces de disfrutar la vida desde todas las dimensiones. Según N. Martínez, el concepto *transición a la vida adulta* nos interpela de una manera profunda en dos sentidos

[...]por una parte, nos pregunta acerca de los resultados -logros que consiguen las personas, pero también nos cuestiona sobre las opciones y posibilidades de elección que tienen las personas a la hora de construir proyectos vitales —adultos con sentido—. En síntesis podemos considerar que el concepto de transición es un concepto especialmente potente en el análisis de la situación y en la elaboración de propuestas de futuro (1999: 426).

LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DESDE UN MODELO COMPRENSIVO

Es preciso destacar que el paso de las personas con discapacidad intelectual de la adolescencia a la vida adulta, debe ser un proceso planificado de manera global, el cual exige la participación de la comunidad, pero también la intervención de las estructuras y políticas que rigen la sociedad. Esto significa el desarrollo de servicios comunitarios, que convenientemente adaptados y con los apoyos y soportes requeridos, puedan responder a las necesidades individuales de todos. De acuerdo con McGinty y Fish, el paso a la vida adulta también supone, como condición de posibilidad, que exista una estructura, un sistema que facilite la transición de todos los jóvenes (1992).

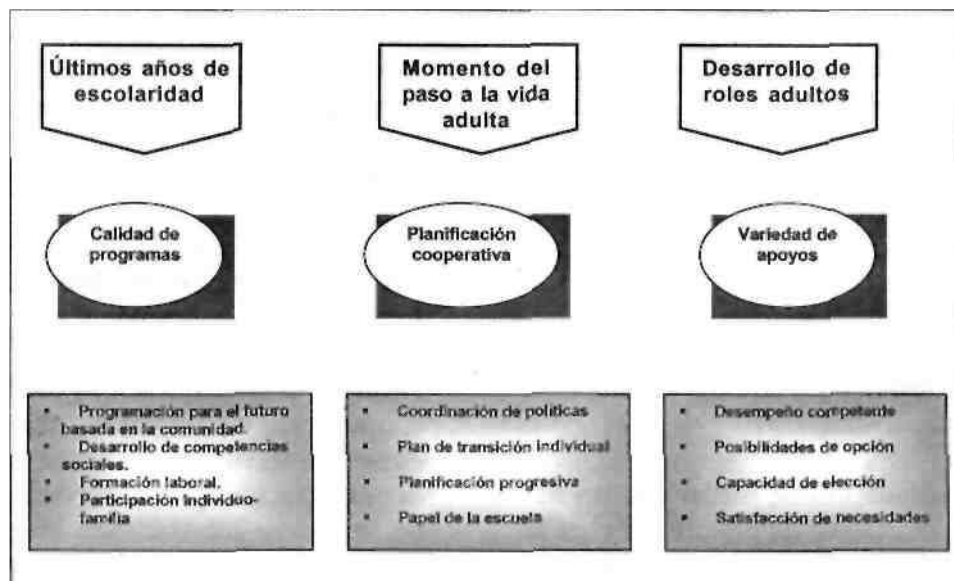
La OCDE (OCDE/CERI, 1987) propone un esquema global de planificación que incluye diversas facetas de la vida para apoyar el paso de la adolescencia a la vida adulta, mediante el cual plantea tres momentos o fases principales que, aunque ligadas entre sí, pueden ayudar a padres y profesionales a articular diferentes medidas.

1. La preparación durante los últimos años de enseñanza secundaria.
2. La etapa de consecución de dispositivos encaminados a facilitar la transición de la escuela a la edad adulta, y a la vida activa y productiva.
3. El momento en el que se eligen las posibilidades más directamente relacionadas con la vida adulta como son el empleo, la vivienda y las relaciones comunitarias, los servicios de apoyo (véase figura 1).

Ahora nos ocuparemos de señalar algunas orientaciones para el diseño de programas que faciliten la transición a la vida adulta de las personas en situación de discapacidad, promuevan y garanticen su calidad de vida, y los posicionen como ciudadanos competentes capaces de responder a las demandas de los diversos contextos

- *La transición a la vida adulta debe concebirse como un proceso centrado en la persona.* El paso a la edad adulta constituye uno de los ciclos vitales más trascendental en la vida de los seres humanos, pues implica la resolución de varios problemas, como el trabajo, la elección de pareja, la consecución de vivienda, la planificación del sistema de seguridad social, la elección de un círculo de amigos y el establecimiento de un rol en la sociedad. Por tanto, este proceso supone la participación de un equipo interdisciplinario que piense y planifique los momentos de esta etapa, y trabaje en la consecución de recursos para garantizar la satisfacción de necesidades personales y sociales. A su vez, este proceso requiere de una estructura o un sistema que facilite la

Figura 1. Esquema global de planificación de la transición a la vida adulta



Fuente: N. Martínez (1999).

transición de los jóvenes a la vida adulta de acuerdo con las particularidades de cada individuo (McGinty y Fish 1992).

La transición a la vida adulta exige un proceso global de planificación. Una vez entendido este reto como proceso, es necesario darle una organización desde un enfoque funcional, es decir, orientado a la obtención de resultados. En palabras de N. Martínez, *Ordenar el conjunto de acciones a poner en marcha — programas formativos, actividades de orientación y asesoramiento— sobre la base de resultados que queremos conseguir; dónde y en qué condiciones queremos que una persona viva, dónde y en qué condiciones queremos que una persona trabaje... En función de esos resultados y de las necesidades individuales, se han de organizar los procesos de aprendizaje y apoyos* (1999:428).

La transición a la vida adulta implica la realización de acciones desde diversos entornos. El proceso global de atención y apoyo a las

personas con discapacidad implica el reconocimiento de las diferentes facetas de la vida adulta como son el trabajo, la vivienda, los ingresos, el tiempo libre, la salud, las relaciones interpersonales y la vida afectiva. El modelo de planificación global exige la orientación de las acciones desde un enfoque funcional orientado a los resultados y a la satisfacción de las necesidades personales enmarcadas en un contexto social.

La transición a la vida adulta es un proceso que requiere un período largo de tiempo. En el momento del paso a la edad adulta, la persona con discapacidad intelectual deberá establecer nexos con sus iguales, sus familias y el sistema de servicios existente para toda la comunidad. En consecuencia, para facilitar el logro de los propósitos de esta etapa, el modelo de transición a la vida adulta para las personas con discapacidad intelectual debería poseer las siguientes características:

1. Los programas y los currículos de la educación secundaria deben proporcionar las habilidades esenciales, funcionales y aprendidas en contextos comunitarios, para una vida independiente y para el empleo, una vez que los estudiantes hayan abandonado la escuela.
2. El sistema de apoyos para la comunidad debe contar con una adecuada red de servicios de adultos, y soportes individuales y familiares que detecten las necesidades laborales, sociales y de vida comunitaria de los adultos en situación de discapacidad.
3. La comunidad debe contar con un sistema cooperativo de planificación de la transición que incluya a los estudiantes y a sus familias, y que asegure el acceso a los servicios postescolares (Hardman y McDonell, 1987; N. Martínez, 1993; 1998).

LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LAS PERSONAS ADULTAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UN RETO PARA LA FAMILIA, EL SISTEMA EDUCATIVO Y EL SISTEMA SOCIAL

Diseñar y desarrollar programas para que una persona adulta con discapacidad intelectual logre formarse como un ciudadano competente, próspero y feliz, impone el reto de articular los servicios de la comunidad, implica compartir responsabilidades y exige la distribución de funciones de apoyo entre los diferentes agentes de una sociedad.

Garantizar la realización personal y social de personas con discapacidad intelectual no es una tarea fácil y de corta duración. Por el contrario, implica pensar y rediseñar los contex-

tos para responder a sus necesidades en todos sus ciclos de vida. Esto quiere decir que la familia, la escuela y la sociedad deben revisar sus roles en la formación de todos sus integrantes; pero en el caso de las personas con discapacidad intelectual, a estos agentes les corresponde generar un proceso coordinado de acciones que:

- Mejoren y optimicen las funciones de cada sistema (educación, servicios sociales, cultura, recreación, empleo y salud).
- Faciliten la comunicación, colaboración y cooperación de los diferentes sistemas y entre sus servicios concretos: intercambio de información, previsión de necesidades de servicios, colaboración en programas (escuela-empresa, escuela-comunidad), unificación de sistemas de información y orientación, realización de programas comunes, entre otros.
- Garanticen la prestación de servicios, apoyos y soportes cualificados a todos los jóvenes, incluidos aquellos con discapacidad intelectual durante los procesos de orientación, asesoramiento en la toma de decisiones, apoyo a la integración social y profesional, diseño y planificación de itinerarios y acciones particulares.

En tal sentido, la familia, el sistema escolar y el sistema social deben consolidarse en una unidad para posibilitar el ajuste de la persona con discapacidad intelectual al mundo adulto, generar oportunidades de realización personal y social, y garantizar su inclusión en los diversos contextos de la vida cotidiana. A continuación se describen las acciones fundamentales que cada uno de los agentes debe realizar para promover en las personas con discapacidad intelectual una adecuada transición a la vida adulta.

La familia. Generalmente cuando el adolescente con discapacidad intelectual se hace adulto, los padres a menudo comienzan a preocu-

parse por el futuro de su hijos, y a encontrar responsables de su cuidado cuando éstos falten. El papel de los padres durante y después de la transición a la vida adulta es fundamental. Este período de transición es igualmente difícil tanto para los jóvenes, como para los padres. En ocasiones, ambos pueden experimentar ansiedad, soledad y falta de control de la situación. Sin embargo, es posible que tanto padres como jóvenes asuman con mayor éxito esta etapa. Para ello es fundamental que aquellos reconozcan en sus hijos, desde la fase escolar, las fortalezas y debilidades en las diversas áreas de desarrollo; concreten sus expectativas profesionales y laborales con relación a la funcionalidad de su hijo en el entorno social, planifiquen con él y el equipo de profesionales las actividades para desarrollar en los diversos contextos de la vida, y asuman el reto de apoyar una vida afectiva y social independiente.

El sistema escolar. La misión fundamental de la escuela es contribuir al mejoramiento de los resultados, es decir, garantizar un ser humano íntegro, productivo, con capacidad para decidir y elegir, independiente en sus relaciones familiares y afectivas. Un ser humano capaz de asumir con responsabilidad la transición a la vida adulta. Por supuesto que el sistema escolar no puede asumir esta responsabilidad en solitario; le corresponde establecer relaciones y generar interacción entre las redes y servicios de apoyo existentes en la comunidad, para garantizar una verdadera inclusión social de las personas con discapacidad intelectual.

El sistema social. Una sociedad integradora debería garantizar que todos sus individuos, incluso aquellos con discapacidad intelectual, tuvieran acceso al sistema de seguridad social. Eso implicaría hacer uso del derecho a la salud, al empleo y a la recreación. Si las necesidades básicas de una sociedad estuviesen resueltas, habría espacios precisos para garantizar el desarrollo integral y potenciar el ejercicio de las habilidades para una vida produc-

tiva y feliz. Por ello, se hace necesario trabajar en una política pública de atención a las personas en situación de discapacidad, con el propósito de apoyar sus procesos vitales y garantizarles la posibilidad de inclusión social.

Al respecto Broomhead plantea que el principio realmente a tener en cuenta en el proceso de transición de las personas con discapacidad a la vida adulta es: "Crear un clima en el que se pueda desarrollar una práctica inclusiva en todas las áreas de la educación, la formación y el empleo" (2003:323). Y en palabras de Tyne el proceso se describe así:

Si la inclusión trata de proporcionar oportunidades para la participación plena de las personas con discapacidad en las actividades educativas, de empleo, consumo, recreativas, comunitarias y domésticas que tipifican a la sociedad, entonces, la educación inclusiva se convierte en un principio básico de vital importancia (2003:325).

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Según Tyne, "Las comunidades y sociedades saludables y vigorosas que acogen e incluyen a todos sus miembros dependen de personas con y sin discapacidad trabajando juntas en relaciones de igualdad, haciendo uso de sus talentos únicos e individuales para el beneficio de todos" (2003: 337).

Seguramente el creciente interés en la inclusión ha contribuido a que las sociedades comprendan que la exclusión es un problema y no un estado natural de la población en situación de discapacidad. No obstante, para una gran proporción de personas con discapacidad, sus familias y amigos, la vida adulta está regida por incertidumbres y ansiedades. Al respecto Tyne afirma que:

A pesar de los planes innovadores y de los ejemplos de buenas prácticas, parece que las mejoras se encuentran sólo en una pequeña minoría.

Muchas personas con discapacidades todavía viven en lugares congregados e inhóspitos. Dependen de sus padres. Hacen a diario actividades sin sentido. Tienen poco control desús vidas (2003: 337).

En consecuencia, las sociedades deben brindar los soportes necesarios para que una persona con discapacidad intelectual se integre a su familia, viva de manera independiente y autónoma, encuentre trabajo, disfrute de la salud, consiga pareja, logre un manejo efectivo del dinero y construya relaciones amistosas que le brinden soporte a la satisfacción de sus necesidades.

Definitivamente no se puede hablar de integración plena, ni de transición a la vida adulta, sin mencionar algunos aspectos que son absolutamente necesarios para acceder a la madurez y lograr la realización personal y social, anhelada por todos los seres humanos, incluso aquellos con discapacidad intelectual (Tyne, 2003):

1. *Crecer y establecer amistades.* "La amistad nos hace ser miembros de una comunidad, activos y productivos. La amistad nos permite comprobar que ser parte de una comunidad, más que estar en la misma, es una necesidad para todos, incluso para las personas con discapacidad intelectual" (J. Strully y C. Strully, 1989: 68).
2. *Crecer y participar en círculos de amigos, y círculos de apoyo.*

Los círculos de amigos se amplían y se reducen en diferentes momentos nuestras vidas. Son tanto un proceso continuo, como resultado de la vida que llevamos, de los trabajos que tenemos, de las relaciones que establecemos. Es sólo en momentos de angustia y de tensión cuando pensamos conscientemente en quiénes pertenecen a nuestro círculo [...] Los círculos de apoyo ofrecen a la personas interesadas una estructura para trabajar junto a alguien que de lo contrario sería incapaz de realizar sus sueños; los

miembros del círculo recuerdan la interdependencia que constituye la base de la vida civilizada (O' Brien, 1992: 50-55).

3. *Crecer y encontrar un empleo.* "Un trabajo no lo es todo en la vida, pero en nuestra sociedad es una parte importante del ser humano" (Whelan y Speake, 1981, citado por Broomhead, 2003:308). El empleo proporciona a la persona adulta con discapacidad intelectual mayor autoestima; contribuye a la productividad y a la felicidad; posibilita la independencia y contribuye a mejorar la capacidad de elección. El empleo proporciona un marco estructural a nuestras vidas, y nos ayuda a valorar el tiempo de ocio, a medirnos frente a los demás, y a aprender los comportamientos que se consideran aceptables en una sociedad (Broomhead, 2003).
4. *Crecer y disfrutar del amor y la sexualidad.* "No se puede hablar de integración plena, ni transición a la vida adulta sin mencionar el amor y la sexualidad" (Canilla y Rodríguez, 2001: 73). Las personas con discapacidad intelectual están alcanzando niveles de independencia considerables y hacen contribuciones particulares a la sociedad; en ese sentido, merecen una oportunidad para ejercer su sexualidad, elegir una pareja y establecer un hogar. No obstante, también es preciso afirmar que estas personas, en su formación para la transición a la vida adulta^ deben participar en programas de educación sexual, con el fin de conocer su propio cuerpo, las transformaciones en cada ciclo de vida, las implicaciones del matrimonio y la concepción. También es preciso que conozcan los métodos de planificación, y los riesgos de abuso sexual. Y lo más importante: que tengan la posibilidad de expresar y compartir con otros sus deseos, sueños e ilusiones.
5. *Crecer y tener la posibilidad de escuchar y ser escuchado.* "La capacidad de hablar y de comunicar nuestros deseos y necesidades

es fundamental para poder tener control de nuestras vidas" (Tyne, 2003: 335). Muchas personas con discapacidad intelectual encuentran muy complicado este aspecto y requieren apoyo de su familia o de un profesional para ejercer el derecho propio de escuchar y ser escuchado.

6. *Crecer y disfrutar del ocio y el tiempo libre.* "Después de la educación y del trabajo, las actividades lúdicas son la mejor manera de desarrollar las capacidades y las habilidades". En este ámbito pueden "aprender el valor de la cooperación, la participación, y el esfuerzo por conseguir un objetivo" (Camila y Rodríguez, 2001: 76). Por ello, son necesarias las actividades informativas y formativas, en las cuales las personas con discapacidad intelectual reconozcan sus posibilidades para divertirse, y descubran sus habilidades para hacerlo de manera individual o en compañía de otros.

Si estamos decididos a luchar por la calidad de vida de todos los individuos, incluidos aquellos con alguna discapacidad, debemos ocuparnos de que la escuela prepare a todos los individuos para la vida, el empleo, la independencia y la participación en la comunidad. Sólo de esta manera podremos hablar de una "escuela para todos", la cual reconoce las diferencias individuales, pero las rescata para lograr el desarrollo integral y la inclusión a la sociedad. En este sentido, estamos obligados a continuar repensando los procesos educativos, como lo sugiere Soto:

[...] la inclusión debe partir de un análisis real de los procesos educativos que se desarrollan en cada centro educativo, o sea, debe darse un proceso contextualizado de carácter colectivo, en el cual se involucren los padres de familia, los docentes, los directores, los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, la inclusión se convierte en una experiencia humanizante, donde todos se ven como miembros de una comunidad que comparte sus

experiencias en el desarrollo de una sociedad más justa, democrática y solidaria. La historia dirá qué fue lo que aportamos desde esta sociedad a los procesos de inclusión, y mientras tanto, es importante permitir que los procesos de integración mejoren la participación de nuestros estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema regular, como respuesta a una normativa que rige en la actualidad; así que, ¡adelante en nuestra tarea! (2003: 16).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AROSTEGI, I., 1999, "Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con discapacidad intelectual" en: VERDUGO, M. A., y JORDÁN DE U., F, *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas III jornadas de investigación sobre personas con discapacidad*, Salamanca, Amarú, pp. 405-414.
- BROOMHEAD, C, 2003, "Transición de la escuela al trabajo de los jóvenes con necesidades educativas especiales" en: TILSTONE, C; FLORIAN, L. y ROSE, R., *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Madrid, Editorial EOS, pp. 307-324.
- CARULLA, L. y RODRÍGUEZ, C, 2001, "Discapacidad intelectual en la edad adulta, en: *Mentes en desventaja. La discapacidad intelectual*, Barcelona, Editorial Océano, pp. 65-77.
- CUMMINS, R. A., 1997, "Assessing quality of life", en: BROWN, R.I., ed., *Quality of Ufe for people with disabilities*, 2.^a ed., Cheltenham, UK, Stanley Thormes, pp. 116-150.
- HARDMAN, M. y McDONELL, J., 1987, "Implementing Federal Transición Initiatives for Youths with Severe Handicaps: The Utah Community-Based Transidos Project" *Exceptional- Children*, vol. 53, núm. 6, pp. 493-498.
- MARTÍNEZ, R., 1993, "Tránsito a la vida adulta de jóvenes con necesidades especiales", // *jornadas sobre Síndrome de Down*, Bilbao, ASDV.

MARTÍNEZ, R., 1998, "Diseño de una agencia que facilite la transición a la vida adulta de jóvenes —con discapacidad intelectual— en el marco de una red de servicios de futuro para Bizkaia", Bilbao, Universidad de Deusto, Tesis Doctoral.

MARTÍNEZ, N., 1999, "Programas de transición a la vida adulta: planteamientos estructurales, en: VERDUGO, M. A. y JORDÁN DE U., F., *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Actas III jornadas de investigación sobre personas con discapacidad*, Salamanca, Amarú, pp. 425-434.

McGINTY, J. y FISH, J., 1992, *Learning Support for Young People in Transition*, Buckingham, Open University Press.

O' BRIEN, J., 1992, "Members of each other", en: NISBET, J., ed., *Natural Supports in School at Work and in the Community for People with Severe Disabilities*, Baltimore, Paul Brookes.

OCDE/CERI, 1987, *La integración social de los jóvenes minusválidos*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

SCHALOCK, R. L., 1996, "Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life", en: SCHALOCK, R. L., *Quality of Life. Vol. 1. Conceptualization and Measurement*,

Washington, American Association on Mental Retardation, pp. 123-129.

_____, 2000, "Three decades of quality of Ufe", en: WEHMEYER, M. L. y PATRÓN, J. R., eds., *Mental Retardation in the 22 st Century*, Austin, TX, Pro-Ed, pp. 335- 358.

STRULLY, J. y STRULLY, C., 1989, "Friendship as an educational goal", en: STAINBQACK, W; STAINBACK, S. y FOREST, M., eds., *Educating all Students in the Mainstream of Regular Education*, Baltimore, Paul Brookes.

SOTO, C. Ronald, 2003, "La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, *Revista Electrónica. Actualidades investigativas en educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-16.

TOWELL, D. 1997, *Promoting A better life for people with learning disabilities and their families: A practical agenda for the nem goverrnment. British journal of Learning Disabilities*, Oxford, Blackwell Publishing, pp. 90-94.

TYNE, J., 2003, "Crecimiento y desarrollo en la vida adulta", en: TILSTONE, C; FLORIAN, L. y ROSE, R., *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Madrid, Editorial EOS, pp. 325-339.

REFERENCIA

RAMÍREZ SALAZAR, Doris Adriana, "En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 85-94.

Original recibido: febrero 2005

Aceptado: mayo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.