

¿Por qué preferimos la igualdad aunque defendamos lo contrario? Las regulaciones sociales sobre la discapacidad.

Nelson Maizares.

Cita:

Nelson Maizares (2019). *¿Por qué preferimos la igualdad aunque defendamos lo contrario? Las regulaciones sociales sobre la discapacidad. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/662>

XIII Jornada de Sociología: “Las cuestiones de la sociología y la sociología en cuestión. Desafíos frente a los problemas contemporáneos y a los debates en torno a la formación en la disciplina”. 26 al 30 de agosto de 2019.

Título: ¿Por qué preferimos la igualdad aunque defendamos lo contrario? Las regulaciones sociales sobre la discapacidad

Autor: Nelson Omar Maizares

Eje 6. Cultura, significación, comunicación, identidades

Mesa 110. La “discapacidad” en cuestión: significados, percepciones e identidades en disputa.

Institución de pertenencia: Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento (Universidad Nacional de Tucumán)

E-mail: nelson_maizares@yahoo.com.ar

RESUMEN

A fines de 2016, el Consejo Federal de Educación, dependiente del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, aprobó la Resolución n° 311 y sus anexos para propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educacional argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. La misma norma los procesos de promoción, acreditación, certificación y titulación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Esta regulación pareciera disparar posiciones y prácticas encontradas y desencontradas o en otros casos, francamente paradójicas, en las instituciones escolares que reavivan el debate y puesta en tensión de los marcos normativos a favor de las personas con discapacidad en Argentina.

Así, el tema de la evaluación en el ámbito de la educación escolar y sus funciones de acreditación y reconocimiento de los aprendizajes logrados se complejiza y enreda cada vez más con respecto a las organizaciones, los actores y las prácticas intervinientes.

El propósito de este trabajo será el de fundamentar algunas observaciones y señalamientos al contenido de la mencionada resolución.

Palabras clave: regulación – resoluciones – educación – escolarización - inclusión

Introducción

(...) *la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué (...).*

Paulo Freire, 1978.

El título de mi exposición se inspira parcialmente en el ensayo de Dubet *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)* de 2014 si bien el título original reza “*La preferencia por la desigualdad. Entendiendo la crisis de solidaridad*”. En el mismo considera que,

(...) *Aspira a demostrar que la intensificación de las desigualdades procede de una crisis de solidaridades, entendidas como el apego a los lazos sociales que nos llevan a desear la igualdad de todos, incluida, muy en particular, la de aquellos a quienes no conocemos. ¿Qué podría hacer que nos sintiéramos lo bastante semejante para querer realmente la igualdad social, y no sólo la igualdad abstracta? Si no se concede a los otros más que una igualdad de principio, nada impide tenerlos por responsables de las desigualdades socioeconómicas que los afectan¹.*

A propósito del sentido y finalidad de la educación inclusiva², consideramos que trasladar un razonamiento dual inclusión/exclusión al ámbito de la educación puede generar una simplificación de una realidad que se plantea y muestra en una complejidad cada vez creciente (individuos, grupos, o instituciones). Este razonamiento dual estaría en consonancia con una “lógica de frontera” antes que con una “lógica de accesibilidad universal”, al decir de Boggino y Boggino³. Si a ello, se le agrega diferentes perspectivas (filosófica, pedagógica, económica, sociológica, psicológica, jurídica, geográfica, administrativa, política, etc.), a partir de las cuales se puede abordar la problemática de la educación inclusiva, se puede reconocer un vasto campo de cuestiones, problemas, dilemas e interrogantes abiertos⁴.

A fines de 2016, el Consejo Federal de Educación, dependiente del Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, aprobó la Resolución n° 311 y sus anexos para propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educacional argentino para el acompañamiento de las

¹ DUBET, François, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014, p. 11.

² La palabra “inclusión”, “incluir”, según el Diccionario de la Real Academia Española, hace referencia a la acción de poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites. En consecuencia, podemos distinguir cuatro elementos constitutivos de la definición: 1) algo afuera de un límite, 2) algo dentro del límite, 3) límite, 4) acción de pasaje de *afuera* hacia *dentro* del límite. Si *alguien*, en un espacio virtual, se ubicara dentro de los límites por un motivo X, se podría considerar incluido; en el afuera, estarían los excluidos.

³ Ver BOGGINO, Norberto – BOGGINO, Pablo, “Escuela para todos, ¿posibilidad o derecho? De la integración a la accesibilidad universal”, en PITLUK, Laura (coord.), *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Rosario: Homo Sapiens, 2019, pp. 17-43.

⁴ En materia de educación inclusiva, Clough y Corbett han identificado cinco perspectivas o posiciones que han influido e influyen en la comprensión de los procesos educativos para avanzar hacia ese objetivo: a) el legado psicométrico, b) la repuesta sociológica, c) la aproximación curricular, d) las estrategias de mejora escolar y e) los estudios críticos sobre la discapacidad. Se reconoce que en algunos niveles de análisis o aspectos se excluyen; en otros, algo se solapan. ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2006.

trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad. La misma norma los procesos de promoción, acreditación, certificación y titulación de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Esta regulación pareciera disparar posiciones y prácticas encontradas y desencontradas o en otros casos, francamente paradójicas, en las instituciones escolares que reavivan el debate y puesta en tensión de los marcos normativos a favor de las personas con discapacidad en Argentina.

Así, el tema de la evaluación en el ámbito de la educación escolar y sus funciones de acreditación y reconocimiento de los aprendizajes logrados se complejiza y enreda cada vez más con respecto a las organizaciones, los actores y las prácticas intervinientes.

El propósito de este trabajo será el de fundamentar algunas observaciones y señalamientos al contenido de la mencionada resolución.

Educación inclusiva, ¿escuela inclusiva?

Supongamos que todos estamos de acuerdo acerca de una concepción sobre la inclusión (educativa) de las personas con discapacidad. Pero también podríamos iniciar un diálogo para clarificar y/o consensuar una visión de la educación inclusiva, abordando la tarea primaria de acordar que es “educación” sin querer agotar o clausurar el debate que ello genera o buscar una definición que capture la “esencia” de la educación por fuera de sus formas históricas. Para Diker, esta tarea exige superar por lo menos dos obstáculos,

El primero es la dificultad para distinguir la educación de otras prácticas sociales, tales como socialización, transmisión, crianza, instrucción, por mencionar sólo algunas de las que más recurrentemente se utilizan, o bien como sinónimos o como categorías vinculadas entre sí por relaciones de inclusión imprecisas. Esta indistinción nos confronta sin cesar con el problema de la especificidad de lo educativo como práctica, relación y acción social y como objeto de estudio. El modo en que históricamente se ha resuelto este problema constituye justamente el segundo obstáculo que debemos superar: la identificación entre educación y escolarización, construida progresivamente a partir de la emergencia, en el siglo XVII, de lo que Vincent (1994) llamó la forma escolar de socialización⁵.

Este solapamiento entre práctica social y objeto de estudio obedece no sólo a la expansión de los sistemas educacionales nacionales que ha convertido a la escuela en la experiencia educativa que toda la población tiene en común, sino también a la extensión de la forma escolar sobre otras esferas de la vida social. Al respecto, Vincent sostiene que “la forma escolar ha desbordado

⁵ DIKER, Gabriela, “Educación” en SALMERÓN CASTRO, Ana María – TRUJILLO REYES, Blanca Flor – RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena – DE LA TORRE GAMBOA, Miguel (coords), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2016. *On line*: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54>

largamente las fronteras de la escuela”⁶, al punto que, como afirma Perrenoud, “nuestra sociedad escolarizada es incapaz de pensar la educación de otro modo que no sea el escolar, aun en dominios extranjeros al currículo consagrado por las escuelas”⁷.

En consecuencia, hoy podemos acordar que la escolarización no es lo mismo que la educación. Hamilton postula que,

La escolarización es una institución humana más amplia y elaborada. Comienza a tomar su forma actual en la Edad Media y fue reformada repetidamente desde esa época. En dicho proceso, la escolarización emergió como un instrumento maleable del estado político, una agencia a cargo de la transformación de seres humanos inmaduros en ciudadanos adultos socializados adecuadamente. Quizás no sea una exageración decir que, a escala internacional, la escolarización fue concebida por el cristianismo y desarrollada por el capitalismo⁸.

En esa misma línea de reflexión y trabajo, Pineau nos recuerda que,

El concepto de *escolarización* hace referencia a una práctica educativa institucionalizada surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos (humanos, temporales, espaciales, materiales, etc.), saberes, materialidades, intenciones y efectos. Según esta perspectiva, la escuela es una forma educativa específica, artificial, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado —el Occidente europeo entre los siglos XVI a XIX—, que se expandió en muy poco tiempo —de finales del siglo XIX a principios del XX— por todo el globo y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo. Esto involucró una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando para construirla, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, producto de un proceso que no fue armónico ni “natural” —único punto de llegada posible de la “evolución” de la humanidad y de su devenir educativo—, sino resultado de fuertes querellas y oposiciones⁹.

José María Tomé entiende que, a inicios de 1950 y fines de 1980, se constituyeron dos nuevos paradigmas educativos.

El primero, el de la integración, desde la educación especial, en los países escandinavos del norte de Europa; el segundo, el de la inclusión, desde la educación común, en los Estados Unidos de Norteamérica. Ambos se reflejaron no solo en los marcos teóricos y académicos que los fundamentaron sino también en las prácticas educativas tanto institucionales como áulicas que se implementaron. Hoy los dos conviven en los sistemas educativos del mundo occidental, sin embargo subyace una diferencia sustancial entre ellos: mientras la integración alude a la normalización de las personas con discapacidad, la educación inclusiva lo hace en

⁶ VINCENT, Guy – LAHIRE, Bernard – THIN, Daniel, “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”, en VINCENT, Guy (dir.), *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1994, p. 40.

⁷ PERRENOUD, Philippe, *La fabrication de l’excellence scolaire*. Ginebra: Droz, 1984, p. 73.

⁸ HAMILTON, David, *Towards a theory of schooling*. Falmer Press: Hampshire, 1989, p. vii.

⁹ PINEAU, Pablo, “Escolarización”, en SALMERÓN CASTRO, Ana María – TRUJILLO REYES, Blanca Flor – RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena – DE LA TORRE GAMBOA, Miguel (coords), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM: Fondo de Cultura Económica, 2016. *On line*: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61>

referencia a la necesidad de una constante vigilancia de contrarrestar las fuerzas de la exclusión en pro de revalorizar la diversidad de todos los estudiantes a la hora de enseñar¹⁰.

Por ejemplo, la UNESCO como organización internacional y más alineada en el segundo paradigma, define la inclusión educativa como “un proceso dirigido a dar respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices mediante la participación creciente en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, y *reduciendo*¹¹ la exclusión de la educación y dentro de ella. Involucra cambios en los contenidos, enfoques, estructuras y estrategias a través de una visión compartida que comprenda a todos los niños pertenecientes a un rango de edad apropiado y una convicción de la responsabilidad del sistema común eduque a todos los niños”¹².

Consideramos, por lo tanto, que extrapolar una idea, una concepción o una filosofía de la “educación” al de “escuela” en términos de relación especular, resulta al menos insuficiente o débil puesto que en el campo de la pedagogía se asume la complejidad y el desafío de comprender los procesos de escolarización. La concepción de una educación inclusiva no supone automáticamente una visión racional de una escuela inclusiva ni de los procesos de escolarización que promuevan una educación inclusiva.

La escuela argentina de ayer, ¿y la de hoy?

En Argentina, han pasado 135 años desde que se sentaron las bases de la educación primaria común, obligatoria, gradual¹³ y laica a partir de la sanción de la Ley de educación común de 1884 en el contexto de los inicios de la conformación de un Estado-nación de corte liberal oligárquico. La escuela graduada comenzó su expansión durante el siglo XIX tanto en Europa como en América. El supuesto básico que condujo a la adopción de ese orden fue el de tener en cuenta la edad cronológica de los niños. Se consideró que un ciclo de enseñanza de un año de duración coincidiría con el desarrollo y la madurez que un individuo podría manifestar en dicho lapso. A medida que creciera, se le iría proporcionando una enseñanza término medio, adecuada a su edad. En tal sentido los alumnos serían ubicados en grados. Para aprender los contenidos que aquí se incluyeran, había

¹⁰ José María Tomé realizó un estudio sistemático, mediante una investigación llevada a cabo entre 2003 y 2012 en el marco de las escuelas primarias comunes y especiales de recuperación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, acerca de las teorías y las prácticas de enseñanza de los maestros en relación a las necesidades de los estudiantes, desde el enfoque de la educación inclusiva. TOMÉ, José María, *Educación inclusiva. Teorías y prácticas en las escuelas primarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar, 2018, p. 62. Cfr. WOLFENBERGER, Wolf P. *et al*, *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

¹¹ Las cursivas son nuestras.

¹² UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: Ediciones de la UNESCO, p. 13.

¹³ Los antecedentes del carácter de gradualidad en la enseñanza y por lo tanto, en la organización escolar, se remontan al siglo XVI y principios del XVII: Melachton, Sturm y Comenio. Cfr. CAMILLONI, Alicia R. W. de, *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós, 2016.

un período de un año; si al final del año superaba lo exigido, pasaba al otro grado, en caso contrario repetía.

Entonces, ¿cuáles son las notas distintivas de la escuela actual en Argentina? A fines de los 70, Lafourcade¹⁴ se hizo eco de los agudos cuestionamientos que se le endilgaban a la escuela de ese momento, en particular a la estructura organizativa de la escuela graduada y realizó un claro análisis crítico de la misma. Recuperaremos algunas de sus ideas centrales, pasados cuarenta y un años.

Desde sostener su total erradicación por considerarla entre otras cosas, perpetuadora del privilegio de los pocos que acceden, factor de alienación, de conformismo social, de instrumento de dominación, etc., hasta pronunciarse por las reformas más radicales que la convierten en la institución que reclaman las urgencias de los tiempos que se viven, se han puntualizado los más diversos y acalorados enjuiciamientos.

Es posible que en un futuro no demasiado lejano, sólo queden algunos vestigios de lo que hoy se conoce como escuela.

Pero entre ese futuro y el ahora, quizás transiten todavía algunas generaciones que continúen instruyéndose dentro de modelos educativos más o menos similares a los existentes en estos tiempos¹⁵.

Planteó acertadamente algunos de los supuestos nodales en los que se apoya la organización de la escuela graduada¹⁶ y su validez a la luz de algunas investigaciones de aquellos años: 1) los niños de una misma edad tienen aproximadamente las mismas disposiciones para aprender; 2) los niños de una misma edad pueden avanzar a ritmos similares; 3) la repetición del grado por parte de aquellos alumnos que no lograron superar parte de lo previsto en el programa, favorecerá el aprendizaje de lo establecido para el grado inmediato superior y 4) si a un niño se lo retiene en el grado por su incapacidad de avance logrará satisfacciones de diversa índole al superar con mayor comodidad el programa previsto¹⁷.

La educación media actual en Argentina –obligatoria desde el 2016- tampoco puede romper su forma escolar decimonónica que también incorporó la idea de gradualidad, y sus supuestos, en cursos o “años escolares”. Diferentes especialistas argentinos en el estudio de la situación actual del

¹⁴ Pedro Dionisio Lafourcade Vives (1928-2014) fue Profesor de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Pedagogía en la entonces Universidad Nacional de Cuyo, provincia de San Luis. Fue autor de numerosas publicaciones sobre temas educativos, especialmente referidos a la evaluación de los aprendizajes y evaluación y autoevaluación en la educación superior.

¹⁵ LAFOURCADE, Pedro D., “Análisis crítico de la estructura organizativa de la escuela graduada”, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 4, n° 15, 1978, pp. 3-36. Señaló también los principales problemas emergentes de la concepción de la escuela graduada: la repetición de grados y sus consecuencias socioindividuales, la ley del término medio y los desajustes que provocan la existencia de las diferencias interindividuales, el rendimiento medio del grupo como criterio de calificación, los riesgos de la designación de un maestro por grado, el grado impone aprender solo lo que ya ha sido previsto para el mismo, una multiplicidad de factores que disminuyen las posibilidades de que lo previsto para el grado sea aprendido en cantidad y en calidad, entre otros.

¹⁶ Nosotros agregamos al carácter de graduada el de progresiva; cada grado anterior supone uno posterior.

¹⁷ Los factores que Lafourcade distingue, que coadyuvaron al mantenimiento de la escuela graduada fueron la facilidad de implementación técnico-administrativa, la burocratización del sistema educativo, el apoyo de la tradición y la formación docente para el grado.

nivel medio coinciden en señalar la rigidez de su estructuración para incorporar dinámicas que contengan a la población destinataria. Entre ellos, Tiramonti identifica invariencias en el formato del nivel medio:

1. La clasificación de los alumnos por edades y su inclusión en grupos diferenciados por edad (esto lo comparte con el nivel elemental). 2. El diseño de un currículum clasificado en distintas disciplinas cuyas fronteras están claramente definidas y que representan el conjunto de saberes considerados legítimos en determinada rama del conocimiento. 3. La organización de los cursos por bloques de disciplinas que deben ser aprobados para poder acceder al año siguiente. 4. La asociación entre disciplina y cargo docente y por tanto la asociación entre caja curricular y la organización del trabajo docente. 5. La incorporación segregada de los diferentes grupos sociales. En casi todos los países la ampliación de las matrículas de nivel medio se hizo a través de la construcción de circuitos diferenciados que permitieron incluir y a la vez construir para los alumnos destinos asociados a su origen social. Como veremos más adelante, las distintas configuraciones nacionales operacionalizaron de modo particular la segregación de su población educada¹⁸.

Por su parte, Terigi se refiere al patrón organizacional de la escuela secundaria argentina en los siguientes términos:

En su desarrollo histórico, la escuela media se estructuró en torno de tres disposiciones básicas: la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad, y la organización del trabajo docente por horas de clase¹⁹.

En el marco de esas formas cristalizadas de lo escolar, tanto de primaria como de secundaria, es donde quizás podamos comprender mejor las posibilidades y límites de la concreción del ejercicio pleno del derecho a una educación inclusiva.

De regulaciones y normas en la escuela

El foco de nuestro análisis se centra en el texto de la Resolución del Consejo Federal de Educación n° 311/16. Sin embargo, podemos adjudicarle al texto normativo un carácter de palimpsesto²⁰, como un manuscrito que conserva huellas de otra escritura anterior en la misma superficie, pero borrada expresamente para dar lugar a la que ahora existe²¹. Entonces, ¿por qué considerar una regulación o norma como palimpsesto? Quizás por dos motivos. El primero se relaciona con que una resolución es una norma manuscrita, es decir, fue escrita por una mano (o

¹⁸ TIRAMONTI, Guillermina, “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”, *Propuesta Educativa*, año 24, n° 44, 2015, pp. 24-37.

¹⁹ TERIGI, Flavia, “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa*, año 15, n° 29, 2008, pp. 63-71.

²⁰ Palimpsesto, en el sentido de “grabado nuevamente”.

²¹ Esta práctica antigua de economía se hizo frecuente especialmente a partir del siglo VII, a causa de las dificultades que en esa época empezaron a surgir en el comercio del papiro egipcio; se extendió durante aproximadamente los cinco siglos siguientes. Por ello, se borraba el texto raspando la tinta con piedra pómez y se volvía a escribir encima, aunque sobre el pergamino o la vitela siempre quedaban restos de escritura poco visibles.

varias) y un pensar humanos (aunque sea difícil identificar la/s persona/s con nombre y apellido que así lo hicieron); el segundo es que el ejercicio de escritura tiene su temporalidad, es decir, antes de ser norma fue un borrador de la norma. Este Borrador fue remitido a las jurisdicciones del país para reunir aportes y recién luego tomó su forma definitiva. La resolución del CFE conserva huellas de su borrador previo pero aquella es distinta de este.

Vamos a realizar una mirada “rápida” al texto de la Res. n° 311/16 y sus cuatro anexos.

El visto de la resolución tiene en cuenta la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Educación Nacional (LEN) y la Res. n° 155/11 sobre la “Educación Especial” como modalidad del sistema educacional argentino y la n° 174/12 acerca de las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”²².

Luego, en los considerandos, se ahonda en el contenido de la Ley n° 27.044/14 que reconoce jerarquía constitucional a la Convención, el Art. 11 de la Ley n° 26.206, una de las recomendaciones de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los DD.HH en el Estudio Temático del derecho de las personas con discapacidad a la educación que establece que “Las escuelas tienen prohibido rechazar la inscripción o reinscripción de un/a estudiante por motivos de discapacidad. El rechazo por motivo de discapacidad, de forma directa o indirecta, será considerado un acto de discriminación”²³. También incorpora el párrafo referido a “que el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a “ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto” (artículo 126, inciso e). El antepenúltimo considerando retoma lo avalado por la Res. n° 102/10 y Anexos, que sienta las “Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria”. Finalmente, se hace referencia al Art. 45 de la LEN que establece que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o

²² El visto del Borrador incorporaba todo el marco normativo referido a las personas con discapacidad en el ámbito educativo que luego pasará a encabezar el Anexo I.

²³ El Borrador hacía referencia a esta expresión en el Art. 21 con respecto a que “Todos/as los/as niños/as con discapacidad o trastornos en el desarrollo, en el comienzo de la trayectoria escolar²³ tienen derecho a ser inscriptos en educación inicial común, al igual que el resto de la población escolar”.

permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar (...). En el último considerando del cuerpo de la resolución se deja sentada –aunque sea de estilo- la abstención del representante del Consejo de Rectores de Universidades Privadas²⁴ en la aprobación de la norma.

Sintéticamente, el Anexo I sobre “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” explicita el marco normativo que se tuvo en cuenta para elaborar la resolución: 8 leyes nacionales, incluida la Constitución de la Nación Argentina de 1993, 3 informes temáticos y 2 declaraciones internacionales y 8 resoluciones del mismo Consejo Federal de Educación (2007-2013). También establece lineamientos generales y orientación de las trayectorias escolares obligatorias según los niveles educativos: Nivel Inicial, Nivel Primario (promoción, acreditación, certificación), Nivel Secundario (promoción, acreditación, certificación) y la Educación integral para adolescentes y jóvenes con discapacidad²⁵ (promoción, acreditación, certificación). A su vez, este Anexo remite al Anexo IV en su Art. N° 29 con respecto a un modelo de “Informe de desarrollo de capacidades, saberes específicos y competencias adquiridas” para los estudiantes con discapacidad.

El Anexo II sienta los “Ejes prioritarios para la confección del proyecto pedagógico para la inclusión (PPI) y la propuesta curricular del/la estudiante. En su punto 15, referido a las “configuraciones de apoyo” remite al Anexo III.

El Anexo III establece Observaciones acerca de las configuraciones de apoyo, a consignar teniendo en cuenta el Anexo II, y ejemplos orientadores para el diseño de las configuraciones prácticas de apoyo para la discapacidad visual, auditiva, intelectual, motriz y trastornos del espectro autista (TEA).

En lo que sigue, básicamente nuestros señalamientos tendrán como referente el texto del Anexo I y sus relaciones con los procesos de evaluación educacional. Algunos especialistas diferencian dimensiones en tales procesos,

²⁴ Recordemos que por Ley 25.573 del 2002, se produjo la única modificatoria de la Ley Nacional n° 24.521 o Ley de Educación Superior de 1995. Por otra parte, este considerando puede relacionarse directamente con el Art. n° 4 del Anexo I, “Las instituciones educativas de gestión privada, propiciarán acciones de integración y cooperación entre las escuelas del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial de la misma gestión. Las jurisdicciones facilitarán el acompañamiento necesario para el cumplimiento de la presente normativa en el ámbito de gestión privada, *sin que ello implique la obligación de aporte gubernamental*”. Las cursivas son nuestras.

²⁵ El Art. 44 y 45 de la Res. establecen que las jurisdicciones garantizarán el funcionamiento de instituciones de la Modalidad de Educación Especial bajo la denominación de escuelas de “Educación o Integral para Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad” para los casos en que se requiera el diseño de una trayectoria acorde a las necesidades educativas y orientadas por los principios de inclusión educativa. Dichos establecimientos ofrecerán un modelo organizacional diseñado acorde a la franja etárea, respetando las culturas juveniles y el derecho a interactuar entre pares, con trayectos escolares diversificados. Para el caso de la provincia de Tucumán, la jurisdicción ya había incorporado desde el 2010 esta configuración de apoyo, surgida originariamente como un programa provincial. Cfr. *Lineamientos organizativos y curriculares para la modalidad educación especial en la provincia de Tucumán*, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2010, Anexo IX.

Por lo general, para diseñar una evaluación aparece muy visible la necesidad de manejar instrumental técnico (dimensión técnico-metodológica), motivo por el cual, cuando se dispone de recursos, se contratan los servicios de expertos que asesoran en esta dimensión (...).

En tanto la evaluación se realiza para tomar decisiones y éstas involucran rumbos a seguir, destinos a abandonar y ejercicio del poder –piénsese en la asimetría estructural que vincula al evaluador y al evaluado-, es menester pensar políticamente (dimensión política). Asimismo, como implica opciones axiológicas –no sólo en el acto mismo de emitir juicios sino también en las elecciones metodológicas en las que se asienta-, conlleva a la reflexión desde un punto de vista ético (dimensión ética). Por último, dado que se recurre a una evaluación cuando se detecta alguna situación problemática, se requiere pensar conceptualmente los problemas a resolver y enmarcarlos en algún andamiaje teórico (dimensión teórica)²⁶.

El vasto, ancho, complejo, enredado y “exasperante” tema de la evaluación de los aprendizajes escolares

Voy a plantear apenas una pincelada sobre el “exasperante” tema de la evaluación escolar mediante dos recursos: un cuento y una imagen.

¿Conocen el cuento de “Virtudes Choique”²⁷ de Carlos Durán, aquella maestra de 56 alumnos que vivía en las montañas, “una morocha más linda que el 25 de Mayo”? Para ella todos eran sus mejores alumnos pero no lo eran en lo mismo, por ejemplo, cuando notificó a los padres de Melchor Guare que era el mejor alumno, no mentía: “Melchorcito no sabrá las tablas de multiplicar, pero es el mejor arquero de la escuela” o “Cuando digo que Juanita Chuspas es la mejor, no miento. Porque si bien anda floja en Historia, es la más cariñosa de todas...”.

La imagen que me represento es una viñeta –creo que de Frato- donde un profesor desafía a sus alumnos y les dice: “Para que la evaluación sea justa, todos van a realizar la misma prueba. ¡Van a subir al árbol!”... a un gato, un elefante, una foca, un pez en una pecera, un mono y un pájaro. Obviamente podemos imaginarnos quién pudo hacerlo eficientemente.

Si buscamos en un diccionario la etimología de la palabra “evaluación” nos dice que deriva de ‘calcular o fijar el valor de’, probablemente del francés antiguo *evaluer*, de e- ‘sacar’+value ‘valor’. En el ámbito escolar generalmente connota la evaluación de los aprendizajes de los alumnos aunque no se reduzca a ellos²⁸. Desde un punto de vista más formal, la evaluación de los aprendizajes puede adoptar dos perspectivas desde el lugar del enseñante: con relación a los objetivos educativos que se propuso al inicio de un periodo escolar para con su grupo de alumnos o, lo común logrado por *todos* ellos al momento de ser evaluados. Algunos especialistas en la materia distinguen tres momentos en

²⁶ CARLINO, Florencia y otros, *La evaluación educativa. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique, p. 73.

²⁷ Extraído de DURÁN, Carlos Joaquín, *Cuentos para curar el empacho*. Buenos Aires: Patria Grande, 2009.

²⁸ Entendemos que la evaluación educativa se interroga e intenta explicitar el valor educativo que posee o ha ido desarrollando una institución educativa, un proyecto curricular, la organización de un aula, los libros de texto, o cualquier otra realidad educativa, mediante la formulación de un juicio fundado.

el proceso de evaluación de los alumnos: la inicial, la de proceso y la final de un grado o curso. Ya adentrándonos en la jerga sobre evaluación educacional, se nos presentan las ideas de promoción²⁹, acreditación³⁰ y certificación³¹.

Pero pongamos algunas cuestiones en blanco sobre negro a manera de señalamientos sobre el texto de la norma para poder cuestionar(nos) sobre sus sentidos.

- Para el pasaje del Nivel Inicial a Nivel Primario los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar (A.I.22)³².
- El ingreso de los/as estudiantes con discapacidad, en igualdad de condiciones con los demás, es a los 6 años de edad en el Nivel Primario, tal como lo establecen la Ley de Educación Nacional y la Resolución N° 174 del CFE (A.I. 23).
- Con respecto a la acreditación en el Nivel Primario, la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad deberá ser documentada mediante un instrumento formal de evaluación del grado/año/ciclo correspondiente, en igualdad de condiciones y sin discriminación (A.I.25).
- Con respecto a la certificación del Nivel Primario, se otorgará el certificado de educación primaria a todos/as aquellos/as estudiantes con discapacidad, cualquiera sea la Modalidad u opción pedagógica a la que asisten, al igual que al resto de la población escolar, tal como lo plantea la Res. CFE N° 18/07. El certificado será otorgado por la institución educativa en la que el/la estudiante con discapacidad haya cursado su último año. Tal certificado habilitará a continuar la trayectoria en el Sistema Educativo, en escuelas del Nivel Secundario (A.I. 30 y 31).
- En cuanto al Nivel Secundario, todos los/as estudiantes con discapacidad que certificaron el Nivel Primario, aunque sus aprendizajes hayan guardado escasa referencia con el diseño curricular jurisdiccional del Nivel Primario, ingresarán al Nivel Secundario en cualquiera de sus modalidades con las configuraciones de apoyo, los ajustes razonables y el acompañamiento de la Educación Especial, si resultara necesario (A.I.32).

²⁹ Un término asociado a los sistemas de evaluación es el de “promoción”. La “promoción” puede ser entendida como el reconocimiento administrativo de la evaluación final de los aprendizajes logrados al término de un grado/año, ciclo o nivel; este reconocimiento habilita al alumno a inscribirse en el grado/año, ciclo o nivel inmediato superior o siguiente. Esta expresión, en consecuencia, se centra en los sujetos del aprendizaje escolar en el ámbito de organización escolar.

³⁰ El uso de la palabra “acreditación” ha ido ganando terreno gradualmente en el lenguaje pedagógico. Deriva de “acreditar”, dar testimonio de que una persona lleva facultades para desempeñar un encargo; abonar, asentar una partida en ‘haber’; ‘a’ (causar) + crédito ‘creencia, confianza; derecho a recibir’. En consecuencia pertenece, en principio, al ámbito de la economía. En otras palabras, “La acreditación no es un problema intrínseco a la pedagogía, sino que tiene que ver con la necesidad administrativa de las instituciones de otorgar certificados” (Sanjurjo, 1994:132).

³¹ Emisión legítima de un documento donde constan los aprendizajes logrados, por parte de una institución escolar.

³² Léase Anexo I, Art. 28.

- Entre los criterios que se deben considerar para la promoción de los/las estudiantes con discapacidad en el nivel secundario se tendrá en cuenta su desempeño en contextos colaborativos y creativos entre pares, donde se desarrollen actividades que potencien la enseñanza y el aprendizaje (A.I.34).
- En caso que el estudiante no alcance la totalidad de las capacidades profesionales correspondientes a un título de una especialidad de la Modalidad de Educación Técnico Profesional, se acreditará en un analítico la trayectoria recorrida, siendo dicha certificación no habilitante para el ejercicio profesional, según la responsabilidad civil que dicha titulación conlleva (A.I.41).

¿Una escuela a la medida de los alumnos y alumnas?

La política de la igualdad (o de las desigualdades lo más “justas” posible) exige la preexistencia de una solidaridad elemental. La prioridad de lo justo no puede deshacerse por completo de un principio de fraternidad anterior a la justicia misma, porque exige que cada uno pueda ponerse en el lugar de los otros, y sobre todo de los menos desfavorecidos.

Françoise Dubet, 2014³³.

En octubre de 2016, mediante Ley N° 27.306 se declaró de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan dificultades específicas del aprendizaje (DEA). Se entiende por tales dificultades a las “alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar (Art. 3), diferentes a la dislexia (Art. 5, c). También establece que la autoridad de aplicación deberá elaborar la adaptación curricular para garantizar el acceso al *currículum* común, por ejemplo, a través de la asunción de todo el equipo docente institucional, como promotores de los derechos de niños, niñas, adolescentes y adultos “siendo que las contextualizaciones no implican otorgar ventajas en ellos frente a sus compañeros, sino ponerlos en igualdad de condiciones frente al derecho a la educación” (Art. 7).

En materia de evaluación educacional estamos hablando de justicia (escolar). Connell, en los 90, fue el primero que planteó un concepto de justicia curricular e identificó tres principios para el diseño y desarrollo del *currículum*: la atención a los intereses de los menos favorecidos (inspirado en Rawls), la participación y escolarización común o principio de ciudadanía y democracia, y la producción-reproducción histórica de las igualdades. Planteó que la justicia distributiva es una

³³ DUBET, François, *Op. cit.*, p. 12.

forma incompleta de entender y resolver los problemas educativos. Calificó como “curricula injustos” a los que niegan alguno de esos principios y producen injusticias sociales a partir de la injusticia curricular. Sostuvo que no eran suficientes proyectos compensatorios, opositoristas o contrahegemónicos para enfrentar la injusticia social sino que se requiere de la “disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo”.

Hace algún tiempo planteamos la siguiente afirmación: “Todos somos iguales, todos somos diferentes” pero, “iguales o diferentes, quiénes; iguales a qué, diferentes con respecto a qué”; “el ser iguales o diferentes es una situación o una condición o un proceso”. Evaluar los aprendizajes es valorar el desempeño de un grupo de estudiantes en función de un *criterio común*, compartido por todos los evaluados, aunque también pueda evaluarse el progreso individual de un único estudiante sin que sea lo común al grupo. Se puede diferenciar las personas con discapacidad según diversos criterios: personas con discapacidad motriz, sensorial (visión y/o audición), intelectual, con trastornos del espectro autista o con discapacidades múltiples³⁴. Pero quizás sea la discapacidad intelectual la categoría con mayor densidad que interpela las formas de lo escolar y en particular, la evaluación de los aprendizajes escolares.

La escuela, una escuela, cualquier escuela, creo que no puede erigirse en función de cada uno de sus destinatarios, no habría escuela ni docentes ni recursos “que aguanten” la atención a la diversidad de los estudiantes porque con justicia debiéramos ser atendidos en función de nuestras diferencias, nuestra singularidades, pero con el objetivo político de la educación en lograr lo común de la ciudadanía en un marco democrático; es decir, partamos de la desigualdad pero lleguemos a lo común, no a la igualdad.

³⁴ Cfr. BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (coord.), *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe, 2002.

Bibliografía

- BAUTISTA JIMÉNEZ, Rafael (coord.), *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe, 2002.
- CAMILLONI, Alicia R. W. de, *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós, 2016.
- CARLINO, Florencia, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique.
- DIKER, Gabriela, “Educación” en SALMERÓN CASTRO, Ana María – TRUJILLO REYES, Blanca Flor – RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena – DE LA TORRE GAMBOA, Miguel (coords), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2016. *On line*: <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54> [Consulta: 4 de marzo de 2019]
- DUBET, François, *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2014.
- DURÁN, Carlos Joaquín, *Cuentos para curar el empacho*. Buenos Aires: Patria Grande, 2009.
- ECHEITA SARRIONANDIA, Gerardo, *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2006.
- HAMILTON, David, *Towards a theory of schooling*. Falmer Press: Hampshire, 1989.
- LAFOURCADE, Pedro D.: “Análisis crítico de la estructura organizativa de la escuela graduada”, *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, año 4, n° 15, 1978, pp. 3-36.
- Lineamientos organizativos y curriculares para la modalidad educación especial en la provincia de Tucumán*, Dirección de Educación Especial, Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2010.
- PERRENOUD, Philippe, *La fabrication de l'excellence scolaire*. Ginebra: Droz, 1984.
- PINEAU, Pablo, “Escolarización”, en SALMERÓN CASTRO, Ana María – TRUJILLO REYES, Blanca Flor – RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena – DE LA TORRE GAMBOA, Miguel (coords), *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Fondo de Cultura Económica, 2016. *On line*: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=61> [Consulta: 4 de marzo de 2019].
- PITLUK, Laura (coord.), *La inclusión educativa como construcción. Puentes y caminos para pensar y recorrer*. Rosario: Homo Sapiens, 2019.

- SANJURJO, Liliana Olga, “La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje”, en SANJURJO, Liliana Olga – VERA, María Teresita: *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens, 1994.
- TERIGI, Flavia, “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, *Propuesta Educativa*, año 15, n° 29, 2008, pp. 63-71.
- TIRAMONTI, Guillermina, “La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado”, *Propuesta Educativa*, año 24, n° 44, 2015, pp. 24-37.
- TOMÉ, José María, *Educación inclusiva. Teorías y prácticas en las escuelas primarias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar, 2018.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: Ediciones de la UNESCO.
- VINCENT, Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994.
- WOLFENBERGER, Wolf P. et al, *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

Fuentes

Resolución n° 311/16 y Anexos. Consejo Federal de Educación.