



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

IX Y X JORNADAS

DE COOPERACIÓN EDUCATIVA CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

IX Y X JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

Proyecto auspiciado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

Organizado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Los autores y las autoras son responsables de la selección y presentación del contenido de esta publicación.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no conllevan, por parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

Se puede reproducir y traducir total y parcialmente el texto siempre que se indique la fuente.

El uso de un lenguaje no sexista que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de nuestra Organización. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas acerca de la manera de hacerlo en español. En tal sentido, y para evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español o/a, los/las y otras formas sensibles al género con el fin de marcar la presencia de ambos sexos, hemos optado por usar la forma masculina en su tradicional acepción genérica.

Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Producción editorial: Imbunche Ediciones

Impreso por Dimacofi negocios avanzados

Santiago de Chile, octubre de 2015



ÍNDICE

| CONTENIDOS | PÁGINAS |
|---|---------|
| PRESENTACIÓN | 3 |
| CAPÍTULO 1. IX JORNADAS | 6 |
| <i>Itinerarios escolares protegidos en la escuela secundaria: una capacidad pendiente del sistema educativo en la región</i> Irene Kit | 7 |
| <i>El sentido del nosotros en educación. Aportes desde la construcción de subjetividad</i> Carlos Skliar y Magaldy Téllez | 37 |
| <i>Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED)</i> Paz Portales | 63 |
| CONCLUSIONES DE LAS IX JORNADAS | 78 |
| CAPÍTULO 2. X JORNADAS | 80 |
| <i>El derecho a la educación de personas con discapacidad en la agenda de desarrollo post 2015</i> Giovanna Mode | 81 |
| <i>Educación y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo</i> Luis Simarro Vázquez | 88 |
| CONCLUSIONES DE LAS X JORNADAS | 110 |
| ANEXO 1. PROGRAMA DE LAS IX JORNADAS | 112 |
| ANEXO 2. LISTADO DE PARTICIPANTES EN LAS IX JORNADAS | 116 |
| ANEXO 3. PROGRAMA DE LAS X JORNADAS | 120 |
| ANEXO 4. LISTADO DE PARTICIPANTES EN LAS X JORNADAS | 124 |



PRESENTACIÓN

La educación inclusiva constituye un eje fundamental del derecho a una educación de calidad para todos y todas. Los sistemas educativos y escuelas que son inclusivos permiten a todos los integrantes de las comunidades educativas –incluyendo a padres, madres, apoderados, cuerpo docente y otros profesionales de la educación, y a los estudiantes– una valoración positiva de la diversidad. Con ello, se contribuye a sentar las bases de una convivencia pacífica entre las personas.

Latinoamérica se caracteriza por su multiculturalidad. Al mismo tiempo, ha sido históricamente una de las regiones menos equitativas del mundo. Si bien se ha desarrollado un amplio trabajo para intentar revertir esta situación, en la actualidad los altos índices de exclusión se mantienen.

Es por ello que la reflexión sobre cómo avanzar en términos de inclusión sigue plenamente vigente en los debates académicos, políticos y sociales. Existe consenso respecto del rol fundamental del sector educación para avanzar hacia sociedades más inclusivas.

Un aporte fundamental al debate sobre las implicancias de la inclusión educativa ha sido el desarrollado por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE) desde su conformación el año 2004. Las jornadas de trabajo que se han realizado sistemáticamente con el apoyo del Ministerio de Educación de España y la participación de los encargados técnicos de inclusión educativa en los Ministerios de Educación de la región, han abordado temas clave en materia de políticas públicas e iniciativas innovadoras orientadas a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales. Con ello, la RIINEE ha entregado luces acerca de cómo se comprende la inclusión en educación.

En esta publicación se incluyen las principales ponencias realizadas por personas expertas en inclusión educativa presentadas en las IX y X Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa, realizadas en Cartagena de Indias, Colombia (2012) y Santa Cruz, Bolivia (2013), respectivamente.

Las jornadas han sido organizadas por el Ministerio de Educación de España con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

En la RIINEE participan Ministerios o Secretarías de Educación de los países iberoamericanos a través de sus departamentos o direcciones responsables de la educación especial y atención a la diversidad. Las jornadas están dirigidas a los representantes de dichos departamentos o direcciones, pertenezcan o no a la RIINEE.

En el capítulo 1 se presentan las ponencias desarrolladas durante las IX Jornadas, que tuvieron como eje temático principal la identificación de las barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación en la educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad desde la óptica de la accesibilidad universal y diseño para todos.

Se presenta en primera instancia la ponencia de Irene Kit, denominada *Itinerarios escolares protegidos en la escuela secundaria: una capacidad pendiente del sistema educativo en la región*. En este artículo la autora presenta el perfil de un sistema educativo excluyente que se encuentra

tensionado debido a la necesidad de cumplir ciertas metas en términos de inclusión. Analiza además algunas barreras pedagógicas y organizacionales que obstaculizan la inclusión en educación secundaria. Finalmente, presenta estrategias pedagógicas factibles dentro de las restricciones de la gestión de políticas educativas.

A continuación, se incluye el documento de Carlos Skliar y Magaldy Téllez, *El sentido del nosotros en educación. Aportes desde la construcción de subjetividad*. En este texto, los autores presentan un profundo análisis filosófico de la inclusión a nivel subjetivo, y cómo esto podría impactar en la constitución, comprensión y devenir del sujeto, señalando relevante el concepto de incertidumbre como índice definitorio de nuestros tiempos.

Finalizando el capítulo 1, se presenta la ponencia realizada por Paz Portales, que sintetiza el *Sistema regional de información educativa de los estudiantes con discapacidad (SIRIED)* desarrollado por OREALC/UNESCO Santiago. Se exponen también los principales resultados obtenidos de la aplicación piloto de 14 indicadores (de los 42 que componen el SIRIED) en ocho países de la región: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Perú y República Dominicana.

En el capítulo 2 se presentan las principales ponencias realizadas en las X Jornadas, celebradas en Santa Cruz, Bolivia, durante el año 2013. Estas jornadas tuvieron como eje temático la evaluación educativa de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

En primer lugar, se incluye la ponencia realizada por Giovanna Mode, de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), denominada *El derecho a la educación de personas con discapacidad en la agenda de desarrollo post 2015*. La autora ofrece un análisis sobre el lugar de los derechos humanos y del compromiso con la promoción de la dignidad humana en la agenda de desarrollo post 2015, focalizando su reflexión en la situación del derecho a la educación en las personas con discapacidad. Incluye también un análisis crítico de la comprensión del rol del Estado y la noción de "progreso" que aparece implícita en la actual discusión. Enfatiza además el impacto negativo que están teniendo las evaluaciones de los aprendizajes de los estudiantes cuando no son analizadas desde un enfoque de derechos humanos.

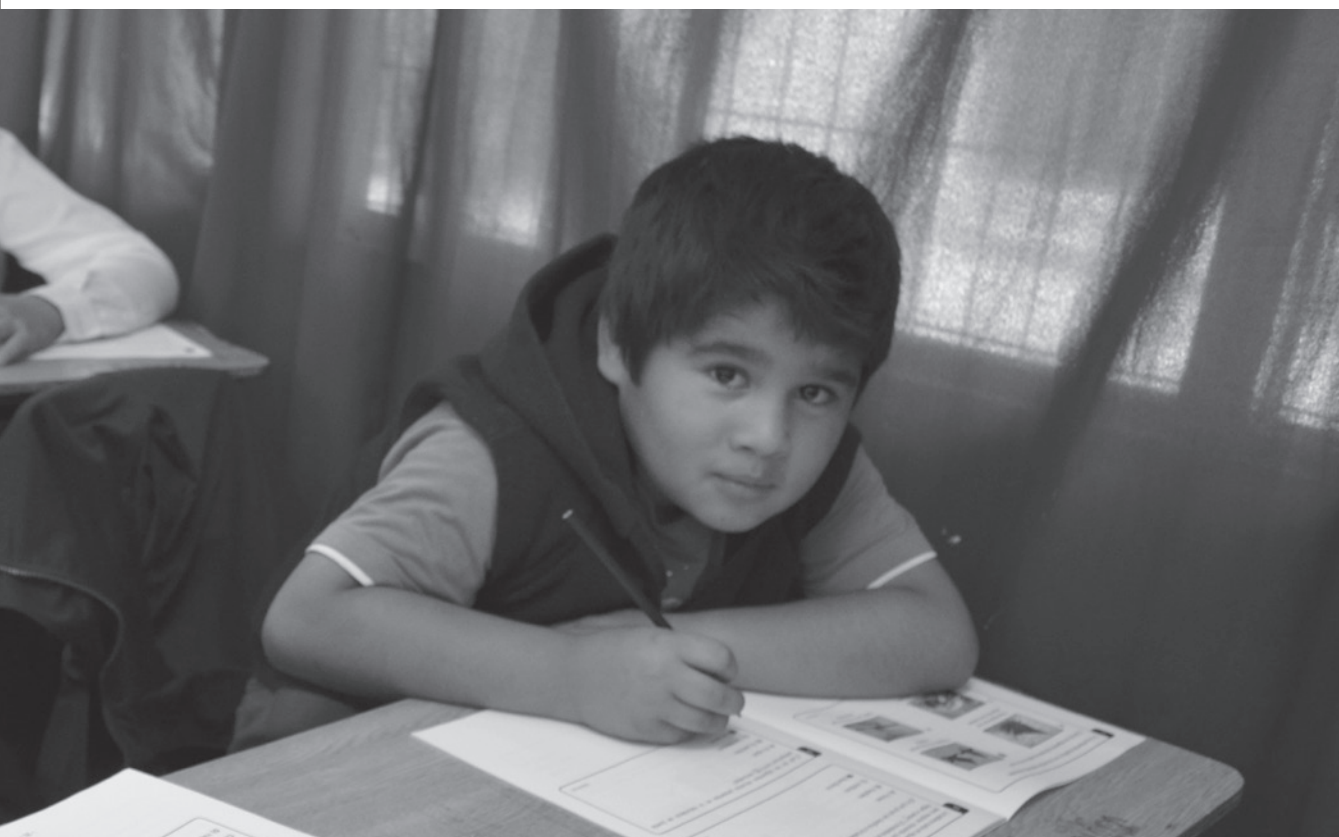
Posteriormente, se presenta la ponencia desarrollada por Luis Simarro del Centro Altiora de Bolivia, que lleva por título *Educación y calidad de vida en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo*. El texto incluye una descripción y análisis de los principales elementos de los modelos educativos tendientes a promover la inclusión en educación. El autor propone avanzar hacia una educación que tenga cada vez un mayor impacto en la vida de las personas con discapacidades intelectuales y del desarrollo. Para ello, señala como esencial la revisión de los paradigmas o modelos mentales de los elementos que conforman la educación en general y la educación especial en particular.

En los anexos 1 y 2 se incluyen el programa y la lista de los participantes de las IX Jornadas. Los anexos 3 y 4 incluyen el programa y la lista de participantes de las X Jornadas.

Esperamos que con esta publicación se contribuya a la difusión de las reflexiones que la RIINEE ha desarrollado sobre nudos críticos en el ámbito de la inclusión educativa de personas con discapacidades y/o necesidades educativas especiales, y de esta forma, constituya un aporte para avanzar en la garantía de los derechos señalados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada el año 2006 por los Estados Miembro de la Organización de las Naciones Unidas.



CAPÍTULO 1



IX JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

CARTAGENA DE INDIAS, COLOMBIA, 22 AL 26 DE OCTUBRE DE 2012



ITINERARIOS ESCOLARES PROTEGIDOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA:

una capacidad pendiente del sistema educativo en la región

IRENE KIT, Asociación Civil Educación para Todos

Esta presentación se organiza en torno a tres ejes conceptuales, con particular énfasis en la educación secundaria:

- ✓ El perfil de un sistema educativo excluyente en tensión por las metas de inclusión.
- ✓ Algunas barreras pedagógicas y organizacionales que obstaculizan la inclusión en la educación secundaria.
- ✓ Estrategias pedagógicas y organizacionales factibles dentro de las restricciones de la gestión de políticas educativas

El marco general de esta presentación se vincula directamente con la Iniciativa Global por los Niños fuera de la Escuela, impulsada por UNICEF y UNESCO, y que ha convocado a otras agencias de cooperación y a los países de la región. El informe regional de esta iniciativa, denominado *Completar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir* incluye los procesamientos conceptuales así como los datos e información utilizados para llevar a cabo esta presentación.

1. EL PERFIL DE UN SISTEMA EDUCATIVO EXCLUYENTE EN TENSIÓN POR LAS METAS DE INCLUSIÓN

1.1. Aproximaciones a los conceptos de exclusión actual y potencial

Para iniciar este punto, es importante compartir algunas notas sobre el concepto de inclusión escolar, tal como se considera en esta iniciativa. La escolarización formal obligatoria que se legisla, diseña y pretende para todos los niños, niñas y adolescentes, tiene un supuesto de programación basado en la concordancia grado-edad, siempre considerando como punto de referencia la escuela graduada obligatoria de nuestros países. Frente a este supuesto en el plano teórico, este enfoque busca situarse en la comprensión del “estar fuera de la escuela” como un proceso social real, dinámico y –lamentablemente– recurrente. En el marco de ese dinamismo, se propone entender como dos puntos de un continuo a la exclusión total del sistema escolar (es decir, no asistir a ningún nivel ni grado, conforme las normativas de cada país) y a la exclusión potencial (es decir, visibilizar que hay estudiantes que hoy asisten a la escuela, pero que por diversas fuerzas están en riesgo de ser excluidos sin haber completado los niveles obligatorios). En un extremo, se expresan las inequidades de acceso y permanencia; en el otro, las inequidades de progresión y aprendizaje.

Tomando como referencia la lógica de ese recorrido escolar deseable para todos, UNICEF/UNESCO en el marco de esta iniciativa global propone 5 dimensiones de exclusión actual y potencial:

Dimensiones de exclusión actual que muestran brechas de acceso y permanencia

- La dimensión de exclusión actual de la educación infantil, donde están los niños y niñas que no participan de la educación inicial, por lo menos durante un año antes de ir a la escuela primaria.
- La dimensión de exclusión actual, total o parcial de la educación primaria: donde están los niños y niñas que no acceden nunca a la escuela primaria, los que accederán en forma tardía a la edad normativa, y los que han participado por un tiempo restringido y abandonaron sin acreditar el nivel completo.
- La dimensión de exclusión actual, total o parcial de la educación secundaria: donde podemos encontrar a los adolescentes que, habiendo completado su educación primaria, no se inscriben en la educación secundaria básica, quienes ingresan tardíamente o que participan por breves períodos y la abandonan tempranamente.

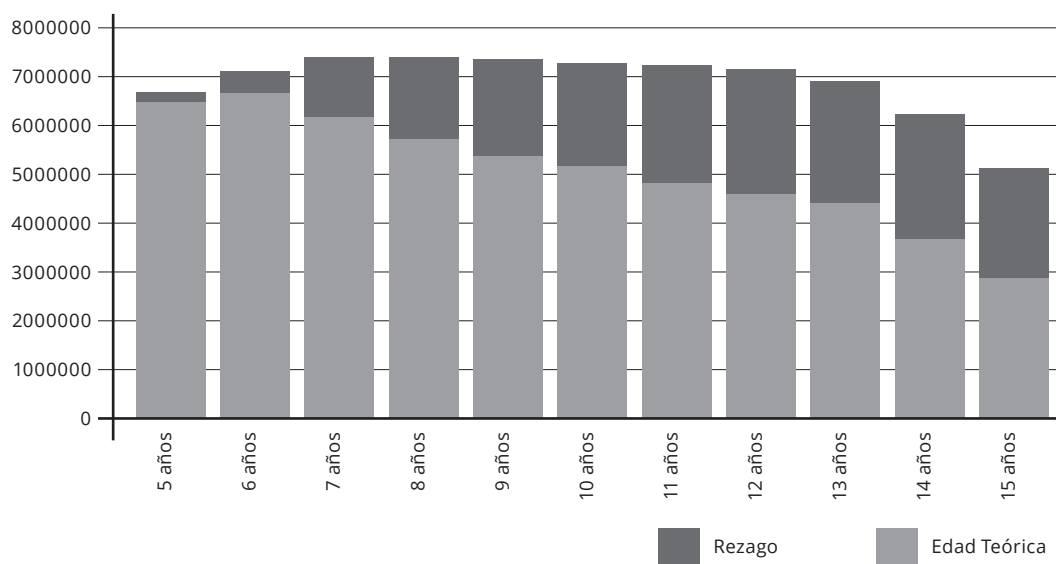
Dimensiones de exclusión potencial que muestran brechas de progresión y aprendizaje

- La dimensión de exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación primaria: donde se ubican los niños, niñas e incluso adolescentes que se mantienen escolarizados, pero transitando una experiencia educativa signada por fracasos de diversa índole y, por ello, en riesgo de abandonar.
- La dimensión de exclusión latente, potencial o silenciosa de la educación secundaria básica: se agrupan los adolescentes que se han inscrito en la educación secundaria básica y aún asisten, pero en situación precaria en función de su acumulación de fracasos previos y los desafíos complejos de la organización escolar de este nivel.

Con distintas magnitudes, en los países de la región hay variadas manifestaciones de estas dimensiones de la exclusión escolar: todas ellas deben ser eliminadas para posibilitar el acceso y ejercicio del derecho a la educación.

Para visualizar en un esquema gráfico los datos correspondientes a estas dimensiones se presenta el gráfico de asistencia por edad y condición de edad, considerando la situación de rezago escolar como un indicador que aproxima a la situación de riesgo (exclusión potencial) de los estudiantes que asisten a la escuela.

GRÁFICO 1 Estudiantes por edad y condición de edad. América Latina y el Caribe, circa 2007

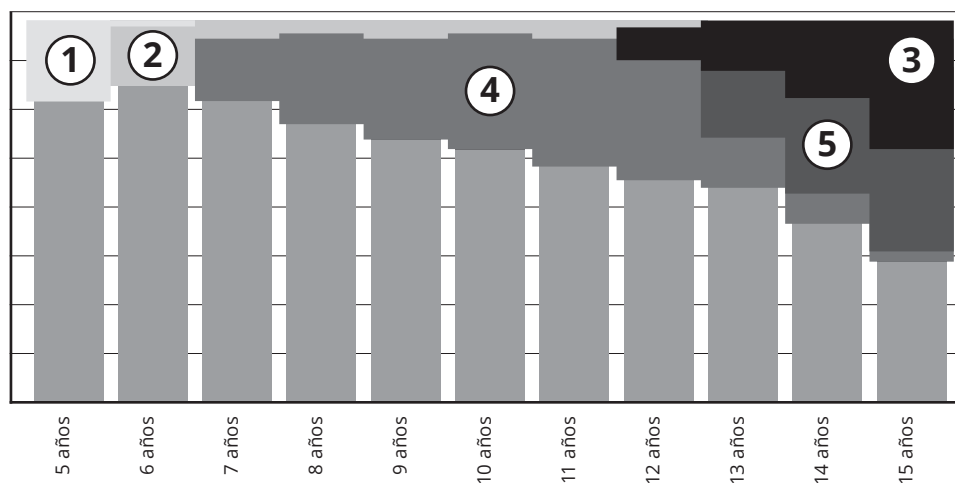


Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 38 países de la región.



En el gráfico se detalla la población escolar que asiste con igual o menor edad a la correspondiente por normativa al grado (zona celeste) y con mayor edad a la estipulada por normativa (zona roja), entre los 5 y los 15 años de edad, según la estructura propia de cada país de la región. A partir de este gráfico, y utilizando complementariamente información del nivel al que asisten los estudiantes, se puede identificar la localización de cada una de las dimensiones de exclusión, tal como se muestra en el siguiente esquema:

GRÁFICO 2 Dimensiones de la exclusión a partir de datos de estudiantes por edad y condición de edad. América Latina y el Caribe, circa 2007



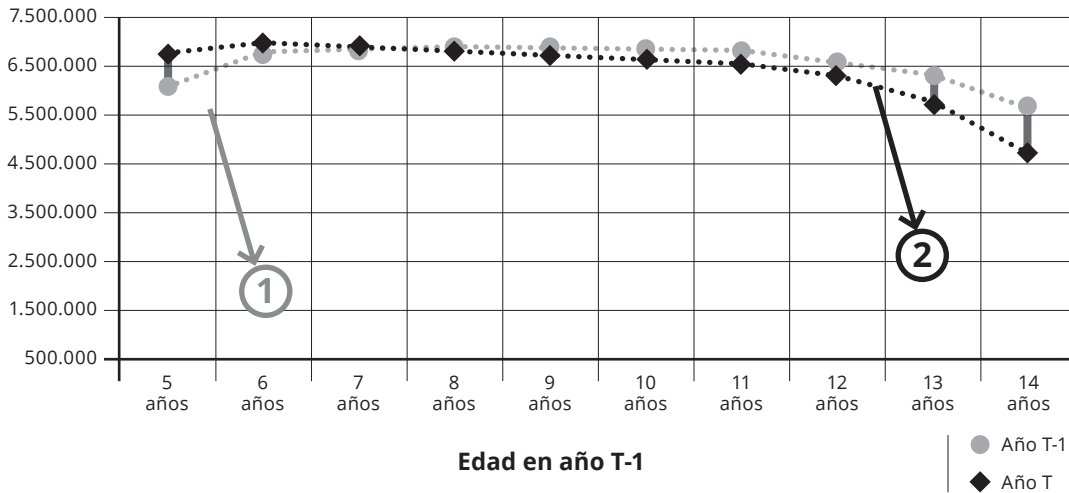
Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 38 países de la región.

| | |
|--------------------|---|
| Dimensión 1 | Niños en edad escolar (preprimario) que no están en la escuela preprimaria o primaria |
| Dimensión 2 | Niños en edad de escuela primaria que no están en la escuela primaria ni superior |
| Dimensión 3 | Niños en edad de primeros años de educación secundaria que no están en la escuela primaria ni superior |
| Dimensión 4 | Niños que están en la escuela primaria pero que corren el riesgo de desertar |
| Dimensión 5 | Niños que están en los primeros años de educación secundaria pero que corren el riesgo de desertar |

El gráfico 2 muestra, en forma estática, la magnitud de exclusión de un año calendario, para observar a través de una imagen transversal los rasgos centrales de los itinerarios escolares. Es posible introducir un análisis con características más dinámicas, poniendo en comparación la cantidad de estudiantes de dos años consecutivos. Para ello, se han seleccionado de cada uno de los países dos años completos y consecutivos en los que se disponga de datos de cantidad de estudiantes por edad. Se ha llamado "T" al último año disponible, y "T-1" al año anterior.

Con estos datos, se ha construido un análisis de conservación de una cohorte de edad. Este análisis consiste en la comparación de la cantidad de estudiantes con edad E en el año T-1, con los estudiantes de edad E+1 del año siguiente. El resultado de dicho análisis se presenta en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 3 Conservación interanual de estudiantes por edad simple, países de América Latina con edad normativa de ingreso al primario a los 6 años, circa 2007



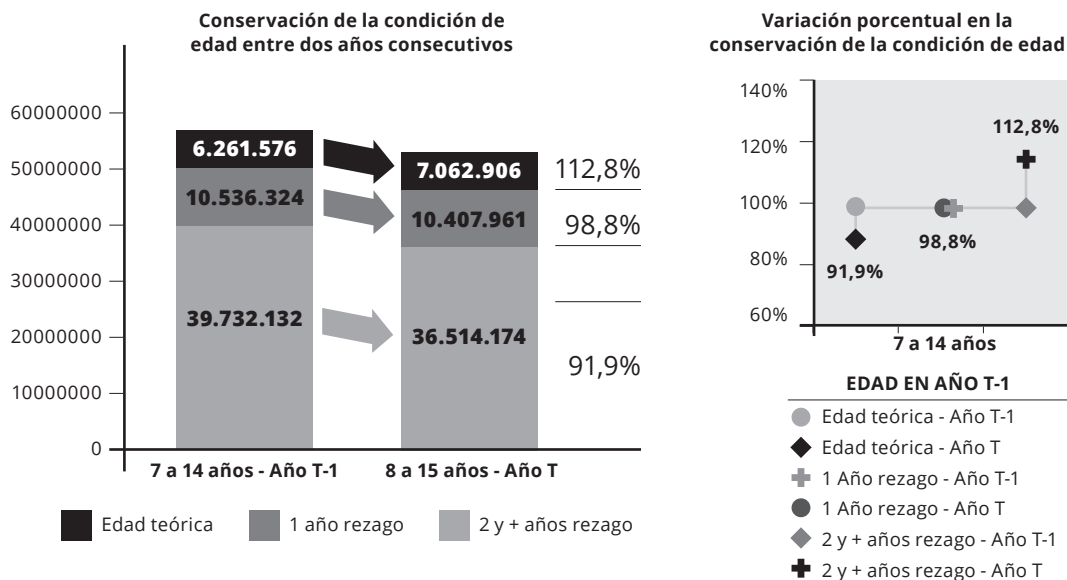
Procesamientos propios en base a datos UIS, 20 países de la región. Se optó por presentar en el gráfico únicamente la información de países cuya edad normativa de ingreso al primario son los 6 años de edad (excluye por tanto a Brasil, El Salvador y Guatemala)

A través de este análisis dinámico se pueden observar tendencias similares a las ya observadas:

1. El incremento de la cantidad de estudiantes en el tramo inicial de 5 a 6 años de edad entre los años T-1 y T: estas brechas dimensionan el ingreso de alumnos al sistema educativo en el año T de 6 y 7 años de edad respectivamente. Dada la edad normativa de ingreso al primario, las brechas a los 7 años de edad representan la cantidad de estudiantes que ingresan a la primaria en forma tardía.
2. A partir de los 10 años comienza a manifestarse otra brecha, de sentido inverso: en el año T se encontrarán menos alumnos de 11 años en relación a los alumnos de 10 del año T-1, menos alumnos de 12 años en relación a los de 11, etc. Esta es la brecha del abandono, que configura una curva descendente, la curva de la desescolarización.

Este mismo seguimiento interanual de las cohortes de edad simple puede hacerse identificando la condición de edad de los alumnos: alumnos en edad teórica, con un año de rezago, con 2 y más años de rezago. De esta forma, se puede observar la conservación de los alumnos en cada una de las categorías:

GRÁFICO 4 Conservación interanual de matrícula por condición de edad, circa 2007



Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 34 países de la región



El gráfico muestra la conservación de la condición de edad de los alumnos en dos años consecutivos, para la cohorte de 7 a 14 años: allí se observan en términos absolutos y relativos las modificaciones en dos años consecutivos. Son cuatro los procesos que se pueden observar simultáneamente:

1. la disminución de la cantidad de estudiantes en edad teórica (barras celestes): entre los 8 y los 15 años habrá un 8,1% menos de estudiantes en edad teórica que el año anterior.
2. La disminución de la cantidad de estudiantes con un año de rezago (barras naranjas): la cantidad de estudiantes que han atravesado una sola situación de fracaso disminuye en un 1,2%.
3. El incremento de la cantidad de estudiantes con dos o más años de rezago: en el año T, hay un 12,8% más de estudiantes en esta condición respecto del año anterior.
4. Una disminución en la cantidad total de estudiantes: teniendo en cuenta que se presenta una cohorte de edad (estudiantes de 7 a 14 años en el año T-1, vs. estudiantes de 8 a 15 años en el año T), la disminución de la cantidad total de estudiantes es expresión del abandono escolar.

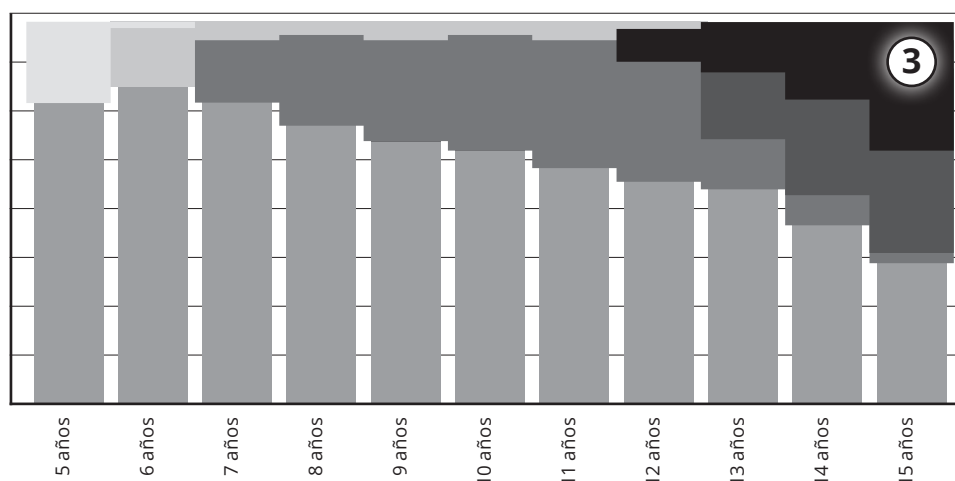
1.2. Dimensiones de exclusión actual y potencial, vinculadas a la educación secundaria: algunos datos para su perfil

En este apartado se analizarán con un poco más de detalle aquellas dimensiones que afectan directamente a la educación secundaria, ya sea por la vía del riesgo expresado en las brechas de progresión y aprendizaje, o por la directa y llana exclusión actual, en brechas de acceso o permanencia.

Para recordar los conceptos involucrados, se recuerda la definición de las dimensiones:

Dimensión 3 de la exclusión actual: Adolescentes en edad de secundaria básica, que no asisten al sistema educativo. En este grupo pueden identificarse tres conjuntos: aquellos jóvenes que (a) nunca asistirán a la secundaria básica, (b) ingresarán en forma tardía, y (c) abandonarán antes de finalizarla.

Dimensión 3 - Niños en edad de asistir a la escuela secundaria básica que no están en la escuela



Dimensión 5 de la exclusión potencial: Estudiantes que asisten al secundario básico en condición de rezago. Abarca a un pequeño grupo de estudiantes de 12 años de edad, y a un conjunto importante de jóvenes entre 12 y 15 años de edad.

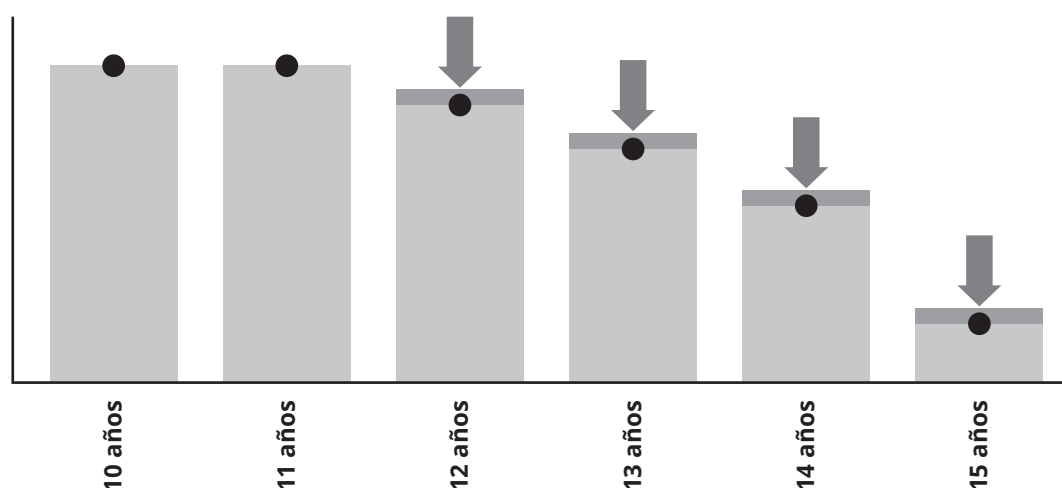
Para el análisis de la dimensión 3 de la exclusión, se busca perfilar la situación de los estudiantes en edad de asistir al secundario básico:

1. Que se encuentran fuera de la escuela. En este grupo de jóvenes pueden identificarse tres conjuntos:

- Aquellos jóvenes que, habiendo concluido el nivel primario, no se inscriben en el nivel secundario.
- Aquellos que inician la escuela secundaria básica, pero abandonan antes de finalizarla.
- Aquellos que asisten a la escuela primaria con edad de asistir a la secundaria básica, y abandonan antes de finalizarla.

A continuación se presentan algunos indicadores para aproximarse al análisis.

Porcentaje de no escolarizados en la transición al secundario



El indicador que se propone estimar es el porcentaje de *no escolarizados en la transición al secundario*. Con él se compara la situación de aquellos estudiantes del último año del nivel primario, con la de los inscritos al año siguiente, ya sea como alumnos no repetidores o nuevos en el primer grado de la secundaria, o como repetidores en el último año del nivel primario.

Este indicador, por lo tanto, no aborda la problemática desde la edad de los estudiantes, sino desde el grado. Por lo tanto, pueden encontrarse algunos estudiantes mayores de 15 años en el cálculo, aunque en proporciones bajas.

GRÁFICO 5 **Porcentaje de no escolarizados en la transición al secundario**



Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 29 países de la región

1 Como definición general, se considerará el tramo de 12 a 15 años para todos los países de la región

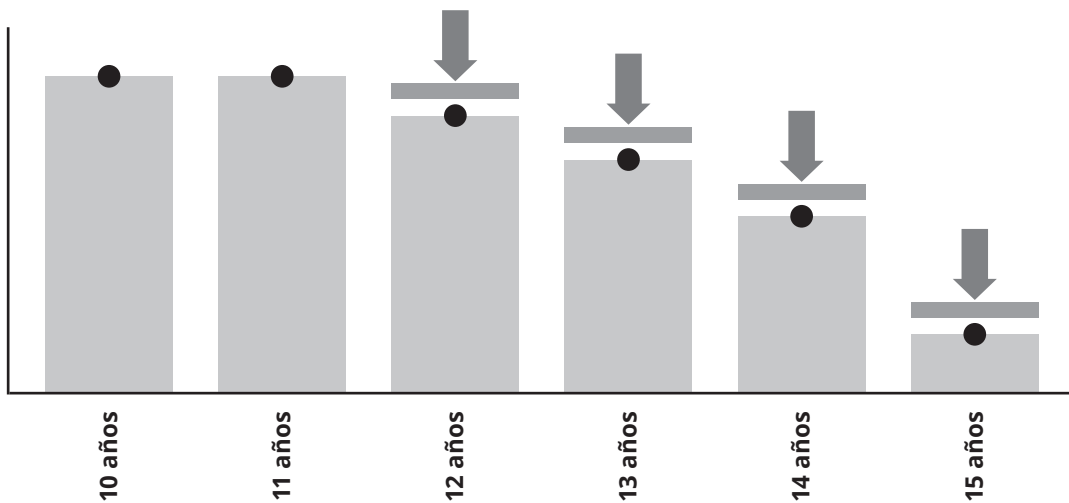


Tal como muestra el gráfico, de cada 100 estudiantes que asisten al último año del nivel primario, al año siguiente:

- 92 se inscribirán en el primer grado del nivel secundario básico.
- 2 no promoverán el grado, y se inscribirán al año siguiente como repetidores.
- 6 abandonarán sus estudios.

Este indicador alerta sobre las situaciones específicas que desaniman la continuidad de los estudios por parte de los jóvenes que finalizan el primario. Para profundizar en este fenómeno, resulta fundamental estudiar las condiciones de la oferta escolar para el nivel, especialmente para población rural, indígena y población con discapacidad.

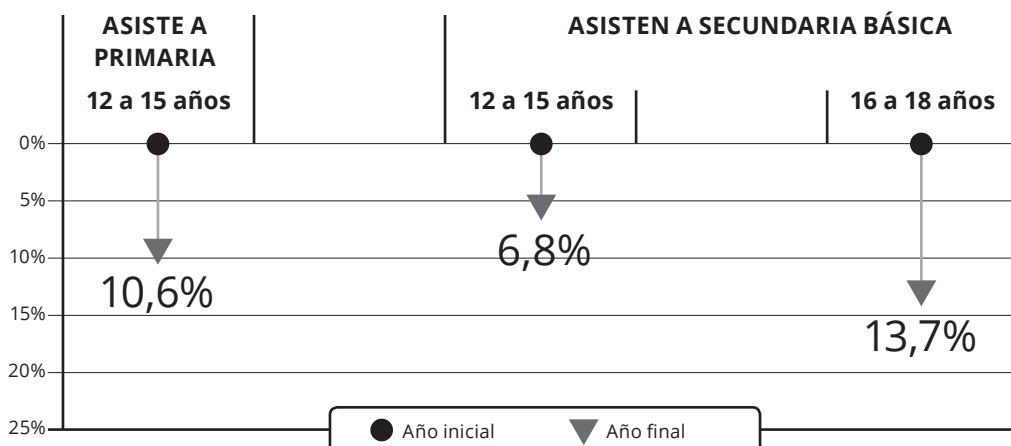
Tasa de retiro interanual niños con edad de asistir al secundario básico.



Tal como se mencionó anteriormente, existe un conjunto importante de estudiantes que, con edades correspondientes al nivel secundario básico, aún asisten al nivel primario en condiciones de rezago avanzado: están inscritos con dos, tres e incluso más años por encima de los que estipula la normativa.

Asimismo, muchos estudiantes que asisten al nivel secundario básico también están inscritos con mayor edad a la que corresponde por normativa al nivel. Para ambos grupos, se estima la proporción que abandona la escuela en el pasaje de un año a otro. Para ello, se realiza una comparación interanual de ambos grupos, por tramos de edad, excluyendo la etapa de transición al secundario.

GRÁFICO 6 Tasa de retiro interanual en niños con edad de asistir al secundario básico



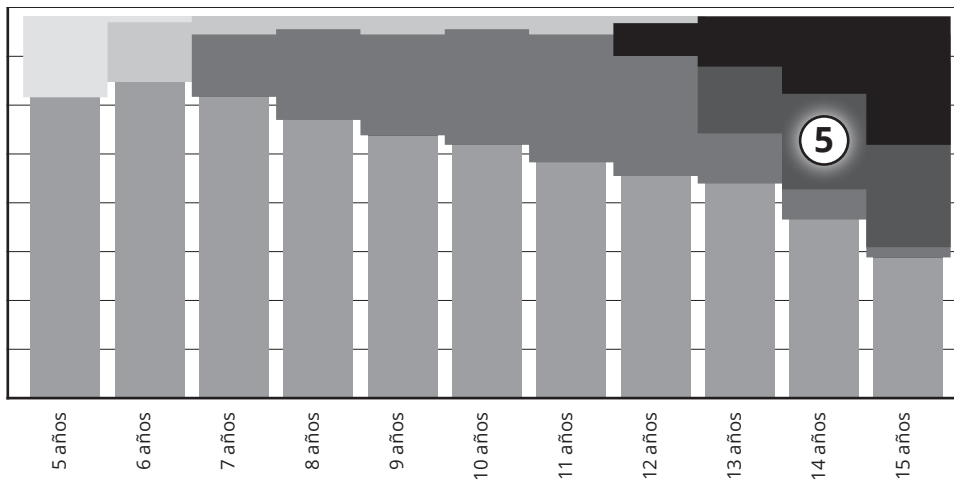
Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 29 países de la región

En el tramo de edad entre los 12 y los 15 años de edad, en el pasaje de un año a otro abandonarán la escuela:

- 10 de cada 100 estudiantes que asisten al nivel primario.
- Casi 7 de cada 100 estudiantes que asisten a la secundaria básica.

En forma complementaria, el 13,7% de los estudiantes que asisten a los primeros años de la secundaria básica con más de 15 años abandonan la escuela. Nuevamente, la situación de rezago se manifiesta como un indicador relacionado con mayores probabilidades de abandono.

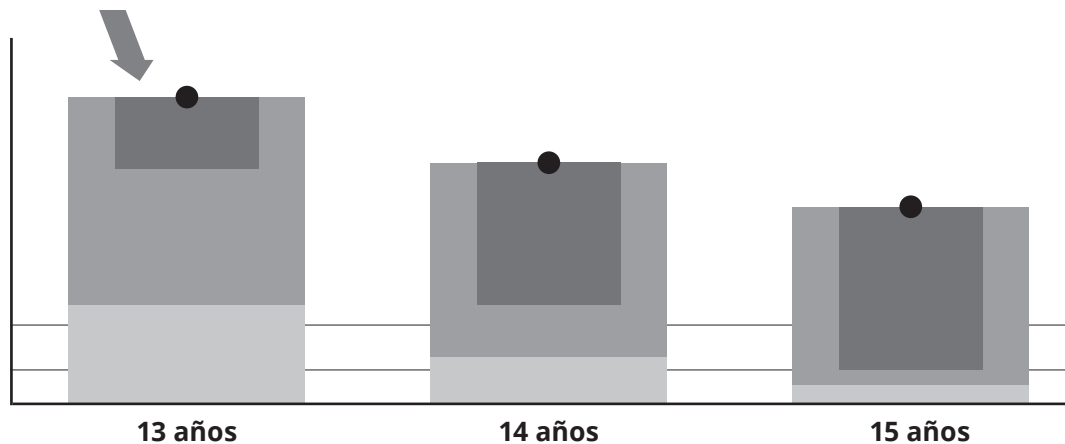
Dimensión 5 - Niños y jóvenes que están en los primeros años de educación secundaria pero que corren el riesgo de desertar.



La dimensión 5 de la exclusión pondrá en foco la situación de riesgo de los estudiantes que asisten a los primeros años de la escuela secundaria. Los altos niveles de rezago observados en el nivel primario impactarán en la conformación de edad de este nivel, pudiéndose identificar un conjunto significativo de estudiantes que asisten al nivel con edades mucho mayores a las que correspondería por normativa.

Los desafíos específicos de la transición al nivel secundario, tramo en el cual se modifican sustantivamente los procesos de enseñanza en la mayoría de los países, alertan sobre la necesidad de analizar las condiciones de permanencia de los estudiantes en el nivel, especialmente de aquellos que ingresan con rezago. A lo largo del presente apartado se presentarán una serie de indicadores que intentarán aproximarse a esta problemática.

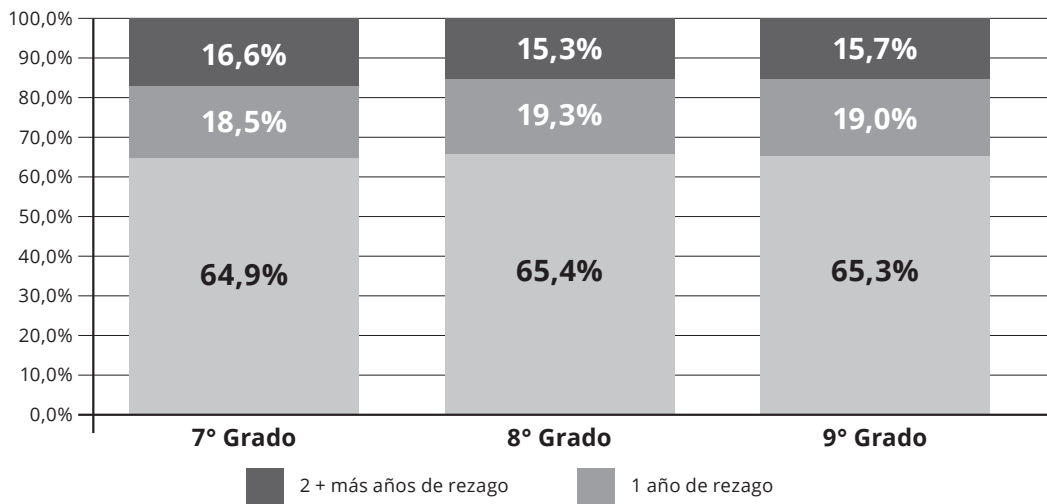
Porcentaje de estudiantes con rezago en secundaria básica





La proporción de jóvenes que asisten al secundario básico con mayor edad de la que les corresponde por normativa, será dimensionada a través del porcentaje de estudiantes con rezago en secundaria básica. Se presentan los datos diferenciando la inscripción con un año de rezago, y con dos o más años de rezago.

GRÁFICO 7 Proporción de matrícula por condición de edad en la secundaria básica

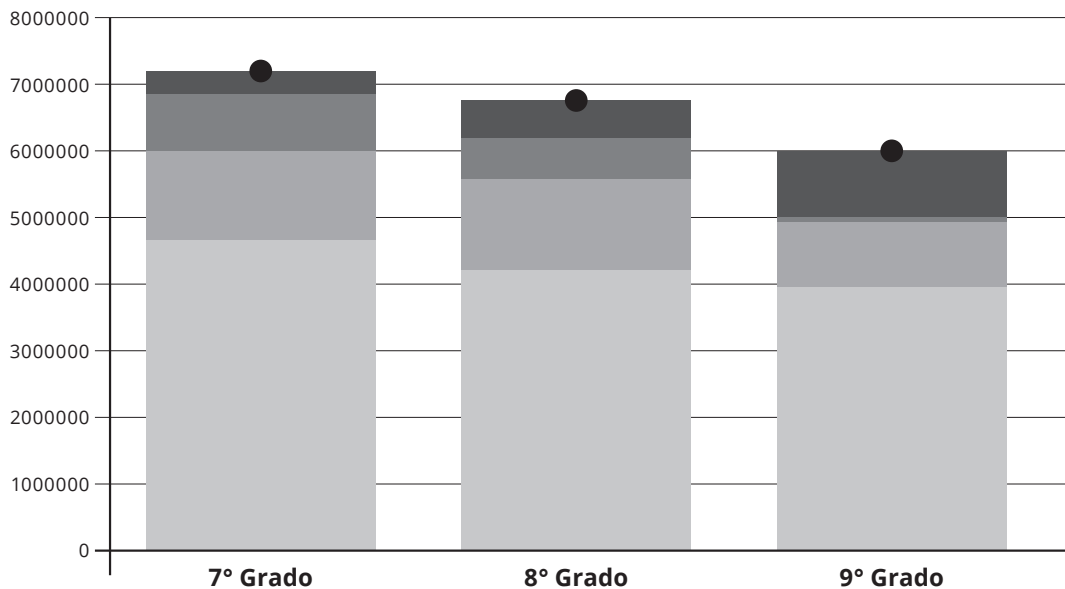


Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 39 países de la región.

En la secundaria se identifica una tendencia estable: en términos relativos, la proporción de estudiantes con edad teórica y con rezago se mantiene en valores muy similares a lo largo de la secundaria básica. En los tres grados del nivel, aproximadamente 65 de cada 100 estudiantes asisten con edad teórica, es decir, no han fracasado a lo largo de su itinerario. El resto, aproximadamente 19 de cada 100, asiste con un año de rezago, y 16 con dos o más años de rezago.

Para comprender mejor la dinámica que explica estos porcentajes, se presenta un gráfico con las cantidades absolutas de estudiantes con rezago. Como información complementaria, en el gráfico se diferencian (solamente para aquellos estudiantes con rezago) a aquellos que pertenecen al tramo de 12 a 15 años de edad, y aquellos de 16 o más años.

GRÁFICO 8 Estudiantes por condición de edad en la secundaria básica



Fuente: Procesamientos propios en base a datos UIS, 39 países de la región.

Al observar los datos absolutos, la “estabilidad relativa” que se identifica en los porcentajes se traduce en una disminución escalonada de estudiantes. Al disminuir en similar proporción la población escolar que asiste con edad teórica y con rezago, la participación en términos relativos del grupo de edad teórica permanece estable.

El efecto conjunto de altos niveles de fracaso en el inicio del nivel, junto con el abandono progresivamente más intenso en este tramo, configuran esta forma de escalones empinados: por cada 100 alumnos que asisten a 7° grado, solo 83 lo hacen a 9° grado.

Por otra parte, es importante destacar que uno de cada cuatro estudiantes que asisten con rezago tiene más de 15 años de edad. El efecto acumulado del fracaso en primaria y en el inicio de la secundaria construyen estos desajustes en la condición de edad.

En relación a los datos observados, resulta significativo introducir la pregunta acerca de los momentos del itinerario escolar que ocasionan con mayor intensidad la asistencia con rezago: si bien parte del rezago escolar se genera o profundiza en el secundario básico, un grupo importante de estudiantes arrastra la condición de rezago desde el nivel primario.

En este sentido, es probable que las dificultades en el tránsito por estos primeros años del nivel, y el abandono observado en el período, se deban en muchos casos a situaciones de riesgo que se arrastran desde el nivel primario.

A modo de cierre del perfil

La perspectiva dinámica que se explicita en el marco conceptual, muestra distintos recorridos y reposicionamientos de los niños, niñas y adolescentes en el flujo entre dimensiones de exclusión. Para desarticlar los cuellos de botella que obturan la fluidez y regularidad de los itinerarios escolares, es necesario tener presente ese flujo, y prever que a medida que se libera un cuello de botella, puede producirse uno nuevo o agudizarse el existente en otro punto del itinerario escolar. Este punto se articula, naturalmente, con la decisión política y la gestión de programas, y a su vez, con los esquemas de información y monitoreo. Es necesario contar con datos e indicadores sensibles a la caracterización y movimiento de los cuellos de botella actuales, y los que pueden generarse a futuro.

1.3. Meta general de escolarización total, oportuna, sostenida y plena.

Como contracara de estas dimensiones de exclusión, se sostiene la meta de escolarización desde preescolar hasta fin de educación secundaria básica (cuanto menos), incluyendo los siguientes rasgos:

- **Escolarización total:** refiere a la atención de la totalidad de la población desde el acceso hasta la finalización por lo menos de la escolarización obligatoria.
- **Escolarización oportuna y sostenida:** implica el ingreso en la edad prevista normativamente a cada nivel desde el preescolar hasta la secundaria y el curso regular y fluido de los itinerarios escolares obligatorios, en tanto permiten cubrir las etapas en tiempo previsto, sin fracasar por repetición o abandono, y sin acumular rezago escolar.
- **Escolarización plena:** expresa la calidad y pertinencia de los aprendizajes que consolidan y pueden evidenciar los alumnos y las alumnas en su recorrido y a su egreso.

El valor particular de la iniciativa global por los niños fuera de la escuela, tal como la plantea UNICEF, es la puesta en foco de las diversas situaciones de fracaso y exclusión que los niños enfrentan en vinculación con estas metas: **no será posible alcanzar las metas de escolarización sin ampliar la cobertura en los ámbitos específicos en que está ausente y -fundamentalmente- sin superar el fracaso escolar que hoy afecta masivamente a los niños, niñas y adolescentes escolarizados.**

QUE LOS ADOLESCENTES PUEDAN DESARROLLAR SUS CAPACIDADES, AVANZAR Y NO FRACASAR, CON BIENESTAR EMOCIONAL EN SU ESCUELA



2. ALGUNAS BARRERAS PEDAGÓGICAS Y ORGANIZACIONALES QUE OBSTACULIZAN LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. Elementos generales sobre barreras que inhiben la escolarización

Concretar la ampliación de la escuela obligatoria en la educación secundaria implica superar los actuales niveles de fracaso escolar, y para ello, en primer lugar es necesario enfatizar esfuerzos para una comprensión integral del conjunto de los factores que inciden y la identificación de aquellos sobre los que se puede actuar y que tienen impacto en la mejora.

Para la organización de este capítulo, se utiliza la clasificación de las barreras orientada por el marco metodológico y conceptual de la Iniciativa Global por los NFE, considerando cuatro ámbitos:

- ✓ Ámbito 1: Barreras económicas de la demanda de educación
- ✓ Ámbito 2: Barreras socioculturales en la demanda por educación
- ✓ Ámbito 3: Barreras materiales, pedagógicas y simbólicas de la oferta en las escuelas
- ✓ Ámbito 4: Barreras políticas, financieras y técnicas de la oferta del sistema educativo

Estas barreras se combinan de distintos modos para configurar la exclusión: raramente una sola barrera de un solo ámbito sea un factor explicativo suficientemente poderoso. Más bien es necesario identificar en cada contexto la combinación e intensidad de las barreras de distintos ámbitos y agrupamientos.

La importancia de esta caracterización radica en la orientación de los esfuerzos de mejoramiento. En primer lugar, establecer si es posible instalar fuerzas de mejora dentro del propio ámbito del sistema educativo y de las instituciones escolares. ¿Los problemas que nos ocupan hoy (baja calidad, abandono) son producto de lo que cambió o de lo que no cambió la escuela secundaria? Nuestro enfoque es que el problema es estructural, no coyuntural, viene del mandato fundacional, no de su deterioro; y por lo tanto la raíz del problema no es que haya cambiado la escuela secundaria, sino todo contrario: lo que genera la exclusión es que siguen vigentes esas pautas fundacionales.

Esto no significa negar el deterioro que se registra en muchas escuelas –debilidades de propuestas didácticas, de gobernabilidad, de identidad del propio nivel, insuficiencia de recursos materiales y humanos. Por el contrario implica reconocer esas debilidades, pero operar en el fortalecimiento desde la lógica de construcción de una propuesta basada en el mandato actual de escuela eficaz en el ejercicio del derecho a la inclusión y a la educación por parte de todos los jóvenes, y no en el modelo fundacional del nivel. Como veremos más adelante, estos procesos de fortalecimiento pueden iniciarse aún en el trascurso de las discusiones sobre la estructura curricular, la organización institucional y las regulaciones a formular para la escuela secundaria. Y por otra parte, si estos procesos de fortalecimiento en la dirección de una verdadera convicción en la responsabilidad por la creación de oportunidades de aprendizaje efectivas para todos los adolescentes no ocurren, es posible que invirtamos grandes esfuerzos en cambios curriculares, organizativos y regulatorios, y la exclusión se mantenga.

Los esfuerzos desde los años recientes por la ampliación de la escolaridad obligatoria, ciertamente han producido un primer envión de acceso de muchos adolescentes cuyo entorno cercano no tiene pautas de escolarización en este nivel, que habitualmente estaban lejos de la escuela secundaria. Esta situación produce malestar y confusión entre los docentes, e incluso rechazo a esta política de ampliación de oportunidades educativas, especialmente bajo el argumento de la tensión entre ampliación de la cobertura y calidad de la educación. Se trata sin duda de un desafío, puesto que no se pueden desconocer los efectos complejos que los contextos sociales y económicos tienen sobre el capital cultural familiar con que cada niño llega a la escuela. Por el contrario se basa en reconocer esa desventaja para -desde ese mismo reconocimiento- construir propuestas superadoras.

Se trata de desarrollar una **pedagogía racional que reclamaba Pierre Bourdieu**, autor citado a menudo solo como soporte de las explicaciones del factor reproductivo del sistema educati-

vo relativizando su compromiso y aportes con la transformación de la educación, que registre esas diferencias de punto de partida para enfrentarla con metodologías adecuadas².

En el apartado anterior se repasaron puntos y procesos en los cuales se manifiesta el fracaso escolar en la educación secundaria, en base al seguimiento riguroso de los datos estadísticos, teniendo en mente las dos formas graves de fracaso de la escuela secundaria: el de los adolescentes que ni siquiera acceden a la escuela, y el de los estudiantes que acceden a la escuela pero que no pueden progresar y abandonan luego de intentar sostenerse algunos pocos años, repitiendo los cursos.

2.2. Génesis excluyente de la educación secundaria

Este fenómeno refleja aún procesos selectivos y de desaliento de la inclusión, que –siguiendo a los autores citados- forman parte de la pauta fundacional. El mandato que tuvo la escuela secundaria al ser creada fue la selección de los talentos y su instrucción para que se incorporen a la sociedad como futuros profesionales o como parte de las burocracias –estatales o comerciales-³. Para cumplir ese mandato se organizó pedagógica e institucionalmente sobre la base de la exigencia sobre los alumnos, dándose por natural que no muchos no tendrían la capacidad para ello. El profesor podría detectar cuáles alumnos eran más aptos para seguir sus estudios, y sobre ellos dedicar sus esfuerzos. La memorización de información ocupa un lugar privilegiado, y también genera un dispositivo de evaluación “evidente” basado en la verificación de una respuesta predefinida. A través de ello se inculcó a muchos jóvenes algunas pautas valoradas en ese momento fundacional: los hábitos de estudio y la aceptación del principio de autoridad en todas sus dimensiones (es decir, las de ordenamiento visible y las más profundas, del pensamiento y escala de valores). Ese mandato de selección y disciplina ya no refleja el requerimiento de la sociedad, especialmente porque (a) la masificación de la universidad hace que la selección se haga en ese nivel y (b) las pautas culturales de las sociedades actuales no requieren –ni toleran- el trabajo orientado en disciplinar a la juventud basado exclusivamente en el principio de autoridad. En definitiva, tenemos una fuerte falta de funcionalidad en el modelo fundacional, el cual se basa en un mandato inútil (el selectivo) y otro imposible (orientado a la disciplina) para el nuevo siglo.

Ese modelo fue funcional en toda la etapa de organización de América Latina entre las últimas décadas del siglo XIX y la primera mitad del Siglo XX. Pero su huella se prolonga dado que toda la clase dirigente –incluida la intelectual, y especialmente la que trabaja en pedagogía- ha sido formada en él, y ello suele dificultar las revisiones críticas. Como señala Emilio Tenti Fanfani “Todas las instituciones sociales tienen historia. Muchas de ellas se sostienen con base en el desconocimiento del origen. Esta *amnesia de la génesis* es la condición de existencia y reproducción de muchas formas y configuraciones sociales. Las instituciones más sacralizadas en una sociedad son instituciones que por existir desde hace tanto tiempo dan la impresión de no tener tiempo... La escuela y sus componentes es una de ellas”. Y agrega “La escuela reivindicó con mucho éxito el carácter sagrado propio de las instituciones religiosas. ¿Dónde encontrar objetos más protegidos que los objetos sagrados? Siempre se corre el riesgo del sacrilegio al examinar estos objetos con la lupa de la razón y la experimentación. Los objetos sagrados solo pueden ser objeto de exégesis, de alabanza, de glorificación y adoración”⁴.

Esta mirada aguda explica las dificultades para profundizar en las revisiones críticas, y alerta acerca de la necesidad de concentrar esfuerzos técnicos y políticos para reflexionar sobre la realidad de las escuelas secundarias y desarrollar acciones efectivas de mejoramiento que rompan la inercia reproductora.

2 Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude, “Los Herederos, los estudiantes y la cultura”, Siglo XXI Editores Argentina, 2003, pag 111. 22

3 Tedesco, Juan Carlos. Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900) CEAL 1982

4 Emilio Tenti Fanfani, La Escuela y la Cuestión Social, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007, página 231



3. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y ORGANIZACIONALES FACTIBLES DENTRO DE LAS RESTRICCIONES DE LA GESTIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

3.1. Itinerarios escolares y oportunidades educativas

El marco normativo de cada país expresa tres andamiajes básicos del sistema educativo formal que señalan parámetros de inclusión:

- a) la definición de los niveles obligatorios y los tramos de edad que le corresponden.
- b) las definiciones curriculares de planes de estudio y encuadre para la enseñanza, y
- c) los dispositivos de evaluación, calificación y promoción de los estudiantes.

Sobre ese trípode de parámetros, el itinerario escolar es la experiencia subjetiva que atraviesa un alumno, en una escuela determinada (o una sucesión de ellas), en un contexto particular.

Cada itinerario escolar se construye como resultado de la utilización concreta de las oportunidades educativas al alcance y/o posibilidad de elección de alumnos y familias. El itinerario escolar tiene puntos de acceso y marcas numerosas de calificaciones, decisiones de promoción o reprobación, abandonos y reinserciones; es una experiencia vital intransferible, constitutiva de la identidad, por lo menos en lo que hace a nuestra cultura y a aquellas en las que la escolaridad se ha convertido para la niñez y la juventud en una experiencia cotidiana. Por ello, la escuela y la experiencia que en ella viven niños, niñas en ellas se constituye en un eje crucial en la construcción de la subjetividad, en la definición de proyectos de vida, en la puesta "en acto" de las potencialidades de las personas, en la apertura a una vida comunitaria democrática, inclusiva. El ritmo, la motivación, los jalones de logro o fracaso, los aprendizajes que se consolidan o las experiencias que se diluyen, el modo, en fin, en que se transita el itinerario educativo influyen directamente en la construcción de la autopercepción personal, en definitiva, en la construcción de la propia subjetividad.

En este enfoque se plantea el concepto de "oportunidades educativas" como expresión de la oferta del Estado para ejercer el derecho a la educación, al que acceden los niños, niñas y adolescentes a través de todas y cada una de las escuelas. Vale recordar una vez más que la población ejerce el derecho a la educación a través de instituciones concretas, sobre las que no siempre tiene margen de cambio, especialmente la población que vive en situaciones de mayor pobreza o aislamiento geográfico. Por ello, todas las instituciones educativas tienen que permitir concretar el derecho a la educación.

Ampliando este concepto, se plantea que las oportunidades educativas se configuran, principalmente, con tres componentes:

1. Los soportes de participación escolar, que proporcionan el andamiaje para posibilitar la inscripción y asistencia cotidiana en los servicios educativos, en tanto entorno que combina en distintos formatos protección social, apoyo familiar, accesibilidad de servicios de salud y sociales, y la disponibilidad de escuelas cercanas para los niveles determinados como obligatorios.
2. Las condiciones de funcionamiento escolar, en tanto entorno profesional y material específico que cumple requisitos básicos para la organización y desarrollo de la oferta educativa en las escuelas en las que participa la población.
3. Las situaciones de aprendizaje que se generan para los niños, niñas y adolescentes, y que son, concretamente, la expresión de sus oportunidades educativas reales o efectivas, y que –a través de los dispositivos de evaluación y promoción– configuran su itinerario escolar personal.

Desde la perspectiva de los estudiantes el concepto de itinerario escolar oportuno entendido como el cursado regular en tiempo y forma a lo largo de la educación obligatoria forma parte del enfoque de derechos en el ámbito educativo, y es la contracara de las distintas expresiones del fracaso escolar que confluyen en la pérdida o deterioro de ese derecho con este flujo entre dimensiones de exclusión. La protección de esos itinerarios escolares con medidas que eliminan barreras de acceso, acercan la oferta escolar a las comunidades, estimulan la demanda,

promueven oportunidades de aprendizaje significativas, atienden pedagógicamente en forma eficaz las exigencias derivadas de las condiciones de los estudiantes, es una idea fuerza para el trabajo con funcionarios y técnicos en el tránsito del dimensionamiento y caracterización hacia el proceso de adopción o mejora de políticas y programas.

Sin este enfoque responsable y protagónico desde la perspectiva del sistema educativo, se corre el riesgo de que reingresos o inserciones demoradas de los niños, niñas y adolescentes que han padecido formas de exclusión en las dimensiones 1, 2 y 3, se conviertan rápidamente en situaciones propias de las dimensiones 4 y 5, frustrando las oportunidades y expectativas generadas para la revitalización de un derecho negado.

3.2. Notas sobre protección social y políticas educativas

Las políticas de protección social incluyen distintos tipos de soportes para la escolarización, conforme las barreras específicas que limitan la participación y asistencia en la escuela. Asimismo, la trama institucional del sistema educativo, por lejos la expresión del estado de mayor capilaridad territorial y poblacional, permite canalizar diversos tipos de prestaciones para la población que ha de protegerse: servicios nutricionales, detección de patologías, canalización de información para las familias. Finalmente, gran parte de las políticas de protección social incluyen como criterios de contraprestación o condicionalidad para los adultos responsables del grupo familiar, el hecho de inscribir a los niños, niñas y adolescentes en las escuelas, e incluso, cuando los sistemas de seguimiento lo permiten, se agregan criterios de regularidad en la asistencia a lo largo del ciclo lectivo.

Atender a las familias que requieren apoyo de la gestión pública para poder brindar a sus hijos la satisfacción de las necesidades para su desarrollo implica para la gestión pública asumir los desafíos de la gran escala que deben tomar en América Latina estas políticas de protección social, en función de las enormes desigualdades que sufre la población. La integración de esfuerzos entre distintos ministerios y áreas de gobierno, entre organismos de cooperación y de financiamiento, y con la propia sociedad, es un imperativo para la cobertura integral y masiva de las necesidades, evitando tanto los vacíos como las superposiciones en las acciones y los recursos.

No obstante la máxima eficiencia y efectividad que se logre en las políticas de protección social, por sí mismas y en articulación con otras políticas de desarrollo (como las educativas), es necesario mantener la atención en forma específica sobre la mejora de las condiciones escolares y las situaciones de aprendizaje que configuran las oportunidades educativas a las que tienen acceso los niños, niñas y adolescentes que viven en situación de pobreza u otras situaciones críticas o de vulneración de derechos. La protección social no inhibe ni desresponsabiliza las políticas educativas, que tienen que generar soportes, condiciones y oportunidades de aprendizaje para que se sostengan los itinerarios escolares.

Es importante resaltar claramente que las políticas de protección social en general implican estímulos y apoyos a la demanda de educación y al sostenimiento del esfuerzo de enviar a sus hijos a la escuela. Pero ello no puede entenderse como una política educativa: si la calidad y enfoque de derechos que ocurre en las escuelas no supera los actuales cuellos de botella que hoy se manifiestan en los itinerarios escolares de los más pobres, no bastará ninguna política de protección social para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad. Para la población que padece distintas formas de exclusión, el riesgo de fracasar en ese esfuerzo individual y familiar se mantendrá con pocas variaciones. Cabe destacar que en la medida en que tengan éxito los programas de protección social en estimular la demanda y participación de la población actualmente excluida, ha de promoverse con mayor intensidad la mejora de procesos y resultados escolares, ya que esta población representa un máximo desafío pedagógico para las escuelas. Incluso que en muchos casos, las mismas escuelas que ya han sido escenario de fracasos previos para los estudiantes, sus hermanos o para sus mismos padres.

Por último, se plantea que en los procesos de definición de la política educativa para la superación de la exclusión escolar en sus distintas dimensiones y de la construcción de los desarrollos técnicos que las viabilizan, en este marco conceptual es necesario incluir enfoques que atiendan dos orientaciones complementarias:



- a) evitar y prevenir los actuales núcleos de fracaso escolar (por ejemplo, acceso al preescolar, superación del fracaso en los primeros grados, apoyo en los procesos de transición a la educación secundaria, modelos pedagógicos y didácticos del multigrado, educación para comunidades que tienen una lengua materna diversa de la oficial o estándar)
- b) encarar acciones para paliar y mitigar el fracaso que ya han padecido miles de niños, niñas y adolescentes, que se expresan en la elevada proporción de estudiantes con sobre-edad, que se encuentran en las aulas de Latinoamérica. En la medida en que las acciones preventivas se consoliden, tenderán a tener menor necesidad las acciones paliativas: en el caso típico, hoy día es necesario encarar programas de aceleración para alumnos con sobre-edad avanzada en el segundo ciclo de la educación primaria, que si tienen éxito los programas de superación del fracaso escolar en el primer ciclo, tendría un proceso de progresiva disminución de demanda y posterior cierre. O similarmente, con la sobrepoblación de adolescentes en las escuelas de educación de jóvenes y adultos.

3.3. Elementos para encarar estrategias de superación

Con esta caracterización, y en el marco de una demanda concreta la política educativa de un Gobierno Provincial se asume la necesidad de estructurar caminos operativos con respaldo teórico para una pedagogía racional que encamine y otorgue provecho a los innegables esfuerzos cotidianos que hoy ocurren en la escuela secundaria y que se esterilizan en sus logros.

Como se ha expuesto, la escuela secundaria se encuentra demandada a una transformación integral, que suele interpretarse como cambio de estructuras institucionales y curriculares. Este proceso implica una compleja trama de decisiones técnicas, políticas, presupuestarias, laborales, normativas y organizativas: tan compleja que acaban por paralizarse o neutralizarse esfuerzos entre sí.

En la definición de comenzar a trabajar en la dirección correcta, con un cambio de enfoques sustentado tanto en una observación cuidadosa de la realidad como en un sólido fundamento conceptual, desde 2006 se desarrolla e implementa la propuesta de metodología de transición asistida para el inicio de la escuela secundaria. En primer lugar, se expone la síntesis de la lógica de caracterización, cambio de tendencia y propuestas pedagógica y organizativa.

CUADRO I Síntesis de la caracterización pedagógica y organizacional en la escuela secundaria y orientación al cambio de enfoque

ENFOQUES PARA UNA ESCUELA SECUNDARIA MÁS PROVECHOSA

Ciertas características de organización de la escuela secundaria, que inciden en las condiciones pedagógicas y en la estructura laboral y presupuestaria, en su efecto inercial han agotado su potencialidad.

| | Efecto inercial | Cambio de tendencia |
|---|--|--|
| Organización por asignaturas con profesores especializados | <ul style="list-style-type: none"> • Enciclopedismo y fragmentación de contenidos • Memoria como recurso principal | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de capacidades de aprendizaje |
| Dispositivo de calificación, acreditación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Exigencia concentrada en los exámenes • Mecanismo automático de promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Exigencia continua y apoyo oportuno de aprendizajes • Procedimientos de promoción con alertas oportunas |
| La distribución de los alumnos fija por grupo clase | <ul style="list-style-type: none"> • Competencia individual • Convivencia descomprometida | <ul style="list-style-type: none"> • Metas compartidas de permanencia, estudio y promoción |

La transición a la escuela secundaria es una circunstancia especialmente difícil para gran parte de los alumnos, que en esta etapa cambian de grupo de referencia, e incluso de institución educativa, muy especialmente para los jóvenes de familias que recientemente acceden al nivel. El cambio se caracteriza por dos clases de demandas: unas que tienen que ver con lo estrictamente académico y otras que tienen conexión con el dispositivo que configura la escuela secundaria:

- múltiples espacios curriculares y profesores con los que interactúan los alumnos
- régimen de evaluación y promoción más estricto, y bajo mayor diversidad de criterios
- régimen de horarios y asistencia que requiere administración del tiempo
- regímenes de convivencia

La raíz pedagógica de este quiebre está en la escasa consideración del alumno como un sujeto único inserto en un grupo determinado, y la fragmentación del conocimiento entre las disciplinas, con la consiguiente pérdida del foco y la concentración. La raíz institucional se halla en el mecanismo inercial de aprobación de los años por materias, y el molde congénito "selectivo" de la escuela media, que para algunos profesores se encarna en el "exigir" sin mostrar cómo se logra satisfacer esa exigencia. Finalmente, la disposición de los alumnos en grupos clase, frecuentemente agrupados por su nivel de rendimiento, implica un potencial de vinculación y apoyo recíproco y solidario entre alumnos que habitualmente no se aprovecha, ya que se considera que en la escuela secundaria es el mérito individual lo que cuenta, y que formar a los alumnos en el "aprender a vivir juntos" hace ya más de 10 años proclamado en el informe Delors, no es una responsabilidad de los adultos en la escuela.

Una vez asumida la intención de superar las restricciones que operan en el plano de los supuestos y mandatos fundacionales se proponen líneas de acción concretas y factibles, considerando las características de organización de la escuela secundaria que han tenido efectos alineados con los mandatos fundacionales, y que actualmente actúan en perjuicio de la ampliación de oportunidades educativas.

CUADRO II **Propuestas operativas en la dirección del cambio de tendencia**

ENFOQUES PARA UNA ESCUELA SECUNDARIA MÁS PROVECHOSA

Sobre las características de organización de la escuela secundaria, que cambiarán paulatinamente, se proponen acciones inmediatas, superadoras, y alineadas con la concepción de educación secundaria sin fracaso como derecho de los adolescentes

| | Propuesta |
|---|---|
| Organización por asignaturas con profesores especializados | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de secuencias didácticas para el desarrollo de capacidades, tales como comprensión lectora |
| Dispositivo de calificación, acreditación y promoción | <ul style="list-style-type: none"> • Propuestas de referencia continua al programa, períodos de recuperación, y erradicación del arrastre de las previas |
| La distribución de los alumnos fija por grupo clase | <ul style="list-style-type: none"> • Organización por equipos de aprendizaje para desarrollar la capacidad de trabajo con otros |

Dentro de cada asignatura cada docente toma como punto de referencia la estructura de las disciplinas involucradas. Pero los docentes no deben dar por supuesto que sus alumnos al inicio de su escuela "ya saben estudiar" 10 ó 12 asignaturas distintas. Acceder a los contenidos



específicos de una disciplina precisa de un acercamiento a las maneras de pensar y producir conocimiento en esa disciplina; por eso es importante que el docente, además de poner a los alumnos en contacto con los contenidos, modelice y enseñe las estrategias para apropiarse de los mismos.

Por otra parte, se necesita que los alumnos puedan concentrar sus esfuerzos en unos logros reconocibles, con valor simbólico para ellos y para la sociedad, que sean el correlato de lo que significa al inicio de la escolaridad el poder “leer y escribir” o el “hacer bien las cuentas”. Por ejemplo, la comprensión lectora o el trabajo en equipo pueden ser focos de trabajo explícito asumidos por una escuela en forma transversal desde y en las diferentes asignaturas. La adopción de ese foco de trabajo como meta institucional, y el alineamiento de las actividades de enseñanza de todos los docentes en la perspectiva del desarrollo de capacidades, permite que los alumnos aumenten la percepción de esa meta y puedan dirigir sus esfuerzos a alcanzarla.

Desde la perspectiva que orienta este trabajo, “capacidad” implica una cualidad o conjunto de cualidades intelectuales, anímicas y ejecutivas inherentes de las personas,

- cuyo grado de desarrollo les permiten participar de la vida social y económica en condiciones más favorables.
- cuya manifestación se da a través de determinados contenidos y en un contexto
- que son plataforma para el desarrollo de nuevas capacidades
- cuyo desarrollo puede acelerarse con intervenciones educativas específicas

Pensar la escuela orientándola al desarrollo de capacidades requiere entre otras cuestiones, crear secuencias de contenidos curriculares que promuevan el despliegue y fortalecimiento de capacidades básicas, y diseñar, aplicar y evaluar estrategias de enseñanza y de aprendizaje adecuadas al contexto y particularidades de los alumnos de cada escuela. Esto no implica descuidar el aprendizaje de los contenidos específicos de cada área del conocimiento, porque cuando hay intenciones explícitas, el desarrollo de capacidades se logra al mismo tiempo que los alumnos trabajan con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece. La focalización en el desarrollo de capacidades trata de romper una fragmentación en la presentación del conocimiento que caracteriza un modelo tradicional de la enseñanza en escuela media, haciéndolo operativo para comprender e interpretar el entorno y para intervenir activamente en él.

Los siguientes cuadros comparan el enfoque de capacidades propuesto con el enfoque contenido-vigente en todo el sistema educativo en la región, pero muy en particular, en la educación secundaria.

UNA MIRADA COMPARATIVA

| | Capacidades | Contenidos |
|------------------------|--|---|
| Incremento | Cada capacidad suma a la otra | Cada contenido puede competir |
| Evolución en el tiempo | Más velocidad, precisión, integración, transferencia | Más cantidad, actualización, relaciones |
| Generalización | Comunes a distintos contextos y tiempos | Particulares a contextos y tiempos |

UNA MIRADA COMPARATIVA

| | Capacidades | Contenidos |
|------------------------|---|---|
| Foco | Desde la persona | Desde la ciencia |
| Tarea principal | <ul style="list-style-type: none"> • Integrar • Ejercitar | <ul style="list-style-type: none"> • Memorizar • Relacionar |
| Estabilidad | Disposición más estable | Recuerdo menos estable |
| Función | Para comprender y actuar | Para conocer (o para aprobar) |
| Aplicación | Vida cotidiana y vida escolar | Vida escolar o académica |

A MODO DE CIERRE

A lo largo de esta ponencia, se intentó recorrer ciertos conceptos básicos:

- (a) que buena parte del problema está en la permanencia del mandato fundacional selectivo en la escuela secundaria actual -y las dificultades para reconocer esa permanencia-;
- (b) que por ello suelen esterilizarse esfuerzos de transformación basados en cuestiones estructurales -currículum, estructura de ciclos y niveles, regímenes laborales, etc.-;
- (c) que hay que profundizar el conocimiento de cómo opera en las escuelas ese mandato genético, y promover la reflexión de los actores; y
- (d) que para ello es necesario un esfuerzo técnico y político orientado a remover las restricciones fundamentales en lo didáctico, institucional y relacional de las escuelas.



ANEXO: La metodología de transición asistida como ampliación de oportunidades educativas.

La metodología de transición asistida forma parte del Programa *Todos pueden aprender*. Este programa es una propuesta didáctica y organizativa para la escuela primaria y el ciclo básico de la escuela secundaria. Su meta es lograr una educación de calidad para **todos los niños, niñas y adolescentes**, desde el nivel inicial hasta la finalización del ciclo básico de la secundaria con aprendizajes significativos, sin fracasos, sin interrupciones ni demoras en su itinerario escolar.

El programa *Todos pueden aprender* fue diseñado como una estrategia de intervención educativa para atender los problemas identificados en cada uno de estos tramos de la trayectoria escolar de gran parte de los alumnos/as de nuestro país, siguiendo un propósito central: *garantizar itinerarios escolares protegidos*.

Esta idea es la que vertebra y articula todas las propuestas metodológicas: promoción asistida para el primer ciclo de la primaria, progresión asistida para el segundo ciclo de la escuela primaria, y transición asistida para el primer tramo de la escuela secundaria.

Para cada uno de los ciclos y en el marco de las metodologías propuestas, *garantizar itinerarios escolares asistidos* significa i) que se deben ofrecer **oportunidades efectivas de aprendizaje** a todos los alumnos/as: asegurando que en cada escuela y en cada grado existan propuestas de enseñanza fundamentadas y sistemáticas y, ii) que se atiendan y cuiden los **aspectos afectivos y emocionales de los alumnos**, en particular demostrándoles una profunda confianza en su capacidad de aprender que permitirá que ellos puedan confiar en sí mismos y fortalecer su autoestima.

Denominamos *transición asistida* a la metodología que integra líneas de acción para el desarrollo de capacidades en la escuela (línea didáctica), para la retención y promoción de los alumnos (línea organizacional) y para la integración vincular de los alumnos (línea de trabajo con jóvenes), que se implementan intencional y sistemáticamente en las escuelas secundarias, con el fin de garantizar un itinerario escolar oportuno y con aprendizajes de calidad para la totalidad de los alumnos que transitan el ciclo básico de la escuela secundaria

Los objetivos generales que se propone la metodología de transición asistida son:

- Desarrollar las capacidades básicas de aprendizaje que sustentan un itinerario escolar sin fracasos, especialmente la comprensión lectora y la producción de textos disciplinares, así como la aplicación de competencias matemáticas básicas
- Incrementar la cantidad de alumnos que promueven cada año de estudios, y disminuir la cantidad de alumnos que abandonan durante el ciclo lectivo o al finalizarlo
- Generar un clima positivo y cooperativo de interacción entre los jóvenes y entre jóvenes y adultos en la escuela
- Favorecer la construcción de proyectos personales y colectivos de los alumnos, incluyendo un nuevo sentido para sus itinerarios educativos, para sus vidas actuales y sus desempeños futuros

La opción por elaborar “metodologías” se fundamenta en la importancia de respetar y valorar los proyectos institucionales propios de cada escuela en el marco de las definiciones de política educativa provincial y federal, asumiendo a su vez la responsabilidad de brindar un conjunto de herramientas de enseñanza y de gestión institucional para lograr aprendizajes de calidad y reducir y prevenir el fracaso escolar. Las metodologías que se proponen se han diseñado para

ser factibles de implementar con los docentes que trabajan actualmente en las escuelas, sin contar con prerequisites excepcionales de formación ni de recursos materiales o tecnológicos, lo que permite posteriormente su implementación a escala.

Asimismo, se trata de metodologías que, luego de un proceso de trabajo intensivo y con acompañamiento formativo, quedan incorporadas en la gestión institucional y pedagógica de las escuelas. Esto permite que en el lapso de unos tres años, las escuelas puedan trabajar en esta línea de manera independiente así como fortalecer y enriquecer, de acuerdo a sus necesidades e intereses, las herramientas teóricas y metodológicas en las que fueron formados docentes y directivos.



EL SENTIDO DEL NOSOTROS EN EDUCACIÓN. Aportes desde la construcción de subjetividad.

CARLOS SKLIAR
MAGALDY TÉLLEZ.

De todas formas, lo esencial es que la construcción de las series en multiplicidades determinadas hace imposible cualquier despliegue de secuencia en beneficio de una historia tal y como lo imaginaban los filósofos a la gloria de un Sujeto.

GILLES DELEUZE

La incertidumbre desde el sujeto. La incertidumbre en el sujeto.

El señalamiento de la incertidumbre como índice definitorio de nuestros tiempos recorre las más heterogéneas interpretaciones de lo que acontece y nos acontece, las cuales involucran la puesta en juego de coincidencias y divergencias que colocan en el núcleo del debate actual la constelación discursiva con la cual la modernidad, como matriz epistémica y cultural, significó la condición del hombre y de su historia.

Tal constelación, como sabemos, constituyó el fondo de inscripción tanto de las maneras de hacer inteligible el mundo, como de las convicciones y acciones de los hombres en dicho mundo y sobre él. De ella forman parte esas claves de inteligibilidad para el pensamiento y la acción, en las que consistieron las ideas de la razón universal, del progreso como itinerario redentor de la humanidad, de la emancipación individual y colectiva como logro inefable del progreso de la razón y por la razón. Ideas anudadas entre sí, a través de un firme hilo hecho con la figura del Sujeto como lugar originario del saber y la verdad, y como protagonista de la historia en tanto indeclinable progresiva marcha de la humanidad hacia la reconciliación plena y definitiva entre razón y emancipación. Lo que a fin de cuentas se resume en la pretensión de cumplimiento total de la comunidad idéntica a sí misma, como bien lo ha descrito Roberto Esposito.

Por ello, en los diversos terrenos teóricos y desde diferentes perspectivas y planos de análisis, las posiciones en debate no dejan de traducir y de traducirse como lecturas de ese proceso por el cual se deshacen, se rehacen y se anuncian viejos y nuevos mapas de interpretación de lo social y de nosotros mismos. Proceso al que remite lo que ha venido denominándose "Crisis de la Modernidad", en la cual se incardina como núcleo decisivo la cuestión relativa a la deconstrucción del Sujeto, involucrando dimensiones de epistemológicas, políticas, éticas y estéticas.

Las consideraciones que dan cuerpo a este texto expresan una particular manera de incursionar en tal cuestión, intentando reconstruir las *figuras de subjetividad* que pueden distinguirse a partir de la emergencia del hombre como «acontecimiento discursivo», para decirlo en términos de Foucault. Con dicha reconstrucción solo buscamos perfilar trazos de un telón de fondo para situar las inquietudes asociadas a la inasible relación de alteridad.

El Sujeto como mismidad originaria

Con este primer momento nos referimos al modo de construcción concerniente a la identidad trascendental del sujeto como conciencia originaria del conocimiento, de la verdad, de la Historia y de toda práctica, como subjetividad a la vez pura, inobjetivable y absolutamente apriorística. Es la construcción, pues, anudada a la búsqueda de un fundamento suficiente que llenaría el vacío dejado por «*la muerte de Dios*»⁵; un fundamento que, en consecuencia, no podía tener el carácter empírico, individual y mundano sino, por el contrario, trascendental, «*des-mundaneizado*»⁶, pues solo de esta forma, el Sujeto pudo constituirse como principio al que se le atribuyó el carácter de ultimidad originaria y absoluta, desde el cual el sujeto individualizado se piensa como el lugar en el que se instala esa subjetividad trascendental: la conciencia como unidad e interioridad plena y auto-transparente, en torno a la cual se sostiene y organiza toda experiencia humana.

Se trata, como puede advertirse, del momento correspondiente a la configuración de la epistème moderna, de cuyas disposiciones epistemológicas fundamentales, como mostró Michel Foucault la constitución del hombre como Sujeto soberano de todo conocimiento posible que, siempre idéntico a sí mismo, se constituye como presencia de las cosas a la conciencia. Sujeto-conciencia que emerge como figura de subjetividad requerida por las alteraciones implicadas en dicha epistème, respecto del orden del saber clásico; las cuales, atañen a nuevas disposiciones epistemológicas por las que se atribuyó un nuevo modo de ser a las cosas y a su conocimiento, situado –fuera del orden de la «representación infinita»– en la Historia.⁷

Desde este nuevo modo de ser por el cual la vida, el trabajo y el lenguaje se configuran como dominios sometidos a sus propias leyes de origen y evolución, devino necesaria la determinación de la «*subjetividad trascendental*» como fundamento de las síntesis y, como tal, del Sujeto como fundamento del saber. De ahí la impronta antropocéntrica del pensamiento moderno expresada en la obsesión por las preguntas relativas a lo «*que es el hombre en su esencia*», en la configuración del hombre como punto de partida «*para el acceso a la verdad*», en «*la conducción de todo conocimiento a las verdades del hombre*»; impronta que «*ha ordenado y conducido al pensamiento filosófico desde Kant hasta nosotros*».⁸

Y se trata, para decirlo en breve, de la histórica figura de subjetividad que entra en escena con la filosofía crítica kantiana como fundamento *a priori* de todo lo fundamentado, sede de ese privilegio único de la conciencia: la de ser unidad a la vez unificante e interiorizante, por cuanto no solo es afirmación sobre los objetos sino también interiorización de ellos como objetos re-presentados. El Sujeto es contemporáneo del descubrimiento de la historia como una historia progresiva y lineal. De ahí que la construcción de tal figura de subjetividad involucrara el establecimiento de una ruptura entre el hombre en minoría de edad y el hombre que llegará a su mayoría de edad y repensará el mundo por sí mismo. Se trata, pues, de una figura de subjetividad que, con la cultura filosófica moderna, conquistó un papel teórico determinante en la fundamentación del saber: el de autoconciencia definida bajo los marcas de unicidad, transparencia e interioridad y, por ende, de la autodeterminación originaria y condición incondicionada de toda posibilidad de conocimiento y de acción. Sujeto que es tal porque es portador del poder emancipatorio de la Razón.

Por ello, el Sujeto fue al mismo tiempo la construcción de una promesa y de un proyecto histórico, pues su configuración como idea-fuerza implicó la constitución del Hombre como sede originaria del saber, de la verdad y del sentido del mundo, luego como su propia medida y destino. El Sujeto nombra, en consecuencia, el lugar privilegiado para el acceso a la verdad, el principio al cual se le atribuye ultimidad originaria y fundante de todo conocimiento, de toda acción, de toda norma, de toda ley. Y, en tal sentido, la instancia en la que debe descubrirse el fundamento del conocimiento y acceder, mediante él, a «*la verdad de toda verdad*», para decirlo con palabras de Foucault.

5 Gilles Deleuze, en su análisis de la distinción que establece Foucault entre la epistème clásica y la epistème moderna, subraya como impronta definitoria del pensamiento clásico el hecho de que en este: "las fuerzas en el hombre [de imaginar, de concebir, de querer...] entren en relación con fuerzas de elevación al infinito". De ahí que haya sido la "forma Dios", y no la "forma Hombre", la que derivara de aquella relación entre las fuerzas en el hombre y las "fuerzas del afuera". Por ello, todavía en el siglo XVII lo desarrollable al infinito continuó siendo la pauta de las científicidades clásicas, en las cuales lo general indicaba siempre "un orden de infinitud". En *Foucault*. Barcelona, Paidós, 1987, pp. 160-162.

6 Véase, al respecto, Merleau Ponty. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Ediciones Península, 1975 (particularmente, el capítulo inicial de la tercera parte, dedicado a la dilucidación del "ser para sí").

7 Michel Foucault ofrece al respecto, un detallado análisis en *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México, 1978. (especialmente los capítulos XVIII y IX).

8 *Ibidem*, p.353.



Cabe subrayar, con Foucault, que la emergencia de este acontecimiento discursivo, por el cual se le atribuye al hombre el papel de Sujeto del conocimiento y de la Historia, formó parte de la modernidad como matriz de pensamiento: que instauró a la razón como fuerza ordenadora y reinstitucionalizadora del mundo, fijó finalidades últimas para el conocimiento y la acción, hizo de la historia humana el inexorable itinerario hacia la emancipación por la razón, concibió el progreso científico y técnico como la vía inapelable para la redención de la humanidad, construyó códigos universales para el conocimiento y para la vida práctica y constituyó el derecho a la libertad del sujeto como ser racional:

La problemática del sujeto está fuertemente emparentada con la red categorial que instituye a partir del siglo XVIII el discurso de la modernidad. [...] La Modernidad es precisamente esa gramática civilizacional a partir de la cual son pensados los problemas teóricos de este tiempo. Es allí, en el corazón de la episteme Moderna, donde se instaura una específica lógica del individuo, una singular razón subjetiva, una particular sustancia de la persona que se resume en la otrora potente macrocategoría de Sujeto.⁹

Tal emergencia, pues, se hizo indisociable de esa matriz de pensamiento en la cual el Sujeto devino no solo expresión del advenimiento de «lo nuevo» como señal auto-identificadora de la modernidad, es decir, de la experiencia que se define a sí misma como absoluta innovación que conjura todo rastro de la tradición como principio legitimador del antiguo régimen¹⁰. Para el proyecto moderno, el Sujeto autodeterminado y fundante es, no solo constitución inédita que busca liberarse de toda tradición sino también constitución que se tiene a sí misma como principio de lo nuevo o sede originaria de potenciales e infinitas innovaciones en todos los ámbitos de la vida social. De ahí que la discursividad moderna y el lugar que en ella ocupa el Sujeto como centro originario y ordenador, hayan nacido, como sostiene Nicolás Casullo:

...de ese punto máximo de desprotección espiritual, de ese vacío que queda con el retiro de la «historia de dios»: de esa conciencia de lo que se extingue. Desde ese abismo, asumido, el sujeto puede pensarse conciencia de la historia que protagoniza y de la historia que reordena, en tanto sujeto del saber, de la verdad: de la razón que rebautiza cosas y hechos.¹¹

La figura de subjetividad representativa de la razón Ilustrada se vinculó tanto a la concepción historicista como a la autocomprensión metodológica de las ciencias humanas, constituyendo, hasta mediados del siglo XX, el núcleo conceptual de los más diversos registros discursivos. A título indicativo: (a) en el terreno epistemológico, traducido en la matriz relacional sujeto-objeto, desde la cual se supuso que el sujeto racional «desmundaneizado» da forma y orden a lo real en tanto objeto informe y caotizado; (b) en el terreno de la teoría social y política, estructurando las tendencias de análisis que atribuyen a los actores sociales -sus intenciones, sus percepciones, su «conciencia», su «voluntad racional»-, el carácter de *instancia constituyente* del mundo social; con prescindencia de las relaciones de fuerza que se despliegan en cada espacio social; (c) en el terreno de la ética, marcando decisivamente el ideal de la acción individual y colectiva cifrado en el reino de la libertad, cual paraíso de realización de la esencia genérica y universal del Hombre.

La crítica de la figura de subjetividad que hemos comentado ha sido un motivo recurrente desde finales del siglo XIX. En el siguiente punto intentamos mostrar lo que aquí nos hemos planteado como un segundo momento de constitución del sujeto, incardinado en los «*modelos de la profundidad*», como los llama Frederic Jameson.

El descentramiento del sujeto: La vía del sujeto escindido

El segundo momento de constitución del sujeto concierne a aquel en que, perdida la centralidad del Sujeto soberano, la configuración del sujeto se anuda, como afirma Jameson, a las «*pre-*

9 Rigoberto Lanz. *Sujeto y Razón Negativa. Ensayo sobre las condiciones epistemológicas para una nueva subjetividad*. Ponencia presentada en el seminario "Fin del Sujeto" organizado por el Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Universidad Central de Venezuela, 28-31 de marzo de 1994.

10 Por ello, en términos de Gianni Vattimo, "...lo posmoderno se caracteriza no solo como novedad respecto de lo moderno, sino también como disolución de la categoría de lo nuevo, como experiencia del 'fin de la historia', en lugar de presentarse como un estadio diferente (...) de la historia misma". *El fin de la modernidad, Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona, Gedisa, 1987, p. 12

11 Nicolás Casullo. "Modernidad, biografía del ensueño y la crisis". En Varios. *El debate modernidad posmodernidad*. Buenos Aires, Punto-sur, 1989, p. 25.

ocupaciones modernistas» por las cuestiones de la *soledad*, la *angustia*, la *opresión* y la *alienación*, desde las cuales el sujeto se constituye, ya no como mismidad plena, unitaria y soberana sino como *realidad escindida, alienada, oprimida*. Así, la palabra sujeto designará ya no al Hombre bajo la identidad esencial de auto-transparencia y trascendencia, de legislador del mundo y de sí mismo, sino al hombre como *precario producto escindido* que, desconociéndose a sí mismo, se encuentra en una trama de fuerzas que le son previas y externas, y por ende le resultan no solo externas sino extrañas. Producto escindido que, no obstante, es capaz de superar –transitoriamente o definitivamente– su alienación y su opresión, mediante el acceso al conocimiento como conciencia de sí y de esas fuerzas externas, que seguirían siéndole externas, pero ya no extrañas.

A este momento refiere Jameson¹² acudiendo a la descripción de la obra pictórica de Edvard Munch, *El Grito* (1893), caracterizada como «*expresión paradigmática*» de las indicadas preocupaciones, en las cuales se plasmó la denominada «*era de la angustia*», en la que el concepto mismo de expresión supuso «*una cierta escisión en el sujeto*» y, con ella, «*toda una metafísica del interior y del exterior*». En la pintura de Munch, tal metafísica se traduce en la figura del rostro-calavera que parece expresar la inaudible experiencia de soledad, angustia y terror como sentimiento interior del hombre-mónada, proyectado hacia afuera o exteriorizado como grito.¹³

En el terreno teórico, la figura de subjetividad configurada en los términos de sujeto escindido se inscribe en los modelos a los que Jameson llama «*modelos de la profundidad*», a saber:

- (a) el modelo hermenéutico de la oposición interior-exterior;
- (b) el modelo dialéctico de la oposición ideología-conciencia,
- (c) el modelo freudiano de la oposición entre lo latente y lo manifiesto;
- (d) el modelo existencialista de la oposición entre autenticidad e inautenticidad;
- (e) el modelo de la oposición semiótica entre significativo y significado.

Los tres primeros modelos, guardando una estrecha relación con la «gran oposición» entre alienación y des-alienación. No pretendemos entrar en un análisis de tal distinción ni evaluar si son, o no, adecuados los tipos de oposición que Jameson atribuye a cada uno de los modelos; tampoco ofrecer una caracterización analítica de cada uno de ellos. Lo que nos interesa destacar a partir de tal planteamiento es, lo que a nuestro parecer, resulta ser el hilo articulador de tales modelos que concierne al modo de plantear la constitución del sujeto como lugar de tensión entre las condiciones que lo determinan –que lo hacen ser un ser-en-el mundo– y el proyecto de mundo de sí.

Desde este modo de constitución del sujeto no hay, pues, lugar para la conciencia idéntica a sí. Y, si bien es cierto que la historia es hecha por los hombres en tanto sujetos activos y pensantes, tal hechura ya no lo es en los términos de Sujeto soberano sino de *sujetos implicados en los conflictos del mundo* y, como tal, en una historia que por sí misma habla de los ritmos, de progresos, de crisis y de decadencias. Se trata, así, de una figura de subjetividad inherente a la narrativa modernista que, hacia fines del siglo XIX, dio expresión a lo que Casullo refiere como «*una desgarrada desesperación del presente*». Narrativa para la cual el tiempo del progreso satura al mundo de innovaciones pero, a la vez, «*lo transforma en páramo del espíritu*», de manera que el progreso se descifra, al mismo tiempo, como «*luz y nocturnidad, saturación y carencia de lo real, utopía y muerte*».¹⁴

Las perspectivas teóricas asociadas a tal figura del sujeto llevan a cabo la tarea de lo que se ha denominado *descentramiento del sujeto*, mediante la cual el sujeto como núcleo estable de

12 Frederic Jameson. *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona, Paidós, 1991.

13 Vale la pena transcribir aquí la descripción que hace Jameson de esta pintura de Munch: "Su contenido gestual subraya en sí mismo su propio fracaso, puesto que el dominio de lo sonoro, el grito, las vibraciones descarnadas de la garganta humana, es incompatible con su medio (como queda subrayado por la carencia de orejas del homúnculo representado). Pero incluso este grito ausente, nos coloca de forma inmediata ante la experiencia aún más inaudible, de la atroz ansiedad que el propio grito debería 'expresar'. Sus ondas se inscriben en la superficie pintada, en forma de grandes círculos concéntricos en los que la vibración sonora deviene finalmente visible, como en la superficie del agua, en una regresión infinita que emerge del que sufre para convertirse en la geografía misma de un universo en el cual el propio dolor habla y vibra, materializada en el ocaso y en el paisaje. El mundo visible se ha convertido en las paredes de la mónada en las que se registra y transcribe ese 'grito que recorre la naturaleza' (según palabras del propio Munch)". *Ibidem*, pp. 35-36.

14 Nicolás Casullo. *Op. cit.* pp. 33-35



autoconciencia, centro firme y homogéneo de identidad y sustrato de toda representación, se muestra como una ficción. Frente a ella, el sujeto se configura al modo de espacio que anuda fuerzas psíquicas y sociales en conflicto, cuyos equilibrios se producen solo de manera transitoria. El *conflicto* se determina, así, como *lo propio del sujeto*, siendo tal determinación lo que marcará el talante tanto de las convergencias como de las divergencias entre tales perspectivas.

De la heterogeneidad inherente a los descentramientos que afectaron la soberanía del sujeto, da cuenta la sola indicación de problematizaciones como las de Marx, Nietzsche y Freud, quienes operaron tal descentramiento, respectivamente, «por el análisis histórico de las relaciones de producción, de las determinaciones económicas y de la lucha de clases»; por la genealogía de los vínculos entre conocimiento y la vida y entre verdad y voluntad de poder; y, mediante el psicoanálisis que descentra al sujeto «en relación con las leyes de su deseo»¹⁵. El abanico de tal heterogeneidad se abre mucho más si se tienen presentes interpretaciones como las de Heidegger y las de los llamados filósofos existencialistas como Jaspers, Sastre y Unamuno.

Los planteamientos nietzscheanos y heideggerianos, siguiendo a Vattimo¹⁶, coinciden en la crítica del sujeto como autoconciencia –figura correlativa del modo de pensar el mundo como total y absolutamente regido por leyes racionales–. Nietzsche, poniendo en escena la voluntad de poder y sus vínculos con la voluntad de verdad, subrayó que el hombre no es nada en sí, ni unidad, ni plenitud; pues el *hombre que vive la pugnaz diversidad de lo social* y se afirma en ella, no puede sino constituirse al modo de lugar compuesto por diversas fuerzas que luchan incesantemente entre sí y cuyos equilibrios son siempre provisionales y precarios. Heidegger, mediante su análisis del nexo entre metafísica, humanismo e imposición (*Ge-Stell*) de la técnica, advirtió en el sujeto racional la raíz de la deshumanización técnica de la cual aquél quiere ser defendido. Ello, en razón de que la subjetividad definida como el sujeto del objeto no es más que «función pura del mundo de la objetividad» que tiende, por ello, a devenir «objeto de manipulación». Nietzsche y Heidegger, en consecuencia, cuestionaron al humanismo como pensamiento que:

... hace imposible entender la vida del estar en el mundo en su peculiar historicidad y la reduce al momento de la certeza de sí misma, a la evidencia del sujeto ideal de la ciencia; de manera que dicho pensamiento borra lo que el estar en el mundo tiene de puramente <subjetivo>, lo que no es reducible al <sujeto del objeto>.¹⁷

Karl Jaspers y Miguel de Unamuno, por su parte, sostuvieron que la conciencia de la catástrofe constituye el impulso vital de la reflexión filosófica concebida y efectuada como un acto que siempre tiene lugar bajo la amenaza de la ruina del mundo. De ahí la exigencia de no obviar la *precariedad de la existencia humana*, pues los seres humanos existen-se realizan-en determinadas condiciones que hacen de la angustia temporalizada la impronta del modo de existir humano, siendo esta angustia la que hacer surgir la conciencia de la libertad.

Para Jaspers¹⁸, el pensamiento que busca «la clarificación de la existencia», irreductible a una filosofía con pretensiones de validez universal, nos coloca ante un problema vital: *¿Qué significa existir?* La respuesta jasperiana puede resumirse de la siguiente manera: existir significa *el modo mismo de ser del hombre en el mundo*; un mundo cuyas crisis mueven la inquietud de los propios hombres hacia profundidades que conciernen a preguntas tales como: *¿Quién soy? ¿Qué significa ser?* Pero se trata de preguntas que se plantean y cobran fuerza decisiva solo cuando los hombres, enfrentándose a «situaciones-límite» –como la muerte, el dolor, la culpa, o el combate– se interrogan a sí mismos por el *sentido de su existencia*. Situaciones límite, inscritas en la trama misma de condiciones de la existencia empírica (*Dasein*).¹⁹

Así pues, aunque dirigida a la existencia, la filosofía debe ocuparse de la *posibilidad de la existencia*, pero no a la manera de dictamen de imperativos universales de elección y decisión

15 Sugerimos, al respecto, la lectura de la “Introducción” de Michel Foucault a: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI editores, 1979, pp. 19-24.

16 Gianni Vattimo. *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa, Barcelona, 1987 (véase particularmente la parte II de la Sección primera: La crisis del Humanismo).

17 *Ibidem*, pp. 42-43.

18 Las ideas de Kaspers que aquí se presentan, tienen como referencia la segunda parte de su obra *Filosofía* (2 volúmenes), publicada en *Revista de Occidente*, Madrid, 1958-1960.

19 Tal y como lo acota Juan A. Nuño, el *Dasein* en Jaspers, a diferencia de Heidegger, no significa “realidad humana, existente humano” sino “cosa existente” que “se corresponde con el ‘en sí’ sartreano” y el ‘ente’ de Heidegger”. En *Sentido de la filosofía contemporánea*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca Central, Universidad Central de Venezuela, 1965, p. 138.

sino de indicar direcciones, pues el existir, que no se deja atrapar por lo universal, es siempre situación que comporta el *desgarro entre la posibilidad y la realización*. A este desgarramiento remite el indisoluble vínculo entre existencia y trascendencia por el cual la trascendencia hace ser a la existencia lo que ésta es: *deviniente y misteriosa*, a la vez. Desde tal perspectiva, el hombre es, en cuanto experimenta -como ser-en-el mundo- el permanente conflicto que consiste en el hecho de ser determinado-despojados, por ende, del poder supremo sobre la historia y, sin embargo, *no deja de ser una conciencia y una libertad sin trabas cuando media la firmeza del «yo quiero»*. Puede entenderse, así, que para Jaspers, el núcleo de la filosofía de la existencia sea la libertad; bajo el entendimiento de que no existe tal libertad más que como libertad en y para una existencia, que es tal porque es experiencia constitutivamente conflictiva.

Desde luego, la libertad en Jaspers no es la del individuo solipsista fundada en la conciencia trascendental que se fundamenta a sí misma; pues cada individuo existe siempre por referencia a otras existencias. De ahí la decisiva importancia que atribuye a la comunicación, ya que en su existir cada hombre es por remisión a otros hombres. Pero cabe subrayar que si bien, en Jaspers, la comunicación significa intercambio y reconocimientos mutuos, lo más importante es que el diálogo comporta la puesta en juego de tensiones, enfrentamientos, luchas. Por ello, el diálogo no debe ser reducido a la forma consensual que comporta disolver el diálogo en la constrictión de lo universal, igualar la diversidad y, por ende, anular las autonomías. De ello cabe derivar que el diálogo existencial en la propuesta de Jaspers, solo puede convocar e impulsar autonomías cuando se concibe y realiza *incorporando el combate, la alteridad y el disenso*.

Unamuno²⁰ concibió la contradicción como la auténtica expresión del ser del hombre, desgarrado entre sí mismo y el mundo, sin posibilidad de reconciliación plena y definitiva. En tal sentido, lo propio del hombre es la *agonía* en el sentido de agonística o lucha contra la vida y a la vez contra la muerte, en la cual radica la posibilidad de que el hombre se descubra a sí mismo. Por ello, ser consciente significa que el hombre se haga a sí mismo, se haga a la existencia reflexiva, en y desde su agonística. Cabe recordar que el *sí mismo* en Unamuno no adquiere el significado del *ser-se*, sino de *ser-en-el mundo*, de hacerse en la inevitable tensión entre el mundo y el sí mismo, porque no cabe que el hombre sea sí mismo sin el mundo.

«*Ni lo humano ni la humanidad... sino el hombre... de carne y hueso*», escribió Unamuno. Este hombre concreto ha de ser, al mismo tiempo, «*el sujeto y el supremo objeto*» de toda filosofía que «*asemejándose más a la poesía que a la ciencia, surge del sentimiento de los hombres respecto a la vida misma*»²¹. Por ello, al «*ego cogito, ego sum*» cartesiano contrapuso la fórmula «*homo sum, ergo cogito*», como el tipo de verdad real y concreta que se opone a la verdad ideal y metódica.²²

Si el modo de ser del hombre radica en los conflictos, toda vez que la vida es tragedia, perpetua agonística «*sin victoria ni esperanza de ella*», en el olvido de este hecho radica el fracaso de toda filosofía que pretenda borrar las contradicciones «*base de nuestra existencia*». Es en la comprensión de tal hecho donde se funda la posibilidad de otra forma de filosofía que, en lugar de deshacerse de las contradicciones, tenga conciencia de ellas, concibiéndose y realizándose, así, como «*sentimiento trágico de la vida*». Para Unamuno, no se trata solo del irresoluble desgarramiento entre el hombre y el mundo, sino de los desgarramientos de todo cuanto acontece al hombre y en el hombre: la *tensión interior* entre *razón y sinrazón*; entre *pensamiento y voluntad*; entre *desesperación sentimental* y volitiva y *escepticismo racional*. Es este fondo trágico el que constituye el modo de ser propio del hombre. Es de dicho fondo que va «*a brotar manantial de vida, de una vida seria y terrible*»: imposible conciliación, pues, sino perpetua guerra. De ahí que de lo que trate es de hacer de «*la guerra misma, condición de nuestra vida espiritual*».²³

A partir de los asomos precedentes puede entenderse que Unamuno haya considerado el *escepticismo* como la actitud sobre la cual ha de fundarse la esperanza de la filosofía como sentimiento vital. Mas no se trata de escepticismo como pura duda metódica, la cual suele ser más artificiosa y fría que vital. La irreconciliable tensión entre razón y vida, entre razón y sentimiento, no concierne a ese tipo de duda cartesiana por la cual uno «*hace que duda sin dudar*», sino

20 A los efectos de estas breves consideraciones, nos hemos apoyado en su obra *Del sentimiento trágico de la vida*. Barcelona, Orbis, 1984.

21 *Ibidem*, p. 5.

22 *Ibidem*, p. 188. Cabe señalar que Merleau-Ponty insistirá en este planteamiento cuando sostiene frente al cartesiano «*cogito, ergo sum*», que no es por el hecho de que «*pienso ser*» puedo tener la certeza de existir, sino, por el contrario, solo de su efectiva existencia puedo tener certeza de mis pensamientos. Esta certeza, en consecuencia, deriva de aquella existencia. En *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Península, 1975, pp. 379 y siguientes.

23 *Ibidem*, p. 63.



a otro tipo de duda: «*una duda de pasión*», fundada sobre el conflicto mismo y «*habitante de una casa que se está destruyendo de continuo y a la que de continuo mismo hay que reestablecer*»²⁴. De ahí la imposibilidad de equilibrio entre vida y razón, y también el carácter agonístico de la historia del pensamiento humano. Porque esta historia:

...no es sino la de una lucha entre la razón y la vida, aquélla empeñada en racionalizar a ésta haciéndola que se resigne a lo inevitable, a la mortalidad; y ésta, la vida, empeñada en vitalizar a la razón obligándola a que sirva de apoyo a sus anhelos vitales.

Y, en esta historia:

... Ni la razón ni la vida se dan por vencidas nunca.²⁵

En esa trama de contradicciones e imposibles conciliaciones definitivas, el «*escepticismo vital*» surge de esa continua tensión entre razón y deseo. De este modo, el «*homo sum, ergo cogito*» es permanente escisión. Unamuno ejemplariza tal escisión mediante las figuras de Don Quijote y Sancho Panza: el primero, como ejemplar del «*heroico desesperado*», del «*vitalismo cuya fe se basa en la incertidumbre*»; el segundo, como ejemplar del «*racionalista que duda de su razón*».²⁶

Jaspers y Unamuno coinciden en esa especie de llamamiento al hombre para retornar a sí mismo en la comprensión de su agonística existencia que, destinada al fracaso reconciliatorio, hace de tal fracaso el móvil de su permanente re-hacerse.

Quisiéramos concluir provisoriamente este punto recalcando que el momento el cual hemos referido brevemente, se caracteriza por la configuración de diferenciadas posiciones que coinciden en el *descentramiento del sujeto*, contra el cual han persistido las búsquedas de una historia global que pretende reducir a una forma única las diferencias irreductibles de los acontecimientos, mediante el establecimiento de una visión del mundo y de un sistema coherente de valores, las búsquedas de restitución de un fundamento originario que haga de la emancipación por la razón el telos de la historia restituida como el apolíneo esfuerzo de una conciencia que se recobra a sí misma de manera incesante. El proyecto teórico foucaultiano, como tendremos la oportunidad de mostrar, confronta radicalmente tales persistencias.

La deconstrucción del sujeto

Con el tercer momento queremos referirnos a la apertura de un espacio heterogéneo de problematización, en el cual las reelaboraciones concernientes a la cuestión del sujeto comportan el abandono de las figuras de subjetividad construidas bien como mismidad originaria y plena, bien como sujeto escindido. Figuras mediante las cuales se configuraron diversas maneras de entender la posición de los hombres frente a sí mismos, frente a los otros y frente al mundo.

A dicho momento corresponde un modo de problematización que remite a la multiplicidad de posiciones del sujeto, pensadas como construcciones inestables, móviles, heterogéneas, de relaciones entre líneas de fuerzas de poder, de saber y de deseo. Imposible síntesis unificadora del sujeto, diseminación en su no-identidad, identidades que se construyen/desconstruyen/reconstruyen en permanentes juegos de remisiones, dispositivos y flujos heterogéneos de producción de subjetividades, entre otros, constituyen herramientas de análisis para la indagación de procesos y prácticas que ya no resultan inteligibles desde las claves de análisis heredadas de la modernidad.

Y es que tanto dichas prácticas como sus respectivos lenguajes son indisociables de las aceleradas y profundas transformaciones que, caracterizando la condición cultural posmoderna, conciernen a los modos mismos de percibir y vivir el espacio y el tiempo. La «*lógica hiperespacial*» o «*hiperespacio posmoderno*», como afirma Jameson, ha trastocado de manera definitiva la capacidad de los individuos «*para autoubicarse*»; esto es, «*para organizar perceptivamente su espacio*» y «*cartografiar cognitivamente su posición en un mundo exterior representable*». De ahí el efecto de ruptura manifestado en esa especie de desorientación corporal, afectiva, ideo-cultural, intelectual y, particularmente, en el dilema que concierne a «*nuestra incapacidad mental, al menos hasta ahora, de confeccionar el mapa de la gran red comunicacional descentrada, multina-*

24 *Ibidem*, p. 70.

25 *Ibidem*, pp. 174-75.

26 *Ibidem*, pp. 77-78.

*cional y global, en la que como sujetos individuales nos hallamos presos».*²⁷

De este cambio relativo al modo de percibir y vivir el espacio también da cuenta Marc Augé²⁸ mediante el concepto de «*superabundancia espacial*» para referirse al entrecruzamiento de diversos fenómenos característicos de las sociedades contemporáneas:

- (a) los cambios en escala que, a la vez, abren y achican el planeta -imágenes por satélite, veloces medios de transporte-;
- (b) la multiplicación y superposición de referencias imaginarias compuestas por la mezcla cotidiana de imágenes informativas, publicitarias y ficcionales que llegan a la intimidad de nuestras viviendas a través de las pantallas televisivas;
- (c) el poder de la imagen que excede el de los mensajes de los que aquella es portadora;
- (d) las considerables modificaciones del espacio físico materializadas en las concentraciones urbanas y en la multiplicación de los «*no-lugares*» entendidos como espacios que, a la manera de grandes paréntesis, acogen a los individuos como clientes, pasajeros, usuarios, espectadores, sin crear vínculos de identidad sino, por el contrario «*soledad y similitud*».

Se trata de espacios donde domina la urgencia y la inmediatez y donde solo opera la agrupación de individuos «*distintos, semejantes, e indiferentes*» los unos respecto de los otros.

El tiempo percibido y vivido como un continuo dejó de ser principio de inteligibilidad a partir del cual los acontecimientos se pensaron como manifestaciones situadas en el gran movimiento de la historia, conforme al trazado de la línea de continuidad pasado-presente-futuro. Por ello, la disolución del sujeto moderno lo es también de su configuración como ser capaz de organizar y apropiarse de la relación pasado-presente-futuro, a la manera de una experiencia unitaria, continua, unívoca y coherente, pues *aceleración y simultaneidad* definen nuestra época:

...una época, bajo este aspecto también, paradójica: en el momento mismo en que la unidad del espacio terrestre se vuelve pensable y en el que se refuerzan las grandes redes multinacionales, se amplifica el clamor de los particularismos: de aquellos que quieren volver a tener patria, como si el conservadurismo de los unos y el mesianismo de los otros estuviesen condenados a hablar el mismo lenguaje: el de la tierra y el de las raíces.²⁹

Es posible sostener, entonces, que la apertura a otro modo de pensar comporta no solo el hecho de que éste se entreteja en las discursividades que registran los cambios operados en las prácticas socio-culturales, políticas, éticas, estéticas, intelectuales, sino también que es, él mismo, constitutivo de las prácticas textuales hilvanadas como rechazo a toda pretensión de recuperar los universales, los fundamentos últimos, los centros, los trascendentales, las esencias, que dieron cuerpo a la lógica de la identidad y su correlato en el Sujeto de la modernidad. Nuevo modo de pensar para el cual la deconstrucción como gesto y como estrategia se realiza en cada situación: «*...negando contundentemente las modulaciones de sentido imperantes, desconstruyendo las lógicas subyacentes en cada tejido específico de dominación, confrontando las representaciones que circulan en todos los espacios, es decir, subvirtiendo la lógica de reproducción instalada en las infinitas relaciones de poder*».³⁰

A esta nuevo modo de pensar responden las propuestas teóricas de pensadores como Foucault, Deleuze, Guattari, y Derrida, que socavan de manera decisiva las, hasta recientemente, inmovibles, convicciones relativas al poder de la razón universal, al progreso, a la historia finalística, a la fuerza del compacto Sujeto Ilustrado. Convicciones que se encuentran con la oposición frontal de una irreductibilidad deliberada de las diferencias: no hay la Razón sino categorías de raciocinio; no hay la Verdad sino «*juegos de verdad*», no hay centro sino configuraciones multicentradas o entrecruzamientos de líneas de fuerzas; no hay Sujeto de la Historia, sino sujetos que se construyen heterogéneamente, pluralmente. No hay cumplimiento

²⁷ Frederic Jameson, Op. cit., p. 97.

²⁸ Marc Augé. *Los 'no-lugares'. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, Gedisa, 1993.

²⁹ *Ibidem*, p. 41.

³⁰ Rigoberto Lanz. *Op.cit.* p. 47



de un fin de la historia, hay condiciones de posibilidad que remiten a escenarios históricos de enfrentamientos, móviles, heterogéneos, mutantes. De modo que no se trata, como advierte Foucault, de la marcha progresiva de la humanidad: «*de combate en combate, hasta una reciprocidad universal en la que las reglas sustituirán para siempre a la guerra*», sino de sacudidas, fisuras, sorpresas, victorias, derrotas, intensidades, debilidades de violencias instaladas en sistemas de reglas, que constituyen «*el cuerpo mismo del devenir*» de las tramas que van, así, «*de dominación en dominación*».³¹

Entre los hilos articuladores de las referidas propuestas destaca justamente el concerniente a la «*muerte del sujeto*» como acontecimiento anudado al colapso de los metarrelatos. Derrida, cuestionando el *logocentrismo*, niega la existencia del sentido trascendental y de la razón universal proponiendo la idea de *texto plural en significados diseminados*, desde la cual se cuestionan las oposiciones binarias tales como significado/significante, contenido/expresión, lengua/habla, sujeto/objeto, etc. Desde su teoría del texto y de la intertextualidad enfatiza el carácter de producto-producción de todo discurso, al cual le resulta ajeno, así, la instancia del sujeto fundador y enunciador. En todo discurso se inscribe una red heterogénea de huellas de orígenes diversos: No hay, pues, un sujeto previo e independiente del juego mismo que produce las diferencias, entendida, a la vez, como heterogeneidad y como *diferimiento* por el cual cada elemento discursivo solo adquiere y da sentidos por permanentes remisiones a otros elementos.

Por ello, ni búsqueda de trascendentales, ni búsqueda de un sentido último, sino desciframiento de huellas que remiten a otras huellas dejadas en cada elemento por los restantes elementos. Así como la verdad nunca se muestra mediante un logos transparente, la enunciación nunca nos presenta la interioridad de un sujeto enunciador, pues toda expresión discursiva incorpora multiplicidad de interpretaciones y sentidos que remiten a tantos otros. De ahí su configuración como espacios de «*grammas*» o «*huellas*» a cuyo análisis se dirige la propuesta derridiana de la «*archiescritura*», es decir, de la escritura que tacha el origen y ofrece la posibilidad de un lenguaje abierto, plural y móvil. Desde tal perspectiva, detrás del discurso no hay el o los sujetos fundadores. En propiedad, el sujeto o los sujetos concretos que intervienen en la producción discursiva, son ellos mismos construidos en el proceso y condiciones de tal producción.³²

Deleuze, Guattari y Foucault³³ por su parte, insistirán en el carácter ficcional de la idea de Sujeto considerado como entidad en sí, originaria y fundante. El giro radical de sus planteamientos consiste en mostrar que los tipos y posiciones de sujetos constituyen construcciones específicas inscritas en tramas de líneas de fuerza de poder, de saber, y de deseo. Líneas que atraviesan la heterogeneidad de dispositivos a los cuales se les entiende como anudamientos de componentes distintos: relaciones de fuerza, jerarquías, redes de semiotización, líneas de objetivación y de subjetivación, etc. Dispositivos que, en tal sentido, no son solo portadores de procesos de objetivación y de modos de enunciación, sino también de lógicas y efectos diagramáticos sobre las realidades materiales y sobre los modos de constitución de subjetividades.

Desde tal perspectiva, la deconstrucción del sujeto no se circunscribe al sujeto dotado de una identidad trascendental; también involucra el modo de constitución del sujeto bajo la figura del sujeto escindido capaz de superar su originaria alienación. Cabe señalar que el giro radical involucra un desplazamiento de las preguntas, pues ya no se trata de preguntarse: ¿Qué es el Hombre? ¿Cuál es su naturaleza esencial? ¿Cuál es su relación con el mundo? ¿Cuáles son las finalidades universales de su acción?, sino de preguntas que conciernen a red de dispositivos que cruzan prácticas materiales y discursivas por las cuales los sujetos se constituyen como elemento y como resultado en el conjunto de las prácticas sociales.

El modo de plantearse la cuestión del sujeto es, pues, totalmente ajeno a todo empeño por restaurar la unidad y auto-transparencia del sujeto originario, toda vez que remitiendo al tejido de prácticas sociales que producen de manera heterogénea y cambiante las posiciones de sujetos, pone de relieve la multiplicidad de dichas posiciones, respecto de las cuales la subjetividad deja de ser entendida como atributo trascendental o empírico-psicológico, para ser pensada desde el ángulo de su producción, es decir, del tejido de condiciones que hacen posible la con-

31 Véase al respecto, Michel Foucault. "Nietzsche, la genealogía, la historia". En *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, 1980.

32 A los efectos de estas breves indicaciones, hemos tomado como referencia principal a Jacques Derrida a partir de su texto: *Tiempo y presencia*. Santiago de Chile, Ediciones Universitaria, 1971.

33 De Gilles Deleuze: La lógica del sentido. Barcelona, Paidós, 1989; Foucault. Barcelona, Paidós, 1987 (particularmente los capítulos "Las estrategias o lo no estratificado" y "Los pliegues o el adentro del pensamiento". De Gilles Deleuze y Felix Guattari. *Mil Mesetas*. Barcelona, Pre-textos, 1988. De Michel Foucault: *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, 1979; *Vigilar y Castigar*. México, Siglo XXI, 1988; *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1991; *Tecnología del Yo*. Barcelona Paidós, I.C.E.-U.C.A.B., 1990.

figuración plural, multicentrada, mutante, de «universos de referencia incorporal» constitutivos de los territorios existenciales «sui referenciales», como lo expresa Guattari.

Ni sujeto *a priori*, ni instancia única de constitución de subjetividad, sino procesos, prácticas y procedimientos de producción de subjetividades que cristalizan en territorios personales -el cuerpo, el yo- y en territorios colectivos (también cuerpos) como la familia, el grupo o la etnia. Procesos, prácticas, procedimientos, en razón de los cuales un sujeto individual, como sostiene Guattari, «ya es un <colectivo> de componentes heterogéneos». Como puede apreciarse, se trata de posiciones de sujeto resultantes de, e inscritas en tramas plurales de prácticas de producción de subjetividades sujetas a formas de ejercicio de poder, pero también capaces de resistir a dichas formas.

En tal sentido apunta el planteamiento de Guattari³⁴ acerca del talante semiótico-maquínico de la producción capitalista como régimen de producción no solo de bienes comercializables sino, en lo fundamental, de «mecanismos infraindividuales» -sistemas de percepción, de sensibilidad, componentes actitudinales, sistemas de representación cognoscitiva e imaginaria, pautas de comportamiento- a los que se anudan la efectividad de los «equipamientos colectivos»: de educación, de salud, massmediáticos, etc., no por lo que se supone que ellos hacen: educar, curar, comunicar, sino por ser espacios de construcción del *socius* y, como tal, de modelación de subjetividades. Espacios que, bajo modalidades hiperseductivas, comportan ejercicios de políticas de sujeción, de control, de identificación, de normalización, de «dirección semiótica» de los individuos; en fin, de espacios en los que cristalizan la interacción de fuerzas de poder-saber que originan codificaciones de maneras de pensar-decir-hacer-sentir, formas diversas de producción de subjetividad dominada.

Sin embargo, como confluencia de fuerzas, cada espacio posibilita la creación de «líneas de fuga» a los códigos instaurados, es decir, plurales, móviles y mutantes formas de resistencia y, con ellas, de *alteridad*: modos otros de pensar-decir-hacer-sentir; reglas otras de enunciación; nuevos-otros agenciamientos colectivos de enunciación; nuevas-otras prácticas de producción de *subjetividad emancipatoria*: sin valores ni normas *a priori*, sin «libre albedrío» ni destino prefigurado. Porque no hay un camino lineal ni único para los cambios, sino multiplicidad de vías posibles y a la vez inseparables de opciones semiótizadas por articulaciones sociales diferenciadas y producidas rizomáticamente.³⁵

Vías, opciones y articulaciones que dan cuerpo a la expansión de transformaciones moleculares, micropolíticas que ponen en marcha «la economía del deseo» y muestran la pérdida de consistencia legitimadora de todo referente trascendental tanto para la acción como para las interpretaciones de la acción, toda vez que ellas resultan indisociables de la explosión de singularidades -individuales y colectivas- de deseo como efectos de la «proliferación de los márgenes», de las minorías, de las autonomías. Todo ello, como tendencia presente y a la vez contrapuesta a la consolidación del «capitalismo mundial integrado» cuyos centros de decisión adquieren una relativa separación respecto de los intereses nacionales de grandes potencias, tendiendo a constituir una red compleja que escapa a localizaciones en espacios políticos nítidamente delimitados y cuyo modo de intervención y funcionamiento implica el reforzamiento permanente del control *mass-mediático*.³⁶

A partir de las consideraciones precedentes quisiéramos indicar que la apertura a la problematización del sujeto como construcción heterogénea, plural, móvil, fragmentaria, descentrada, comporta el reconocimiento de que los tiempos actuales ya no son los de fines últimos, de los principios superiores ni de verdades definitivas y, con ello, que múltiples e impensados procesos fracturan lo que se supuso una relación de conocimiento en la que existe un objeto frente al sujeto y un sujeto capaz de conocer el objeto permaneciendo siempre idéntico a sí mismo. Porque socavadas las imágenes de tiempo lineal y de espacio único, también lo ha sido la concepción de los universos de sentido como totalidades plenas en las que los sujetos indi-

34 Félix Guattari. "Entrevista". En F Guattari, R. Lourau y Otros. *La intervención institucional*. México, Folios, 1981.

35 Es pertinente recordar que la categoría de *rizoma* (Deleuze & Guattari) contiene no solo una propuesta relativa a un nuevo modo de pensamiento, sino también las formas de estructuración de dimensiones socio-culturales portadoras de diferenciados componentes semióticos. Desde dicha categoría se destacan como rasgos: (1) el carácter pluridimensional, multicentrada y mutante de cada espacio social; sugiriendo así la idea de red; (2) la intersección de líneas -de objetivación, de subjetivación, de fuerzas- al interior de un espacio o entre espacios; (3) la imposibilidad, por ende, de que admitan explicaciones legaliformes y universales, pues las configuraciones rizomáticas producidas en función de determinados contextos y circunstancias plantean la exigencia de proceder por medio de conjeturas. (No pretendemos con esta breve y esquemática referencia cubrir la complejidad y riqueza del aporte ofrecido por estos pensadores en su libro *Rizoma*, solo queremos resaltar la idea pertinente al asunto que aquí nos ocupa.

36 Félix Guattari. «La producción de subjetividad en el capitalismo mundial integrado». En *CRITICA CULTURAL*, Año 2, N° 4. Santiago de Chile, Noviembre, 1991.



viduales y colectivos definen sus estables identidades por referencia a los mismos esquemas de creencias, valores, interpretaciones y finalidades.

Desde la referida apertura teórica, el sujeto pierde su inventada condición de haz de luz como «sujeto fuerte», pero gana al revelarse, a la vez, singular, plural, heterogéneo, múltiplemente constituido, frágil, pues al no ser separado de las contingentes condiciones que lo constituyen se introduce la posibilidad de alteridad en la relación con los otros, consigo mismo y con el mundo del que forma parte.

Entre las cuestiones que se constituyen como los detonantes que, hoy, producen las más variadas y encontradas posiciones, cuando se dice lo que se dice a propósito de la crisis de la modernidad, se encuentra la relativa al fin del Sujeto, esa figura de subjetividad con la que el pensamiento occidental moderno construyó el meta-relato del Hombre como «*héroe del conocimiento*» y como «*héroe de la emancipación*»³⁷. En efecto, no es fácil aceptar que esta certeza, constitutiva de las formas de pensarnos a nosotros mismos, experimente su disolución cuando, desde los cambios políticos, culturales e intelectuales que (nos) acontecen, se muestra descarnadamente que la misma ha sido uno de los más contundentes mitos con el que se funcionó, a lo largo de dos siglos, como núcleo de los grandes proyectos que aunaron prácticas y discursos en torno a la meta común de emancipación de la humanidad, ese sueño de redención final en que se realizaría de manera plena y definitiva la síntesis entre Razón y Libertad.

Quizás, el planteamiento sobre el fin del Sujeto no resulte tan incómodo e inaceptable si comprendemos que con él se alude a una forma histórica de construcción discursiva de la subjetividad, la que se instala en la *epistème* moderna como requerimiento: aquél que, al decir de Foucault, emerge cuando las cosas sometidas a sus propias leyes de origen y evolución se repliegan sobre sí mismas y reclaman la determinación del Sujeto como lugar de la síntesis y, así, como fundamento originario del conocimiento³⁸. Quizá, adentrarnos en las diversas argumentaciones que justifican tal planteamiento no nos resulte una tarea a rechazar, si entendemos que dicha figura es el modo con el que el pensamiento occidental moderno construyó esta figura de la subjetividad anudando en ella la lógica identitaria y totalizadora. Lógica en la que se tradujo la aspiración de conciliar la tensión entre una forma de identidad trascendente en la que cada individuo habría de reconocerse como “sujeto libre”, y la voluntad de emancipación respecto de todo cuanto obstaculizara el logro de una humanidad plenamente racional y libre.

En tal sentido, con Martín Hopenhayn, cabe señalar que «*el meta-relato moderno de la subjetividad*» se configura como la forma de resolver la contradicción entre, una cierta «*urgencia identitaria*» que implica unidad, sustancialidad interna, consistencia y continuidad, y, el deseo de transfiguración o «*subjetividad transformada*», al que remite el ideal moderno de emancipación con su imperativo de superación de la falsa conciencia. Así, las búsquedas de conciliación entre dicha urgencia y la «*subjetividad transformada*», coinciden en la determinación del Sujeto como modo de ser del hombre que se hace idéntico a sí mismo al reconocerse en su ilimitada capacidad de conocer y dominar racionalmente el mundo. Y, es que la Razón, «*el mayor de los mitos modernos*», fue la clave para conjurar cuanto amenaza el ideal del Sujeto a la vez unitario y autónomo, para efectuar el vínculo entre identidad y emancipación y, con ello, para garantizar «*el tránsito desde el reino de la necesidad (el trabajo, la escasez y la explotación) al reino de la libertad (la abundancia, la equidad y el pleno despliegue de las facultades humanas)*».³⁹

Puede entenderse, así, que lo que nombra el fin del Sujeto es la desaparición del referido meta-relato de la subjetividad: el que remite a la configuración del hombre y su finitud como el lugar del fundamento, como instancia en la cual fundar lo que puede ser pensado, conocido y dicho, como instancia fundadora del sentido, del valor de verdad científica y del valor de verdad moral. Pues, la cosmovisión moderna, con su confianza en el poder absoluto de la razón como principio para dirimir las cuestiones de orden moral, implicó la convicción según la cual si los hombres desarrollaban su capacidad de pensar por sí mismos, cada uno de ellos obraría como un agente moral responsable.

37 Hacemos uso, al respecto, de algunos términos lyotardianos contenidos en *La condición posmoderna*. Madrid, Cátedra 1989.

38 En ese sentido, sugerimos la lectura de Michel Foucault. *Las palabras y las cosas*. México, Siglo XXI, 1978, especialmente, los capítulos VIII y IX.

39 Martín Hopenhayn. “Los avatares de la secularización: el sujeto en su vuelo más alto y en su caída más violenta”, en *RELEA*, N° 2, CIPOST, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Enero-Abril, 1997, pp. 129-146. Retomamos aquí parte de la argumentación expuesta por el mencionado autor a propósito de la referida tensión y las búsquedas de conciliación que, al respecto, definen a las filosofías del sujeto. Sin obviar las diferencias que se establecen entre las respuestas kantiana y hegeliana (la primera, recurriendo a la determinación del Sujeto “capaz de ordenar el mundo y mantener su voluntad autónoma”, apuesta a dicha voluntad fundando racionalmente el “fundamento moral para todo sujeto”; la segunda, a la dialéctica como Logos desde el cual garantizar la unidad del sujeto por remisión al movimiento histórico.), Hopenhayn sostiene que ambos intentos de conciliación quieren, por vías diferentes, potenciar la autonomía en la construcción del sujeto y conjurar su discontinuidad.

El final del Sujeto como lugar originario del saber, de la verdad, del sentido, de la enunciación, es la despedida del "Yo" trascendental que se constituyó como modelo a seguir si los individuos quieren pensar y actuar como sujetos racionales; es decir, conforme a reglas que gobiernan racionalmente el uso de todas sus fuerzas. Es la despedida del Sujeto en tanto *locus* de la Razón concebida no solo como facultad de la naturaleza humana sino como poder sin límites y como principio de explicación y ordenación de la realidad conforme a las pretensiones de racionalización y totalización. Por ello, la disolución del Sujeto conlleva el de la Razón como principio garante de la certeza relativa a su determinación como unidad plena y como instancia originaria del movimiento progresivo tanto de la verdad como del curso histórico. Pues, como cabe recordar, a la constitución del Sujeto pleno y libre le ha sido consustancial la idea racionalista de la razón como principio universal que fungió como fermento del culto al sujeto racional y libre y, a la vez, como substrato de la homogeneización anuladora de la diferencia. Por ello, que decir fin del Sujeto significa, al mismo tiempo, decir disolución de esta forma de narración de la subjetividad por la cual el Hombre fue configurado como centro del mundo y de sí mismo, para dar orden al sucederse de los acontecimientos, para realizar la disponibilidad y manipulabilidad del todo en función del progreso de la Razón y del progreso por la Razón, para erigirse en la mismidad que busca siempre imponerse al otro.

Así pues, la invitación que se nos hace es a desplazar la pregunta misma, es decir, dejar de preguntarnos *¿Qué es el sujeto?*, e interrogarnos sobre *¿Cómo hemos sido y somos constituidos?* Con tal desplazamiento también cambian los términos del debate: lo que hay que interrogar no es la conciencia del sujeto que piensa, que habla, que siente, que hace, que desea, sino las condiciones que hacen posible que los sujetos, individual y colectivamente, piensen lo que piensan, digan lo que dicen, sientan lo que sienten, hagan lo que hacen, deseen lo que desean.

Los términos de la reelaboración foucaultiana

En uno de sus últimos escritos Foucault precisó, a la manera de una mirada retrospectiva, el propósito de sus trabajos: «producir una historia de los modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura», entendiéndolos dichos modos como aquéllos por los que, en la cultura occidental, el sujeto se constituye como objeto de saber posible; esto es, en relación a determinados «juegos de verdad» por los que buscamos entendernos a nosotros mismos y a los otros.⁴⁰

Conforme a tal propósito distinguió tres hitos fundamentales en su itinerario intelectual: El primero, dirigido a la indagación de aquéllos dominios de saber «*que pretenden acceder al estatuto de ciencia*» procediendo a «*la objetivación del sujeto*», bien como «*sujeto hablante*» -gramática general, filología y lingüística-, bien como «*sujeto productivo*» -análisis de las riquezas, economía-, bien como «*ser vivo*» -historia natural, biología-. El segundo, orientado al análisis de los modos de objetivación del sujeto en las «*prácticas escindientes*» (médica, penitenciaria, educacional..., etc.), en las que el «*sujeto es dividido en el interior de sí mismo o separado de los otros*». De estos modos de objetivación son ejemplos las divisiones entre «*loco y hombre juicioso*», entre «*enfermo e individuo sano*», entre «*criminal y <buen chico>*». El tercer hito concierne al análisis de los modos de objetivación por los que los hombres «*han aprendido a reconocerse a sí mismos*» en relación a su constitución como sujeto de acción moral. Foucault llamará *tecnologías del yo* a estos modos en los que el sujeto se constituye en un juego de verdad por el que entra en relación «*consigo mismo*».

Que hayamos partido de estas referencias de Foucault acerca de su propio itinerario intelectual, responde al hecho de que en ellas es posible advertir el viraje radical que pone en juego la reelaboración foucaultiana acerca de la cuestión del sujeto: *no* una teoría que busque acceder a *la verdad del sujeto* como fundamento y núcleo central de todo conocimiento, sino una *genealogía de los juegos de verdad* mediante los cuales se producen históricamente los modos de constitución de sujetos, que incluyen el relativo a la constitución del sujeto de conocimiento como lugar-origen por el cual son posibles el conocimiento y la verdad. Tal viraje constituye la efectuación de la exigencia que el propio Foucault formulara en los términos de liberarse de toda sujeción antropológica, expresada en el privilegio otorgado al sujeto «*originario y absoluto*». De ahí que este desplazamiento comporte la puesta en juego de la deconstrucción de esta idea de sujeto y de su correlato en las pretensiones de restitución de los orígenes perdidos en las síntesis totalizantes.

⁴⁰ Michel Foucault «Pourquoi étudier le pouvoir: la question du Sujet». En H. Dreyfus & P. Rabinow. *Michel Foucault. Un parcours philosophique*. Paris, Gallimard, 1984. pp. 297-298.



El significado de la conocida -tanto como cuestionada- postulación de Foucault: «*el sujeto no existe*», no es otro que el de la proposición de una herramienta de análisis conforme a la cual no hay sujeto dado ni previa ni definitivamente, sino modos de constitución de sujetos arraigados en determinadas condiciones que los hace posibles, que remiten a redes complejas de prácticas sociales consideradas como espacios -plurales variables, móviles, mutantes- de efectua- ción de relaciones entre líneas de fuerza de saber, de poder y de subjetivación. Por ello, cabe subrayar que el replanteamiento foucaultiano es, al mismo tiempo, la apertura de un nuevo espacio teórico en y desde el cual reelaborar la cuestión del sujeto. Espacio de frontera y, como tal, abierto e irreductible a la labor de completamiento o de corrección de concepciones ya da- das. Ejercicio de un modo otro de pensar tal cuestión que no cuestiona la prioridad conferida al sujeto absoluto para proponer la prioridad de un sujeto relativo, que no niega al sujeto en singular para oponer la existencia de sujetos diversos, que no se propone reemplazar unas «últimas instancias» por otras, ni elaborar unos fundamentos últimos en lugar de otros.

La puesta en escena de otros criterios como lo discontinuo, lo fragmentario, lo móvil, lo varia- ble, lo heterogéneo, lo singular, no comporta -como suele afirmarse- la exaltación de la lógica dicotómica y atomística en la que los elementos existentes «en sí» entran en relaciones de pura exterioridad. Se trata, por el contrario, de entender que en la propuesta foucaultiana opera otro concepto de relación, el de «*relación por la diferencia*», propuesto por Jameson.

El trabajo emprendido por Foucault para pensar los modos de constitución del sujeto -su «*On- tología histórica del nosotros mismos*»- se traza interpellando desconstructivamente las figuras universales de subjetividad. Y si en esta interpelación Foucault disloca las fortalezas ofrecidos por las certezas de la epistème moderna -la Historia, el Progreso, la Verdad, la Razón, el Suje- to - no lo hace cediendo a la pretensión de reducir al hombre a su condición de mero soporte de estructuras, roles y funciones, ni a la tentación de llenar el vacío dejado con la «muerte del sujeto» con la figura de un «yo *miniaturizado*», esa especie de silueta que flotando en la «era del vacío» parece requerir solo de imágenes como único vínculo por y para el cual estar en el mundo, y que, como sostiene Rosa María Rodríguez Magda⁴¹, parece no tener ya «*rostros o máscaras*» sino puro «*maquillaje*».

La «muerte del sujeto» adquiere, en Foucault, un significado distinto respecto del correspon- diente al estructuralismo: no se trata de disolver el sujeto en «*la precariedad ruinosa de la es- tructura formal*», para decirlo con palabras de Derrida, sino de reemplazar la pregunta acerca de «la esencia del hombre» por la relativa a las condiciones que han hecho y hacen posible los modos de constitución de determinados tipos de sujeto. Pues, recusar y liberarse de aquella pregunta es también recusar y liberarse de la discursividad de la que ella es correlato: los dis- cursos que han querido y quieren partir del hombre para acceder a la verdad o que orientan todo conocimiento a la búsqueda de verdades sobre el hombre. Las formas que, como afirma Foucault, se inscriben en la disposición antropológica de la filosofía moderna para la cual: «... *todo conocimiento empírico, siempre y cuando concierna al hombre, vale como posible campo filo- sófico, en el que debe descubrirse el fundamento del conocimiento, la definición de sus límites y, por último, la verdad de toda verdad*».⁴²

Es en dicho reemplazo donde, a nuestro juicio, cabe situar el carácter y alcances de la decon- strucción foucaultiana, el significado que en ella adquiere la postulación relativa a la «muerte del sujeto» y su recusación del humanismo no solo en su expresión filosófica sino también en su expresión política, pues Foucault no dejó de advertir la co-implicación entre tales expresio- nes y los modos en que, desde finales del siglo XVIII, se constituye a los sujetos como objetos de saber-poder disciplinario-normalizador y como sujeto moral:

El humanismo es lo que ha inventado paso a paso estas soberanías sometidas que son: el alma (soberana sobre el cuerpo, sometida a Dios), la conciencia (soberana en el orden del juicio, sometida en el orden de la verdad), el individuo (soberano titular de sus derechos, sometido a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la socie- dad), la libertad fundamental (interiormente soberana, exteriormente consentidora y adaptada a su destino).⁴³

En el espacio teórico que abre Foucault, la puesta en cuestión del terreno epistemológico en el que se construye el privilegio del sujeto es, al mismo tiempo, la evidencia del anudamiento po-

41 Rosa María Rodríguez Magda. *La sonrisa de saturno. Hacia una teoría transmoderna*. Barcelona, Antrhopos, 1989.

42 Michel Foucault. *Las palabras y las cosas*, Op. cit., p. 332.

43 Michel Foucault. "Más allá del bien y del mal". *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta, 1979, p. 34.

der-saber en la *moderna voluntad de verdad*. Las interrogantes sobre la verdad y sobre el sujeto no tienen, en consecuencia, respuestas ni absolutas ni trascendentales. Sus análisis del discurso, sin recurrir al origen situado en la identidad y unidad del sujeto, muestran que la obsesión por dicho origen tienen como trasfondo la voluntad de verdad moderna y el juego de limitaciones que ella ha impuesto con su pretensión de verdad ideal como ley del discurso y, como tal, de una racionalidad inmanente como principio de su desarrollo. De ahí que en dicho espacio la cuestión del sujeto sea, a la vez, *la cuestión de los nexos voluntad de poder-voluntad de saber*.

La puesta en cuestión de la moderna voluntad de verdad y de sus expresiones en las figuras de la verdad universal, del progreso de la razón, de las finalidades últimas, del sujeto originario, etc., lo es de la voluntad de poder que las recorre. No se trata pues, de buscar y proponer otro sujeto, sino de la exigencia de cuestionar y abandonar «*la idea de necesidades universales en la existencia humana*», mostrando que aquello que se piensa como universales, «*no son sino el resultado de algunos cambios históricos muy precisos*».⁴⁴ Se trata, así, de redefinir sobre nuevas bases la cuestión del sujeto, las concernientes a una *Ontología histórica de la actualidad*, cuyos ejes de problematización son precisamente los *modos de constitución de los sujetos*: (a) en y desde un determinado régimen de verdad, (b) en y desde determinadas formas de efectuación de las relaciones poder-saber, (c) en y desde determinado orden de prescripciones morales.

Repensar la cuestión del sujeto dejando de pensar desde el sujeto implica, en la perspectiva foucaultiana, una radical impugnación a la figura del sujeto apriorísticamente dado, simultáneamente racional y transparente para sí mismo, fundamento originario del discurso y del orden socio-institucional. Ajena a todo supuesto de existencia de universales y de esencias, dicha perspectiva se despliega como puesta en juego de la pluralidad constitutiva de la subjetividad producto de las prácticas sociales, entendidas como espacios de efectuación heterogénea y cambiante de las relaciones poder-saber. En dicha propuesta, trazada por el entrecruzamiento de tres ejes de problematización -el nexo saber-verdad, el nexo poder-saber y la relación ética-, es posible advertir un conjunto de consideraciones claves en torno a la «crisis de la modernidad» y, particularmente, a la «crisis del sujeto»; entre ellas, las que solo a título indicativo, enunciaremos seguidamente.

No existe un sujeto del conocimiento que, siempre idéntico a sí mismo, sea origen del discurso. En tal sentido, así como la verdad nunca es el resultado de un *logos* transparente, la enunciación nunca expresa la interioridad de un hablante. Existen, en cuanto se producen, posiciones de sujetos de conocimiento que se constituyen al interior de determinados dominios de saber y órdenes de verdad, que forman parte de las prácticas sociales.

La crítica foucaultiana al sujeto de conocimiento -universal, trascendental y absoluto- adopta la forma de una *genealogía* que se propone poner de manifiesto la disposición general de saber sobre cuyo fondo tuvo lugar su formación, el régimen de verdad que lo sostiene, la relación saber-poder en la que se inscribe, la trama institucional que le sirve de soporte. De ahí que la figura misma de *intelectual universal* como sujeto portador de la verdad y de los valores universales deba ser entendida como el producto de una red de disposiciones en y por las cuales a dicha figura se le atribuyó el *poder de hablar* en nombre de la Verdad, de la Razón, de la Moral y, así, jerarquizar valores, interpretarlos y universalizarlos, producir y difundir modos de pensar, decir, hacer, sentir. Foucault plantea la formación de esta figura, situándola en el cruce de tres dimensiones: su relación con *la verdad*, su relación con los *discursos* y «*su posición como sujeto ejemplar*», de las que deriva tanto la actitud de colocarse como representante de todos para decir la verdad, como la posición respecto de la cual solo existe él como emisor originario de los discursos que presupone, en defensa de una verdad que ha de valer para todos, como personificación de la ley del progreso racional mediante la «búsqueda de la verdad» liberada de todo sistema de poder que la obstaculiza y el esclarecimiento de las conciencias:

...Este tipo de sujeto al mismo tiempo vacío y neutro, que sirve de punto de convergencia para todo el mundo empírico es el que se convertirá en el sujeto enciclopédico del siglo XVIII [...]. De hecho ese sujeto supuestamente neutro es también una producción histórica. Se necesitó toda una red de instituciones y prácticas, para llegar a esa especie de punto ideal a partir del cual los hombres podrían dirigir al mundo una mirada de pura observación...⁴⁵

Tras la verdad, el saber y el discurso no está el sujeto del conocimiento como instancia fundadora sino «*regímenes de veridicción y de prescripción*», puestos en juego en la producción y uso

44 Michel Foucault. "Verdad, individuo y poder". En: *Tecnologías del yo*, pp. 143-144.

45 Michel Foucault. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa, 1991, pp. 153-154.



de discursos que no solo construyen objetos discursivos sino que, también, modelan miradas y regulan modos de pensar-decir- hacer de los individuos. Romper con la soberanía del sujeto comporta, así, la pregunta por la formación del estatuto singular de los sujetos de conocimiento a partir de todo un haz de relaciones en juego en las que se tejen dominios teóricos, registros científicos, aspectos institucionales, aspectos técnicos, etc., en función de las cuales se determina/constituye el poder del sujeto de saber como sujeto que observa, examina, clasifica, prescribe, describe y enseña a otros sujetos. Así, por ejemplo, médico, jurista, filósofo, científico o profesor, no remiten al acto fundador de una conciencia constituyente sino a posiciones que son definidas en el orden de un saber y mediante el discurso considerado como «conjunto de estrategias que forman parte de las prácticas sociales»:

Actualmente, cuando se hace historia -historia de las ideas, del conocimiento o simplemente historia- nos atenemos a ese sujeto de conocimiento y de la representación, como punto de origen a partir del cual es posible el conocimiento y la verdad aparece. Sería interesante que intentáramos ver cómo se produce, a través de la historia, la constitución de un sujeto que no está dado definitivamente, que no es aquello a partir de lo cual la verdad se da en la historia, sino de un sujeto que se constituyó en el interior mismo de ésta y que, a cada instante, es fundado y vuelto a fundar por ella.⁴⁶

Ni el discurso es la manifestación de un conjunto de operaciones de un sujeto que piensa, habla, conoce; ni el sujeto es el origen constante e idéntico a sí mismo. Al sujeto de conocimiento ha de entenderse en los términos de una disposición y función configurada en y por tramas diferenciadas, móviles y cambiantes de relaciones de poder-saber, pues no existe una forma totalizante de efectuación de dichas relaciones, sino vínculos siempre particulares respecto de los cuales es preciso advertir tanto la heterogeneidad del régimen interior de poder de los enunciados, como los efectos de poder que circulan entre los discursos. Ello implica dejar de entender el saber, la verdad y el sujeto de conocimiento desde lo que se supone como condiciones universales del conocimiento, para comprender el saber, la verdad y el sujeto desde las relaciones de fuerzas que hacen del conocimiento, de la verdad, de los discursos, un efecto por el que se lucha por su apropiación y utilización. Así, ni el conocimiento es una facultad de la naturaleza humana, ni la verdad deriva de la adecuación entre el conocimiento y las cosas, ni el discurso un mero sistema de enunciados: conocimiento, verdad y discurso se producen desde plurales lugares y conforme a relaciones estratégicas que le son constitutivas, no exteriores. No se está en la verdad, ni se la busca, ella se produce desde determinadas reglas a partir de las cuales se configuran dominios de objetos -objetivaciones-, tipos de saber y formas de subjetividad. Así producida, la verdad, o más apropiadamente los «juegos de verdad», se articulan a formas de poder, a tipos de saber, a prácticas discursivas e institucionales:

La voluntad de verdad es una prodigiosa máquina de exclusión, porque la verdad no es riqueza, fecundidad, fuerza suave e insidiosamente universal. La verdad no está sometida al poder, la verdad depende de las determinaciones de un saber, la verdad siempre está en juego. Mi objetivo desde hace veinticinco años es el de trazar una historia de las diferentes maneras en que en nuestra cultura, los hombres han desarrollado un saber acerca de sí mismos: economía, biología, psiquiatría, medicina y psicología. El punto principal no consiste en aceptar este saber como un valor dado, sino en analizar estas llamadas ciencias como <juegos de verdad>, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos.⁴⁷

Juegos de verdad que, a lo largo de dos siglos, han hecho de la ciencia el modelo de verdad y con ello, una forma de ejercicio del nexo poder-saber. Imposible, pues, encontrar en Foucault algo que pueda semejarse a una «teoría general» del conocimiento y de la verdad. Su proyecto teórico comporta lo que él mismo caracterizó como *analítica de los juegos de verdad* o como *política de la verdad*, es decir, una puesta en evidencia de los nexos poder-saber que se despliegan en las prácticas discursivas e institucionales, mediante las cuales se construyen e imponen formas de pensamiento y de acción.

Desde tal perspectiva, se trata de repensar el sujeto como cruce de estrategias de poder-saber; de ahí la crucial importancia que adquieren preguntas tales como *¿Quiénes somos? ¿Cómo hemos sido constituidos?* Porque entre los asuntos claves en juego está la exigencia ética de rechazar, impugnar y liberarse de los «modos de individuación» que se nos han impuesto. Es

46 *Ibidem.* p. 16.

47 Michel Foucault. *Tecnologías del yo*, Op. cit., p. 48.

preciso, pues, que la tarea intelectual articulada a dicha exigencia se oriente en la dirección de distinguir «*de la contingencia que nos ha hecho lo que somos*», la «*posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos*». Por ello Foucault marcó la diferencia radical de su Ontología histórica de la actualidad, de nosotros mismos, como una forma de crítica que: «*No persigue hacer posible una metafísica..., que quiere dar un nuevo impulso, en la medida y alcances posibles, a la práctica indefinida de la libertad*».⁴⁸

Señalemos, con Deleuze, que la recusación foucaultiana de los universales -lo uno, el todo, la verdad, el sujeto, el objeto- puso de manifiesto: (a) que lo que llamamos unidad, totalidad, verdad, sujeto y objeto no son sino procesos de unificación, de totalización, de verificación, de subjetivación, siempre singulares e inmanentes a determinados dispositivos; (b) que tales procesos no pueden identificarse con una «razón por excelencia», y (c) que no hay universalidad ni de una «razón por excelencia», ni de un sujeto fundador, así como no hay «*universales de la catástrofe en los que la razón se enajene, se derrumbe de una vez por todas*», pues: «*Como le dice Foucault a Gerard Roulet, no hay una bifurcación de la razón; lo que ocurre es que ella no cesa de bifurcarse y hay tantas bifurcaciones y ramificaciones como instauraciones, tantos derrumbes como construcciones, según los cortes practicados por los dispositivos...*».⁴⁹

Apreciamos en estas palabras deleuzianas un buen motivo para escuchar las resonancias de Foucault en lo que aún tiene que decirnos para pensar nuestras relaciones con los otros y con nosotros mismos.

La deconstrucción del meta-relato moderno de la subjetividad condensada en la figura del sujeto racional, unitario, continuo, se lleva cabo mediante otro modo e plantear la cuestión del sujeto en el que no hay lugar para la pretensión de restituirlo como lugar de la síntesis y, en consecuencia, como principio de fundamentación: ni el sujeto epistémico de las teorías de la verdad, ni el sujeto soberano de las teorías políticas. Desde las estrategias discursivas que ponen en juego la deconstrucción, puede sostenerse que la tarea de socavar la ficción del sujeto está ligada a la apertura de un espacio teórico plural: que localiza al sujeto y a la razón en históricos «*juegos de verdad*» por los que los sujetos se constituyen con relación al saber, al poder y a sí mismos (Foucault); que destaca el carácter de «*haecceidad*» de los tipos de individuación en los que se despliega el poder de «*de afectar y de ser afectado*», por lo que somos del orden del acontecimiento, del de-venir (Deleuze-Guattari); que subraya el carácter precario y provisorio del ser humano en cuanto ser-en devenir, sin una finalidad y sin valores absolutos, de manera que el ser del hombre es preciso pensarlo no como fundamento sino como lo que acaece (Vattimo); que enfatiza *la emergencia de formas de socialidad* cruzadas por una *lógica de identificación* (no de la identidad) basada en la empatía, la solidaridad y la *proxemia*, que sustituyen los usos políticos representativos y se despliegan con referentes simbólicos desligados de una matriz de significación central, unitaria y totalizadora.

En este nuevo espacio teórico, cruce de diferentes perspectivas, se fractura no solo la aparente unidad del sujeto sino la gramática que lo determina como dueño una identidad fija y plena. Al respecto, Foucault ha mostrado que es una forma de poder-saber lo que categoriza al sujeto, la que otorgándole una identidad le impone una ley de verdad. No existe el Sujeto *a priori*, ni del pensamiento, ni para el conocimiento, como instancia en el que el conocer se instale; no existe el Sujeto *a priori*, ni de la política, ni de la moral, como instancia en la cual fundar acciones. Existen tipos y posiciones de sujeto que se constituyen y modifican en la compleja articulación de prácticas de saber, de poder y de subjetivación, que se construyen en determinadas condiciones históricas que los hace posibles. En otras palabras, existimos, nos reconocemos y actuamos como sujetos en tanto somos constituidos como tales en relación con determinados saberes, con determinadas prácticas de poder y con determinadas «*prácticas de sí*» por las que nos constituimos a nosotros mismos como sujetos éticos.

48 Michel Foucault "¿What is Enlightenment? En P. Rabinow. *The Foucault Reader*. New York, Pantheon, 1984, pp. 45-46.

49 Gilles Deleuze. "¿Que es un dispositivo?". En Autores Varios. *Michel Foucault filósofo*. Barcelona, Gedisa, 1990, p. 158.



SISTEMA REGIONAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD (SIRIED)

PAZ PORTALES
Coordinadora de Programas
OREALC/UNESCO Santiago

1. INTRODUCCIÓN

Existe un consenso global respecto de la importancia de la educación para avanzar hacia sociedades más igualitarias, inclusivas, sostenibles y respetuosas de los derechos humanos. Al mismo tiempo, el debate actual ha reforzado que el derecho a la educación implica que la educación debe ser de calidad.

Los países de América Latina y el Caribe han reconocido que la gran tarea pendiente en la región es la inequidad y sus consecuencias en el progreso de los países. En este contexto, han suscrito que el principio rector que orienta la agenda educativa post-2015 es la reducción de la inequidad y la pobreza por medio de la provisión de una educación de calidad para todos que contribuya a avanzar hacia sociedades más inclusivas. Al mismo tiempo, han instado que la agenda educacional post-2015 tome en cuenta las realidades y especificidades nacionales y sub-nacionales, de manera que las estrategias y políticas educativas sean pertinentes y relevantes a los contextos sociales, económicos y culturales de los distintos países, para seguir avanzando en la búsqueda de la equidad social. Proponen avanzar hacia una agenda integrada de desarrollo post-2015 que considere enfoques innovadores, y en la cual la educación juegue un papel preponderante, teniendo en consideración que su impacto es esencial para el desarrollo humano sostenible⁵⁰.

La educación inclusiva es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las distintas necesidades y aptitudes, características y expectativas de aprendizaje de los educandos y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación⁵¹. La desigualdad y la pobreza constituyen serios obstáculos para lograr una educación plenamente inclusiva. Por esta razón, es imprescindible el desarrollo de políticas intersectoriales que permitan disminuir las brechas existentes dentro de cada país y entre los países.

Es fundamental que los Estados promuevan culturas y entornos escolares adaptados a niños y niñas, que sean propicios para un aprendizaje efectivo, que integren a todos los estudiantes, que sean saludables y protectores y que respeten la igualdad entre los géneros. Se requiere además que los sistemas escolares promuevan un rol activo y la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades.

La falta de información sobre la situación que estudiantes pertenecientes a poblaciones históricamente excluidas del sistema educativo es una brecha compartida a nivel global. De ahí la importancia con contar con sistemas nacionales de información que dialoguen con sistemas internacionales. De esta forma, el diseño, monitoreo y evaluación de las políticas públicas y programas implementados se ve facilitado.

50 UNESCO (2013) Agenda Educativa Post 2015 en América Latina y el Caribe. Recomendaciones. Documento de trabajo disponible en: http://www.orealc.cl/educacionpost2015/wp-content/blogs.dir/19/files_mf/finalesprecomeptprelac.pdf

51 UNESCO (2008) La Educación Inclusiva: El Camino hacia el Futuro. Conclusiones y recomendaciones de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra.

Es en este contexto que la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de España, estimó necesario construir un sistema de información sobre las necesidades educativas y de apoyo de los estudiantes con discapacidad con un triple propósito; contribuir al seguimiento de los objetivos de Educación para Todos y del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, (PRELAC); retroalimentar los procesos de formulación, implementación, monitoreo y evaluación de políticas; y contribuir a una distribución justa y equitativa de los recursos que garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad: el Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED).

2. EL SISTEMA REGIONAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD (SIRIED)

2.1. Aspectos Generales

El SIRIED busca identificar los recursos y necesidades de apoyo y las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad para garantizar su derecho a una educación inclusiva y de calidad en igualdad de condiciones con los demás, reconociendo que otros grupos sociales como los niños de pueblos originarios, migrantes, desplazados o que viven en la calle también enfrentan una serie de barreras y requieren recursos y apoyos que pueden tener una especificidad distinta a los requeridos por las personas con discapacidad⁵².

El SIRIED asume la concepción de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que implica un modelo social e interactivo de la discapacidad:

«Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás» (CDPD, 2006).

Si bien la Convención no define específicamente la discapacidad, la definición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, CIF (OMS, 2001), también expresa que esta es el resultado de la interacción entre factores del individuo y del contexto. En esta categorización la discapacidad se considera un término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

Desde un modelo social, por tanto, la discapacidad se concibe como un fenómeno complejo y multidimensional que surge de la interacción entre factores inherentes a la persona (deficiencia o tipo de discapacidad) y factores del contexto físico y social, cuyas barreras colocan a las personas en situación de desventaja. Esto significa que cuanto menores son las barreras y mayores los apoyos, más capaz es la persona de participar en las diferentes áreas de la vida social, aunque siga teniendo una deficiencia.

El término barreras es otro elemento clave dentro de la definición de discapacidad y hace referencia a todos aquellos factores del entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes limitan el funcionamiento y la participación y generan discapacidad. Entre las barreras están los ambientes físicos inaccesibles, las actitudes negativas respecto de la discapacidad, la falta de recursos, la rigidez del currículo, la homogeneidad de las prácticas educativas, la falta de servicios de apoyo, los obstáculos económicos, entre otras (CIF, OMS, 2001).

En este enfoque la discapacidad es un asunto de derechos humanos y es responsabilidad del conjunto de la sociedad hacer las modificaciones necesarias para eliminar dichas barreras y asegurar la plena participación de las personas con discapacidad en las diferentes áreas de la vida social, incluida la educación. Esta responsabilidad compartida no significa olvidar que los Estados tienen un rol garante en relación con los derechos de todos sus ciudadanos, especialmente de aquellos grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad.

En coherencia con el modelo social e interactivo de discapacidad, el SIRIED considera datos relativos a los individuos y al contexto educativo. En relación con los sujetos, es necesario cuan-

52 UNESCO (2010) Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED) Propuesta Metodológica. Santiago.



tificar las personas con discapacidad e identificar sus necesidades en términos de los recursos y apoyos que requieren para acceder a la educación, participar y aprender. En este sentido, el SIRIED recaba estadísticas sobre la cantidad de personas escolarizadas y excluidas, sus modalidades de escolarización y trayectorias educativas, e identifica y cuantifica sus necesidades en términos de recursos y apoyos. También recopila información sobre las desigualdades existentes al interior del colectivo de las personas con discapacidad, según edad, género, zona de residencia, pertenencia étnica o tipo de discapacidad

En relación con el contexto educativo, el sistema acopia información sobre las barreras que enfrentan las personas con discapacidad y sobre la capacidad de respuesta de los sistemas educativos para atender sus necesidades, en términos de apoyos y recursos, y minimizar las barreras que limitan el pleno ejercicio de su derecho a la educación.

Cuantificar las personas con discapacidad es necesario para hacerlas visibles e identificar si están siendo discriminadas de la educación por motivo de su discapacidad. Por otro lado, la identificación y cuantificación de sus necesidades permitirá contrastar en qué medida están siendo o no atendidas, o, dicho en otros términos, identificar las brechas entre los requerimientos potenciales y el grado de satisfacción de los mismos.

La obtención de información se orienta no solo a la educación especial sino a la totalidad de programas regulares de educación formal y de jóvenes y adultos, reciban o no apoyo de la educación especial. Al respecto, es preciso señalar que en muchos centros de educación regular hay escolarizados estudiantes con discapacidad que no reciben los recursos y apoyos específicos que comúnmente ofrecen los servicios de Educación Especial. Esta situación puede ser considerada como una demanda no atendida, por dificultad o ausencia de recursos o, por el contrario, puede ser una demanda atendida si la escuela regular está en condiciones de ofrecer de manera autónoma los recursos y ayudas que precisan los estudiantes, sin el apoyo de la educación especial.

2.2. Objetivos del SIRIED

La principal finalidad del sistema de información es contar con un conjunto de información básica e indicadores educativos, regionalmente comparables, que permita:

1. Conocer y monitorear la situación educativa de los estudiantes con discapacidad en los países de América Latina en relación con el cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad.
2. Identificar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad así como los recursos y apoyos que requieren para garantizar su pleno acceso a la educación y permanencia, la participación y el aprendizaje.
3. Proporcionar información relevante para la definición, desarrollo y monitoreo de políticas y la provisión de recursos y apoyos que garanticen la igualdad de oportunidades de la población con discapacidad.
4. Contribuir al monitoreo de Educación para Todos aportando información sobre una población tradicionalmente excluida de las estadísticas educativas.

3. CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN QUE DEBE GARANTIZAR EL ESTADO

El SIRIED se basa en una serie de fundamentos que orientan la definición de todos los elementos que componen el sistema.

Desde la perspectiva de un enfoque de derechos en educación, todos los estudiantes, sin excepción, tienen derecho a una educación de calidad que asegure su participación y aprendizaje, así como el derecho a educarse junto con sus pares en las escuelas de su comunidad. Es decir, el derecho a la educación, es el derecho a una educación de calidad e inclusiva en los diferentes niveles de enseñanza, tal como se expresa en el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

El enfoque de derechos en educación implica además consideraciones sobre la obligatoriedad y gratuidad de la educación, la igualdad de oportunidades y la no discriminación, y la educación a lo largo de la vida. Todo ello, debiendo ser garantizado por los Estados.

La **obligatoriedad** y **gratuidad** son dos condiciones fundamentales para garantizar el derecho a la educación, y así está reconocido en los instrumentos de derecho internacional mencionados anteriormente. La obligatoriedad comprende el deber de las familias, que no pueden negarse a la educación de sus hijos, y del Estado, que debe garantizar que todo niño y niña pueda cursar la educación obligatoria, para lo cual debe asegurar una educación gratuita eliminando los obstáculos financieros y de otra índole que pudieran impedir cursar los años considerados obligatorios en cada país. En este contexto, la escuela pública juega un rol fundamental en garantizar el derecho a la educación (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Sin restar méritos al avance en la extensión de la educación obligatoria, es importante ubicarlo en el marco de **Educación para Todos a lo largo de toda la vida**, que implica que toda persona tiene derecho a la educación en todos sus niveles. (OREALC/ UNESCO Santiago, 2007). En este sentido cabe distinguir entre las opciones «operativas» de los Estados, que han de establecer prioridades para garantizar unos mínimos, y el horizonte deseable hacia el cual, asentados en los logros alcanzados, seguir avanzando

Igualdad y no discriminación. Para que el derecho a la educación sea garantizado con justicia tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas sin distinción de ninguna clase. La Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960) entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la enseñanza.

La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no solo el acceso a la educación, sino también la permanencia y conclusión de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Muchos estudiantes acceden a la escuela pero están excluidos del aprendizaje, no participan plenamente del currículo ni en las actividades educativas o en la toma de decisiones de aquellos aspectos que afectan sus vidas.

Hacer efectivas la plena participación y la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas en las que se acoja a todos los estudiantes de la comunidad, independientemente de su origen social y cultural y sus características personales o situaciones de vida, y se dé respuesta a sus necesidades de aprendizaje, brindándoles los apoyos que necesitan para participar y aprender (OREALC/UNESCO Santiago, 2007).

Partiendo de esta premisa, el SIRIED adopta como modelo de análisis las dimensiones de calidad de la educación, definidas por la OREALC/UNESCO Santiago:

- relevancia
- pertinencia
- equidad
- eficacia y
- eficiencia

En cada una de las dimensiones señaladas se establece una serie de categorías y un conjunto de indicadores cualitativos y cuantitativos considerados relevantes para dar respuesta de manera integral a las interrogantes anteriormente planteadas.

4. INDICADORES

Los indicadores cualitativos, en general, se orientan a conocer en qué medida la legislación educativa, los marcos curriculares y las medidas adoptadas por los países promueven y facilitan el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, que aseguren el derecho de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, a una educación de calidad en igualdad de con-



diciones. Para cada indicador se especifican, siempre que se considere necesario, un número variable de enunciados significativos que contribuyen a la observación, la comprensión y el procesamiento del indicador, e identificados como descriptores.

El análisis cualitativo de estos indicadores se complementa con un abordaje cuantitativo, dado que para hacer un seguimiento a través del tiempo es aconsejable convertir las variables de tipo cualitativo en una escala cuantitativa. Cada descriptor se califica de acuerdo a una escala ordinal, y en función del peso relativo o ponderación previamente imputada a cada uno de ellos se asigna el valor numérico al indicador. La escala definida contempla cinco categorías asignándosele a cada una de ellas un puntaje que varía entre 0 y 4. Si el indicador obtiene el valor mínimo 0 (cero) señala la inexistencia de marcos legislativos y/o normativos y/o curriculares o políticas y programas/acciones, según corresponda, vinculados a la temática que indaga el indicador. Si el indicador obtiene el valor máximo 4 (cuatro) indica la presencia explícita en los marcos legislativos o normativos o curriculares o de política y programas/acciones, según corresponda.

Los indicadores cuantitativos nos permiten, a través de medidas estadísticas simples como tasas, proporciones o porcentajes, tener una aproximación de la capacidad de respuesta de las políticas públicas y de los sistemas educativos a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. Esto permitirá evidenciar las brechas que aún persisten en el cumplimiento pleno del derecho a una educación inclusiva y de calidad, y cuantificar los esfuerzos que es preciso realizar para su pleno cumplimiento.

Un aspecto esencial para asegurar la sostenibilidad del sistema de información, es la disponibilidad de estadísticas para la construcción de los indicadores cuantitativos propuestos. Esta información básica, condicionada por el alcance de los acopios anuales que realizan los ministerios de educación de los países y la disponibilidad para la región de información sobre la población con discapacidad, converge en indicadores que intentan establecer un equilibrio entre lo que se considera necesario o deseable para analizar en qué medida se están proporcionando a las personas con discapacidad los apoyos que requieren para garantizar su derecho a una educación de calidad; y lo posible o viable, asociado a las variables acopiadas y procesadas.

El SIRIED, al tener un alcance regional, reconoce como punto de partida que el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS) es el responsable de acopiar, analizar y diseminar las estadísticas sobre la situación mundial en materia de educación. El UIS define un marco metodológico-normativo para la producción de estadísticas de la educación, con el fin de asegurar su pertinencia y calidad y la comparabilidad internacional. Por su parte, los países cuentan con sistemas de estadísticas educativas, integrados en sistemas de información más amplios, tanto desde el punto de vista temático (Sistema de Estadísticas Socio-Demográficas) como institucional (Sistemas de Estadísticas Nacionales e Internacionales). Por esta razón, se ha realizado un diagnóstico inicial para conocer qué información acopia a nivel internacional el UIS; y cuál está disponible para la región y cada uno de los países que la integran, con el fin de evitar duplicaciones y armonizar los esfuerzos existentes.

Los países integran, además, el Sistema Regional de Información (SIRI), coordinado desde la OREALC/UNESCO Santiago, que constituye un espacio de enlace con los responsables de estadísticas de los ministerios de educación de la región, y trabaja en armonía con ellos para ampliar la base de información necesaria para el seguimiento de los objetivos de Educación para Todos y el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC), estrategia regional para el logro de los objetivos de la Educación para Todos.

El diseño del SIRIED se ha basado en las pautas técnico-metodológicas del UIS, las clasificaciones del Sistema de Información Educativa CINE 97, y otras clasificaciones, como las de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10 y CIF)¹, que permitan la integración de estadísticas provenientes de otros subsistemas sociales y garanticen la comparabilidad regional.

Se han revisado también las recomendaciones metodológicas para la construcción de indicadores elaborados por las Naciones Unidas para el cumplimiento de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos (2006) así como recomendaciones de la División Estadística de las Naciones Unidas en la elaboración de estadísticas oficiales y el desarrollo de indicadores, especialmente aquellos asociados a discapacidad.

5. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL SIRIED

La construcción del sistema de información se realizó en tres fases que tuvieron por objeto ir refinando progresivamente la propuesta inicial para hacerla más significativa y pertinente a las necesidades y realidad de los países de la región:

- **Primera fase.** Diseño preliminar del sistema de información, estableciendo el marco conceptual -analítico y metodológico-, y una primera definición de las variables a relevar y los indicadores a construir.
- **Segunda fase.** Validación del diseño inicial, a través de un Juicio de expertos y la aplicación experimental en cinco países. Los resultados de este proceso permitieron elaborar una segunda propuesta más refinada del sistema de información.
- **Tercera fase.** Validación local (en instituciones educativas) en tres países, participantes en la fase anterior, para elaborar la versión definitiva del sistema de información. Esta fase culmina con la aplicación de un primer conjunto de indicadores en los 19 países de América Latina.



Matriz de indicadores

| Dimensiones | Categorías | Indicadores |
|-------------|------------------------------------|---|
| Relevancia | Fines y contenidos de la educación | <ol style="list-style-type: none"> 1. Se reconoce que los fines y objetivos generales de la educación son los mismos para todos los estudiantes. 2. El currículo común es el referente para la educación de todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación. 3. Existe un currículo con una orientación inclusiva que considera la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes. |
| | Atención a la diversidad | <ol style="list-style-type: none"> 4. Se garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás. 5. Se asegura el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación inclusiva en todos los niveles de enseñanza. 6. Se promueve el acceso de los niños y niñas con discapacidad a los servicios y programas de atención y educación de la primera infancia. 7. Se promueve el desarrollo de propuestas metodológicas que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. 8. En los procedimientos de evaluación y promoción se consideran las necesidades y características particulares de los estudiantes con discapacidad. 9. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en la educación regular, por nivel educativo. 10. Número de organizaciones de la sociedad civil que participan en la promoción y protección del derecho a la educación de las personas con discapacidad. |
| Pertinencia | Accesibilidad/ Adaptabilidad | <ol style="list-style-type: none"> 11. Se garantiza el aprendizaje de códigos de comunicación aumentativos, alternativos y/o complementarios al lenguaje oral y escrito para asegurar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad. 12. Existen criterios y orientaciones para el diseño universal en la construcción de edificios escolares. 13. Porcentaje de edificios escolares con diseño universal o adaptaciones en su infraestructura que garanticen la accesibilidad física a todos. 14. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que reciben los equipamientos y materiales específicos que necesitan para su participación y accesibilidad al currículo, por nivel educativo. 15. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a los códigos de comunicación complementarios y/o alternativos al lenguaje oral y escrito que necesitan para garantizar el acceso a la información, la participación y el aprendizaje, por nivel educativo. 16. Se definen procedimientos para identificar las barreras y las necesidades de apoyo y de recursos que requieren los estudiantes con discapacidad. |

| Dimensiones | Categorías | Indicadores |
|---|---|---|
| Pertinencia | Servicios de apoyo | 17. Existen servicios de apoyo con una orientación inclusiva para favorecer el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. |
| | | 18. Porcentaje de establecimientos de educación regular que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, por nivel educativo. |
| Equidad | Igualdad de oportunidades | 19. Existen políticas intersectoriales para garantizar la igualdad de condiciones de las personas con discapacidad en el pleno ejercicio de derecho de educación. |
| | | 20. Se identifican las barreras económicas y se adoptan políticas y medidas para garantizar la gratuidad de la educación para las personas con discapacidad. |
| | | 21. Porcentaje de estudiantes con discapacidad beneficiarios de servicio de transporte, becas y alimentación, según tipo de discapacidad. |
| | | 22. Porcentaje de establecimientos de educación regular que atienden estudiantes con discapacidad, por tipo de gestión y nivel educativo. |
| | | 23. Porcentaje de establecimientos de educación de jóvenes y adultos que atienden estudiantes con discapacidad, por tipo de gestión y nivel educativo. |
| | 24. Tasa específica de matrícula por edad de la población con discapacidad de 0 a 24 años. | |
| Disparidad según características socio/demográficas | 25. Distribución porcentual según género de los estudiantes con discapacidad, por tipo de discapacidad. | |
| | 26. Relación entre los estudiantes con discapacidad según género y el total de varones y mujeres matriculados en el sistema, por nivel educativo. | |
| | 27. Relación entre los estudiantes con discapacidad y el total de estudiantes matriculados en las zonas urbana y rural, por nivel educativo. | |
| | 28. Relación entre los estudiantes matriculados con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo, según pertenencia étnica y género, por nivel educativo. | |



| Dimensiones | Categorías | Indicadores |
|-------------|---------------------------------|---|
| Eficacia | Acceso y conclusión de estudios | 29. Número de estudiantes con discapacidad, por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad. 30. Número de estudiantes con discapacidad por cada mil estudiantes matriculados en el sistema educativo formal y no convencional, por edad simple para el grupo de 0 a 6 años. 31. Número de graduados con discapacidad por cada mil graduados del sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad. |
| | Docentes | 32. Porcentaje de docentes que reciben formación continua relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, por nivel educativo. 33. Porcentaje de docentes con discapacidad, por nivel educativo y tipo de discapacidad. 34. La formación de los docentes incluye competencias para la atención a la diversidad y el desarrollo de la educación inclusiva. |
| Eficiencia | Trayectorias educativas | 35. Porcentaje de estudiantes con discapacidad aprobados, reprobados y que abandonaron el sistema educativo, por nivel educativo y tipo de discapacidad. 36. Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, en condición de repetidores, por nivel educativo. 37. Estudiantes con discapacidad matriculados en educación regular, atrasados 2 o más grados. 38. Porcentaje de estudiantes con discapacidad que se matriculan en centros de educación especial después de haber transitado por la educación regular, según tipo de discapacidad. |
| | Gestión institucional | 39. Se promueve el desarrollo de proyectos educativos institucionales con una orientación inclusiva. 40. Se garantiza la participación de todos los estudiantes en la toma de decisiones. 41. Se establecen instancias para la participación de las familias. 42. Se promueve la participación de la comunidad para atender la diversidad de los estudiantes. |

6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA PRIMERA FASE DE APLICACIÓN⁵³

La construcción de los indicadores cuantitativos exige la disponibilidad de estadísticas educativas específicas. Considerando la limitada disponibilidad de esta información estadística y los recursos disponibles, el sistema se está implementando en forma gradual, gradualidad que alcanza tanto a los indicadores a construir como a los países a incorporar. En la Primera fase de aplicación se propuso a ocho países de la región: Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Paraguay, Perú y República Dominicana la construcción de catorce (14) indicadores de los cuarenta y dos (42) que integran el sistema.

A instancias de la OREALC, los países contestaron un cuestionario que permitió el acopio del cuerpo normativo y de políticas del país, y un cuestionario para el reporte de datos estadísticos respetando los criterios metodológicos y conceptuales elaborados por el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS), la oficina de estadística de la UNESCO y el depositario de las Naciones Unidas para las estadísticas mundiales de educación, ciencia y tecnología, cultura y comunicación.

Conclusiones de la primera fase de aplicación

En los ocho países, el marco normativo general, como las constituciones nacionales o las leyes de educación establecen el derecho de las personas a recibir una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, y para hacer efectivo ese derecho, los gobiernos establecen además el derecho de acceder a una educación gratuita y obligatoria.

En cinco países este derecho lo establece la Constitución, y en seis de ellos la Ley de Educación. Los países cuentan además con legislación o instrumentos de política más específicos que mencionan explícitamente el derecho de la población con discapacidad a recibir una educación de calidad, obligatoria y gratuita.

Los ocho países cuentan con legislación o normas que prohíben y sancionan la discriminación. En forma general en las constituciones nacionales o con más especificidad en las leyes de educación. La mención específica a la discriminación de las personas por motivos de discapacidad se encuentra -por lo general- en las Leyes de Discapacidad.

Los ocho países aportaron un completo marco normativo y programático, destacándose los de Brasil y Costa Rica por el aporte minucioso a cada uno de los temas indagados, los que no pudieron ser presentados de manera completa y exhaustiva en este documento.

Si bien la normativa es condición necesaria no es suficiente para garantizar el cumplimiento pleno de los derechos, y las garantías jurídicas deben ir acompañadas de las correspondientes presupuestarias. De allí la importancia de rescatar las políticas públicas que en la última década y bajo el paradigma de la inclusión, se están llevando adelante en los ocho países. Los progresos van en distinto ritmo, atendiendo el alcance de estas políticas y peculiaridades de cada país, observándose una estrecha vinculación entre la normativa, el desarrollo de políticas y la situación educativa de la población con discapacidad.

El esfuerzo que realizan los países por incorporar al sistema educativo a la población con discapacidad es muy importante. En el año 2010, en los siete países para los que se presentan estadísticas, el sistema educativo formal albergó a 1.140.478 estudiantes con discapacidad. De ese total, el 69,4% está matriculado en escuelas regulares, y el 30,6% en escuelas especiales.

México es el país que al año 2010 ha incorporado el mayor porcentaje de estudiantes con discapacidad a la educación regular, el 81,2%, seguido por Brasil con un 70,7% y por Perú con el 62,1%.

En República Dominicana y Argentina menos de la mitad de los estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema educativo asisten a escuelas regulares, el 48,4 y 43,5% respectivamente y en Paraguay solo lo hace un 10%.

⁵³ OREALC/UNESCO (2013) Sistema Regional de Información Educativa de los Estudiantes con Discapacidad (SIRIED). Resultados de la primera fase de aplicación. Santiago.



En la mayoría de los países puede afirmarse que los estudiantes con discapacidad registran un mayor acceso al nivel primario (sin poder cuantificar cuántos no acceden al mismo), un acceso más restringido a preescolar y un bajo nivel de acceso a secundaria, llegando una ínfima porción a cursar la secundaria alta.

La incorporación temprana de los niños a la educación es un aspecto importante para la realización de trayectorias escolares satisfactorias, y es doblemente importante para quienes presentan discapacidad, a los que debe garantizarse no solo el acceso temprano, sino que sea a las escuelas regulares. Por ello, se observa con preocupación el bajo porcentaje de escuelas regulares de nivel preescolar (CINE 0) receptivo de población infantil con discapacidad. En Argentina es del 28%, en Brasil del 17% y en México del 13%, porcentajes que descienden al 6 y 1 % en Perú y Paraguay respectivamente. Solo puede establecerse un sistema educativo inclusivo si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas, esto es, si logran educar mejor a todo el estudiantado en sus comunidades.

Considerando los establecimientos regulares de nivel primario públicos y privados, el porcentaje que atiende población estudiantil con discapacidad varía entre un 40% en Brasil y un 2,5% en Paraguay; en Argentina es del 35%, en México del 32% y en Perú del 15%.

Estos índices muestran el importante reto para los sistemas educativos en el proceso de avance hacia una educación inclusiva. Reto que también alcanza a los establecimientos de educación secundaria de modo de asegurar trayectorias educativas completas, y para lograrlo se requiere un mayor número de escuelas inclusivas.

Todos los países han avanzado en la implementación de servicios de apoyo indispensables para asegurar la igualdad de oportunidades de los estudiantes con dificultad y garantizar el máximo desarrollo sin que sus deficiencias se constituyan en impedimentos para ello. Debemos avanzar en la construcción de indicadores cuantitativos que permitan constatar cuántos estudiantes requieren cada uno de los distintos tipos de apoyo y cuántos son verdaderos receptores de ellos.

Brasil cuenta con estadísticas bastante completas al respecto. Consecuentemente con el proceso de transformación y cambio que vivencian los sistemas educativos de la región en los ocho países participantes de la aplicación se promueven programas y acciones de formación continua para fortalecer las competencias de los docentes en relación con la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Y en la mayoría de ellos se ofrecen alternativas de formación en servicio relacionadas con la educación de los estudiantes con discapacidad, con foco en los recursos de apoyo y los abordajes pedagógicos.

La oferta de formación continua es variada abarcando desde jornadas de reflexión, seminarios, conferencias y simposios (Costa Rica, México), talleres, cursos presenciales o virtuales (Argentina, Brasil, Costa Rica, Guatemala, México, Perú, República Dominicana) hasta especializaciones (Brasil, Paraguay), diplomaturas (República Dominicana, Guatemala) o pos-títulos (Argentina).

En general los destinatarios son todos los docentes del sistema, incluidos directivos, técnicos y administradores; si bien algunos se orientan específicamente a los docentes de Educación Especial. Dependiendo de la duración e intensidad el objetivo va desde la sensibilización, pasando por la orientación general hasta el perfeccionamiento y la especialización en temáticas específicas (Argentina, Brasil, Paraguay).

Por su parte, los currículos de formación inicial de los docentes contienen o se están proporcionando las orientaciones para que incluyan competencias relacionadas con la atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas.

Como recomendación se destaca la necesidad de mejorar y ampliar la cobertura de las estadísticas educativas (con algunas excepciones) que reflejen y den cuenta de los avances que se van produciendo en la región en el camino hacia una educación inclusiva, de calidad para todos y sin ningún tipo de discriminación. Contribuyendo a aumentar la visibilidad de la situación educativa de los estudiantes con discapacidad en cuanto a su acceso, permanencia y egreso en igualdad de condiciones con los demás.

Esto implicará un trabajo de base minucioso con las instituciones escolares de modo de promover el registro de la situación educativa de los estudiantes con discapacidad, particularmente en las escuelas regulares y en los casos de disponerse este registro, entrenarlos en la explotación y uso de los propios datos.

El sistema de información constituye una herramienta más El sistema de información constituye una herramienta más para contribuir al desarrollo de sistemas educativos más inclusivos, de allí nuestro compromiso por afianzar el SIRIED.



CIERRE DEL CAPÍTULO 1

CONCLUSIONES DE LAS IX JORNADAS

- Se ratifica y aprueba el trabajo realizado durante el presente año por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), así como la validez de la Red como acompañamiento del trabajo mutuo, reflexión y construcción conjunta de propuestas y lineamientos entre los países y los organismos participantes.
- Renovamos nuestro compromiso de seguir trabajando juntos, respetando la construcción histórica y las políticas públicas de todos los países para avanzar de forma más decidida hacia la transformación de sistemas educativos hacia una educación inclusiva que garantice el derecho de las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad a educarse en igualdad de oportunidades y condiciones.
- La RIINEE está comprometida en operativizar la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad basado en los principios de la no discriminación, la igualdad de oportunidades, los ajustes razonables y los diseños universales de aprendizaje.
- La persistente desigualdad, la existencia de prejuicios y la baja autovaloración históricamente construida son barreras que obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación. El fracaso escolar por su permanencia y afectación total de la persona aumenta la vulnerabilidad de las y los adolescentes y jóvenes y afecta sus capacidades. Para el pleno cumplimiento del derecho a la educación, la escolarización debe ser total, oportuna, sostenida y plena.
- A partir de la pregunta "*¿qué hacemos con el mundo?*", -tema fundamental de la educación secundaria-, es pertinente revisar qué proyecto de felicidad el mundo adulto tiene para ofrecer a los jóvenes. En ese sentido, la escuela debe construir un tiempo común y un espacio de encuentro en el que una generación transmite el mundo a otra y le brinda orientación para el futuro.
- El derecho a la educación secundaria es el derecho a lo contemporáneo. La escuela debe generar contemporaneidad y las personas con discapacidad deben vivir esta etapa.
- Hay que provocar una profunda inmersión de las y los jóvenes con discapacidad en la enseñanza media para que el sistema educativo se repiense y sea capaz de dar una respuesta de calidad a todos los estudiantes.
- La expectativa de las y los educadores hacia cualquiera de sus estudiantes adolescentes y jóvenes sería lograr personas con liderazgo que puedan presentar proyectos y transformar la realidad social de sus contextos.



CAPÍTULO 2



X JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

SANTA CRUZ DE LA SIERRA, BOLIVIA, 21 AL 25 DE OCTUBRE DE 2013



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA AGENDA DE DESARROLLO POST 2015

GIOVANNA MODÉ
Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación - CLADE

El tema que nos trae aquí es este gran debate internacional alrededor de la construcción de una **agenda de desarrollo para después del 2015**, fecha límite tanto para los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODMs) como para las metas de Educación para Todos (EPT) firmadas por nuestros Estados. *¿Qué viene después de esta fecha? ¿Dónde queremos llegar? ¿Qué nuevos acuerdos o metas si así se quiere vamos a firmar?* Por supuesto que los debates también recuerdan lo que avanzamos y lo que NO logramos de lo que se había acordado anteriormente, de manera que se dibuja un escenario de nuevos y viejos desafíos.

La realización del derecho humano a la educación de las personas con discapacidad por cierto está entre estos **viejos desafíos**. Del total de niños y niñas fuera de la escuela en el mundo – 57 millones – más de un tercio tiene alguna discapacidad. Los escasos datos de que disponemos revelan una situación preocupante en América Latina y el Caribe, en la que apenas alrededor de un 30% van a la escuela, mientras los demás, están fuera.

El acceso a la educación varía según el tipo de discapacidad, y la gran mayoría de las matrículas aun se concentra en la **educación primaria**. Los niveles de analfabetismo son bastante más altos entre la población con discapacidad, **llegando algunas veces a ser cinco veces más altos** que los promedios nacionales.

Y estos datos no son precisos, son siempre estimados, ya que el gran síntoma de la poca importancia que se ha dado a estos grupos es la **notable ausencia de información confiable** sobre las personas con discapacidad, datos que nos permitan saber y responder, cuántos son, dónde están, qué necesitan para estudiar. Lo que sí es innegable es que representan, en conjunto con las personas de menores ingresos, personas de las zonas rurales y de las zonas de conflictos, las que más tienen el derecho a la educación vulnerado.

Y esto no hay ningún informe de los producidos en el marco de las evaluaciones para el Post 2015 que lo niegue, todos lo reconocen, no es nuevo como dije al inicio.

La nueva agenda

La CLADE ha estado acompañando y participando muy de cerca en la construcción de esta nueva agenda Post 2015 – en donde se cruzan de manera muy compleja discursos diversos y muchas veces contradictorios – y esto se expresa en un sinnúmero de informes, consultas que por fin van a arrojar este nuevo acuerdo. Sobre esto quisiera compartir dos reflexiones con ustedes: si estamos hablando de una nueva agenda de desarrollo, primero muy rápidamente acerca del mismo **modelo de desarrollo**, tres breves comentarios, y luego sobre la educación en este contexto, relacionándolo de alguna manera con los temas que estarán en diálogo en estas jornadas.

Sobre el modelo de desarrollo

La pregunta que hacemos es sobre el lugar de los derechos humanos y del compromiso con la promoción de la dignidad humana en esta agenda. Y allí hay un fenómeno interesante y es que **TODOS los documentos comienzan considerando la perspectiva de derechos, pero muy pocos la incluyen al final.** Una compañera del movimiento de mujeres decía que era el fenómeno del “**preambulismo**”- **los derechos siempre están en los preámbulos, pero no en la implementación.** Esto no nos sirve. Es más, hemos escuchado muchas críticas como si el discurso de derechos no pasara de pura retórica. Como si no estuviera basado en un sinnúmero de Convenciones, Pactos, Mecanismos de Monitoreo y casos concretos de reparación construidos a lo largo de al menos los últimos 70 años. Por cierto un contexto delicado.

Sobre esto planteo muy brevemente tres preocupaciones que se compartieron en el documento “El Derecho Humano a la Educación en la Agenda de Desarrollo Post 2015”, publicado por la CLADE en fines de 2013.

La primera es que de manera general se habla en “desarrollo sostenible” sin cuestionar las causas de la injusticia y de las desigualdades presentes en el mundo. No se habla en cambios más estructurales. Se propone, por ejemplo, la erradicación de la pobreza extrema como horizonte para el 2030, sin cuestionar ni confrontar las causas que generan injusticia, desigualdad y que han engendrado múltiples crisis. Tampoco se cuestiona la propia definición de pobreza extrema, basada en un nivel de ingresos de 1,25 dólares al día. Al no cuestionar ni las causas ni la definición de pobreza, no se señalan maneras de cambio. Hay que hablar de cambios estructurales, que generen redistribución de la riqueza y democratización del poder. En caso contrario es difícil un cambio real.

Lo segundo es el rol del Estado. Muchos de los discursos se orientan hacia un contexto **de Estado mínimo - los negocios y las tecnologías promueven el desarrollo.** El Estado sería en este caso el promotor de un mejor ambiente para la prosperidad económica. Se ubica a las autoridades públicas en el mismo grado de relevancia que las corporaciones, aparece muy tímidamente la mención a una regulación de los mercados financieros, no se cuestiona la naturaleza perversa de la especulación financiera y los paraísos fiscales. En el caso de los que luchan por el rol del Estado como garante de derechos, hay que hacer un giro en esto, incluyendo a la sociedad civil fortalecida para el fortalecimiento de nuestras democracias.

Finalmente, hay una preponderancia en este conjunto de documentos de una búsqueda de sociedades “**modernas, urbanas y globales**”, una especie de visión positivista del progreso, y en ella lo urbano es considerado el lugar central, los negocios y la tecnología su motor, como si hubiera una sociedad homogénea que camina junta. Aquí la pregunta es en relación a la diversidad de culturas y pueblos, lo rural, el lugar de otras cosmovisiones, el Buen Vivir, en las cuales los seres humanos y el entorno no se ven como consumidores y objetos de consumo, sino como seres vivos con derechos plenos que merecen que se les garanticen condiciones de existencia dignas.

Nos hemos pronunciado varias veces sobre estos aspectos inclusive y celebramos bastante el último informe del Secretario General de Naciones Unidas que ya considera algunos de estos puntos, lo que nos da ánimo para un próximo año de nuevos esfuerzos.

La educación en el Post 2015

Y respecto a la educación ¿Qué está en juego?

Hemos estado afirmando insistentemente que se tenga como punto de partida lo ya acordado en la legislación internacional que confirma la **educación como un derecho humano de todos y todas, sin discriminaciones**, sin barreras. Considerando como meta los objetivos plasmados en este conjunto de instrumentos que ya tenemos - educar para la libertad, desarrollo de cada uno, cooperación y entendimiento entre las personas y pueblos – **y teniendo la educación inclusiva y no discriminatoria como punto de partida.**

¿Qué representa considerar la educación inclusiva como punto de partida? Representa radicalizar la realización del derecho a la educación para todos y todas. La realización de la educación inclusiva **no es una moda pedagógica, un extra, un cosmético más.** Ni mucho menos es una educación que satisfaga al 15% de la población que tiene alguna discapacidad. Lo es



también, pero no únicamente. La educación inclusiva **es la expresión de la realización del derecho a la educación para todas las personas.**

Los invito a que piensen en la experiencia de ustedes. **¿Cuánta diversidad han encontrado en sus escuelas?** Hay mucha gente que nunca ha visto un o a una colega con discapacidad en su aula, ya que en las últimas décadas estas poblaciones estuvieron encerradas en sus hogares, era muy poco probable su acceso a las escuelas, y menos aún a los centros educativos regulares. Como máximo, estaban en centros segregados.

En cualquiera de los dos casos, se viola frontalmente su derecho a la educación. Se trata de una negación absoluta del derecho a la educación de las personas con discapacidad y también una pérdida para los alumnos que crecieron sin **la posible y necesaria** experiencia de la convivencia con la diversidad. La inclusión de los niños, jóvenes y adultos en el sistema educativo regular es buena para ellos/as es cierto, pero es mejor aún para los otros 85%.

Y afirmamos lo que está en la legislación internacional: **la inclusión es la dinámica histórica que hace posible la educación para todos y todas.** El sistema regular de educación debe ser capaz de responder a las especificidades de sus estudiantes, entre ellos los que tienen alguna discapacidad. Es un lugar necesariamente plural, que debe garantizar la igualdad de oportunidades, prohibir las prácticas discriminatorias, y promover la valoración de las diferencias. Es el principal requisito para desarrollar una educación basada en el respeto y la vivencia de los derechos humanos.

Y en este debate Post 2015 hemos encontrado frecuentemente en algunos discursos que nos preocupan porque van en sentido opuesto, abogando por una nueva agenda bastante más reducida. Es algo como decir, mira, como nuestro problema es de hecho que los y las estudiantes no aprenden, esto ya está probado, hay que poner como meta el aprendizaje, hay que poner como meta un mínimo de aprendizaje. Y es más, tiene que ser mensurable, hay que medirlo. Y entonces vienen un conjunto de exámenes estandarizados capaces de comparar, hacer rankings, etc. El énfasis está absolutamente en los resultados.

Una inquietud que nos queda es si sería posible un proyecto verdaderamente inclusivo que tenga este enfoque. ¿Son compatibles estas prioridades? Lo que hemos estado defendiendo es que se vuelva a pensar qué significa esto a la luz de los compromisos del derecho humano a la educación. No es que no se tenga que aprender un mínimo de lecto-escritura ni mucho menos que no se tenga que medir, pero sencillamente esto no puede ser lo que nos estimule desde una perspectiva de la educación inclusiva.

Esto nos conduce a una inevitable e imprescindible conversación sobre la evaluación – y me alegro mucho que esta Jornada considere este elemento de forma destacada y que las conversaciones sigan tratando el tema. Las preguntas fundamentales son ¿qué es lo que se quiere evaluar? ¿Para qué sirven las evaluaciones? Desde nuestro punto de vista, para aportar cambios en beneficio del sistema, sus actores y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos preocupa que muchos sistemas hoy en día estén usando las evaluaciones de manera irresponsable.

A propósito, les comento que aún en países en donde hasta hace poco se alardeaba la política de evaluaciones estandarizadas como forma de “garantizar la calidad” educativa, en la actualidad se está revisando esta opción. Es el caso de Estados Unidos, por ejemplo, viejos promotores de la llamada ‘política de resultados’. En este país ahora se viene enfatizando cada vez más que lograr un buen puntaje en test (pruebas) estandarizados puede traer consigo baja calidad educativa, ya que ir bien en los test no es un indicador de cómo se piensa, se raciocina o se comprenden las distintas áreas del conocimiento. Se afirma, además, que la política de premiar y castigar estudiantes, docentes y escuelas por resultados es, efectivamente, dañina a la educación y a sus sujetos.

En la China, yendo bastante lejos, ya está en marcha una reforma educativa promovida por el gobierno, orientada a reducir la importancia de dichos exámenes, y, por otra parte, a incluir factores como participación, desarrollo personal, capacidad de cultivar responsabilidades sociales, **creatividad y felicidad** de los y las estudiantes como factores fundamentales para la calidad educativa.

El tema es que el énfasis en resultados apenas – un gran riesgo en la agenda educativa post 2015 - oculta la importancia de que se garanticen las mejores condiciones y procesos para la educación, dejando de reconocer lo que la normativa internacional de los derechos humanos

ha consagrado en las últimas décadas: la educación debe ser disponible, accesible, aceptable y adaptable, siendo en sí misma promotora de derechos humanos.

A partir del reconocimiento de estos cuatro ejes se deben diseñar indicadores de realización del derecho humano a la educación, considerando aspectos estructurales (como la existencia de marcos legales y políticos, financiación adecuada, gestión democrática, disponibilidad de centros educativos en cantidad y con infraestructura adecuada, entre otros); de procesos (considerando la formación y el trabajo docente, su buena remuneración y condición de trabajo, materiales y procesos didácticos, desarrollo curricular y de evaluación de los sistemas educativos, entre otros) y de resultados (matrícula, permanencia y promoción con equidad, aprendizajes significativos, entre otros).

En todo caso el desafío está en que la nueva agenda educativa parta de lo acumulado con relación a los marcos internacionales de derechos humanos ya ratificados por nuestros Estados – una construcción de casi 70 años sobre el derecho humano a la educación, y en particular sobre la Educación Inclusiva, tenemos instrumentos específicos de suma importancia – uno del Sistema Interamericano y otro del Sistema Universal, que son la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006). El Comité que se ocupa del seguimiento de esta última igualmente viene insistiendo en lo mismo: **¿por qué no partir de la Convención?**

Es decir, garantizar lo que ya acumulamos es nuestro desafío. Si se quiere mucho una meta debe ser inclusiva, y no puede ser menos que garantizar el derecho humano fundamental a una educación pública, gratuita y universal para todos y todas, orientada hacia la justicia social y ambiental y a la dignidad de todas las personas.

Antes de finalizar, quisiera comentar tres lógicas que predominan de cierta manera en el discurso contemporáneo sobre educación escolar más allá del debate Post 2015 pero que están totalmente reflejadas en él, y preguntarles si se pueden conciliar con la educación inclusiva.

Lo primero es la **lógica de la competición**. Los mejores son premiados, los peores castigados. Tanto estudiantes como docentes. Las culturas de meritocracia que nuestras sociedades desarrollaron – los sistemas basados en la competición tienen por objetivo justificar la selección de los aptos y la exclusión de los considerados menos aptos.

Para el sentido común, los que están excluidos del mundo laboral o educativo lo están porque no han sido suficientemente eficientes para lograrlo. El sistema estaría bien, pero ellos no. Es cierto que esta lógica merece más conversaciones, y que de inclusiva no tiene nada.

Lo otro es **una necesidad constante de justificar las inversiones públicas en educación dentro de una lógica mercantil “costo beneficio”**. Se prioriza una retórica instrumentalista del rol de la educación, con argumentos centrados en la ganancia que puedan brindarle a personas. Sería una actividad fundamentalmente orientada a la formación de mano de obra (empleabilidad) y capacidades laborales (skills/competencias), y por otro lado la lógica de la tasa de rentabilidad para el país. Se dice con mucha frecuencia que hay que invertir en esta etapa educativa –es el discurso predominante en la primera infancia hoy en día. Esta no puede ser la razón, la razón es porque es un derecho y hay que financiarlo.

Katarina Tomasevski, la primera relatora de Naciones Unidas sobre el Derecho a la educación, insistía mucho en este tema usando como ejemplo justamente el caso de las personas con discapacidad. Ellas muchas veces requieren más inversiones que las demás, es cierto. Y así tiene que ser.

Finalmente, el tercer punto que hay que tener en cuenta cuándo se discute escuela y educación inclusiva es esta figura del estudiante estándar que nuestros centros educativos esperan. Es una ficción. Este ser “normal” no existe. Se trata de una lógica construida alrededor de la escuela tradicional que hay que superar – es como si se está siempre esperando un alumno regular que nunca va a llegar. Se piensa la escuela tradicional en relación a esta ficción. Nuestra tarea es hacerla digna de manera que la diversidad quepa en todos los sentidos.

O sea, la diversidad como apuesta estructurante y la superación de la desigualdad y las relaciones desiguales de poder. Hay que superar las categorías existentes – las personas tienen identidades múltiples y variables, nadie es apenas una persona con discapacidad, todos somos



muchas cosas, una infinidad de sujetos, con todos nuestros derechos como cualquier otro. La cosa es más profunda que tolerancia o respeto, incluye la búsqueda de una relación horizontal, en pie de igualdad.

Y ése es el desafío al que hay que responder, creando condiciones para que el aprendizaje se base en el principio de la igualdad de oportunidades. Nada puede ser más transformador que esta oportunidad – de tener acceso al conocimiento acumulado por la humanidad, de apropiarse de él, de transformarlo y contribuir para una sociedad mejor.

Para finalizar quiero reforzar en definitivo que uno de los pilares fundamentales de la educación inclusiva, incluso como corriente educativa, es la **construcción compartida del conocimiento**. Por eso recordamos la necesidad de que se pregunten, gestores de la política educativa, y también a los y las miles de docentes y a los mismos estudiantes sus percepciones en esta construcción, y ojalá la nueva Agenda Post 2015 pueda reflejar estas voces múltiples.

Poesía

Todas as guerras do mundo são iguais.

Todas as fomes são iguais.

Todos os amores, iguais iguais iguais.

Iguais todos os rompimentos

A morte é igualíssima

...

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais

Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

...

Ninguém é igual a ninguém. Não é igual a nada.

Todo ser humano é um estranho ímpar.

Carlos Drummond de Andrade

(“Igual-desigual” Nova Reunião. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985, v.2, p.537. A paixão medida)

Todas las guerras del mundo son iguales.

Todas las hambres son iguales.

Todos los amores, igual igual igual.

Iguales todas las interrupciones

La muerte es igualísima

...

Todas las acciones, crueles, piadosas o indiferentes, son iguales

Sin embargo, el hombre no es igual a cualquier otro hombre, animal o cosa.

...

Nadie es igual a nadie. Ni igual a nada.

Cada ser humano es un extraño ímpar.



EDUCACIÓN Y CALIDAD DE VIDA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO

LUIS SIMARRO VÁZQUEZ
Centro ALTIORA – FE Y ALEGRÍA BOLIVIA

INTRODUCCIÓN

Es difícil pensar, por no decir directamente imposible, que alguien, alguna persona, haya aprendido todo lo que sabe en la escuela. Es evidente, a poco que pensemos en el tema, que muchas de las habilidades, capacidades, destrezas o competencias que hemos aprendido en nuestra vida, han sido adquiridas fuera de la escuela.

Sería interesante igualmente, plantearse si los conocimientos adquiridos en la escuela son más o menos que los adquiridos fuera de ella. Es extraordinariamente difícil dar una respuesta certera a esta pregunta, por lo complicado de cuantificar aprendizajes en uno y otro contexto.

Quizás sería más fácil analizarlo desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa. En este caso el criterio elegido sería la importancia, la utilidad o la relevancia de los contenidos adquiridos en uno u otro contexto. Pero igualmente se hace complicado dar una respuesta precisa a esta cuestión a nivel general. Tan solo tendría sentido responder a esto desde una perspectiva individual. Uno mismo sí puede estar en disposición de determinar si en su vida le ha sido más importante aprender a comunicarse adecuadamente con su pareja o a resolver conflictos, que a diseñar motores industriales o resolver complejos problemas de física cuántica. Esto solo puede determinarse desde una perspectiva individual y subjetiva. De cualquier forma, tampoco sería excesivamente aventurado afirmar que, con seguridad, ambos conocimientos son importantes en la vida de las personas.

El plantearse disquisiciones como esta, pueden ser importantes por varias razones. En primer lugar, son temas que van al corazón de la Educación o, dicho de otro modo, de los modelos educativos. En segundo lugar, apunta a la relevancia de la educación en la vida de las personas. La tercera razón tiene que ver con el hecho de si la educación regular es extrapolable total o parcialmente a la educación especial, entendida esta en este artículo como la educación para personas con discapacidad intelectual o del desarrollo (DID). Veamos en más detalle todas estas cuestiones.

Sobre la primera razón es importante destacar lo que Edgar Morin (1999) afirma referente a los fundamentos filosóficos que deben sustentar un modelo educativo. Sin entrar en detalle a exponer la argumentación de Morin, nos quedaremos tan solo con un aspecto esencial. Morin afirma que un modelo educativo debe fundamentarse en torno al tipo de persona que pretende formar. De forma sintética puede afirmarse que este se sitúa en torno a dos polos. Uno de ellos sería una educación orientada a la economía y el mercado laboral, cuyo objetivo es formar trabajadores cualificados. El otro polo sería el de una educación orientada a la sociedad y a la convivencia, que pretende formar ciudadanos que puedan vivir en armonía y respeto mutuo. El primer polo orientado a la economía defiende valores como el esfuerzo individual, la constancia y la competencia. El segundo polo orientado a la convivencia apuesta por valores como la solidaridad, la equidad y la tolerancia.

Una acotación importante es que es difícil encontrar escuelas que se sitúen en un polo u otro de forma absoluta. Lo habitual es que no se posicionen en uno u otro lado, si no que adquieran

elementos de ambos lados. A pesar de ello, suele darse un sesgo claro en una u otra dirección. Lo más frecuente es que sea en el polo más orientado a la economía, que al de la convivencia. En cualquier caso, lo relevante en este punto es que los dos modelos y sus valores de referencia son relevantes y deben ser tenidos en cuenta, porque ambos pueden aportar elementos positivos a la vida de las personas.

La segunda razón, directamente derivada de la primera, hace referencia al valor que debe tener la educación en la vida de las personas. Tradicionalmente la escuela se ha dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos y conocimientos que podrían denominarse como académicos. Pero la verdad es que las personas, como se sugería en párrafos anteriores, necesitamos en nuestra vida algo más que contenidos académicos. Posiblemente el punto clave no sea la *necesidad* de algo más que saber matemáticas o química, sino más bien el determinar qué contenidos deben ser considerados propios de la escuela y cuáles no. Si no se discute que algo es importante para la vida de las personas, pero se cuestiona que se enseñe en la escuela, debemos plantearnos en qué lugar y por qué personas se debe enseñar.

Esto nos llevará directamente a la familia como fuente adicional de conocimientos relevantes en la vida de las personas. Muchos conocimientos y habilidades propias de la vida las adquirimos en familia, con el apoyo de nuestros padres, hermanos, abuelos, etc. Hay incluso otras habilidades, principalmente relacionadas con las relaciones sociales que hemos aprendido de forma individual en la experiencia diaria, en muchas ocasiones por ensayo y error.

Es el caso, por ejemplo, de la educación sexual. Durante muchos, muchos años no se consideraba que esto pudiera ser objeto de enseñanza en la escuela. Aún a día de hoy muchas personas se oponen frontal y radicalmente a la posibilidad de que los adolescentes puedan adquirir conocimientos muy importantes para evitar un embarazo no deseado o adquirir una enfermedad de transmisión sexual. Es difícil rechazar la idea de que este conocimiento es importante en la vida de las personas. Como este ejemplo, pueden añadirse otros muchos. Todos conocemos a personas con grandes dificultades de relación que viven aislados socialmente, personas con gran tendencia a tener conflictos frecuentes e intensos allí donde vayan, familias rotas porque los progenitores no saben ejercer el rol de padres y así podría establecerse un largo etcétera.

No se pretende con todo esto afirmar que todo deba ser incluido como contenido curricular en la escuela, pero sí plantearse que, al igual que se han introducido con gran éxito la educación sexual, puede haber espacio a preguntarnos qué otros contenidos podrían tener su lugar en la escuela. Hay cada vez más escuelas que enseñan a ser más solidarios o a aprender técnicas de resolución y mediación en conflictos, a debatir y expresar ideas de forma respetuosa y adecuada, etc. Todos estos contenidos y otros muchos son importantes para favorecer la convivencia en sociedad y las relaciones armónicas entre seres humanos.

Esto nos lleva a la tercera razón planteada, referida a cómo influyen todos estos aspectos de la educación ordinaria en la educación especial para personas con DID. El argumento principal expuesto anteriormente es que, si la educación regular u ordinaria ha ido flexibilizando en parte sus contenidos tradicionales, para abrirse a otros considerados inicialmente como poco ortodoxos, ¿no deberá plantearse un proceso similar en la educación especial? Creo que hay argumentos de peso para afirmar con rotundidad que la flexibilización apuntada, no solo es que sea tan necesaria como en la educación ordinaria, sino que lo es mucho más aún. Veamos por qué.

Un primer argumento es que, como se ha visto hasta ahora, hay muchas habilidades y destrezas que son importantes en la vida de las personas y que la escuela tradicional considera que deben aprenderse fuera de ella. Si esto, como apuntaba, es cada vez más cuestionable en la educación de personas sin discapacidad, lo es mucho más aún en la de personas con discapacidad, tanto más, cuanto mayores sean sus necesidades de apoyo.

Es fácil entender por qué. Si en el caso de personas con un desarrollo típico, han sido las familias las que les han enseñado a vestirse, lavarse, comer o desplazarse de forma autónoma por la calle, en el caso de personas con DID, las familias pueden tener muchas más dificultades para enseñarles a hacer por sí mismos casi todas estas cosas.

Otro argumento en este sentido es que muchos conocimientos adquiridos en nuestro desarrollo, han sido posibles gracias a una presencia y participación social dentro de la normalidad (entendiendo normalidad como el estándar de participación en la población sin discapacidad



y aceptando que no es un término muy preciso). El participar con normalidad en muchos espacios comunitarios, nos ha permitido adquirir pautas de comportamiento ajustadas a dichos espacios. Esto a su vez nos ha permitido obtener diversos beneficios derivados de esta participación como son las relaciones sociales con diferentes personas y el enriquecimiento que esto supone, la posibilidad de adquirir bienes materiales de nuestro interés (por ejemplo, en una tienda de alimentación), la posibilidad de realizar diferentes actividades deportivas, etc. La gran mayoría de personas con DID sufren importantes restricciones en el acceso y disfrute de espacios comunitarios, perdiendo así, importantes oportunidades de aprendizaje.

Un último argumento en este sentido es la importancia que tiene el proceso de independización que se da en el desarrollo típico. Ese proceso en el que los seres humanos adquirimos cada vez mayor autonomía es también una fuente importante de aprendizaje en nuestra vida. Nuevamente las personas con DID, tienen restringida de forma significativa su independencia y autonomía, en ocasiones por razones de protección sensatas y en otras por razones de sobreprotección, no tan sensatas.

Por todo esto, si las personas con DID, reciben una educación que intente reflejar en mayor o menor medida la educación regular, crecerán sin la oportunidad de adquirir habilidades y destrezas que el resto de la población (aunque no siempre) adquiere fuera de la escuela, ya sea en la familia, en la comunidad o a lo largo del proceso de independización.

Esto marca una línea clara de actuación en lo que debe ser una educación que quiera aportar el máximo valor posible a la vida de las personas con DID. Si en el caso de la educación ordinaria o regular, esto es algo importante y necesario, en el de la educación especial lo es aún más si cabe. Crecer sin adquirir habilidades importantes para la vida diaria en sus diversos ámbitos, es estar penalizado para alcanzar la felicidad. Es por ello que necesitamos desarrollar modelos educativos que permitan seleccionar los contenidos curriculares que vayan a facilitar en mayor medida la felicidad de las personas con DID. A lo largo de este artículo se ofrecerán algunas de las que considero claves esenciales para avanzar en el desarrollo de este tipo de modelos educativos.

Una de las primeras claves implica tener muy presente algunos conceptos centrales como son la actual definición de discapacidad intelectual y del desarrollo y el concepto de resultados personales. Se exponen a continuación ambos conceptos.

La actual definición de discapacidad intelectual y del desarrollo

En una educación orientada a la vida de las personas con DID, es esencial tener muy presente la actual concepción y definición de la discapacidad intelectual y del desarrollo. Esto, que podíamos denominar como marco teórico, paradigma o visión, va a influir poderosamente en la práctica. Tan solo tomando conciencia del modelo que mantenemos en nuestra mente, podemos eliminar los estereotipos más negativos. Esto nos permitirá fundamentar nuestras acciones en visiones o paradigmas que permitan, con mayor eficacia, orientar nuestras acciones a la mejora de la vida de las personas con DID.

Sin extendernos en exceso, rescataremos algunas ideas claves que sirvan de guía en los planteamientos que se expondrán más adelante. Estas ideas están directamente extraídas de la última definición de la AAIDD (Schalock et al, 2010) (antigua AMMR), pero podrían tomarse igualmente de las dos anteriores definiciones, fundamentalmente de la IX definición del año 1992 (Luckasson et al). No hay diferencias significativas tampoco con respecto a los planteamientos escogidos con la propuesta de la CIF (OMS, 2001).

La DID se entiende actualmente, ya desde el año 1992, como la discrepancia existente entre las capacidades de la persona y las demandas del entorno. Esto implica que para entender y definir la discapacidad de una persona, no se puede focalizar la mirada exclusivamente en la persona, sino que deben tenerse muy presentes las demandas del entorno, contexto o ambiente (los tres términos serán utilizados como sinónimos en este trabajo). Dicho de otra forma, la discapacidad no es un rasgo estático de una persona, sino que dependerá de cómo sus capacidades le permitan adaptarse a los diferentes contextos donde transcurre su vida. Citando a Etxeberría (2005), no es que la persona sea discapacitada, es que el ambiente la discapacita.

Una segunda idea extraída de las definiciones de discapacidad intelectual de los 20 últimos años es la que ha constituido el denominado paradigma de los apoyos. El fundamento es el

siguiente: entre las capacidades de la persona y las demandas del entorno, la persona puede contar con apoyos que incrementen su funcionamiento y le faciliten la adaptación al entorno. Estos apoyos pueden ser desde un pictograma, un profesor, una silla de ruedas, un dispositivo electrónico, etc. Son ayudas externas que aumentan el funcionamiento de las personas.

Estas dos ideas clave pueden sintetizarse de la siguiente manera. Por un lado, el entorno tiene una influencia decisiva en el funcionamiento de la persona con discapacidad. Por otro lado, si la persona con discapacidad cuenta con apoyos adecuados, verá mejorado su funcionamiento. De estas dos ideas centrales del actual modelo de DID pueden extraerse otras dos ideas derivadas que serán fundamentales para entender todo lo que se expondrá a continuación:

- La acción educativa debe establecer cuáles son los apoyos que cada persona con DID necesita e implicarse en la provisión de los mismos.
- La educación debe incluir entre sus actuaciones la transformación y adaptación del contexto. El contexto puede modificarse mediante la acción educativa, de tal forma que se reduzcan o eliminen las demandas que en mayor medida limiten o dificulten el funcionamiento de las personas con DID.

Estas dos ideas fundamentales referentes a los apoyos y al entorno, deben complementarse con lo que tradicionalmente ha sido el objetivo fundamental de la escuela: la enseñanza de habilidades, destrezas, competencias o capacidades. Esto nos ofrece un marco de referencia para la acción educativa organizado en torno a tres ejes fundamentales: la enseñanza de habilidades, la provisión de apoyos y la transformación del contexto.

Aún falta un cuarto elemento básico que se expondrá a continuación.

Los resultados personales en el ámbito educativo

Como se comentaba en la introducción, en este trabajo se defiende un modelo educativo para personas con DID que apueste por conseguir el mayor impacto positivo posible en la vida de cada persona.

Más allá de la valoración más o menos positiva de esta idea, es justo reconocer que es demasiado ambigua y general y que, probablemente, pocas personas podrían estar en contra de la misma. Esto de alguna forma nos lleva a una vía muerta, ya que si la mayoría pueden estar de acuerdo con la idea, mientras desarrollan prácticas educativas totalmente diferentes, el criterio de "mayor impacto positivo posible en la vida de las personas" no nos ayuda a discriminar qué prácticas se orientan y cuáles no, en esta dirección, o, al menos, cuales lo hacen en mayor medida.

Para afinar con mayor precisión en este punto es esencial introducir un nuevo elemento en el modelo. Este elemento son los *resultados personales*. Dicho concepto surge de los modelos de Calidad de Vida en discapacidad de Schalock y Verdugo (2003) y Schalock, Gardner y Bradley, (2007).

Los resultados personales son aquellas aspiraciones, deseos, objetivos, logros o metas que consideramos que al alcanzarse van a suponer una mejora en nuestra vida. Puede ser un aumento de sueldo, tener más tiempo libre, tener un hijo, poder viajar más, poder tener mejor relación con alguna persona, mejorar la salud, etc. Son aspiraciones definidas desde el punto de vista de cada uno y, por lo tanto, totalmente subjetivas e individuales. Suponen por consiguiente, la concreción y especificación particular en cada persona de lo que para ella supone mejorar su vida.

¿Qué tienen que ver este tipo de resultados con la educación? La respuesta más directa es que desde una educación sinceramente orientada a la vida de las personas con DID, deben tenerse presentes los resultados personales de cada persona con DID.

En realidad es mucho más que tenerse presentes. Es, más bien, convertir este tipo de resultados en el centro de la educación. Todas las acciones deben ser seleccionadas en función de su utilidad para que una persona alcance uno u otro resultado personal. Los objetivos, los planes, la organización, etc., debe orientarse a la consecución de los resultados personales de cada niño, niña o adolescente con DID.



Es importante no confundir los resultados personales con los resultados funcionales. Estos últimos hacen referencia a la adquisición de habilidades, destrezas y competencias. Pueden ser por ejemplo, aprender a leer, escribir en minúsculas, hacer una raíz cuadrada o saber lanzar un balón a canasta.

La lógica esencial se basa en la típica diferenciación medios – fines. Los resultados funcionales son los medios, herramientas o recursos que utilizamos para alcanzar lo que deben ser nuestros fines, es decir, los resultados personales.

Al introducir este concepto, se hace mucho más fácil diferenciar estilos, modelos o programas educativos que se articulan de forma individualizada en torno a los resultados personales de cada alumno de forma real y efectiva y los que lo hacen de forma meramente nominal o declarativa. Esto implica no solo expresarlo como intención, sino trabajar y educar en función de una lógica individual muy determinada que mide el éxito de su acción en función del impacto en la vida de la persona.

Introducir los resultados personales en la educación tiene implicaciones de gran relevancia a distintos niveles. Veamos algunas de ellas:

- **Orientación individual:** La escuela tradicional parte del supuesto de homogeneidad entre sus alumnos. Los alumnos de un determinado curso deben tener todos ellos características similares en lo que a su capacidad de aprender se refiere. Esto implica que la variabilidad aceptable es la que va desde la nota mínima para aprobar la asignatura o materia a la máxima posible para obtener la mejor calificación. Por el contrario la educación especial es esencialmente heterogénea. La variabilidad existente entre niños y adolescentes con DID es muchísimo mayor que la de los alumnos sin discapacidad. Esto supone desplazar el foco del grupo al individuo, de lo colectivo a lo particular. La escuela especial no puede, ni debe, trabajar desde una perspectiva exclusivamente de grupo. Debe intentar, en la medida de sus posibilidades, individualizar al máximo sus acciones.
- **Selección de objetivos prioritarios:** Es importante tener presente que todo plan o proyecto curricular es un proceso de selección. Los posibles contenidos pueden ser tan amplios, y el tiempo para educar tan escaso, que todo educador está obligado a seleccionar, de entre muchas opciones, lo que considera más importante. El incluir los resultados personales como objetivo último de la educación, implica que esa selección debe hacerse desde la lógica de qué puede serle más útil a una persona concreta para alcanzar sus resultados personales. Esto implica que los resultados personales pueden desempeñar un rol de criterio de selección de contenidos educativos en educación especial.
- **Información previa:** Si la educación tradicional tiene como objetivo esencial transmitir habilidades académicas, la información previa que requiere es el nivel de conocimiento del alumno de las habilidades pertinentes en cada curso. Una educación orientada a resultados personales necesita también información de ese tipo, pero no puede funcionar solo con ella. Necesita también información sobre la vida de la persona, ya que solo de esa forma podrá conocer y entender los resultados personales de cada alumno.
- **Metodología de planificación:** Los modelos tradicionales otorgan al maestro, tutor o profesor todo el poder de decisión en lo que debe aprender el alumno y como debe hacerlo. Desde una perspectiva orientada a resultados personales, no solo cuenta la opinión del profesor, sino que debe tenerse muy presente la opinión de quién mejor conoce la vida de la persona: su familia. El profesor sabrá mucho de DID, pero la familia es la que mejor conoce a su hijo. Esto implica una apertura fundamental de la escuela hacia el ámbito familiar. Esto debe concretarse en modelos de apoyo, consenso y colaboración entre familias y profesores que permitan actuar de forma sinérgica en la consecución de los resultados personales de cada alumno.
- **Evaluación:** La valoración del éxito o fracaso de la acción educativa se ha hecho tradicionalmente en función del nivel de conocimientos adquiridos por el alumno. Al introducir los resultados personales en la educación, esto ya no es suficiente, sino que debe atenderse también en qué medida lo aprendido por el alumno ha impactado positivamente en sus resultados personales.

Un último aspecto importante es explicar que el trabajo en torno a resultados personales sigue una lógica de lo que Schalock et al. (2007) denominan pensamiento de derecha a izquierda. El fundamento de esta idea es que, frente a una lógica más tradicional que plantea pensar en acciones – recursos – resultados, donde al empezar a pensar en las acciones supondría una lógica de izquierda a derecha, Schalock et al, proponen un pensamiento en la dirección contraria. Esto implica pensar de derecha a izquierda, es decir, empezar a pensar primero en qué tipo de resultados queremos alcanzar. Una vez clarificado este punto, se pensará en los otros elementos básicos de la planificación como las acciones o los recursos necesarios.

En los siguientes apartados se plantearán en mayor detalle como emplear los cuatro elementos en la planificación educativa en personas con DID.

Planificación de habilidades

El hecho de avanzar hacia una educación orientada a resultados personales, implica una apertura casi ilimitada de posibles habilidades que pueden ser objeto de enseñanza por parte de centros educativos. Una educación de este tipo no puede excluir a priori ninguna capacidad o habilidad, si se considera que es significativamente útil para que una niña o niño con DID alcance sus resultados personales.

Es importante especificar que las habilidades variarán mucho en función de cada niño o niña, de sus circunstancias personales, tipo de discapacidad, lugar de residencia, edad y otros muchos factores.

Aunque la lista pueda ser muy amplia y excedería el espacio de este trabajo podemos avanzar ciertas categorías generales que no siempre están presentes en la educación de personas con DID y hacia las que queremos llamar una mayor atención (para una exposición más detallada de estos aspectos ver Simarro, 2013).

Tradicionalmente la educación ha comenzado su influencia en la vida de las personas a través de la enseñanza de habilidades como las categorías básicas (colores, frutas, medios de transporte, etc.), la lectura, la escritura y las matemáticas, principalmente. Suelen ser estas las que en mayor medida suelen programarse también en la enseñanza de personas con DID. Es importante tomar conciencia de que, además de esas habilidades, pueden darse otras muchas tanto o más importantes para la vida de las personas con DID. Veamos a continuación algunos ejemplos.

Un grupo de habilidades esenciales que deben estar presentes en la educación de toda persona con DID son todas aquellas relacionadas con la comunicación.

La falta de habilidades comunicación es uno de los factores que en mayor medida limita la calidad de vida de las personas con DID. No solo eso, sino que además es un derecho básico tal y como está recogido en muchas de las declaraciones de gran influencia a nivel mundial. La más destacada la Convención internacional de derechos de las personas con discapacidad.

La primera aproximación a las habilidades de comunicación permite dividir las en dos grandes grupos, la expresión y la comprensión. Es obvio decir que ambas son fundamentales y deben desarrollarse al máximo en toda persona con DID. Más allá de esto, quizás no resulte tan obvio a juzgar por el estado de muchas personas con DID, que ninguna debería vivir una vida sin un sistema de comunicación aumentativo o alternativo que le permita expresarse al máximo de sus posibilidades. Puede que algunos casos esto solo pueda expresarse sea sus necesidades más básicas, pero eso ya supone una importante diferencia frente a no poder expresar nada en absoluto. Igualmente tampoco debería ya permitirse en el siglo XXI que una sola persona con DID viva sin recibir ayuda para desarrollar al máximo sus capacidades de comprensión.

Las habilidades de comunicación son esenciales para casi cualquier actividad en la vida de las personas. Desde relacionarse con otras personas, poder hacer elecciones, participar en los diferentes espacios comunitarios, reducir su estrés por falta de comprensión de su entorno, expresar un malestar físico y un largo etc. Es bien conocida hace ya varios años la estrecha relación entre problemas de conducta y falta de habilidades de comunicación (Carr et al, 1994).

Otro gran grupo de habilidades son las relacionadas con las conductas desajustadas. Partien-



do de una visión de este tipo de conductas, como originada en la falta de habilidades (Dunlap, et al, 2009), se considera esencial enseñar las habilidades necesarias para que la persona con DID abandone sus conductas desajustadas y pueda alcanzar sus objetivos de forma adecuada.

Las conductas desajustadas pueden tener un efecto devastador en la vida de las personas con DID y en la de sus familias. Personas que pueden tener todos los elementos positivos a su favor, por tener un desarrollo intelectual dentro de la normalidad (personas con autismo de alto nivel de funcionamiento, por ejemplo o con hiperactividad), buen lenguaje, y buenas capacidades de aprendizaje, pueden ver afectada toda su vida, la de sus familias y personas de su entorno de forma dramática por causa de su falta de control sobre su conducta.

Gran parte de la intervención que necesita la persona con necesidades de apoyo conductual se basa en adquirir habilidades que le permitan sustituir sus conductas desajustadas por otras adecuadas al medio. Veamos algunos ejemplos de forma muy sintética.

Ya citadas anteriormente, una de las habilidades esenciales son las de comunicación. Si tenemos muy presente que muchas conductas son una forma de comunicación desajustada en la que la persona con DID intenta conseguir algo legítimo, pero de forma inadecuada, tenemos una clave importante para ayudar a esa persona. En este caso, intentar enseñarle a conseguir sus objetivos legítimos mediante habilidades de comunicación adecuadas es una estrategia ineludible.

Un segundo gran grupo de habilidades que pueden ayudar a la persona a controlar su conducta son todas aquellas relacionadas con la autorregulación. Por autorregulación entendemos todas aquellas habilidades que permitan a la persona ejercer un adecuado control de sus emociones, impulsos y nivel de activación. Incluye habilidades como demorar el refuerzo, tolerar la frustración, inhibir impulsos inadecuados, planificar acciones, evitar distracciones, etc. Muchas conductas desajustadas se originan por falta de habilidades de autorregulación, por lo que su enseñanza puede ser muy importante para las personas con DID.

En lo referente a la conducta se incluirían también otras capacidades como las relaciones sociales, ya que muchas personas con conductas desajustadas en realidad no saben cómo relacionarse con sus iguales y recurren a fórmulas inadecuadas. Puede ser también todo lo relacionado con la autonomía personal, ya que la falta de esta, puede producir altas dosis de frustración a muchas personas.

Además de la comunicación y la conducta, es importante plantearse la importancia que tiene para las personas todas aquellas habilidades relacionadas con el ocio y el uso del tiempo libre. En este sentido, es muy relevante tomar conciencia de la relevancia del disfrute de su tiempo libre de cualquier niño o adolescente. A poco que reflexionemos sobre ello, muchos de nuestros mejores recuerdos de la infancia se relacionan con el juego, el deporte o cualquier otra actividad cuyo objetivo haya sido simplemente disfrutar y pasarlo bien. En este sentido, enseñar a la niña, niño o adolescente a jugar puede ser una magnífica estrategia de mejorar su vida. Piense el lector lo que hubiera sido su infancia sin esos momentos. La realidad de muchos niños con DID es, con excesiva frecuencia, la de alguien sin apenas momentos de disfrute, ni diversión. En muchos casos porque no saben cómo hacerlo. No parece descabellada la idea de que enseñarles a jugar y disfrutar puede ser una herramienta importante en camino a la felicidad.

En el caso de las habilidades podrían añadirse otras muchas más en un amplio listado, pero nos limitaremos a ofrecer un cuadro con ejemplos que pueden ser ilustrativos para el lector. El marco de referencia elegido es el del actual modelo de calidad de vida, ya expuesto en apartados anteriores (Schalock y Verdugo, 2003).

| DIMENSIÓN | HABILIDAD | JUSTIFICACIÓN |
|-----------------------|--|---|
| Relaciones personales | Juegos | En la infancia el juego es la mejor herramienta para relacionarse con iguales |
| | Normas básicas de comportamiento | Saber saludar, pedir cosas educadamente, solicitar ayuda son básicos para la relación con otras personas |
| | Comprensión de emociones | Entender las emociones de los demás es básico en la relación social |
| Inclusión | Trabajo autónomo | Si el niño sabe trabajar sin necesitar excesiva ayuda, sus posibilidades de estar en una escuela regular aumentan |
| | Habilidades académicas | Todo lo que le equipare al nivel de sus compañeros será una ayuda |
| | Autonomía | Si sabe desplazarse autónomamente por el centro tendrá más opciones de estar incluido |
| Derechos | Denunciar abusos | Aprender a denunciar si alguien le ha hecho daño o algo que no quería, permite defender mejor sus derechos |
| | Conocer sus derechos | Para poder defender los derechos es esencial conocerlos |
| | Educación sexual | Tener apoyo para poder aprender lo relacionado con la sexualidad, permite ejercer este derecho de toda persona |
| Bienestar emocional | Entender el paso del tiempo | Entender lo que es un minuto o una hora, reduce el estrés derivado de las esperas |
| | Saber relajarse | La relajación es una habilidad de afrontamiento del estrés |
| | Actividades de su agrado | Aprender a hacer cosas en las que se disfrute, aunque no siempre sean muy útiles, incrementa el bienestar de la persona |
| Desarrollo personal | Habilidades académicas (lectura, escritura, matemáticas, etc.) | Saber leer, escribir y operaciones matemáticas básicas es esencial para muchas cosas en la vida |
| | Tareas de la casa | Saber realizar comidas, lavar su ropa incrementa su independencia |
| | Saber organizar su tiempo | Saber planificar y organizar sus actividades ofrece mayores oportunidades en la vida |
| Bienestar físico | Higiene personal | Saber cepillarse los dientes, ducharse, etc. es esencial para la vida y la salud |
| | Vestido | No depender de nadie que te vista genera gran autonomía |
| | Aceptar alimentos variados y sanos | Poder evitar fobias a ciertos alimentos aumenta la salud |



| DIMENSIÓN | HABILIDAD | JUSTIFICACIÓN |
|--------------------|---|---|
| Autodeterminación | Saber elegir | Poder contar con oportunidades de elección aumenta el bienestar de toda persona |
| | Anticipar consecuencias de sus acciones | Saber aceptar las consecuencias de las propias acciones incrementa la responsabilidad |
| | Autoconocimiento | Conocer nuestros puntos fuertes y débiles permite ajustarnos mejor a la realidad y evitar frustraciones |
| Bienestar material | Saber usar el dinero | El manejo del dinero facilita la participación en la sociedad |
| | Saber cuidar los objetos | Si cuido adecuadamente objetos de mi interés, los podré disfrutar más tiempo |
| | Aprender un oficio | El trabajo proporcionará ingresos y autorrealización |

Planificación de apoyos

Como se apuntaba al exponer el concepto actual de DID, los apoyos son un aspecto esencial en la mejora del funcionamiento de las personas. Donde en ocasiones las habilidades no son suficientes, los apoyos pueden completar el resto de la tarea.

Un aspecto importante es matizar adecuadamente qué se entiende por apoyo, ya que puede ser mucho lo que pueda encajar en esta categoría. Podríamos definir de forma sucinta apoyo como cualquier ayuda externa a la persona que incrementa su funcionamiento en una o más áreas.

En el caso de personas con discapacidad auditiva un apoyo puede ser un audífono o un implante coclear; en personas con discapacidad visual pueden ser unas gafas o lentes, un bastón, un perro lazarillo; en el caso de las personas con discapacidad física sus apoyos pueden ser una silla de ruedas o unas muletas. En el caso de las personas con DID sus principales apoyos pueden ser otras personas, pero también un pictograma, una Tablet o un reloj digital.

Entre los apoyos más necesarios para las personas con DID podemos destacar en primer lugar a personas más que a objetos o dispositivos de cualquier tipo (que también pueden serlo como veremos más adelante). Como es fácil entender, no cualquier persona será un buen apoyo, al igual que no cualquier audífono, cualquier silla o cualquier lente, será un buen apoyo para otras personas con discapacidad. Aunque puede haber muchos perfiles profesionales adecuados, más allá de titulaciones académicas, las mejores figuras de apoyo para las personas con DID deben de cumplir con tres características esenciales como son las siguientes (Tamarit, 2005):

- Empatía: Entendida como la capacidad de identificarse emocionalmente con otra persona
- Ética: La capacidad de guiar la conducta por principios universales de solidaridad, equidad y respeto a las personas con DID y sus derechos, evitando el egoísmo y la utilización de las personas para fines propios
- Técnica: La capacidad más típicamente asociada a la profesionalidad, pero que prácticamente carece de valor si no existen las otras dos cualidades

Esto no es exclusivo de los profesores, puede extenderse a todo aquel que desempeñe funciones de apoyo a una persona con DID. Puede ser un familiar, un voluntario, un compañero, etc.

Es importante destacar que la experiencia acumulada va mostrando con claridad que por mucho conocimiento técnico que tenga una persona como títulos, maestrías, diplomados, etc., si no es capaz de actuar con ética y empatía, no puede ser considerado un buen profesional. Si no se esfuerza por poner a la persona con DID en el centro de sus acciones, el valor que aporta a sus vidas es nulo o muy limitado. Por el contrario, personas con un escaso conocimiento técnico, pero con grandes dosis de empatía y ética, pueden aportar logros muy significativos a la vida de las personas con DID.

Además del apoyo que proporcionan las personas es importante destacar la importancia que tienen una gran categoría que podríamos denominar como apoyos visuales o facilitadores de la comunicación. Aquí se incluyen todo lo que son pictogramas, fotografía, palabras, guías, agendas, etc. Es importante destacar que la comunicación es un derecho de las personas, por lo que no son ya una decisión profesional, de si considera necesario usarlos o no. Toda persona con DID tiene derecho a contar con los máximos apoyos necesarios y en este sentido los responsables de proporcionárselos son los profesores, profesionales y sus familias, principalmente.

Es importante destacar que los Sistema alternativos y aumentativos de comunicación (SSAAC) son una importante ayuda para la comunicación de muchas personas con DID. En este sentido el desarrollo tecnológico está proporcionando numerosas aplicaciones informáticas utilizables en cada vez mayor variedad de dispositivos (muchos ya de bajo coste) que pueden ser un apoyo esencial para estas personas en un futuro próximo.

Transformar el contexto

El tercer pilar del modelo propuesto se concreta en la transformación del contexto, entorno o ambiente de la persona con DID. En esencia, la relevancia de este modelo apunta a la eliminación o reducción de variables o factores que suponen en la práctica una dificultad significativa a la persona con DID para mejorar su funcionamiento y alcanzar un resultado personal.

Para poder ser lo más eficaces posible en la transformación del contexto, puede ser útil contar con una cierta ayuda en forma de estructura que es lo que voy a intentar ofrecer inicialmente.

El contexto puede analizarse desde los elementos, ámbitos o subcontextos dentro del contexto global. Estos pueden ser muy variados y amplios, pero consideramos que los más relevantes se repiten de forma bastante regular en casi todas las personas con y sin DID. Un primer acercamiento desde la práctica educativa podría comprender los siguientes ámbitos:

- Familia: Creemos que no es exagerado afirmar que la familia es el ámbito o elemento del contexto que mayor influencia tiene sobre la persona con DID. Incluye familia extensa como abuelos, tíos, primos, etc.
- Profesorado: A nivel de inclusión, aprendizaje, presencia y participación este colectivo es clave.
- Compañeros: Son los referentes fundamentales en la relación social de la persona con DID como para cualquier otro niño o niña.
- Familias de los compañeros: Las familias de los compañeros influirán en la conducta y actitud de sus hijos en relación a la persona con DID.
- Otras personas del centro: Pueden ser los conserjes, monitores de actividades deportivas, los encargados de la limpieza, etc.
- Barrio o Vecindario: Los vecinos, comerciantes de la zona, etc.
- Personas relevantes en la comunidad: Esto puede ser muy amplio en función de la vida de cada niño o niña. Desde un profesor de natación o baile a un chofer del transporte, etc.
- Personal sanitario: Personas que atienden la salud de la persona con DID.
- Otros: Puede entrar cualquier persona que sea relevante en su vida por diversas razones.



- Entorno físico: Las características del entorno físico pueden ser también determinantes en el funcionamiento de una persona con DID. No es lo mismo un ambiente rural, que uno urbano; no es lo mismo una zona de selva, que una de alta montaña o altiplano, etc. Las características de la escuela también pueden ser relevantes, si es muy grande, hay muchas escaleras, muy masificada, etc.

Pueden exponerse también la denominada teoría de los sistemas (Shaclock y Verdugo, 2003) que propone una triple diferenciación:

- Microsistema: Se refiere al entorno social inmediato de la persona con DID como puede ser la familia, el grupo de compañeros, etc.
- Mesosistema: Se refiere al entorno más amplio como la escuela en su conjunto, el vecindario o la zona donde vive.
- Macrosistema: Se refiere a un sistema más global como el patrón cultural de una sociedad, políticas económicas del gobierno, leyes, etc.

Consideramos que ambas clasificaciones son compatibles ya que pueden encajar de forma más o menos natural. En ambos casos, una vez expuestos los lugares o ámbitos hacia los que enfocar nuestra mirada, expondré lo que hay que mirar en cada uno de esos ámbitos. En este caso nos referimos a las variables o factores que en el ambiente están influyendo en el funcionamiento y la vida de la persona con DID. De nuevo la lista puede ser muy extensa y no pretendo llegar a la plena exhaustividad, sino simplemente ofrecer una orientación sobre las más relevantes y frecuentes:

- Variables socio comunicativas: La forma que tenga de comunicarse y relacionarse un determinado grupo influye en la posibilidad de relación social de una persona con DID. No es lo mismo que los compañeros o los padres de una persona con DID sepan y conozcan, por ejemplo, el uso de pictogramas a que no lo conozcan.
- Variables actitudinales: La disposición que las personas del entorno tengan a relacionarse, aceptar o incluir a la persona con DID es fundamental.
- Variables formativas. El nivel de conocimiento que tenga una persona o grupo para dar un apoyo eficaz a la persona con DID.
- Variables físicas: Aquellos obstáculos o barreras que dificulten el acceso a diferentes espacios.
- Variables psicológicas o cognitivas: La dificultad o complejidad de las tareas o demandas del entorno tiene un peso decisivo en muchos casos. Puede ser desde una tarea escolar, a usar el transporte público o comprar en un mercado.
- Variables culturales: El conjunto de creencias compartidas que un colectivo tenga acerca de diversos temas como la discapacidad, la educación, la igualdad, etc., influyen significativamente en las personas con DID. No es lo mismo que se tenga la visión de la discapacidad como un castigo divino o una maldición, a que se vea como una parte de la variedad natural de todo grupo humano.
- Variables socio económicas: El grado de desarrollo social y económico de una familia, una escuela o un país pueden ser decisivos también en la vida de las personas con DID. Está claramente documentado que la discapacidad es causa y a la vez consecuencia de la pobreza.

Como puede verse este conjunto de variables pueden cruzarse con los ámbitos anteriormente expuestos y pueden ofrecer una cierta estructura para el análisis y la posible transformación del contexto.

A la hora de abordar la transformación del entorno pueden establecerse varios objetivos, pero todos ellos deben responder siempre a uno esencial que es el facilitar o ayudar a la persona con DID a alcanzar sus resultados personales. Teniendo esto presente puede haber algunas formas de conseguir esto más concretas.

Una primera es eliminando barreras. Esto implica que una vez analizado un factor que actúa a modo de obstáculo o barrera, se intenta reducir o eliminar su influencia negativa. Un ejemplo en este sentido puede ser adaptar una tarea que era complicada para un niño con DID.

Muy relacionada con la anterior está otra opción que es incrementar la influencia de variables positivas o facilitadores. Por ejemplo, si se percibe que una profesora tiene sensibilidad e interés en apoyar a niños y niñas con DID, se le puede dedicar más tiempo para capacitarla y apoyarla.

Otra de las funciones o propósitos que pueden perseguirse al transformar el entorno es generar o facilitar apoyos para la persona con DID donde antes no los había. Por ejemplo, puede ser ubicando pictogramas en un espacio concreto, o modificando las actitudes de los compañeros del aula de tal forma que empiezan a jugar en el patio con su compañero con DID.

Por último, quería exponer algunas de las estrategias más útiles y frecuentes de modificación del entorno. En muchos casos, ya se emplean y son bien conocidas aunque no se las considera como tales. Esperamos que esto ayude a tomar conciencia de su importancia y de la relevancia de alinearla con los otros dos elementos (habilidades y apoyos) como se verá en el siguiente apartado. Son las siguientes:

- Acciones de sensibilización: Son muy diversas estas acciones que suelen incidir sobre las actitudes y las creencias de las personas.
- Acciones formativas: Permiten influir en las variables formativas sobre las opciones de apoyo y enseñanza a las personas con DID.
- Modelado: En muchos casos, el trato que se dé a la persona con DID por parte de alguien que tenga cierta autoridad (su profesor o su madre) va a ser imitado por otras personas. Esto puede ser un modelo positivo o uno negativo en función de lo que se observe.
- Charlas informales: Quienes tienen autoridad por su experiencia o conocimiento con personas con DID suelen ser interrogadas informalmente por otras personas. La imagen que se transmita en esas conversaciones puede ser lo que se le quede grabado a alguien sobre las personas con DID.
- Reivindicaciones: Efectuar reivindicaciones ante las administraciones públicas permite modificar condiciones negativas o crear otras más positivas.
- Creación de oportunidades: Mediante la creación de oportunidades se está transformando un entorno pobre en uno que ofrece posibilidades a las personas con DID. Pueden ser oportunidades de elección, de relación, de realizar ciertas actividades, etc.
- Defensa de derechos: Acciones de difusión y reivindicación de derechos implican que el entorno reconoce posibilidades y ofrece oportunidades a las personas con DID que antes no existían.
- Entrevistas: las entrevistas principalmente con los padres, y, sobre todo, las primeras que tengan en la vida de su hijo pueden ser decisivas en adquirir una visión u otra de su hijo con DID.
- Elaboración de documentos: Los documentos que una escuela comparte o difunde con otras personas ejercen también una influencia sobre la visión de las personas con DID.
- Páginas web: La información que una entidad coloca en su página web influye también en el contexto.
- Voluntariado: Los programas de voluntariado extienden el conocimiento de las personas con DID a un mayor número de miembros en la sociedad.

Como puede verse, las estrategias que pueden usarse en la transformación del entorno son muchas y muy variadas. Ninguna es esencialmente novedosa en sí misma, ya que se realizan



desde hace mucho tiempo. Lo que puede ser novedoso es tomar conciencia de la potencialidad que tienen como herramientas de transformación del entorno. Esto permitirá usarlas y seleccionarlas de forma más eficaz y con una clara direccionalidad en la consecución de resultados personales de cada persona con DID.

Alineación de los cuatro elementos: resultados personales, habilidades, apoyo y contexto.

Por alineación se entiende literalmente “poner en línea”. Alinear implica poner en una secuencia lógica y coherente, diferentes elementos mutuamente relacionados. Al referirme a alinear las habilidades, apoyos, contexto y resultados personales, me refiero a la planificación y disposición coordinada de la enseñanza de habilidades, la provisión de apoyos y la transformación del contexto. La importancia de la alineación radica en que incrementará la eficacia en la consecución de los resultados personales, fin último de toda actividad educativa.

Veamos algún ejemplo práctico de en qué consiste alinear los cuatro elementos fundamentales en una secuencia lógica y coherente.

Como hemos visto en el apartado anterior, lo primero que debemos plantearnos serían los resultados personales concretos de la persona a la que estemos apoyando. Aunque no es tan sencillo como ponerse a pensar un par de minutos y decidir el resultado personal (es un proceso más complejo). Veremos un ejemplo que ilustre mejor esta idea.

Pensemos que un resultado personal de Juan, de 8 años, es poder mejorar su relación con niños y niñas de su misma edad. Una vez que tengamos claro el resultado personal, tenemos una guía para planificar los otros tres elementos.

- Podemos pensar que las habilidades (primer elemento) que más le pueden ayudar pueden ser las de comunicación y las de juego. Si puede comunicarse mejor y sabe a jugar a diferentes cosas, tendrá más recursos para relacionarse con iguales.
- En lo referente a la provisión de apoyos (segundo elemento), es muy probable que contar con apoyos visuales que faciliten su comprensión de situaciones sociales, de las reglas de determinados juegos, puede incrementar su funcionamiento. Igualmente contar con una persona de apoyo que le ayude a aprender ciertos juegos y reglas sociales será igualmente útil. Alguien que le enseñe habilidades de comunicación como construir frases, expresar emociones sencillas y similares puede ayudarlo a conseguir su resultado personal.
- En lo referente a la modificación del entorno (tercer elemento), dependerá en gran medida del análisis que se efectúe de cuáles son las demandas más problemáticas para Juan. Posiblemente tengan que ver con la actitud de los niños, que no le entienden o con juegos demasiado complicados para él, por ejemplo. Esto implica que habrá que establecer acciones en las que se trabaje con los niños que serán futuros compañeros de juegos y con los que podrá establecer relaciones sociales significativas. Este trabajo podría consistir en explicarles el peculiar funcionamiento de Juan, sus capacidades y sus dificultades, de tal forma que puedan relacionarse con él de forma más sencilla. Igualmente se pueden intentar plantear juegos en los que Juan sea más competente y pueda participar de forma más completa, disfrutando del juego y de la relación con sus iguales. Esto supondrá adaptar el contexto (en este caso el juego que comparten los niños con sus reglas y demás elementos) a las posibilidades y habilidades de Juan.

Espero que este ejemplo pueda ser ilustrativo de la importancia que tiene la alineación de los elementos fundamentales y el papel central que deben jugar los resultados personales. Todas las personas necesitan aprender, requieren de apoyos y funcionan mejor en unos entornos que otros. Si queremos enseñar habilidades y las posibilidades son muy variadas, el orientarnos y centrarnos en los resultados personales, nos permite contar con una brújula o punto de referencia muy relevante. Otro tanto similar ocurre con los apoyos y el contexto. Analizar qué apoyos incrementarían el funcionamiento de la persona en según qué actividades y, además, eliminar aquellas barreras que limitan el funcionamiento de la persona, supone un paso decisivo para acercar a un niño o niña con DID a sus resultados personales.

CONCLUSIONES

Mi intención principal en este artículo es transmitir la idea de que es deseable y, además, posible, avanzar hacia una educación que tenga cada vez un mayor impacto significativo en la vida de las personas con DID. Para ello, es esencial revisar nuestros paradigmas o modelos mentales de los elementos esenciales que conforman la educación en general y la educación especial en particular.

He intentado incidir en la relevancia que tiene partir de una determinada concepción de la educación, excesivamente sesgada hacia la economía y el mercado de trabajo. Este tipo de modelos son particularmente proclives a la exclusión de los menos productivos, entendiendo la productividad desde una perspectiva relacionada con el capital económico y obviando la importancia del capital social. El valor de una educación orientada también hacia la vida de las personas, la convivencia y a la creación de capital social, se hace más palpable al intentar extrapolar la estructura, métodos, conocimientos y contenidos propios de la educación regular a la educación especial.

La educación especial propuesta debe ser tan heterogénea y variada en sus metas y objetivos concretos como lo son sus destinatarios, las personas con DID. Esto supone de facto la ausencia de un referente concreto compartido en la educación especial como pueden serlo saber resolver ecuaciones o conocer los elementos de la tabla periódica en la educación tradicional. Los referentes compartidos de la educación especial, forzosamente van a tener un carácter más general y van a verse concretados en el conocimiento en profundidad de la vida de cada niño, niña o adolescente con DID.

Esta educación propuesta no va solo a fundamentar su actividad en la enseñanza de habilidades, algo que remite a modelos y concepciones ya ampliamente superadas en que la discapacidad se entendía exclusivamente en función de las dificultades de las personas. Los modelos actuales tienen una base mucho más ambientalista que incluye las demandas del entorno como un elemento esencial en la comprensión de la discapacidad. Así mismo, se concede una gran importancia a los apoyos que cada persona necesita para incrementar su funcionamiento en aquellas áreas en que sus habilidades no son suficientes para alcanzar metas relevantes en su vida.

La idea esencial en este punto se refiere a que la educación especial no puede reducirse a la enseñanza de habilidades, sino que debe incluir en su accionar la provisión de apoyos y la transformación del contexto. Ambas acciones deben estar alineadas y coordinadas con la enseñanza de habilidades y con el cuarto elemento expuesto en este artículo que son los resultados personales.

Los resultados personales constituyen la meta concreta que da sentido a la acción educativa y que en el caso de la educación de personas con DID, supone un referente de gran utilidad en la selección de contenidos educativos, establecimiento de apoyos y análisis de obstáculos o facilitadores ambientales.

Incluir estos elementos de la manera expuesta en este artículo puede ser una importante herramienta en el desarrollo de una educación por y para la vida de todas las personas y de cada persona con DID. Considero que esto permitiría convertir la educación en la mejor estrategia para incrementar el bienestar y felicidad de tantas y tantas personas con DID en todo el mundo cuya vida nadie desearía para sí.



BIBLIOGRAFÍA

Carr, E.G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J.I., Kemp, D.C., & Smith, C.E. (1994). *Communication – based intervention for problem behavior. A user's guide for producing positive change*. Baltimore: Paul H. Brookes. Edición Española.

Carr, E.; Levin, L.; McConnachie, G.; Carlson, J. I.; Kemp, D. C. y Smith, C. E. (1996): *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.

Dunlap, G., Horner, R. H., Sailor W., & Sugai, G. (2009). Overview and history of positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds). *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 3-16). New York: Springer.

Etxeberria, X. (2005). *Aproximación ética a la discapacidad*. Bilbao: Universidad de Deusto

Luckasson, R., Coulte, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M.E., Spitalnik, D.M. y Stark, J.A. (1992). *Mental retardation: Definition, Classification, and systems of supports* (9 th ed.). Washington, D.C.: Autor.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes básicos de la educación del futuro*. Paris: UNESCO

Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Schalock, R. L., Gardner, J.F. y Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Traducción española (2008): *Calidad de Vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. Madrid: FEAPS.

Schalock, R. L. y Verdugo, M.A. (2003). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. Edición española Schalock, R. y Verdugo, M.A. (2004). *Calidad de Vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Schalock, R. L., Gardner, J.F. y Bradley, V. J. (2007). *Quality of life for persons with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Traducción española (2008): *Calidad de Vida para personas con discapacidad intelectual y otras discapacidades del desarrollo. Aplicaciones para personas, organizaciones, comunidades y sistemas*. Madrid: FEAPS.

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., et al. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support* (11th Ed.). Washington DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

Simarro, L. (2013). *Educación y calidad de vida en personas con autismo*. Madrid. Síntesis

Tamarit, J. (2005). *Tréboles*. Voces, 352, 2. Recuperado de http://www.feaps.org/biblioteca/documentos/porcalidad/_352.pdf

CIERRE DEL CAPÍTULO 2

CONCLUSIONES DE LAS X JORNADAS

- Se ratifica y aprueba el trabajo realizado durante el presente año por la Red Intergubernamental Iberoamericana de Necesidades Educativas Especiales (RIINEE), así como la validez de la Red como acompañamiento del trabajo mutuo entre los países y los organismos participantes.
- Renovamos nuestro compromiso de seguir trabajando juntos, respetando la construcción histórica y las políticas públicas de todos los países para avanzar de forma más decidida hacia la transformación de sistemas educativos y escuelas más inclusivas.
- La RIINEE continúa en su trabajo de hacer operativa la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad basado en los principios de la no discriminación, la igualdad de oportunidades, los ajustes razonables y el diseño universal de aprendizaje. Asimismo, compromete sus esfuerzos para colaborar en la Agenda Post 2015, de las Naciones Unidas, que garantice el derecho a la educación de las personas con discapacidad.
- Se ratifica el compromiso de avanzar en el programa Metas Educativas 2021, y en concreto en su meta general segunda, “lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.”
- Considerando que la educación es un derecho humano fundamental, compete a cada país garantizar la plena accesibilidad, identificando las barreras para el aprendizaje y participación, así como disponer de recursos y estrategias de acceso a los centros educativos y al aprendizaje, respondiendo a las características y necesidades de las personas con discapacidad. Esto implica, en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, la eliminación de las barreras garantizando su pleno acceso, permanencia, participación, promoción y egreso para la inclusión a la vida social y laboral.
- Es fundamental establecer con claridad el propósito que se pretende con el proceso de evaluación en su contexto, ya que las prácticas evaluadoras pueden contribuir a la inclusión o a la exclusión. Abogamos por procesos evaluadores que favorezcan la inclusión y garanticen el derecho a una educación de calidad.
- Para evaluar los aprendizajes de todas las personas existen distintas estrategias. Es importante, por tanto, elegir y/o diseñar aquellas que permitan valorar los logros de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes.
- Desde los planteamientos universales de aprendizaje se debe proporcionar a los estudiantes múltiples medios que permitan la representación y expresión de sus conocimientos y sus competencias.
- Se detecta una necesidad en la región en la formación e investigación sobre diseño universal de aprendizaje.



ANEXO 1.

PROGRAMA DE TRABAJO

IX JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

CARTAGENA DE INDIAS (COLOMBIA) DEL 22 AL 26 DE OCTUBRE DE 2012

LUNES, 22 DE OCTUBRE

08.30 – 09.00 **ACTO DE INAUGURACIÓN**

09.00 – 10.30 Presentación de los asistentes y metodología de trabajo de las jornadas

Actuaciones realizadas por RIINEE. **José Alfredo Espinosa.**

Secretaría Ejecutiva

10.30 – 11.00 Descanso

11.00 – 12.00 **PONENCIA:**

“Itinerarios escolares protegidos en la escuela secundaria”

Irene Kit. Asociación civil de Educación para Todos. Argentina

12.00 – 13.00 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**

“Situación de los adolescentes y jóvenes con discapacidad en la educación secundaria en Latinoamérica”

Argentina

Bolivia

Brasil

Chile

Coordina: **Guatemala**

13.00 – 14.30 Almuerzo

14.30 – 15.45 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**

Colombia

Costa Rica

Cuba

Ecuador

El Salvador

Coordina: **Panamá**

- 16.00 – 17.30 **TALLERES:**
Barreras para la accesibilidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación secundaria.

MARTES, 23 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **PONENCIA:**
“El sentido del nosotros en educación”
Carlos Skliar. Universidad de Flacso. Argentina
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.00 **BUENAS PRÁCTICAS:**
Educación Integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad que no concluyeron el Nivel Primario.
Ana Moyano. Argentina
Proyecto de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (PRODIES)
Dora Villanueva. Perú
- 12.00 – 13.00 **PONENCIA:**
¿Cómo hacer accesible documentación para personas con discapacidad visual?
Martinha Clarete Dutra Dos Santos. Brasil
- 13.00 – 14.30 Almuerzo
- 14:30 – 15.45 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
Guatemala
México
Nicaragua
Panamá
Coordina: **Colombia**
- 16.00 – 17.30 **TALLERES**
Barreras para la accesibilidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación secundaria

MIÉRCOLES, 24 DE OCTUBRE

- 09.00 – 13.00 **VISITA CENTROS:**
Institución Educativa Soledad Roman De Nuñez
Institución Educativa Olga Gonzalez Arraut
Institución Educativa Ciudad De Tunja
Institución Educativa Luis Carlos Lopez
- 13.00 – 14.30 Almuerzo
- 14.30 – 15.30 **PUESTA EN COMÚN DE LA VISITA A LOS CENTROS**
- 15.30 – 17.30 **TALLERES**
Barreras para la accesibilidad e inclusión educativa de las personas con discapacidad en la educación secundaria
Propuestas para las conclusiones



JUEVES, 25 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **PONENCIA:**
Experiencias de trabajo en los Institutos para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Inclusiva
Mónica Vargas. IDIE de Panamá
Analia Rosoli. IDIE de R. Dominicana
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.00 **PASANTÍAS 2012**
Costa Rica – México
Panamá – México
Guatemala – México
Coordina: **Patricia Sánchez Regalado.** México
- 12.00 – 13.00 **PONENCIA:**
“Sistema de indicadores SIRIED. Aplicación práctica”
Daniela Eroles. UNESCO
Liliana Mascardí. UNESCO
- 13.00 – 14.30 Almuerzo
- 14:30 – 15.45 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
Paraguay
Perú
R. Dominicana
Venezuela
Coordina: **Costa Rica**
- 16.00 - 17.30 **ACCIONES RIINEE**
- Premio RIINEE
 - Acciones 2013
 - Módulo de formación
 - Pasantías 2013
 - Centro de Recursos para personas ciegas
 - Blog
 - Tema conjunto 2013
 - Ciclo conferencias
 - Buenas Prácticas
 - Publicación jornadas
 - Álvaro Saiz y José Alfredo Espinosa

VIERNES, 26 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **PLENARIO**
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.45 **CONCLUSIONES FINALES Y ACTA**
- 12.45 – 13.00 **ACTO DE CLAUSURA**
- 13.00 – 14.30 Almuerzo



ANEXO 2.

LISTADO DE PARTICIPANTES EN LAS IX JORNADAS

ARGENTINA

Ana María Moyano
Coordinadora Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
amoyano@me.gov.ar

BOLIVIA

Noel Aguirre Ledezma
Viceministro de Educación Alternativa y Especial
Ministerio de Educación y Culturas
naguirre@munedu.gob.do
nralbo@yahoo.es

BRASIL

Martinha Clarete Dutra Dos Santos
Directora de Políticas de Educação Especial
Secretaría de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidades e Inclusão. Ministerio de Educación del Brasil.
martinha.santos@mec.gov.br

CHILE

Aida Guzmán Cifuentes
Coordinadora Nacional de Educación Especial
Ministerio de Educación
Unidad de Educación Especial
02-3904532 02-4875685
Aida.guzman@mineduc.cl

COLOMBIA

Janeleene Melissa López Cely
Profesional cualificado
Dirección de Cobertura y Equidad
Ministerio de Educación Nacional
22 22 800 ext 2306
mbravo@mineduccion.gov.co

Raimundo Angel Jaramillo
Profesional
Secretaria de Educación y Cultura de Bolívar
raimundo1@gmail.com

Romi Raad Assad
Profesional Universitario Población Vulnerable
SECRETARIA DE EDUCACION DISTRITAL
rraad@sedcartagena.gov.co
Romraad6p@hotmail.com

COSTA RICA

Olivia Mora Moreira
Directora del Departamento de Educación Especial
Ministerio de Educación Pública
edespecial@yahoo.com
omora@mep.go.cr
olimormo7@yahoo.es

CUBA

Esther María LA O OCHOA
Directora Escuela Especial "Solidaridad con Panamá"
Ministerio de Educación
lissettesa@dri.rimed.cu
Lissettesa2005@yahoo.es

ECUADOR

Lorena Cucalón
Gerente del Proyecto Modelo de Educación Inclusiva y Especial
Ministerio de Educación
593 2 3961329
593 2 3961521
Lorena.cucalon@educacion.gob.ec

EL SALVADOR

Denis Antonio Tercero Véliz
Jefa de Departamento de Educación Inclusiva
Ministerio de Educación de El Salvador
denis.tercero@mined.gob.sv

GUATEMALA

Jeannette Bran Cibrian de Cacacho
Directora General de Educación Especial
Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación
jbran@mineduc.gob.gt

HONDURAS

Gladys Elizabeth González Cayetano
Especialista de Educación Especial
Secretaría de Educación
gladyzgg@yahoo.es
lourdesghe@yahoo.com

MÉXICO

Noemí García García
Directora General Adjunta para la Articulación Curricular de la Educación Básica SEP
Subsecretaría de Educación Básica
noemig@sep.gob.mx
nogar8@hotmail.com

Norma Patricia Sánchez Regalado
Directora EE D.F
Subsecretaría de Educación Básica
patricia@sep.gob.mx



NICARAGUA

Luz Marina Palacios Navarrete
Directora Educación Especial
Ministerio de Educación
palaciosl@mined.gob.ni

PANAMÁ

Ariadna Roa de Petterson
Directora Educación Especial
Ministerio de Educación
einclusiva@meduca.gob.pa
adna7@hotmail.com

PARAGUAY

Isabelino Martínez Galiano
Director General de Educación inclusiva
Ministerio de Educación y Cultura
Isabelino_che@hotmail.com

PERÚ

Dora Villanueva Alfaro
Coordinadora del área de Centros y Programas
Ministerio de Educación del Perú
Dirección General de Educación Básica Especial
dvillanueva@minedu.gob.pe
devillanueva@pucp.edu.pe
doravillanueva@terra.com.pe

REPÚBLICA DOMINICANA

Cristina Amiama Espallat
Directora de Educación Especial
Secretaría de Estado de Educación
Minerva.perez@see.gob.do
Minervadediaz@hotmail.com
Cristina.amiama@miner.d.gob.do

VENEZUELA

Yelitza John de Rangel
Directora de Educación Especial
Ministerio del Poder Popular para la Educación.
02125068830
CEL 04166359442
educacionespecial@me.gob.ve
deeyelitzajohn2011@gmail.com
yelitzajohn@gmail.com



ANEXO 3. PROGRAMA DE TRABAJO

X JORNADAS DE COOPERACIÓN EDUCATIVA
CON IBEROAMÉRICA SOBRE

Educación Especial e Inclusión Educativa

SANTA CRUZ DE LA SIERRA (BOLIVIA) DEL 21 AL 25 DE OCTUBRE DE 2013

LUNES, 21 DE OCTUBRE

09.00 – 10.00 **ACTO DE INAUGURACIÓN:**

Víctor Navalpotro. Director Centro de Formación AECID. Bolivia

Ministro o Viceministro de Educación de Bolivia

Alfonso González Hermoso de Mendoza. Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del MECD. España

Paz Portales. Coordinadora del Programa Regional de Educación, UNESCO Santiago

Susana Bejarano. Directora de la oficina OEI Bolivia

10.00 – 10.30 **MARCO TEMÁTICO DE LAS JORNADAS:**

“La importancia de la evaluación en el proceso educativo de las personas con discapacidad”

Alfonso González Hermoso de Mendoza. Director General de Evaluación y Cooperación Territorial del MECD. España

10.30 – 11.00 Descanso

11.00 – 12.00 **PONENCIA INAUGURAL:**

“El derecho a la educación de personas con discapacidad en la agenda de desarrollo post 2015”

Giovanna Modé. Coordinadora de comunicación y movilización de la Campaña

Latinoamericana por el Derecho a la Educación. CLADE

12.00 – 12.30 - Presentación de los asistentes y metodología de trabajo de las jornadas.

- Actuaciones realizadas por RIINEE. Secretaría Ejecutiva. CNIIE. MECD.

José Alfredo Espinosa Rabanal

- 12.30 – 13.00 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
“Situación de la evaluación educativa de los estudiantes con discapacidad”
Argentina
Bolivia
Brasil
- 13.00 – 14.30 Almuerzo
- 14.30 – 15.30 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
“Situación de la evaluación educativa de los estudiantes con discapacidad”
Chile
Colombia
Costa Rica
Cuba
- 15.30 – 17.30 **TALLERES:**
“Evaluación: análisis, diagnóstico, dificultades y propuestas” Ficha de trabajo.
Trabajo en grupos.

MARTES, 22 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **PONENCIA:**
“La evaluación de los estudiantes con discapacidad”
Cynthia Duk. Universidad Central de Chile
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.00 **BUENAS PRÁCTICAS:**
“Experiencias sobre Educación para la Paz, Convivencia Democrática y Derechos Humanos, y Observatorio Regional de Educación Inclusiva(OREI)”
Paz Portales. Coordinadora del Programa Regional de Educación, UNESCO Santiago
- 12.00 – 13.00 **PONENCIA - TALLER:**
“¿Cómo hacer accesible documentación para personas con discapacidad visual?”
Martinha Clarete Dutra Dos Santos. Directora de Políticas de Educação Especial. Brasil
- 13.00 – 14.30 Almuerzo
- 14:30 – 15.30 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
“Situación de la evaluación educativa de los estudiantes con discapacidad”
Ecuador
El Salvador
Guatemala
- 15.30 – 17.30 **TALLERES:**
“Evaluación: análisis, diagnóstico, dificultades y propuestas” Ficha de trabajo.
Trabajo en grupos.



MIÉRCOLES, 23 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **TALLER:**
"Producción de materiales didácticos para estudiantes con discapacidad visual"
Mara Lis Vilar. Programa Conectar Igualdad. Argentina
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.00 **PONENCIA:**
"Programas de inclusión educativa en el marco de las metas 2021"
Laura Hernández. Coordinadora de Programa de la OEI
Analia Rosoli. IDIE de R. Dominicana de la OEI
- 12.00 – 13.00 **PONENCIA:**
"Calidad de vida y educación en personas con autismo"
Luis Simarro Vázquez. Doctor en psicología
- 13.00 – 14.30 Almuerzo
- 14.30 – 15.30 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
"Situación de la evaluación educativa de los estudiantes con discapacidad"
Honduras
México
Nicaragua
Panamá
- 15.30 – 17.30 **REUNIÓN EN TALLERES Y PLENARIO**
Propuestas para las conclusiones

JUEVES, 24 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **PONENCIA:**
"Informe final sobre el sistema de indicadores SIRIED."
Paz Portales. UNESCO
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.00 **PONENCIA - TALLER:**
"Accesibilidad e inclusión: recursos web gratuitos"
José Alfredo Espinosa. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- 12.00 – 13.00 **PONENCIA:**
"Interculturalidad: Apoyo al fortalecimiento de la Educación de Bolivia desde el enfoque intra e intercultural y el plurilingüismo"
Juan Luis Iturria. UNESCO
- 13.00 – 14.30 Almuerzo

- 14:30 – 15.30 **INTERVENCIÓN PAÍSES:**
“Situación de la evaluación educativa de los estudiantes con discapacidad”
Paraguay
Perú
R. Dominicana
Uruguay
Venezuela
- 15.30 – 17.30 **ACCIONES RIINEE**
Acciones 2014
Módulo de formación
Centro de Recursos para personas ciegas
Blog
Tema conjunto 2014
Ciclo conferencias
Buenas Prácticas
Publicación jornadas
Logo
Revista digital: 10 años de RIINEE
Presentar Conecta2 de FEAPS
TEIb-ATEI. Televisión Educativa y Cultural Iberoamericana

VIERNES, 25 DE OCTUBRE

- 09.00 – 10.30 **PLENARIO**
- 10.30 – 11.00 Descanso
- 11.00 – 12.45 **CONCLUSIONES FINALES Y ACTA**
- 12.45 – 13.00 **ACTO DE CLAUSURA:**
Víctor Navalpotro. Director Centro de Formación AECID. Bolivia
Representante Ministerio de Educación de Bolivia (Por confirmar)
Alfonso Gentil Alvarez-Ossorio. Subdirector General Adjunto de Cooperación Internacional del MECD. España
Paz Portales. Coordinadora del Programa Regional de Educación, UNESCO Santiago
- 13.00 – 14.30 Almuerzo



ANEXO 4.

LISTADO DE PARTICIPANTES EN LAS X JORNADAS

COORDINADORES

CHILE

1.- Paz Portales

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

Dirección: 56.2 24724600. Santiago, CHILE

Teléfonos: 56.2 24724600

Fax: -

Correo-e: p.portales@unesco.org

Coordinadora del Programa Regional de Educación - ALC

Página web: www.unesco.org

ESPAÑA

2.- Alfonso González Hermoso de Mendoza

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD)

Dirección: . Madrid, ESPAÑA

Teléfonos: 34. 699075341

Fax: -

Correo-e: director.ect@mecd.es

Director General Evaluación y Cooperación Territorial

Página web:

3.- Laura Hernández Izquierdo

Organización de Estados Iberoamericanos

Dirección: Calle Bravo Murillo 38. 28015 Madrid, ESPAÑA

Teléfonos: 34. 91 5944382 Ext. 156

Fax: -

Correo-e: lhernandez@oei.org.es

Responsable Programas Secretaría General

Página web: www.oei.es

PONENTES

BOLIVIA

4.- Susana Bejarano Adad

Organización de Estados Americanos - OEI Bolivia

Dirección: Pasaje Villegas No. 1170 Zona San Jorge. La Paz, BOLIVIA

Teléfonos: 591. 2 2120722

Fax: 591.2 2971276

Correo-e: susitacp@hotmail.com

Directora y Representante OEI

Página web: www.oei.bo/www.oei.es

ESPAÑA

5.- José Alfredo Espinosa Rabanal

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD)

Dirección: Calle General Oraá, 55. Madrid, ESPAÑA

Teléfonos: 34. 917459445

Fax: -

Correo-e: josea.espinosa@mecd.es

Jefe de Servicios Centro Nacional Innovación e Investigación Educativa

Página web:

6.- Alfonso Gentil Alvarez-Osorio

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD)
Dirección: Paseo del Prado, 28. Madrid, ESPAÑA
Teléfonos: 34. 91506 5559
Fax: 34.91 506 5704
Correo-e: alfonso.gentil@mece.es
Vocal Asesor Subd. General Cooperación Internacional
Página web: www.mece.gob

FACILITADORES

ESPAÑA

7.- Gonzalo Hernández Lorenzo

ATEI-TEIB (Televisión Educativa y Cultural Iberoamericana)
Dirección: C/ Fuencarral 8, 2ª. Madrid, ESPAÑA
Teléfonos: 34.91 5227099
Fax: 34.91 5226744
Correo-e: gonzalohernandez@ateiamérica.com
Cámara
Página web: www.nci.tv

PARTICIPANTES

ARGENTINA

8.- Ana María Moyano

Ministerio de Educación
Dirección: Pizzurno 935, Oficina 302. Buenos Aires, ARGENTINA
Teléfonos: 54.11 4129 1519/1515
Fax: -
Correo-e: amoyano@me.gov.ar
Coordinadora Educación Especial
Página web: www.ene.gov.ar

9.- Mara Lis Vilar

Conectar Igualdad - Ministerio de Educación
Dirección: Callao 1046. Caba, ARGENTINA
Teléfonos: 59.911 38279794
Fax: -
Correo-e: maralisvilar@gmail.com
Contenidista y Asesora Área de Discapacidad Visual MINEDUC
Página web: www.conectarigualdad.com.ar

BOLIVIA

10.- Luis Simarro Vázquez

Fé y Alegría Bolivia
Dirección: Calle Suipacha 245. Cochabamba, BOLIVIA
Teléfonos: 591.4 4589848
Correo-e: luis.simarro@gmail.com

BRASIL

11.- Martinha Clarete Dutra dos Santos

Ministério Da Educação
Dirección: Esplanada dos Ministérios Bloco L - Anexo I - Sala 412. Cep. 70.047-900 Brasília DF, BRASIL
Teléfonos: 55.61 2022-7661/9081
Fax: 55.61 2022-9297
Correo-e: martinha.santos@mec.gov.br
Directora de Políticas de Educación Especial
Página web: www.gov.br

**12.- Giovanna Modé Magalhães**

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

Dirección: Av. Alfonso Bovero 430. Sao Paulo, BRASIL

Teléfonos: 54.11 38537900

Fax: -

Correo-e: giovanna@campanaderechoeducacion.org

Coordinadora Comunicación y Movilización

Página web: www.campanaderechoeducacion.org

CHILE**13.- Cynthia Duk Homad**

Universidad Central de Chile

Dirección: Santa Isabel 1278. Santiago Centro, CHILE

Teléfonos: 56.2 25826720

Fax: -

Correo-e: cduk@ucentral.cl

Directora Centro Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva

Página web: www.central.cl

14.- Aída Guzmán Cifuentes

Ministerio de Educación

Dirección: Alameda 1315 Of. 92. Santiago, CHILE

Teléfonos: 56.22 4607174

Fax: -

Correo-e: aida.guzman@mineduc.cl

Coordinadora Nacional de Educación Especial

Página web: www.mineduc.cl

15.- Juan Luis Iturra Gallego

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO

Dirección: Enrique Delpiano 2058, Providencia. Santiago, CHILE

Teléfonos: 56. 2 24724600

Fax: -

Correo-e: jl.iturria@unesco.org

Especialista Asistente de Programa. Sección de Planificación, Gestión, Monitoreo y Evaluación

Página web: www.unesco.org/santiago

COLOMBIA**16.- Ana Cristina Contreras Martínez**

Ministerio de Educación Nacional de Colombia

Dirección: CII 43 N° 57 - 14 Centro Administrativo Nacional CAN. Bogotá, COLOMBIA

Teléfonos: 57.1 2222900

Fax: 57.1 2222800 ext. 2130

Correo-e: acontreras@mineduccion.gov.co

Profesional Especializado

Página web:

COSTA RICA**17.- Olivia Rosa Mora Moreira**

Ministerio de Educación Pública

Dirección: Avenida Segunda, Avenida Central, Calle 6, diagonal Mercado Central, Edificio Raventos,

3er. Piso. San José, COSTA RICA

Teléfonos: 506. 22566456

Fax: 506. 22566456

Correo-e: olivia.mora.moreira@mep.go.cr; olimormo7@yahoo.es

Jefa Departamento de Educación Especial

Página web: www.mep.go.cr

CUBA

18.- Moraima Orosco Delgado

Ministerio de Educación

Dirección: 17 y o Vedado . La Habana, CUBA

Teléfonos: 53.7 6487653 53.7 8322452

Fax: -

Correo-e: moraima@mined.rimed.cu

Directora Nacional de Educación Especial

Página web:

ECUADOR

19.- María Soledad Vela Yépez

Ministerio de Educación

Dirección: Avenida Amazonas N 34-451 y Juan Pablo Sanz . Quito, ECUADOR

Teléfonos: 593. 23981359

Fax: -

Correo-e: soledad.vela@educacion.gob.ec

Directora Nacional de Educación Especial e Inclusiva

Página web: www.educacion.gob.ec

EL SALVADOR

20.- Denis Antonio Tercero Véliz

Ministerio de Educación

Dirección: Centro de Gobierno, Avenida Juan Pablo II y Calle Guadalupe, Edificio A-4 Primer Nivel.

San Salvador, EL SALVADOR

Teléfonos: 503. 2537.4111

Fax: -

Correo-e: denis.tercero@mined.gob.sv

Jefe Departamento Educación Inclusiva

Página web: www.mined.gob.sv

GUATEMALA

21.- María Leonor Boesch Polanco

Ministerio de Educación - DIGEESP

Dirección: 6a calle 1 - 36 Zona 10, Edificio Valsari Of. 203 - 204. Guatemala, GUATEMALA

Teléfonos: 502. 40514284 502. 23623568 / 236235-94

Fax: -

Correo-e: mboesch@mineduc.gob.gt

Técnico en Necesidades Educativas Especiales, Departamento Inclusión Educativa

Página web:

HONDURAS

22.- Gladys Elizabeth González Cayetano

Secretaría de Educación

Dirección: Edificio El Rap, primera entrada Residencial Plaza, 4to. Piso. Tegucigalpa, HONDURAS

Teléfonos: 504. 22370829

Fax: -

Correo-e: gladyzgg@yahoo.es; educacionespecial@yahoo.es

Directora de Educación Especial

**MÉXICO****23.- Norma Patricia Sánchez Regalado***Dirección de Educación Especial / SEP*

Dirección: Tlalpan No. 515, esquina Cádiz, 2do. Piso Colonia Álamos C.P. 03400. México D.F., MÉXICO

Teléfonos: 52. 55.54004421

Fax: -

Correo-e: patricia.sanchez@sep.pdf.gob.mx; patricia@sep.gob.mx

Directora

Página web: <http://educacionespecial.sep.pdf.gob.mx>**PANAMA****24.- Ariadna Elena Roa de Petterson***Ministerio de Educación*

Dirección: Villa Cárdenas - Corregimiento Ancón. Panamá, PANAMÁ

Teléfonos: 507. 5157368

Fax: -

Correo-e: ariadna.depetterson@meduca.gob.pa

Directora Nacional de Educación Especial

Página web:

25.- Mónica Vargas León*Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)*

Dirección: Calyton, Ciudad del Saber, Calle Evelio Lara, Casa 132 B. Panamá, PANAMÁ

Teléfonos: 507. 3170990

Fax: 507. 3171057

Correo-e: mvargas@oeipanama.org; monikitavar@hotmail.com

Coordinadora IDIE

Página web: www.idiepanama.org**PERU****26.- Rosa Mercedes Tió Berta***Ministerio de Educación - Dirección General de Educación Básica Especial*

Dirección: Calle Manuel Gómez 435. Lima, PERÚ

Teléfonos: 51.01 2657996 51.01 2657996

Fax: -

Correo-e: rtio@minedu.gob.pe; mechetio@hotmail.com

Coordinadora del Área de Educación Inclusiva

Página web: www.minedu.gob.pe**REPÚBLICA DOMINICANA****27.- Cristina Amiama Espailat***Ministerio de Educación*

Dirección: Avenida Máximo Gómez. Santo Domingo, REPÚBLICA DOMINICANA

Teléfonos: 829. 779.6865

Fax: 809. 796.9947

Correo-e: cristina.amiama@miner.d.gob.do

Directora de Educación Especial

28.- Analía Susana Rosoli*OEI - Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE)*

Dirección: Av. Sarasota No. 20, Torre Empresarial, Ensanche La Julia. Santo Domingo,

REPÚBLICA

DOMINICANA

Teléfonos: 809. 5679863

Fax: -

Correo-e: arosoli@oeidominicana.org

Coordinadora IDIE

Página web:

URUGUAY

29.- Graciela Riotorto Grandi

Ministerio de Educación, Consejo de Educación Inicial y Primaria

Dirección: Avenida Juan Corles Gómez entre Sarandí y Buenos Aires 2° Piso. Montevideo,
URUGUAY

Teléfonos: 598. 29158912

Fax: 598. 29158912

Correo-e: gracielariotorto@hotmail.com

Inspectora Educación Especial

Página web: