Prestaciones especiales en materia de educación

22. ¿Existen diversos tipos de prestaciones educacionales para los alumnos discapacitados?

Los alumnos con discapacidades constituyen un grupo muy variado cuyas necesidades en materia de educación son no menos variadas. Algunos de ellos necesitan un entorno muy estructurado y una gran dedicación; otros, en cambio, disfrutan de acceso a equipos sofisticados o a personal especializado; otros, por último, necesitan poco más que unos ajustes mínimos a la enseñanza escolar ordinaria.

En respuesta a esas necesidades educacionales de los alumnos con discapacidades, los sistemas educativos de todo el mundo han establecido una gran diversidad de prestaciones especiales, desde escuelas especiales segregadas hasta prestaciones de integración completa en escuelas ordinarias. Esta diversidad suele estar descrita con arreglo a una gradación aproximada, en términos de la experiencia educativa del alumno:

i) Incorporación a horario completo en una escuela especial;

ii) Parte del horario en una escuela especial, y parte en una escuela ordinaria;

iii) Incorporación a horario completo en una dependencia o clase especial;

iv) Parte del horario en una clase especial, y parte en una clase ordinaria;

v) Incorporación en una escuela ordinaria, con separaciones para recibir enseñanzas de especialistas;

vi) Incorporación en una clase ordinaria con apoyo dentro de la clase;

vii) Incorporación en una clase de integración completa.

Las pautas reales en cuanto a las prestaciones educativas especiales varían considerablemente, no sólo en función de circunstancias locales o de tradiciones, sino también porque la educación especial no está suficientemente desarrollada para permitir una sintonía precisa entre las necesidades de los alumnos y la estructura organizativa. Por esa sola razón sería probablemente beneficioso contar con estructuras organizativas diversas: los alumnos discapacitados tendrán

seguramente más probabilidades de recibir una educación apropiada si pueden acceder a diferentes tipos de prestaciones educativas. La diversidad local de las situaciones es otro argumento más en favor de una oferta variada, ya que una flexibilidad en ese sentido permitiría utilizar eficazmente los recursos disponibles y atender adecuadamente a los distintos tipos de necesidades.

23. ¿Existe información adecuada acerca de las distintas modalidades de prestación disponibles, tanto a nivel local como nacional?

Una información activa sobre las diversas prestaciones ofrecidas es requisito necesario para una actuación igualitaria y eficaz. Habrá que disponer de descripciones generales, según el nivel requerido, de las prestaciones educativas disponibles, de los destinatarios de éstas y de los recursos con que cuenten. Esta información estará actualizada y disponible para los padres, los administradores y los profesionales.

A nivel local, los padres necesitan de esa información para poder decidir con conocimiento de causa lo más conveniente para sus hijos. Los administradores y profesionales la necesitan para decidir la modalidad de educación en cada caso, pero también para gestionar de la mejor manera posible los recursos disponibles; una buena visión de conjunto permitirá evitar innecesarias duplicaciones de tareas y cubrir lagunas existentes. A nivel nacional, un buen acervo de información será un elemento esencial en cuanto a formulación de políticas, planificación, puesta en práctica y reexamen; si estas actividades no están guiadas por, y firmemente basadas en, un conocimiento de todas las prestaciones existentes, lo más probable será que queden recursos sin utilizar y que las necesidades de los alumnos discapacitados, por consiguiente, no sean atendidas tan bien como sería posible.

24. ¿Existe un marco coherente en que se encuadren las prestaciones especiales ofrecidas? ¿Existe una planificación de estrategias al respecto? ¿Están consideradas las prestaciones especiales como una parte de las prestaciones generales ofrecidas, a nivel local y nacional?

Aunque una diversidad de prestaciones es por lo general deseable, resulta también necesario un marco coherente que integre los diferentes elementos de

las prestaciones en un todo unificado, y que establezca una relación entre las prestaciones especiales y las destinadas a todos los alumnos. La diversidad por la diversidad difícilmente es un objetivo legítimo y conlleva, casi indefectiblemente, un mal aprovechamiento de los recursos.

Estas consideraciones son especialmente importantes si se observa el desarrollo histórico de las prestaciones educativas especiales. En numerosos países, éstas han evolucionado a remolque de las situaciones y, a menudo, respondiendo más a iniciativas particulares de entidades voluntarias o de personas con visión de futuro que a una planificación nacional coherente. E1 resultado puede llegar a ser un conjunto más o menos completo de parches, frecuentemente incoherente e ineficaz.

La planificación de estrategias, tan importante para todo tipo de prestaciones educativas estatales, es especialmente imperativa cuando de los alumnos discapacitados se trata. Sea cual sea la definición de discapacidad empleada, el número de alumnos con discapacidades es considerable. Aunque sus necesidades de educación son de las más apremiantes, se ven con frecuencia relegadas. Para abordar en serio la educación de estas personas se requieren recursos considerables. Por todo ello, es esencial contar con una estrategia elaborada que oriente la asignación de recursos dentro de un marco coherente y que ayude a optimizar sus beneficios.

Un marco de referencia para las prestaciones educativas especiales tiene que abarcar muy distintas dimensiones, estableciendo normas y directrices prácticas en cada una de ellas y poniendo de relieve sus interconexiones recíprocas. Algunas de estas dimensiones son:

i) Criterios de admisión y de alta. ¿Qué niños hay que considerar merecedores de prestaciones especiales? ¿Cómo son escogidos? ¿Qué evaluación e información se obtiene al respecto? ¿Qué procedimientos se aplican para decidir que ya no necesitan esas prestaciones?

ii) Dotación de personal. ¿Qué tipo de personal -maestros, asistentes u otros - se consideran necesarios para alumnos con una u otra forma de discapacidad? ¿Qué papeles desempeñan? ¿Qué tipo de formación se les imparte?

iii) Programa de estudios y evaluación. ¿Qué relaciones existen entre el programa de estudios de los alumnos discapacitados y el programa ordinario? ¿En qué consideraciones se basan las eventuales modificaciones de su contenido o el enfoque adoptado por los enseñantes? ¿De qué manera se supervisa y registra el progreso de los alumnos?

iv) Entorno físico. ¿Dónde se imparte la educación especial? ¿Qué instalaciones y medios especiales son necesarios? ¿Es posible proporcionar éstos modificando los edificios de educación habituales, o es necesario utilizar otros?

v) Financiación. ¿Cómo se financian las prestaciones especiales? Cuando los costes unitarios de los alumnos con discapacidades son superiores a los del resto de los alumnos, ¿existe una razón concreta para ello? Cuando las prestaciones especiales tienen lugar en escuelas ordinarias, ¿en qué manera se canalizan recursos adicionales hacia esas escuelas?

vi) Padres. ¿Qué papel se asigna a los padres? ¿Qué grado de contacto existe entre el hogar y la escuela? ¿Qué medidas se toman para informar a los padres de la educación de sus hijos y para que participen en ella?

vii) Relaciones con respecto a la enseñanza ordinaria. ¿Qué relación existe entre las prestaciones especiales y las ordinarias? ¿Están ambas integradas en un marco común, o está la educación especial conceptuada como una prestación diferente?

viii) Apoyo externo. ¿Con qué apoyo se cuenta fuera de la escuela (por ejemplo, servicios asistenciales o vínculos con la comunidad)? ¿En qué manera se integra ese apoyo en las actividades de la escuela?

25. ¿Están preparadas las escuelas ordinarias para educar a los niños con discapacidades? ¿Qué medidas habrá que adoptar para conseguir ese objetivo?

Uno de los principales acontecimientos de los últimos años en la educación de alumnos discapacitados ha sido el denominado «movimiento de integración». Este movimiento está basado en el convencimiento de que los alumnos con discapacidades no deben ser segregados de los demás niños de su edad y deben ser educados con ellos en la medida de lo posible. Desde una perspectiva

pedagógica, organizativa o de derechos morales y civiles, el principio de integración ha sido ampliamente aceptado, y pocos son los que disienten con respecto a una mayor inclusión de los alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias.

Llevar este principio a la práctica es ya algo muy diferente. La realidad varía considerablemente de un país a otro y, mientras unos países imparten educación a casi todos los alumnos discapacitados en escuelas ordinarias, otros segregan a hasta un cinco por ciento de ellos en escuelas e instituciones diferentes.

Una condición esencial de la integración estriba en que los alumnos con discapacidades reciban una educación adecuada en el contexto de la escuela ordinaria. Ello exige muchas veces introducir modificaciones considerables en la escuela ordinaria. El que gran número de alumnos discapacitados no asistan a las escuelas ordinarias se debe a que éstas no pueden ofrecerles atenciones, y hasta que esas escuelas no estén en condiciones de educar a los alumnos con discapacidades será difícil preconizar la asistencia de éstos a la enseñanza ordinaria.

¿En qué manera deberán cambiar las escuelas ordinarias para poder disponer de los medios requeridos por los alumnos discapacitados? Para averiguarlo, será útil analizar qué condiciones reúnen las escuelas adecuadamente dotadas para esas prestaciones. A nivel general, cabe diferenciar cuatro características comunes a este tipo de escuelas.

i) Una política clara. Las escuelas necesitan una política clara que afirme la importancia de todos sus alumnos y que no infravalore a aquellos que, por una u otra razón, requieran recursos adicionales.

Idealmente, una política así debería estar articulada en un texto escrito y ser asumida conscientemente por el personal encargado de su cumplimiento. Si ello no fuera posible, lo que sí es imprescindible es que sea comprendida y aceptada por todos los miembros de la escuela, y que rija tanto su labor como las relaciones entre ellos.

ii) Un programa de estudios y una organización académica adecuados. El programa de estudios es la clave de este proceso, ya que su concepción y

aplicación son los elementos que definen básicamente una escuela. Lo que se necesita aquí es dar una respuesta a las necesidades de los alumnos discapacitados en el marco de un programa de estudios común. Los alumnos con discapacidades no necesitan un programa de estudios enteramente diferente, que ciertamente no les beneficia. Lo que necesitan son programas de trabajo individuales y métodos de enseñanza modificados, y corresponde a la escuela determinar el programa de estudios y la actividad pedagógica apropiados. Todo ello, basado en los correspondientes cambios de la organización docente (calendario de actividades, agrupamiento de alumnos, previsión de enseñanzas a cargo de especialistas), que definen el marco en el que los enseñantes desarrollan el programa de estudios.

iii) Personal suficientemente preparado. La calidad del personal y las competencias asignadas a cada uno de ellos determinan también el éxito de una escuela en la educación de alumnos con discapacidades.

En general, el nivel del profesorado tendrá que ser mayor, en razón del esfuerzo adicional exigido por estos alumnos. Los profesores necesitan conocimientos adicionales en materia de evaluación, desarrollo de programas de estudios y pedagogía. Es importante que los profesores con conocimientos especiales compartan éstos con sus colegas, de modo que los alumnos con discapacidades puedan recibir instrucción del mayor número posible de enseñantes. Probablemente, algunas de las técnicas prácticas requeridas (por ejemplo, fisioterapia) no existirán en la escuela, por lo que sería necesario obtenerlas del exterior.

iv) Vínculos con el hogar y la comunidad. Para lograr sus objetivos, la educación de alumnos con discapacidades conlleva una colaboración entre el hogar y la escuela. Las dimensiones de esta colaboración han sido ya descritas en relación con la educación durante la primera infancia. Para que las escuelas ordinarias puedan asumir la educación de estos alumnos, tendrán que sentar las bases de esta colaboración y contar con los padres en la educación del niño. En muchas sociedades, la participación de la comunidad es también importante, en parte como recurso adicional para la escuela y, en parte, como medio para

garantizar la continuidad de la experiencia de compatibilizar la integración escolar con la normalización dentro de la comunidad.

26. ¿Están desarrollando nuevas funciones las escuelas especiales? ¿Están adoptando medidas para integrarse en el marco de la educación general?

Las escuelas especiales son un recurso importante por lo que se refiere a la educación de alumnos con discapacidades.

Han sido pioneras en gran número de prestaciones, y han sido también la única fuente de educación para muchos alumnos. Pero tienen que cambiar si desean seguir desempeñando un papel primordial.

Aunque algunas de ellas podrían no ser ya necesarias, la mayoría necesitarán evolucionar y asumir nuevas funciones a medio plazo.

Lo verdaderamente difícil para las escuelas especiales será encontrar la forma de prestar apoyo a las escuelas ordinarias en la educación de niños con discapacidades y, en unos tiempos en que el principio de integración gana cada vez más adeptos, impartir una educación de alta calidad a los alumnos que todavía asisten a ellas. Para ello, una posibilidad consistirá en establecer vínculos de trabajo con las escuelas ordinarias.

Estos vínculos están aún en estado embrionario en muchos países, pero se tiene suficiente experiencia al respecto como para ver claramente sus posibilidades.

La creación de vínculos abarca tres aspectos: alumnos, personal, y recursos. Los alumnos de una escuela especial podrían asistir a una ordinaria, por separado o en grupos, solamente para algunas clases o durante la mayor parte de la semana, y en respuesta a una finalidad concreta o en preparación para un traslado definitivo. El empleo de personal es en estos casos una de las claves del éxito.

Los profesores de escuelas especiales pueden desempeñar tres tipos de actividades en una escuela ordinaria: enseñanza; apoyo de esos otros colegas mediante información y asesoramiento, demostración práctica de métodos de enseñanza y sesiones prácticas de formación; y control de los vínculos establecidos, particularmente cuando éstos conllevan un movimiento de alumnos importante. El personal de las escuelas ordinarias puede colaborar en los

programas de estudios de las escuelas especiales, especialmente cuando éstas carezcan de expertos en determinadas materias. La existencia de esos vínculos puede también implicar el traslado o la compartición de recursos materiales.

Consecuencia de todo esto es la necesidad de un cambio, posiblemente radical, en las escuelas especiales.

Estas tendrán que ampliar sus horizontes, establecer unos vínculos efectivos con las escuelas ordinarias de su entorno, y esforzarse por integrarse en el sistema general de prestaciones existente. Incluso el propio concepto de escuela especial podría verse modificado, a medida que éstas dejen de estar aisladas y asuman funciones de asesoramiento, formación y difusión de información.

27. ¿Existe conciencia de la complejidad que reviste la transición de la escuela a la vida adulta? ¿Existen políticas que brinden apoyo a los jóvenes discapacitados en ese período? ¿Están concebidas las políticas para normalizar en lo posible la experiencia de los jóvenes y para prestarles la asistencia que necesitan?

La transformación en adulto es un proceso lento y gradual. Varía considerablemente de un país a otro, e incluso dentro de un mismo país, en función de una diversidad de factores culturales, económicos y legislativos.

Las discapacidades de muchos jóvenes, y la actitud de la sociedad ante ellas, hacen de él un proceso complicado y difícil, y esa sola razón bastaría para merecer la atención de las autoridades nacionales.

El campo de acción a este respecto se extiende en cuatro direcciones:

i) empleo, actividades útiles y valoración de las actividades;

ii) autonomía personal;

iii) participación en la comunidad, actividades sociales y recreativas;

iv) vida doméstica.

Los jóvenes con discapacidades necesitarán previsiblemente ayuda en cada uno de esos dominios, según la naturaleza de su discapacidad. Dada la diversidad de estos aspectos y, por consiguiente, de organismos posiblemente involucrados, es importante definir políticas explícitas que orienten y coordinen las actividades.

Una razón más para la intervención de las autoridades es que la efectividad de una política en ese terreno fomenta la autonomía de los jóvenes con discapacidades y no exige del Estado la prestación de apoyo durante toda la vida.

Estas políticas deberían abarcar las etapas escolar y post-escolar, y tener en cuenta la diversidad de organismos e intereses intervinientes. Ante todo, su referencia principal debería ser. la atención a las necesidades del individuo, pero, en la medida de lo posible, en el marco de una experiencia normal.

28. ¿Se adoptan en las escuelas disposiciones especiales para preparar a los alumnos discapacitados ante la vida adulta? ¿Abarca esta actuación metas suficientemente diversas: ¿competencia en la actividad deseada, vida independiente, consideración social de adulto?

¿Está prevista esta preparación tanto en las escuelas ordinarias que tienen alumnos con discapacidades como en las escuelas especiales?

La escuela es, para todos los jóvenes, una forma de preparación para la vida adulta. Los conocimientos y aptitudes adquiridos en la escuela ayudan a aquéllos a abrirse camino posteriormente. Para muchos jóvenes, el programa de estudios normal no es una preparación suficiente, ni para la vida laboral ni para vivir una vida adulta, y la preparación recibida durante los últimos años escolares es muy beneficiosa. En especial, para las personas discapacitadas. Muchas de ellas aprenden más lentamente que otras y, al llegar al término del período escolar, su preparación puede no ser aún suficiente. Un gran número de ellas no estarán en condiciones de emprender una vida adulta independiente.

La preparación necesaria deberá abarcar tanto la vida cotidiana como el mundo laboral. Para la vida de todos los días, serán necesarios los conocimientos prácticos que permiten a un adulto independiente vivir en sociedad. En particular, el cuidado corporal y el aspecto exterior, conocimientos elementales de cocina y gestión de gastos y, en el aspecto social, participación en actividades recreativas y relaciones con las instituciones. La preparación laboral estará basada en las oportunidades de trabajo previsiblemente accesibles.

En términos generales, podrá abarcar la educación y orientación profesional, la capacitación previa y la experiencia laboral. En algunos casos, las escuelas

ofrecen formación ocupacional directa, pero, de ser posible, una preparación a fondo en este terreno sería más conveniente en instituciones post-escolares.

La preparación de alumnos con discapacidades para la vida adulta ofrece un acicate especial para las escuelas ordinarias que desarrollan programas de integración. Muchas escuelas especiales han consagrado grandes esfuerzos a este respecto, y poseen cursos de probada eficacia para esa última etapa escolar.

Tienen la ventaja de poder ejercer un control mayor sobre el entorno del alumno y sobre su contacto con el mundo exterior. En las escuelas ordinarias, los enseñantes deben hacer lo posible para que los alumnos no salgan menos preparados que los de una buena escuela especial, frecuentemente disponiendo de menos recursos para ello, y con menores posibilidades de control.

¿Existen disposiciones para evaluar a los jóvenes discapacitados al término de su período escolar, y posteriormente? ¿Abarcan estas evaluaciones todos los aspectos del comportamiento del individuo? ¿Aportan información de utilidad para la inserción laboral y la independencia como personas?

Aun en los casos en que se hayan realizado evaluaciones durante los años escolares, es importante proceder a un reexamen y efectuar una nueva evaluación

tenerse en cuenta las posibles consecuencias futuras de las discapacidades del joven, y determinarse la idoneidad de las opciones accesibles al dejar la escuela.

Esta evaluación debería estar inspirada por varios principios. Primero, debería estar orientada a la acción, y no a la clasificación. El resultado de la evaluación debería ser un plan basado en los puntos fuertes de la persona, que optimice el avance de ésta hacia la independencia de un modo práctico. A tal fin, la información sobre la actitud del joven ante la vida real puede ser más útil que los resultados de diversas pruebas u otros datos académicos. En segundo lugar, la evaluación debería abarcar diversas vertientes y proporcionar información sobre variados aspectos del comportamiento del joven. Para ello será necesaria a veces la participación de diferentes profesionales, particularmente en materia de orientación laboral y empleo. En tercer lugar, habría que tener también en cuenta las aspiraciones de los propios jóvenes. En ciertos casos podría ser necesaria la participación de los padres para canalizar esas aspiraciones, pero sin olvidar que

ya no son niños y que, en la medida de lo posible, no deben ser tratados como menores dependientes de los adultos.

30. Cuando los jóvenes llegan al final de la enseñanza obligatoria, ¿existen prestaciones que permitan ayudarles a integrarse en la vida adulta? ¿Qué formas adoptan estas prestaciones? ¿Están integradas en el conjunto de las previstas para los jóvenes sin discapacidades?

El final de la escuela obligatoria marca una etapa importante en la transición entre la escuela y la vida adulta. La infancia queda ya atrás, y la preparación para el futuro asume mayor urgencia. La preparación de los jóvenes con discapacidades debería tender a ayudarles a conseguir un trabajo lucrativo y a vivir tan plena e independientemente como les sea posible. En términos generales, esta preparación debería abarcar los cuatro aspectos indicados más arriba: trabajo, independencia, vida social y vida doméstica.

La formación profesional es un elemento especialmente importante de esa preparación: la falta de oportunidades de formación ha impedido a menudo que las personas discapacitadas desarrollen una actividad lucrativa o les ha obligado a trabajar por debajo de sus capacidades reales. Las autoridades oficiales tienen a este respecto una doble responsabilidad: proporcionar formación, y apoyar y coordinar todas las oportunidades de formación accesibles. Siempre que sea posible, los jóvenes con discapacidades deberán estar encuadrados en el sistema general de educación técnica y profesional, adaptando éste de tal forma que los discapacitados puedan beneficiarse de las oportunidades de formación accesibles al conjunto de la población.

El contenido de la formación debería ser de carácter pragmático, y estar orientado al mercado de trabajo local. Deberá dotar a los jóvenes de los conocimientos prácticos necesarios para los trabajos a los que previsiblemente puedan acceder. Pero tampoco deberá ser excesivamente limitado, o basado en estereotipos acerca del tipo de trabajos que esas personas pueden desempeñar (trenzar cestos si son ciegos, por ejemplo).

A los preparadores incumbe, especialmente si mantienen contactos con empleadores, analizar con creatividad los requisitos de empleo de modo que

potencien el acceso de los discapacitados a un puesto de trabajo. Las nuevas tecnologías de la información ofrecen importantes posibilidades a ese respecto, y es importante que en la formación se tenga en cuenta este elemento al estudiar las posibilidades de trabajo y los conocimientos prácticos a impartir.

Por lo que respecta a la organización de prestaciones al término del período escolar obligatorio, existen varias posibilidades:

1. Prolongación de la estancia en la escuela*.* Algunas escuelas especiales desarrollan programas de dos o tres años de duración para los estudiantes de más edad. Estos programas preparan específicamente al alumno para la vida adulta, posiblemente ayudándole también en la práctica fuera de la escuela. Muchas de estas escuelas consideran útil establecer una divisoria clara entre el período escolar normal y estos programas, de modo que los estudiantes sean tratados como jóvenes adultos, y no como colegiales.

Las escuelas ordinarias que integran a alumnos con discapacidades pueden también organizar programas específicos para sus estudiantes de mayor edad. En la medida de lo posible, estos programas deberían estar encuadrados en los correspondientes programas para alumnos discapacitados.

2. Continuación de la educación ordinaria*.* Las modalidades de educación profesional y ulterior varían considerablemente de un país a otro. Sean cuales sean las prestaciones locales, es importante que los jóvenes con discapacidades puedan acceder a ellas. Para ello hace falta ayudar al joven, especialmente con información sobre perspectivas profesionales, ya que la diversidad de opciones y el paso de un medio cerrado como el de la escuela a otro más abierto podrían desorientarle. Más importantes aún son los cambios u otras prestaciones previsiblemente necesarias en relación con la enseñanza superior para permitirle beneficiarse de ella. Existen numerosos obstáculos de orden físico, o vinculados a programas de estudios o actitudes- que impiden a los jóvenes discapacitados beneficiarse de los cursos existentes. Estos obstáculos deben ser superados mediante la creación de cursos adaptados, o modificando los ya vigentes.

Los enseñantes deben tomar conciencia de las necesidades especiales de los estudiantes discapacitados, y recibir la formación adecuada en caso necesario.

3. Educación subsiguiente especializada. Son varios los países que han creado prestaciones post-escolares especializadas para jóvenes discapacitados. Estas prestaciones son impartidas en centros especializados en determinadas discapacidades -disminuciones auditivas o visuales, o impedimentos motores-. En ellos se imparte formación y preparación intensivas para la vida adulta, pero tienen como desventaja su aislamiento con respecto al sistema educativo general.

Cuando los recursos especializados son escasos, se considera a veces más eficaz concentrar éstos en pocos lugares; en la práctica, esto significa que los jóvenes destinatarios, muchos de los cuales han asistido a escuelas especiales, siguen estando segregados del resto durante muchos años más.

En otro orden de cosas, estos centros plantean una confrontación entre prestaciones específicas para discapacitados y prestaciones de carácter general. Los centros especializados tienden a las primeras, ya que se ocupan mayormente de jóvenes con determinadas formas de discapacidad. Sin embargo, su justificación se ve cuestionada por el reconocimiento cada vez mayor de los intereses comunes que comparten personas con discapacidades diferentes, y por el peligro de que sean determinados estereotipos, y no las necesidades reales de los individuos, lo que determine las prestaciones. El tipo de prestaciones pertinente para personas con más de una discapacidad plantea también otro problema. En vista de todo ello, la labor de las autoridades nacionales consistirá en evaluar hasta qué punto es posible prestar un conjunto completo de servicios para diversas discapacidades sin perder las ventajas de los servicios destinados a discapacidades específicas, y en establecer las políticas y recursos de apoyo necesarios.

31. ¿Es la experiencia de integración en la vida adulta coherente para el joven discapacitado? ¿Existe continuidad entre las diferentes etapas y su evolución dentro de los diferentes organismos? ¿Existe una coordinación entre los esfuerzos de esos diversos organismos?

El tránsito a la vida adulta presenta para el joven discapacitado muy distintas facetas, a las que pueden estar vinculados diversos organismos (en materia de formación, bienestar social, sanidad, vivienda o empleo). Evidentemente, no todos esos organismos están accesibles en todas y cada una de las situaciones, pero

incluso cuando lo están existe el peligro de que la experiencia que proporcionan a los jóvenes sea fragmentaria. En tales casos, la preparación profesional no sería congruente con la preparación para la vida adulta, las políticas de bienestar podrían entrar en conflicto con los esfuerzos por fomentar el empleo, etcétera.

Todo esto difícilmente ayuda al joven discapacitado, y puede incluso crear gran confusión. Conlleva, además, la utilización ineficaz de unos recursos que en la inmensa mayoría de países son muy escasos.

Una medida útil a este respecto, con independencia del nivel de recursos, es designar a una única persona que sirva de enlace con los servicios y organismos de interés en cada caso. Esta función ha sido ya formalmente instituida en varios países; proporciona un punto de referencia importante para la integración en la vida adulta de los jóvenes discapacitados, y les proporciona una mayor continuidad entre las diversas etapas de transición.

Es también importante que los diferentes organismos coordinen sus esfuerzos. Se adquiere así una visión de conjunto del proceso de transición que se ve después reflejada en las políticas, en la planificación y en la prestación de servicios. Aun a riesgo de incrementar el nivel de burocracia, la creación de estructuras conjuntas a escala nacional, regional y local evitará la redundancia o indistinguibilidad de ciertos servicios y fomentará la colaboración entre ellos a fin de potenciar al máximo la evolución del joven hacia la independencia.