

**La Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) en el nivel secundario: Tensiones entre el discurso normativo y la educación políticamente organizada**

**The Pedagogical Proposal for Inclusion (PPI) at secondary level: Tensions between normative discourse and politically organised education**

**Laura Isabel Molina<sup>1</sup>**

**Universidad Nacional de Moreno - Argentina**  
**laura.mol.2011@gmail.com**

**Cecilia Mariela Casal<sup>2</sup>**

**Universidad Nacional de Moreno - Argentina**  
**casalc2020@gmail.com**

**Pablo Mario Narvaja<sup>3</sup>**

**Centro de Estudios en Educación | Universidad Nacional de Moreno | Pcia. De Buenos Aires - Argentina**  
**pablomnarvaja@yahoo.com.ar**

**[doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2400](https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2400)**

V9-N3 (may-jun) 2024, pp 5-18 | Recibido: 06 de febrero del 2024 - Aceptado: 10 de marzo del 2024 (2 ronda rev.)

---

1 Estudiante de la licenciatura de Educación secundaria en la Universidad Nacional de Moreno.

2 Profesora de Geografía egresada del I.S.F.D N° 21. Actualmente profesora y directora de nivel secundario.

3 Investigador Principal, Universidad Católica de las Misiones. Misiones, Argentina.

### Cómo citar este artículo en norma APA:

Molina, L., Casal, C., Narvaja, P., (2024). La Propuesta Pedagógica de Inclusión (PPI) en el nivel secundario: Tensiones entre el discurso normativo y la educación políticamente organizada. 593 Digital Publisher CEIT, 9(3), 5-18, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2400>

Descargar para Mendeley y Zotero

## RESUMEN

Este ensayo examina la tensión entre la pedagogía normativa y la pedagogía políticamente organizada, cuestionando de manera crítica la viabilidad de las propuestas inclusivas para estudiantes con discapacidad en la educación secundaria de la provincia de Buenos Aires. Se enfoca en las condiciones de implementación y como las dinámicas organizativas afectan las propuestas pedagógicas de inclusión, subrayando la necesidad de superar obstáculos objetivos y subjetivos para lograr una educación más efectiva e inclusiva y, por lo tanto, de calidad. A través de una perspectiva histórica de las propuestas de inclusión, de un análisis crítico de las normativas en la actualidad, del abordaje teórico de distintos autores y la confrontación con un estudio de caso, se busca elucidar las tensiones entre las normativas establecidas y la realidad en la cotidianeidad escolar atravesada por relaciones sociales, roles, derechos y deberes. Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión son herramientas en las que deben establecerse las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión real de los alumnos con capacidades diferentes. Debe permitir organizar un sistema coherente con los objetivos propuestos. Se trata de favorecer la trayectoria escolar, establecer acuerdos pedagógicos, desterrar barreras y obstáculos que constituyen la realidad institucional existente.

**Palabras claves:** pedagogía normativa, pedagogía políticamente organizada, propuestas pedagógicas de inclusión, uniformidad y transmisión.

## ABSTRACT

This essay examines the tension between normative pedagogy and politically organized pedagogy, critically questioning the viability of inclusive proposals for students with disabilities in secondary education in the province of Buenos Aires. It focuses on implementation conditions and how organizational dynamics impact inclusive pedagogical proposals, emphasizing the need to overcome both objective and subjective obstacles for more effective, inclusive, and quality education. Through a historical perspective on inclusion proposals, a critical analysis of current regulations, theoretical insights from various authors, and a case study confrontation, it seeks to elucidate the tensions between established regulations and the reality in everyday school life shaped by social relationships, roles, rights, and duties. Inclusion Pedagogical Proposals are tools in which different educational strategies must be established to ensure the real inclusion of students with different abilities. It should enable the organization of a coherent system with the proposed objectives, aiming to support academic paths, establish pedagogical agreements, and eliminate barriers and obstacles that constitute the existing institutional reality.

**Keywords:** normative pedagogy, politically organized pedagogy, inclusion pedagogical proposals, uniformity, and transmission.

## Problema

Pretendemos analizar en este ensayo la relación entre el discurso pedagógico incorporado en las normas que serán tratadas oportunamente, y las condiciones de posibilidad de prácticas inclusivas en el espacio escolar. Aspiramos a comprender las tensiones entre lo que debe ser, según lo normado, y lo que es la realidad educativa, considerada como el conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que producen un espacio de posibilidad de las prácticas docentes e institucionales. Finalmente son esas condiciones las que definen el éxito, o no, de proyectos de reforma o innovación y de ahí la importancia de conocerlas rigurosamente (y no por sentido común) en sus relaciones para mejorar las políticas públicas en educación.

Entendemos por ‘condición de posibilidad’ el conjunto de elementos objetivos y subjetivos del campo escolar, como por ejemplo, las condiciones de trabajo docente, la arquitectura escolar, el mobiliario y su disposición, la organización y administración del tiempo, la graduación de la enseñanza tanto en el diseño del curriculum como en la distribución del alumnado por edad, la estructuración curricular en disciplinas, la compleja trama burocrática que debe ser atendida por las direcciones de las unidades escolares como por los docentes mismos, el modelo organizacional tanto del sistema como de las escuelas, la motivación personal en relación con la tarea de los actores pedagógicos, sus preocupaciones cotidianas, las tensiones con el entorno social como la familia, el poder judicial, los medios de comunicación, los sentimientos como malestar, desorientación, impotencia, el posicionamiento individual en relación con el dominio de estrategias para conducir grupos numerosos, heterogéneos y diversos desde muchos puntos de vista, entre otros.

Las relaciones entre estos elementos establecen un universo finito de posibilidades para las prácticas institucionales y docentes. De alguna manera podemos afirmar que la práctica educativa es el resultado de la percepción del actor de lo que puede realizar efectiva y

pertinentemente dentro de ese entramado. Cada elemento de la estructura cobra sentido en el contexto de esa misma estructura de la que forma parte. El intento de cambiar los componentes, o de darles una nueva finalidad, no puede hacerse efectivo sin alterar, al mismo tiempo, el conjunto de los otros que históricamente han sido configurados de determinada manera. Pretender que un actor cambie sus esquemas de acción (como, por ejemplo, a través de la capacitación o por medio de la sanción de una norma) sin contemplar el contexto sistémico e institucional, significa una concepción ingenua de los procesos subyacentes a la dinámica escolar y sistemática.

En este sentido, y siempre entendiendo el desarrollo histórico de nuestro sistema educativo, resulta de gran utilidad el concepto de ‘dispositivo’, (Foucault, 1976-1979, Agamben, 2011) entendido como el conjunto heterogéneo de elementos discursivos (tanto verbales como materiales) que tienen una función estratégica para cumplir una función gubernamental y que resulta inserto en las relaciones de poder:

“Aquello sobre lo que trato de reparar con este nombre es [...] un conjunto resueltamente heterogéneo que compone los discursos, las instituciones, las habilitaciones arquitectónicas, las decisiones reglamentarias, las leyes, las medidas administrativas, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas. En fin, entre lo dicho y lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que tendemos entre estos elementos. [...] Por dispositivo entiendo una suerte, diríamos, de formación que, en un momento dado, ha tenido por función mayoritaria responder a una urgencia. De este modo, el dispositivo tiene una función estratégica dominante [...]. He dicho que el dispositivo tendría una naturaleza esencialmente estratégica; esto supone que allí se efectúa una cierta manipulación de relaciones de fuerza, ya sea para desarrollarlas en tal o cual dirección, ya sea para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas. Así, el dispositivo siempre está inscrito en un juego de poder, pero también ligado a un límite o a los límites del saber, que le dan nacimiento pero, ante todo, lo condicionan. Esto es el dispositivo:

estrategias de relaciones de fuerza sosteniendo tipos de saber, y [son] sostenidas por ellos”. (Foucault, *Dits et écrits*, vol. iii, pp. 229 y ss., tomado de Agamben, 2011).

Agamben sintetiza la definición en tres puntos:

1) El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos.

2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder (educación de la población).

3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber (gobierno y pedagogía escolar).

Esos elementos en relación configuran un espacio de acción fuera del cual, la práctica se considera transgresora o desviada, y puede exponerse a algún tipo de sanción, tanto formal como informal, escolar como social. Tomamos como base de nuestro trabajo el problema de la pedagogía normativa, no como formato de reflexión acerca de la posibilidad de realización efectiva en el campo escolar de los discursos pedagógicos científicos o pseudo científicos (Narvaja, 2018), sino con la finalidad de analizar el discurso empírico sobre la educación inclusiva, que pretende realizarse en la cotidianidad escolar, y el problema general de la prescripción, es decir, de lo que debe ser hecho en los establecimientos educativos sin que se tengan en consideración las condiciones de posibilidad de las prácticas institucionales y docentes, dimensión que puede tanto favorecer como obstaculizar la efectiva realización del discurso normativo. El discurso normativo se encuentra, de muchas maneras, en tensión con la historicidad del sistema escolar, con la construcción socio-histórica de la institucionalidad objetiva, que está más allá

de la voluntad subjetiva, y que denominamos educación políticamente organizada.

El tema será abordado a partir de la consideración de un conjunto de normas (que estuvieron o están vigentes en la República Argentina), a nivel nacional, y de la Provincia de Buenos Aires, referido a la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires según Resolución 1.664/17 dictada por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). La misma establece que la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires es un derecho personal y social que debe ser garantizado por el estado y que debe alcanzar a todos los sujetos como se dispone en las Leyes de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006 y de Educación Provincial 13.688, en el año 2007.

La Ley provincial establece en el artículo 4 que:

“La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y el fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común.” (Ley Provincial de Educación 13.688 de 2007. Artículo 4).

En su capítulo II, la ley establece los ‘Fines y Objetivos de la Política Educativa’ y dispone en el artículo 16: “Establecer prescripciones pedagógicas que les aseguren, a las personas con discapacidades temporales o permanentes, el desarrollo de sus posibilidades, la integración social y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley Provincial de Educación 13.688 de 2007, Capítulo II.)

Para garantizar este derecho y poder hacer efectivos los principios establecidos en la legislación, la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE, máxima autoridad de

gobierno del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires), en la Resolución 1.664/17, pretende promover las prácticas inclusivas en todas las escuelas iniciales, primarias, secundarias y de nivel superior que hayan sido aprobadas por el Consejo General de Cultura y de Educación<sup>1</sup> y la no discriminación en el proceso de incorporación de los estudiantes a cualquier institución educativa. Además, establece que se debe garantizar que la titulación y la certificación de finalización de estudios sean en igualdad de oportunidades, según lo establecido en la resolución 1664/17 en su artículo 1 en el apartado: ‘La Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en el Nivel Secundario’, en donde se refiere a la promoción y acreditación<sup>2</sup>

Esto significa que el alumno con discapacidad no podrá tener una currícula paralela ni una reducción de los contenidos. Para cada caso, se diseñará un Proyecto Pedagógico para la Inclusión (PPI)<sup>3</sup>, que debe abarcar los diferentes aspectos, entre ellos, las configuraciones de apoyo diseñadas por los docentes sobre la base de lo que el alumno con discapacidad necesita durante su trayectoria escolar para garantizar el máximo desarrollo de sus posibilidades de aprendizaje dentro del nivel.

Otro aspecto importante de la resolución es la no obligatoriedad de inscribir en escuelas especiales a los alumnos con discapacidad reservando a la familia el derecho a la elección del establecimiento. Si la propuesta educativa del alumno requiere un trabajo conjunto con la modalidad de educación especial, la inscripción deberá llevarse a cabo en ambas instituciones y serán las responsables de garantizar la certificación y titulación de los estudiantes.

De lo anterior surge la significativa importancia que adquieren las propuestas pedagógicas destinadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual que hayan sido previamente detectadas por un equipo de profesionales (equipo de orientación escolar, psicólogos, etc.) y certificada por un médico neurólogo. De ahí que su análisis se convierta en objetivo principal de este trabajo. Este proceso

contribuye a comprender y evaluar de manera rigurosa las estrategias educativas diseñadas para entender las necesidades específicas de los alumnos con inclusión en la realidad escolar de las instituciones secundarias de la provincia de Buenos Aires, y toma como referencia el discurso normativo expresado a través de la Resolución 1.664/17.

Confluyen también para servir al análisis del problema planteado los conceptos generados en el trabajo titulado Esbozo de una Pedagogía Escolar (Narvaja, 2017). En ese trabajo oportunamente hemos presentado a través de una argumentación con base empírica, la existencia de ‘reglas de verdad’ que forman parte del régimen de verdad del sistema escolar, y que subyacen y atraviesan a lo largo del tiempo, los diferentes conjuntos de elementos que lo forman, tanto los materiales como los lingüísticos, ambos considerados discursivos. Este concepto es parcialmente coincidente con el concepto de ‘enunciado’ de Michel Foucault (Arqueología del saber, 1969) cuya función sería la de establecer la verdad o falsedad de todo discurso referido a la educación escolar, a la función de docente, a los métodos, a la forma de organización, etc. Estas reglas de verdad atraviesan y sostienen los diversos elementos del dispositivo escolar (Agamben 2011) tanto en su materialidad (por ejemplo, el timbre, la arquitectura, el mobiliario), como en su carácter verbal (por ejemplo, las

1 Consejo General de Cultura y Educación: Órgano de participación plural y democrático, que cumple la función de asesorar al Director General de Cultura y Educación quien, también, es su presidente. Desde su creación, este órgano aporta información y conocimiento a través de su compromiso con la educación, en temas tales como planes y programas de estudio, diseños curriculares, anteproyectos de leyes, estatutos y reglamentos relacionados con el ordenamiento educativo, la administración escolar y la carrera docente, entre otras tareas.

2 La Propuesta Pedagógica Inclusiva habilita a los estudiantes con discapacidad a recibir el título o certificado analítico del Nivel, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa, sin referencias a su condición de persona con discapacidad.

Propuesta Pedagógica de Inclusión: Es un organizador importante del 3 Dispositivo educativo de inclusión que, en caso de ser necesaria, se diseña para el niño/a con discapacidad que lo requiera en el contexto de las propuestas de enseñanza planificadas para el grupo, y que conlleva un proceso de elaboración basado en criterios y acuerdos establecidos y documentados por todos los actores educativos responsables de su construcción. La Propuesta Pedagógica de Inclusión, especifica las pautas y etapas de implementación, las orientaciones para la toma de decisiones que se plasman en un plan de acciones diferenciadas y complementarias para la organización de la enseñanza. También incluye la definición de prioridades para resolver configuraciones de apoyos y para la construcción de redes socio-comunitarias, la descripción y los informes de situación de aprendizajes tanto en el contexto institucional-áulico, como los intercambios con los ámbitos familiar y comunitario.

normas, los procedimientos, documentos, etc.), y constituyen el último fundamento de la Pedagogía Escolar, a partir del cual se establecen proposiciones coherentes que abordan distintos objetos de predicación, configurando un todo discursivo resistente al mismo tiempo a todas las proposiciones que lo contradigan. Entendemos que tanto lo material, cargado de significado, como lo verbal, son discursivos por tener incorporados significados en relación con lo que se considera la educación escolar y su deber ser. Un pupitre, para tomar un elemento a modo de ejemplo, no es sólo un mueble que sirve para tomar asiento. Tiene incorporado un diseño que responde a lo que se espera/pretende que un alumno haga. Establece los límites y las posibilidades de su actividad: prestar atención a quien cumple la función docente, a lo que se anota en la pizarra, trabajar de manera fundamentalmente individual acorde con una concepción de disciplina, entre otras características de la función alumno.

Dos son los enunciados identificados: transmisión y uniformidad. (Ver Esbozo, 2017). Ambos enunciados impactan de manera notoria en las posibilidades de inclusión que existen en la educación real. Si el sistema educativo lleva a cabo la transmisión de contenidos sin ningún análisis crítico de los mismos se espera que del lado de los receptores haya uniformidad, es decir, una masa homogénea de receptores que reciben de manera pasiva los conceptos que los docentes transmiten. Así, estas reglas, que buscan establecer una regularidad en los patrones de interacción en el aula, entre la enseñanza de alguna manera, y el aprendizaje derivado, generan desafíos para la inclusión de alumnos con discapacidad. Una de las consecuencias observables es que las prescripciones curriculares no pueden considerar la diversidad de alumnos, en virtud de la lógica de la uniformidad, lo que conduce a repetir un modelo estandarizado, tanto en las prácticas, las políticas y las estrategias educativas que no pueden superar las limitaciones de la dupla uniformidad-transmisión.

En este sentido es importante destacar que fue Juan Amós Comenio quien planteó en el SXVII que la acción educadora debe dirigirse a todas las personas, sin distinción de ningún tipo.

Sus preceptos han sido la base de la pedagogía empírica que configuró los sistemas educativos modernos y se convirtieron en especie de código genético cuya expresión son las reglas de verdad a las que aludimos con anterioridad.

Las ideas de Comenio referidas a la educación escolar permitían resolver los problemas derivados de la masificación de la enseñanza a través del mecanismo de equiparación sistémica (simultaneidad y método universal, mismos tiempos, normalización); la uniformidad en todo: “en cada escuela se sigue el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios” (Didáctica Magna pág. 153). Su preocupación por los procesos de transmisión: método racional de enseñanza (el discurso pedagógico-didáctico se vuelve normativo: “deber ser”), el orden racional de la enseñanza implica simplificar para facilitar la transmisión de los saberes, la homogeneidad de los contenidos de aprendizaje a través del libro didáctico, considerado la representación del mundo, y el currículum unificado en un determinado espacio territorial y simultáneo. Un docente con muchos alumnos pasa a ser la relación constitutiva de la institucionalidad escolar (Comenio, Didáctica Magna 163.)

Esperamos a partir del análisis propuesto poner de manifiesto la relación existente entre el discurso normativo que pretende regular las prácticas educativas apuntando a un deber ser, y la realidad escolar estructurada, con su trama institucional específica que explica cómo verdaderamente ocurren.

## **La inclusión y la discapacidad en la normativa educativa: breve recorrido histórico**

A finales del siglo XIX y bajo la presidencia de Julio Argentino Roca se promulga en 1884 la primera normativa nacional en materia educativa: La Ley 1.420 que establece la educación gratuita, laica y obligatoria que crea como novedad histórica el sistema Educativo Nacional. Esta ley sentó las bases que permitieron que la escuela lograra un papel importante en la sociedad a partir de la homogeneización de la población en edad escolar. Además, afirmamos que esta ley fue el dispositivo político para cimentar las bases de la identidad nacional para que cada ciudadano se reconozca y se identifique como argentino, (entre otros objetivos como la alfabetización de la población, la imposición cultural, etc.) todo esto en un contexto histórico caracterizado por la consolidación del estado nacional. La ley establece cómo, cuándo y dónde se enseña y quién puede enseñar. En este sentido, la transmisión de los contenidos era considerada la tarea central de la función docente. Paralelamente, la uniformidad era necesaria para lograr la universalización de la escolaridad y producir los futuros ciudadanos que el proyecto político de entonces necesitaba a partir de una misma organización, tiempo y contenidos homogéneos en todo el país.

Con respecto al concepto de inclusión, la ley 1.420 es fruto de la época. La racionalidad gubernamental del S XIX señalaba la necesidad de que el gobierno dispusiera los medios para alcanzar el progreso del Estado y de la sociedad y, para alcanzar ese fin, la educación era considerada un factor fundamental.

“Sólo la educación forma a los pueblos, sólo la educación da carácter a sus resoluciones, sólo ella dirige de una manera segura el rumbo de sus destinos. Sólo los pueblos educados son libres.

Tratándose de un gobierno como el nuestro, es decir, de un gobierno de forma republicana, representativa, este principio es todavía más estricto y apremiante en sus conclusiones lógicas.

No es posible, Señor Presidente, comprender siquiera las ventajas del sistema representativo republicano, si el pueblo que lo ha de practicar es un pueblo inconsciente de sus destinos y de sus derechos.” (Diputado Leguizamón, Debate Parlamentario de la Ley 1.420, p.18/19).

“El principio moderno es otro. La educación es obligatoria para todos los poderes sociales, a cada uno en su esfera y según sus medios, pero bajo la dirección exclusiva del Estado. Del Estado, que no es hoy el rey, ni aun en las monarquías, sino en los altos poderes públicos, a cuya formación contribuye el pueblo, por los medios constitucionales. (...)

La influencia de la educación es un medio de gobierno, es un medio de poder sobre las sociedades, y, tal vez, este es el único secreto, porque todos los poderes se han diputado, en todas las épocas, el derecho exclusivo de dirigir la educación. Entonces se ha venido a este resultado, completamente lógico, quién puede tener el derecho de dirigir en una nación aquella institución que propende de una manera necesaria a fortificar las instituciones perpetuarlas a robustecerlas a defenderlas

Y la consecuencia es completamente lógica: el único poder que en una nación tiene el derecho de legislar sobre la educación, de reglamentarla, de prescribirle sus derroteros, es el poder que en cada nación es responsable de los destinos del pueblo llamado a educarse.” (Diputado Leguizamón, pág. 21-23)

“La educación no puede darse en un sentido contrario a las instituciones que el país tiene; Y este es otro principio que, como consecuencia necesaria, surge del asunto que tratamos. Si la educación es un medio de difundir las nociones elementales de su gobierno, una nación cometería el acto más contrario a sus intereses, dejando que fuesen enseñados con entera libertad doctrinas y principios tendientes a derribar las instituciones que se ha dado. (...) De ahí se deduce, pues, que la educación tiene que ser armónica con los principios constitucionales, porque la educación tiende a establecer, tiende

a generalizar sus conocimientos, tiende a perpetuar su fuerza y su eficacia el corazón de los ciudadanos.” (Diputado Leguizamón pág. 24)

Dentro de la misma lógica, pero con anterioridad, se establece en la Constitución Nacional (1853/61) el derecho a la educación. Los niños y niñas, los hombres y mujeres, sean nativos o inmigrantes, rurales o urbanos, pobres o ricos, debían concurrir a la misma escuela primaria, en igualdad de condiciones y aprender lo mismo para formarse como ciudadanos y poder ejercer sus derechos. Se remarca que en los inicios del sistema educativo argentino, la educación secundaria no era obligatoria.

La inclusión que pregona ley no es extensiva hacia personas con necesidades educativas especiales debido a que el paradigma de la época radica en el modelo médico/rehabilitador (Saccon, 2018) que hacía hincapié en la rehabilitación de la persona con discapacidad considerada como enferma que le permitiera la inserción social.

En el año 1993, y bajo la presidencia de Carlos Menem, se sanciona la Ley Federal de Educación N°24.195 que reemplaza a la Ley 1.420. En esta normativa originada en un contexto neoliberal de reforma estatal, afirma que el estado es el responsable de los lineamientos en política educativa respetando la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la instauración de regímenes especiales que surjan de las necesidades del educando y que no puedan ser satisfechas por la estructura escolar básica. En su artículo 28 inciso A, sitúa a las escuelas y centros especiales por fuera de la escuela común sin negar la posibilidad de que aquellos estudiantes con discapacidad puedan integrarse a una escuela común según lo indiquen los equipos profesionales. A diferencia de la ley 1.420, esta nueva normativa presenta criterios inclusivos hacia los jóvenes con discapacidad aunque aún persiste en ella ese modelo médico/rehabilitador debido a que el estudiante con discapacidad estaba en condiciones de ir a una escuela común si esto recomendado por profesionales médicos.

El saber médico seguía definiendo la trayectoria escolar de un estudiante.

La Ley Federal de Educación establece la obligatoriedad de la Educación General Básica hasta el tercer ciclo que abarca los primeros tres años de educación secundaria: séptimo, octavo y noveno año. Sin embargo, el tramo completo de este nivel de enseñanza representado por la educación polimodal no era obligatorio. Así, y por la obligatoriedad del tercer ciclo de la EGB, surge el problema de la inclusión educativa en los primeros años de un nivel que, en su origen, estaba destinado a sectores medios y altos de la población. La extensión de la obligatoriedad se realizó atendiendo a las transformaciones científicas y tecnológicas y sus cambios en los paradigmas productivos que hacen necesitar la certificación de más años de escolaridad a fin de permitir la incorporación de las personas al mundo del trabajo.

Durante la presidencia de Néstor Kirchner se sanciona una nueva ley educativa a nivel nacional: la ley 26.206 en el año 2006 que extiende la obligatoriedad del nivel hasta el quinto, sexto o séptimo año según corresponda<sup>4</sup>. Esta nueva normativa incluye a la educación especial dentro del sistema educativo ya que es considerada como una de las ocho modalidades educativas.

En los objetivos y fines que persigue, la ley explicita que se garantizará para personas con discapacidades permanentes o temporales, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el cumplimiento de sus derechos. Por primera vez, las personas con discapacidad son nombradas de manera explícita en una normativa educativa nacional. En la provincia de Buenos Aires, y en un contexto signado por ley 26.206 y de la resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, la Dirección General de Cultura y Educación da a luz la resolución 1.664/17 cuyo análisis es objeto del presente trabajo.

**Inclusión y discapacidad en las escuelas secundarias bonaerenses: la resolución 1.664/17**



En la actualidad, en la provincia de Buenos Aires la inclusión educativa para jóvenes con discapacidad se rige por la resolución 1.664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación. Si bien sus lineamientos son varios y fueron desarrollados brevemente en la introducción del presente trabajo, nos detendremos en el principio que establece cómo deben ser las configuraciones de apoyo<sup>5</sup>. A saber, la resolución sostiene que se “debe intervenir directamente, a través de una Propuesta Pedagógica de Inclusión, con la presencia y atención de un/a maestro/a de Educación Especial y/o de los equipos técnicos desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel”. La Propuesta Pedagógica de Inclusión es considerada una herramienta de planificación dinámica cuya elaboración es participativa entre el estudiante, su familia y los docentes. Según lo establecido en el apartado de los dispositivos educativos de inclusión y las trayectorias educativas. Así, estas propuestas son las estrategias que el establecimiento educativo desplegará en un tiempo determinado para garantizar una educación de calidad al estudiante con discapacidad respetando la currícula del año en curso.

Centramos en este principio normativo da lugar a realizar un análisis entre lo que la normativa establece de cómo debe ser la inclusión y cómo ocurre realmente en los colegios secundarios de la provincia de Buenos Aires teniendo en cuenta la red de actores sociales que los caracteriza y sus diversas posiciones con respecto a la aceptación o resistencia a determinadas normativas en interacción con las condiciones estructurales. En este sentido, Narvaja (2017) sostiene que mientras ciertos marcos teóricos se han incorporado rápidamente en la educación políticamente organizada, otros han sido sostenidos solamente desde lo discursivo sin que ello haya dado lugar a una penetración profunda que implique una modificación en las prácticas educativas cotidianas de los establecimientos educativos.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela común refleja esta disputa entre aquello que explicita la norma como objetivo a alcanzar y aquello que transcurre en

la realidad. La puesta en práctica de lo que está estipulado por el discurso normativo, en este caso particular la Propuesta Pedagógica de Inclusión, es compleja debido a los entrecruzamientos entre diferentes niveles, áreas y posiciones de actores sociales que participan en las prácticas educativas, y que se encuentran atravesados por los enunciados reglamentarios: la transmisión y la uniformidad.

En una nota de opinión del diario Infobae de noviembre de 2022<sup>6</sup>, docentes de la provincia de Buenos Aires reflexionaron sobre la discapacidad y la educación inclusiva afirmando la brecha entre la norma y los hechos. Allí, sostienen que el abordaje de la discapacidad tiene un objetivo claro: que los niños y jóvenes con discapacidad tengan la oportunidad de lograr su máximo potencial orientado a alcanzar autonomía en su vida adulta. Sin embargo, y considerándose parte del problema, argumentan que en la práctica lo que ocurre es una articulación sin orientación, sin apoyos, sin recursos que lleva a la formulación de preguntas del tipo ¿realmente queremos que los niños con discapacidad intelectual estén en las aulas de la escuela común? ¿Cuáles son las barreras que los colegios ponen a familias con hijos con discapacidad en el momento de la inscripción? ¿Qué formación docente hay en este campo?

Con respecto a esta última pregunta, el argumento principal que esbozan los docentes, sin que ello resulte en afirmar que es el único obstáculo, es la falta de preparación debido a no haber recibido formación orientada al desarrollo de una práctica educativa inclusiva. Según la resolución que se analiza, son ellos

4 Se aclara que en La Ciudad Autónoma de Buenos Aires el último año obligatorio es quinto año. En provincias como Buenos Aires es sexto año y en escuelas con modalidad técnica /agrarias la obligatoriedad se extiende hasta el séptimo año.

5 Configuraciones de apoyo: Se denomina configuraciones de apoyo a aquellas ayudas que permiten aumentar el nivel de habilidades, aprender y generar menor grado de dependencia y mayor grado de autonomía en los estudiantes. Son las redes, las relaciones, las posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones. Las configuraciones prácticas que pueden adoptar los apoyos serán definidas sobre la base de la evaluación y la valoración de las discapacidades de los estudiantes, las barreras al aprendizaje y a la participación, las necesidades educativas de los alumnos/as, el contexto y los recursos de las instituciones. Las configuraciones deben tener un carácter flexible, complementario y contextualizado para favorecer la selección de estrategias apropiadas.

6 <https://www.infobae.com/opinion/2022/11/01/discapacidad-e-inclusion-de-la-ley-a-los-hechos/>

quienes deben realizar la Propuesta Pedagógica de Inclusión sin muchas veces contar con los medios necesarios entre los que se destacan la no formación en educación especial como parte de su formación básica adquirida en los institutos de formación docente (obstáculo referido a la formación docente), la estructura del sistema educativo del nivel secundario, dividido en disciplinas como compartimentos estancos que obstaculiza la posibilidad de acompañar al estudiante con discapacidad, y aulas con numerosos estudiantes que impiden una correcta configuración y que implica reproducir prácticas de transmisión, uniformidad y homogeneización de los contenidos.

Claramente la norma establece que debe existir un acompañamiento de un docente de la modalidad de educación especial. Sin embargo, por cuestiones burocráticas referidas a la demora de la designación de docentes de educación especial y a la cantidad de licencias que repercuten en la oferta de docentes de esta modalidad, la mayor parte del ciclo lectivo no son asignados para el seguimiento de una trayectoria escolar. La demora en su designación, en muchas ocasiones, se prolonga aún más debido a la necesidad de llevar a cabo reuniones previas con la familia/alumno, lo cual es un requerimiento que exige la misma norma para lograr acuerdos acerca de la modalidad de trabajo (obstáculo del modelo de organización y sus procedimientos establecidos), hecho que debilita la tarea del docente de apoyo a la inclusión.

Además, el maestro de educación especial, generalmente con formación en el nivel primario (obstáculo de la pertinencia de la formación del docente acompañante para el nivel), colabora en el diseño de las configuraciones de apoyo con desconocimiento de los modos organizativos de la educación secundaria donde la especialización en contenidos es mayor y está dividida en disciplinas. Es frecuente observar que el acompañamiento de los docentes de inclusión se lleva a cabo en función de su disponibilidad horaria, una vez a la semana, sin tener en cuenta la distribución disciplinar de cada materia (obstáculo de las condiciones laborales docentes). Esto produce un acompañamiento primarizado, es decir, marcado

por la experiencia del docente acompañante en el nivel primario y con recomendaciones muchas veces superfluas producto del desconocimiento del nivel secundario.

Otro aspecto, que es parte de la configuración del universo de posibilidad de las prácticas docentes e institucionales, en ocasiones es la propia familia que plantea reservas o demoras independientemente de las razones que sostengan. El impacto es el debilitamiento del proceso de construcción de la propuesta (obstáculo de la dimensión socio-familiar).

No podemos dejar de mencionar que existen escuelas con un alto nivel de matrícula que se refleja en aulas con una gran cantidad de estudiantes en las cuales existe más de una trayectoria educativa que debe ser abordada desde diferentes configuraciones (obstáculo organizacional). En ese escenario, una correcta configuración y el seguimiento particular de varias trayectorias se vuelve de difícil cumplimiento lo que reproduce prácticas homogeneizadoras que lejos están de ser efectivas para el fin perseguido. De este modo las configuraciones de apoyo no logran convertirse en una práctica docente real y permanece en la ficción del “como si” para satisfacer las demandas del discurso normativo.

### **Un caso típico en una escuela de la provincia de Buenos Aires**

En un establecimiento de educación secundaria de gestión privada del partido de Moreno, un estudiante de tercer año con un trastorno específico del lenguaje y de las habilidades escolares según el certificado único de discapacidad, se encuentra inscripto en escuela secundaria común con acompañamiento de una escuela especial y con apoyos de un acompañante externo.

La normativa vigente establece que el acompañamiento de la escuela especial debe basarse en el diseño de las configuraciones de apoyo y en la asistencia al establecimiento de una docente de apoyo a la inclusión. Sin embargo, en la práctica, el acompañamiento no ha sido tal debido a que la asistencia de la docente de la

escuela especial se redujo a dos visitas anuales. La primera visita se realizó en el mes de abril. En esta ocasión, la docente de inclusión se presentó en la institución ante los directivos para firmar el acta acuerdo que requiere la firma y aval de la familia y de las instituciones involucradas. La docente de inclusión conoció al estudiante fuera del aula, dialogó con él y se presentó ante los docentes del alumno que se encontraban en la institución.

En el acta acuerdo que se firmó conjuntamente, se estableció que la concurrencia de la docente de apoyo a la inclusión a la institución tendría una frecuencia semanal: los martes en las primeras dos horas de clase. La frecuencia semanal no se garantizó debido a las ausencias constante de la docente. Ante esa situación, la escuela del nivel que lleva a cabo la inclusión del estudiante se comunicó telefónicamente con los directivos de la escuela especial quienes manifestaron que la docente se encontraba en uso de licencia y que el cargo no tenía suplente designado y, además, todos los docentes restantes ya estaban designados a acompañar a otros estudiantes. El pedido de acompañamiento se reiteró en varias oportunidades y siempre se obtuvieron las mismas respuestas. En el mes de octubre, los directivos de la escuela especial informan a las autoridades de la escuela común que lleva a cabo la inclusión, la designación de un suplente quien asistió en una sola oportunidad en el mes de noviembre para dar “cierre al ciclo lectivo del alumno”. Esta fue la segunda visita.

Sin llevar a cabo las configuraciones de apoyo correspondientes se debilita la inclusión plena del estudiante. Los dispositivos de apoyo que debiera haber realizado la persona preparada, y entendiendo que el acompañante externo no tiene funciones pedagógicas sino sociales, las mismas fueron realizadas por los distintos docentes con supervisión de los directivos sin conocimiento específico que oriente a la construcción de las configuraciones de apoyo. Así, aquello que está escrito en el apartado “Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes y jóvenes-adultos con discapacidad” de la Resolución 1664/2017 no se cumple. A saber: “Intervenir directamente, a través de una Propuesta Pedagógica de Inclusión,

con la presencia de un maestro o maestra de educación especial y/o de los equipos técnicos desde un accionar colaborativo con los actores institucionales del nivel” (Resolución 1664 del 2017 de la DGCE, principio 6 b).

Además tampoco se garantizó lo que se establece en el apartado de: “Ejes organizadores para la elaboración de dispositivo educativo para la inclusión” en el apartado 2.3 de la Resolución 1664/17

El diseño de las Configuraciones y necesidades de apoyo, las que llevan implícito identificar, describir y comprender a las personas con respecto a sus necesidades de apoyo en las diversas áreas de la vida. Las necesidades de apoyo de un estudiante con discapacidad serán evaluadas con relación a la frecuencia, tiempo diario de apoyo y tipo de apoyo (tiempos que hacen referencia a la atención educativa y no a la asistencia del estudiante a la institución). Pensar en el diseño de configuraciones conlleva a un proceso de construcción de todos los equipos docentes en las cuales planificar las intervenciones para el desarrollo de la propuesta pedagógica de inclusión (PPI) supone destacar:

- Propuestas e instancias de trabajo cooperativo entre docentes desde un enfoque de co-enseñanza (estrategias de intervención para la clase total). La definición de tiempos y espacios institucionales, orgánicos y dentro del turno.

- Orientaciones respecto a las configuraciones de apoyo requeridas por el alumno, las cuales pueden considerarse a nivel áulico y personalizado de acuerdo a las condiciones del contexto.

- Configuraciones didácticas: criterios para el desarrollo curricular, especificación, priorización y secuenciación de contenidos en las diversas áreas o espacios curriculares, identificando las posibles barreras para el aprendizaje en cada campo de conocimiento. Tiempos y Espacios favorecedores para el proceso de aprendizaje del alumno en el marco de la trayectoria educativa

En este ejemplo de la vida diaria, se observan las tensiones entre aquello que prescribe la norma y lo que ocurre verdaderamente en la realidad escolar. Una institución de educación especial no lleva a cabo la labor que la normativa le exige para lograr el objetivo de una inclusión real debido a la ausencia de personal que lleve a cabo la propuesta de inclusión producto del uso de licencias, de la no asignación de docentes suplentes y de que quienes se encontraban ejerciendo su trabajo como docente de inclusión ya tenían asignadas otras trayectorias educativas. De esta manera, dicha inclusión queda a cargo de distintos docentes que, más allá de los esfuerzos realizados y con ayuda del acompañante externo, no es lo que verdaderamente necesita el estudiante obstaculizando así su derecho a una educación de calidad.

En aulas numerosas y sin la formación necesaria en educación especial, la tarea de configuraciones didácticas que lleva el docente no es la correcta y termina reproduciendo los enunciados reglamentarios de transmisión y uniformidad. Así, las decisiones que toman las instituciones y sus docentes en el día a día tensionan con lo prescriptivo al punto de no aplicar lo que está escrito. En esta disputa, en este juego de tensiones entre la norma y la realidad, quienes se encuentran como sujetos de derechos muchas veces son quienes terminan perjudicados.

La comprensión de la función de los enunciados reglamentarios mencionados anteriormente, permite explicar el movimiento hacia las prácticas docentes tradicionales, originadas a partir de un habitus construido en interacción con ellas a lo largo del tiempo por parte de la función docente. Además, al no estar dadas las condiciones objetivas para las configuraciones didácticas la práctica más funcional es la reproducción de los modos de trabajo aprendidos. Por ello se vuelve a prácticas homogeneizantes y las configuraciones didácticas personalizada, se vuelve imposible de llevar a cabo. El resultado de ello es la imposibilidad de poner en práctica una verdadera política educativa inclusiva.

Estos modos de pensar y accionar van desde negar la matriculación de un estudiante con discapacidad por parte de los directivos suponiendo que eso implicaría un problema, hasta la sensación de sentir que “algo se está haciendo” por el simple hecho de que un estudiante con discapacidad esté sentado en el aula y sea un testigo pasivo de la transmisión de contenidos por parte de docentes y directivos satisfechos por el deber cumplido.

### **La inclusión y el currículum en la resolución 1664/17: la importancia de generar determinado tipo de sujetos**

Al explicitar que las configuraciones didácticas deben respetar el currículum del año escolar en curso, la resolución 1.664/17 pone en el centro la importancia de este mecanismo escolar para generar un determinado tipo de sujeto. En términos de Agamben (2011) un dispositivo debe siempre implicar un proceso de subjetivación, es decir, deben dar lugar a la aparición de un sujeto. En este sentido, el Proyecto Pedagógico de Inclusión debe estar en sintonía con el currículum escolar debido a que allí se encuentra lo que el Estado Nacional, a través de Ministerio de Educación, entiende que deben y como deben saber todos los estudiantes para recibir el título que lo habilite a seguir estudiando en niveles superiores o desempeñarse en el mundo laboral.

Desde lo normativo, se establece que un estudiante con discapacidad debe aprender aquello que se espera de un joven a determinada edad. Allí se explicitan los contenidos, las formas de abordarlos y evaluarlos sin que exista mención alguna a cómo eso debe ser configurado para la trayectoria educativa particular de un estudiante con discapacidad. Entendiendo las barreras burocráticas y de formación docente, entre las mencionadas, este aspecto central de la resolución también presenta dificultades en la práctica cediendo ante la transmisión y uniformidad de la escuela tradicional que forma a todos los estudiantes en sujetos que la política educativa de un determinado momento buscó.

En este contexto, al no existir las condiciones de posibilidad para una efectiva aplicación de la norma resulta muy difícil pensar una correcta configuración del currículum que satisfaga el espíritu de igualdad de oportunidades que pregonan la normativa. Directivos, docentes, estudiantes, familias y grupos de poder influyen en la cotidianeidad escolar y producto de sus acciones, lo que la escuela verdaderamente es se encuentra lejos de lo que la normativa manifiesta que debe ser. En consonancia con lo argumentado anteriormente Narvaja (2018), las condiciones objetivas y subjetivas que resultan de las relaciones en el ámbito escolar obstaculizan las prescripciones de un discurso normativo que podrían implicar cambios profundos en el orden instituido.

### **Conclusión:**

Toda institución atravesada por relaciones sociales, roles, derechos y deberes presenta tensiones entre lo que debe ser y lo que realmente es. La escuela, lugar en el que se garantiza el derecho a una educación inclusiva de calidad, no escapa a esta realidad. En ella, diversos actores como inspectores, directivos, familias, docentes y alumnos conviven diariamente y hacen carne las tensiones que se originan producto de la imposición de una norma a la realidad escolar.

La Resolución 1.664/7 pregonan una educación de calidad para las personas con discapacidades intelectuales producto de una correcta configuración de los contenidos del currículum. Si las configuraciones de apoyo a través de la Propuesta Pedagógica de Inclusión son correctas se podría garantizar una educación de calidad para las personas con discapacidad intelectual desde su ingreso hasta su egreso de la educación secundaria.

Sin embargo y como se ha analizado en el presente trabajo, esas configuraciones se enfrentan en la cotidianeidad escolar con obstáculos difíciles de superar. La negativa de una vacante, la ausencia de un docente de inclusión por barreras burocráticas, el modelo de organización, las condiciones de trabajo docente, la no preparación de la mayoría de los docentes

en temas de discapacidad y diversidad de aprendizajes, los prejuicios de la comunidad educativa, la realidad escolar de aulas sobrepobladas, la falta de recursos entre otras cosas, afectan de manera negativa una educación de calidad para las personas con discapacidad haciendo que las condiciones de posibilidad para una implementación satisfactoria sean escasas.

Una educación inclusiva implica desarrollar formas flexibles de aprendizaje que busquen crear nuevos entornos participativos en las aulas. Las Propuestas Pedagógicas de Inclusión son herramientas en las que deben establecerse las diferentes estrategias educativas diseñadas para garantizar la inclusión real de los alumnos con capacidades diferentes. Debe permitir organizar un sistema coherente con los objetivos propuestos. Se trata de favorecer la trayectoria escolar, establecer acuerdos pedagógicos, desterrar barreras y obstáculos que constituyen la realidad institucional existente.

En este contexto, la educación secundaria tiene en el centro de sus preocupaciones el desafío de lograr la inclusión educativa para la posterior integración a la sociedad, y la permanencia para que todos los jóvenes de la provincia finalicen la educación obligatoria, asegurando los conocimientos y las herramientas necesarias para dar cabal cumplimiento a los tres fines de este nivel de enseñanza: la formación de ciudadanos, la preparación para la continuación de estudios superiores y para el mundo del trabajo.

Las tensiones son evidentes. Lo que la normativa pretende y lo que la escuela es en términos de inclusión, se encuentran a enormes distancias. Lo principal es reconocer que existen con el fin de abordarlas de una manera más crítica debido a que lo que está en juego es el derecho de una educación de calidad para todos los jóvenes en general y para los jóvenes con discapacidades intelectuales en particular.

Finalmente, entendemos que una forma de realizar los objetivos de la norma sería la transformación del régimen de verdad para poder institucionalizar una nueva Pedagogía Escolar. Para ello proponemos la necesidad de reemplazar la uniformidad por la equivalencia, es decir, trayectorias educativas diversas, adecuadas para distintas realidades de los estudiantes pero que permitan alcanzar los mismos objetivos para todos, y la lógica de la transmisión por la del descubrimiento y la construcción de los aprendizajes.

### Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? Sociológica. N°73, pp 249-264.
- Bourdieu, P. (2019) . Curso de sociología general 1. Siglo XIX. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (2000). Esquisse d'une théorie de la pratique. París, Editions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Comenio, J. (1998). Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México.
- Foucault, Michel (1979). La arqueología del saber. México, Siglo XXI Editores.
- Narvaja, P. y Baumgratz, A. (2018). El problema de la pedagogía normativa. Digital Publisher. N°3. Ecuador.
- Narvaja, P. (2017). Esbozo de una pedagogía escolar. Digital Publisher. N°4. Ecuador.
- Puiggrós, Adriana (dirección) (1991). Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Saccon, E. (2018). El derecho a la educación inclusiva, un título en igualdad de condiciones. Redea. N°7.

### Leyes y resoluciones

- Debate Parlamentario Ley 1420. Tomo I. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ley de Educación Nacional 26.206. (2006)
- Ley de Educación Provincial 13.688. (2007)
- Ley de Educación Nacional 1420. (1884)
- Ley Federal de Educación 24.195.(1993)
- Resolución 1664/17 Dirección General de Cultura y Educación. (2017)

### Referencias páginas web

- <https://www.infobae.com/opinion/2022/11/01/discapacidad-e-inclusion-de-la-ley-a-los-hechos/> (Junio 2023)
- <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/normativa/circulargeneral2.pd> (Junio 2023)