

Nuevos horizontes para la educación. El estándar internacional de discapacidad.¹

Lautaro E. Pittier² y Ricardo G. Rincón³

Resumen

Argentina es uno de los países que más normativa en materia de discapacidad tiene incorporada a su legislación. No obstante lo expresado, ha sido necesario que el poder judicial deba declarar en casos concretos el alcance los derechos de las personas con discapacidad. El campo educativo, por su parte, se vuelve un lugar en el que se ponen en juego las tensiones entre las directrices normativas y los prejuicios sociales.

Palabras clave: Educación – Discapacidad – Igualdad de oportunidades - Argentina

Introducción

Argentina es uno de los países con más nutrida legislación en materia de discapacidad⁴, lo que no quiere decir que los derechos que nuestra legislación reconoce sean efectivos en la realidad cotidiana de la persona discapacitada. Ya señalaba el maestro Bidart Campos (1990) en su momento que “De las normas a la realidad, hay una distancia semejante a la que existe entre el remedio en la estantería de la farmacia y el remedio aplicado al cuerpo del enfermo”⁵. Sin eficacia, la norma en sí no significa nada.

¹ Trabajo elaborado en el marco del Proyecto Lomas XT (2019) de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

² Abogado. Profesor universitario en Ciencias Jurídicas. Director de Asuntos Jurídicos, Facultad de Derecho, UNLZ. Docente adjunto de Derechos Humanos y de Derecho Constitucional Argentino, Facultad de Derecho, UNLZ. Director del Instituto de Derechos Humanos del CALZ. Co Director investigación Lomas CyT “El Control de Convencionalidad en la Argentina y su relación con el principio internacional de progresividad de los Derechos Humanos.”

³ Especialista en Gestión y Políticas Universitarias en el Mercosur; Abogado y profesor de Historia; decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UDE; docente titular de Historia Constitucional, UDE; docente adjunto ordinario de Derecho Político y docente adjunto de Teoría Constitucional en la Facultad de Derecho de la UNLZ; subsecretario académico pedagógico de la Facultad de Derecho, UNLZ. Co Director investigación Lomas CyT “El Control de Convencionalidad en la Argentina y su relación con el principio internacional de progresividad de los Derechos Humanos.”

⁴ Pittier, Lautaro Ezequiel, El Estándar de Discapacidad en Argentina ED Rubinzal Culzoni 2017, RC D 1010/2017 y Rincón, Ricardo G. - Pittier, Lautaro El Estándar de discapacidad y la responsabilidad municipal. Involucrar al gobierno local para que los propósitos de la legislación se cumplan ED Revista Argentina de Derecho Municipal - Número 3 - diciembre 2018

⁵ Bidart Campos, Germán, La realidad, las normas y las formas jurídicas, LL, 1990 E 680.

Siguiendo el orden jerárquico normativo⁶ que se desprende de nuestra Constitución Nacional, nos encontramos en primer lugar con dos instrumentos jurídicos Internacionales. Estos son, en primer lugar, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -2006- (instrumento jerarquizado); y en segundo lugar la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de discriminación contra las Personas con Discapacidad -1999-

Ambos instrumentos manifiestan un criterio hermenéutico uniforme de interpretación al señalar que las personas con discapacidad son aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Estos obstáculos pueden distinguirse de acuerdo con su materialidad en obstáculos físicos y obstáculos morales. Entre ellos encontramos físicamente a las barreras físicas materiales como pueden ser las escaleras sin ascensor, los desniveles en las rampas, los letreros son transcripción al Braille, etc. . Entre los obstáculos morales enumeramos a las actitudes o juicios de valor (más bien de disvalor) imperantes en el ideario social, que impiden la plena participación de la persona con discapacidad en la sociedad en la medida de sus posibilidades.

En tal sentido, una persona con *deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales* no "tiene" una discapacidad sino que ésta aparece en su interacción social cuando la sociedad levanta una barrera que la coloca en una situación de desigualdad frente a otra persona que no presenta dichas deficiencias, debiéndose dicha desigualdad a limitaciones que podrían resolverse realizando pequeños ajustes cuya implementación garantizaría una real y concreta igualdad de oportunidades. Lo afirmado no implica negar la evidencia empírica de que una persona discapacitada tenga limitaciones físicas para desplazarse, comunicarse o comprender; es simplemente comprender que dicha situación de "minusvalía" no implica su anulación como persona, ni su potencial contribución a la vida social (incluso productiva).

Esta consideración marca un cambio paradigmático en el concepto de discapacidad por cuanto el tema deja de ser una mera preocupación en materia de bienestar social a convertirse en una cuestión propia del terreno de los derechos humanos, que reconoce que las

⁶ Art. 75 inc 22.CN

barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen, en sí mismos, una discapacidad respecto del colectivo social⁷.

Cuanto más obstáculos haya, más discapacitada se vuelve una persona. Las discapacidades, hemos dicho, incluyen deficiencias físicas, mentales⁸, intelectuales y sensoriales tales como ceguera, sordera, deterioro de la movilidad y deficiencias en el desarrollo. Algunas personas tienen más de una forma de incapacidad y muchas otras, si no todas, podrían llegar a tener alguna discapacidad en algún momento de su vida debido a lesiones físicas, enfermedades o envejecimiento⁹.

El modelo social de discapacidad

El modelo social¹⁰ de la discapacidad propone que tanto las barreras físicas, las actitudes negativas como la exclusión por parte de la sociedad (voluntaria o involuntariamente), son los factores últimos que definen quién tiene una discapacidad y quién no en cada sociedad concreta¹¹.

Teóricamente, todas las personas poseemos los mismos derechos, pero hay algunos individuos y/o grupos sociales que, por tener necesidades específicas o por haber sido discriminados durante mucho tiempo, gozan de derechos que fueron especialmente proclamados

⁷ La conferencia "Repensando los servicios de salud (y rehabilitación) desde la perspectiva de las personas con discapacidad" – Organización Mundial de la Salud-OMS-OsloNoruega, 2001. Incorpora la perspectiva de discapacidad en los asuntos relacionados con la salud y la rehabilitación de personas con discapacidad. Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías –CIDDDM- y Clasificación Internacional del Funcionamiento, Actividades y Participación –CIFOrganización Mundial de la Salud-OMS-2001. Reformula el concepto de discapacidad al colocar el énfasis en las barreras sociales y ambientales, toma en cuenta las actitudes negativas (prejuicios) y las fallas del diseño del entorno, como factores que generan discapacidad y que se convierten en causas de discriminación, segregación y exclusión.

⁸ El art. 1 de la ley 26.657 de Salud Mental refiere que dicha ley tiene por objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos con jerarquía constitucional, sin perjuicio de las regulaciones más beneficiosas que para la protección de estos derechos puedan establecer las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁹ Corresponde tener presente que de acuerdo a datos de la OMS el 15 % de la población mundial debe considerarse en el colectivo de la discapacidad.

¹⁰ Los tres modelos consecutivos de tratamiento de la discapacidad que señala la doctrina especializada son el de los modelos tradicional, médico y social.

¹¹ Palacios Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Grupo editorial CINCA, Madrid, 2008 ISBN: 978-84-96889-33-0

para ellos. Algunos de estos grupos son: niños y niñas, mujeres, indígenas, negros, migrantes, trabajadores, personas con discapacidad, entre otros.

Así las cosas, en el año 2008 la Argentina ratificó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo sobre Comunicaciones Individuales al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, a nuestro juicio se conserva una sustancial brecha entre el marco regulatorio vigente y su efectiva aplicación, lo que en muchos casos hace de aplicación ilusoria lo pactado.

Una parte importante de la población con discapacidad tiene un acceso muy limitado a los beneficios garantizados normativamente. Esta cuestión se profundiza en familias socialmente vulnerables, de escasos recursos, que residen en barrios en situación de pobreza extrema¹² y con sus necesidades básicas insatisfechas. Esta situación es provocada por múltiples causas entre las que apuntamos a la desinformación, los prejuicios, la discriminación, la escasa presencia del Estado en algunas circunstancias así como pobres campañas de comunicación masiva y comunitaria, y trámites engorrosos.

Históricamente se ha considerado a las personas con discapacidad como sujetos de derecho pasibles de encontrarse sometidos a la autoridad de otra persona por aplicación de los institutos civiles de la tutela y/o de la curatela. Las pocas ventajas que han obtenido tan sólo las han colocado en la situación de ser beneficiarias de ayudas sociales (vr. Gr. Pensiones). Pero bien, ahora el derecho internacional las reconoce como titulares de derechos y pueden reclamar su efectivo derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

En el sentido expuesto, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y la Declaración de Salamanca y Plan de Acción (1994) incluyen medidas que demuestran una conciencia y una comprensión cada vez mayores del derecho de las personas con discapacidad a la educación.

¹² Julieta Grinberg desarrolla la idea de que las nociones de riesgo y peligrosidad son construcciones culturales que se fundan en ideas de moral y justicia que caracterizan ciertos elementos como peligrosos, mientras al mismo tiempo "niegan, olvidan u ocultan otros"

Es menester resaltar que la norma emplea la locución “sin discriminación”, lo cual implica que toda persona (con o sin discapacidad) que ingresa a la escuela y cumple allí su trayectoria, cuando se gradúa obtiene (debiera obtener) su título en igualdad de condiciones con los demás estudiantes. Dicho título permite cumplir con la formalidad requerida para poder seguir estudiando (finalidad propedéutica de la educación) u obtener un empleo (finalidad de inserción laboral y productiva de la educación).

Para cumplir tal misión, los estudiantes deberían encontrarse en un sistema inclusivo, un sistema que les asegure (y no sólo que les permita) ingresar, permanecer y egresar en igualdad de oportunidades reales respecto de todos sus compañeros de clases.

La educación de las personas con discapacidad

La noción de educación o escuela común tiene una larga tradición entre nosotros, debiendo recordarse que la ley 1.420 de 1884 se denominó “Ley de Educación Común”. Originariamente a las escuelas comunes asistían todos los niños y niñas, con excepción de los que poseían alguna deficiencia, ya que éstos eran considerados como no aptos para aprender. Las personas con discapacidad eran “escondidas” al interior de las familias o se las institucionalizaba en hospicios o manicomios.

Analizando la historia de la educación especial, apreciamos que en un principio se la concibió como un lugar distinto, paralelo, separado y ajeno a la dinámica del resto del sistema educativo. Este lugar aparecía diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo respecto de la llamada escuela primaria común. Esta escuela común, normal, diseñada y organizada según un marco cronológico, curricular y didáctico para una normalidad sienta, por oposición, las bases de la anormalidad. La escuela especial se hizo entonces cargo de esa “anormalidad” construyendo “identidades especiales” para sus asistidos. De este modo, los niños y niñas con discapacidad eran inscriptos en centros educativos diseñados específicamente para atender a una deficiencia concreta (ceguera, sordera, etc.), en un sistema de enseñanza especial que se cerraba sobre si mismo.

Esta forma de educación era una educación organizada en base a la “segregación”, basada en el modelo *médico/rehabilitador* que consideraba que la persona con discapacidad era un objeto de la medicina, con un problema de salud¹³, que debía poder rehabilitarse para ser considerada parte útil¹⁴ de la sociedad.

Es así que el diagnóstico médico de la persona será el que decida a que escuela debe ir, y qué educación debe recibir. Este es un sistema que segrega y discrimina, ya que las personas van a escuelas distintas y reciben distintos tipos de educación. Por otro lado, los alumnos de las escuelas “cerradas” no pueden realizar las trayectorias educativas que se encuentran abiertas a los alumnos y alumnas “normales”.

Ahora bien, con el avance del **modelo social** producido en el mundo a partir de la finalización de la Segunda Guerra Mundial se operó un cambio en la consideración respecto de sectores de la sociedad postergados hasta entonces. Niños y niñas, mujeres, trabajadores migrantes, personas privadas de su libertad y personas con discapacidad se beneficiaron de esta apertura de conciencia.

En relación a la discapacidad se comenzó a adoptar otro sistema de educación, manteniendo a las dos instituciones paralelas y generando espacios para que el alumno especial comparta con los “normales”. Este es el modelo que llamamos de la “integración”, basada en tratar de normalizar a la persona, intentando que la misma pueda ser igual a un patrón estándar.

En este caso se permite que ciertos alumnos con discapacidad ingresen a una escuela común, siempre y cuando respondan al sistema educativo, tal como el mismo está propuesto. Van a poder permanecer en la escuela común siempre y cuando respondan a lo que se les exige, en caso contrario tendrán que concurrir a los establecimientos de la denominada educación especial¹⁵.

¹³ Respecto de las personas con discapacidad se utilizaban combinadas las categorías de **innatismo** y **estabilidad**. La discapacidad era tomada como una barrera insalvable cuyo origen se encontraba en casusas orgánicas inmutables. La excepción a esta visión la constituía la noción de “incapacidad sobreviniente”

¹⁴ El concepto de **utilidad** está muy presente en las concepciones sociales construidas en las sociedades capitalistas y se relaciona con la capacidad (valga la redundancia) de realizar tareas productivas.

¹⁵ Silvia Dubrovsky afirmaba: “Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio “normal”.”

Ahora bien, la señalada evolución de los paradigmas sociales no se ha detenido¹⁶. En este sentido, el **modelo social de la discapacidad es adoptado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**, y desarrollado al sostener que la discapacidad no es un problema de la persona, sino el resultado del encuentro entre las características de esa persona y la forma en que fue diseñada la sociedad. Es decir, la discapacidad se objetiviza y deja de ser una mera caracterización subjetiva a partir de una carencia verificable en un sujeto determinado.

La discapacidad aparece ahora evidenciada en las barreras que la sociedad les interpone a las personas con discapacidad y que impiden, por lo tanto, su plena inclusión y participación en todos los ámbitos de la vida.

Nuevos horizontes

a) El marco ampliado

La Inclusión muchas veces es tomada como un sinónimo de integración. Pero no lo es. La integración educativa contempla que una persona con discapacidad pueda ingresar a una escuela “común” y que la dejen permanecer en ella. En cambio, la inclusión va mucho más allá. No es sólo el ingreso, sino que el sistema educativo le asegure el apoyo y adaptaciones necesarias para el acompañamiento de sus trayectorias escolares en igualdad de condiciones y sin discriminación.

Cuando hablamos de inclusión en educación, hablamos de una “Educación para todos”, no solo para las personas con discapacidad como usualmente se supone, sino una educación sin segregación o discriminación por etnia, género, nacionalidad, procedencia social, capacidades o características personales.

Una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos.

¹⁶ Resulta un antes y un después en esta evolución la publicación en Gran Bretaña del llamado *Informe Warnock* en 1978 que afirma que “**ningún niño podrá ser considerado in-educable; la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son iguales para todos independientemente de las ventajas que el niño tiene del mundo en que vive,...**”

Un Sistema Educativo Inclusivo, propicia una sociedad inclusiva, pacífica y justa, una sociedad en donde todos pueden participar, tener voz, decisión, y donde la diversidad es valorada y apreciada.

La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona. La inclusión así entendida supone un paso hacia delante respecto del movimiento de la integración. Este último se contenta con asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, mientras que la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

Al respecto corresponde recordar que la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos- genera la Declaración Mundial sobre educación para todos-1990 "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"- Jomtien, Tailandia. en su Artículo 2º expresa: "Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base los mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia."

A su vez la Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para personas con Discapacidad en el Área Iberoamericana, surgida de la Conferencia Intergubernamental Iberoamericana sobre Políticas para Personas Ancianas y Personas con Discapacidad- Organización de los Estados Americanos-OEA1992- contiene un panorama completo de las Políticas Integrales para las personas con discapacidad que debería desarrollar cualquier país del área Iberoamericana. Con respecto de la educación de personas con discapacidad explicita que: "...El contacto entre niños y jóvenes con y sin discapacidades es un poderoso estímulo para su integración. Por ello, la educación de los niños y jóvenes con discapacidad debe desarrollarse, en tanto sea posible, en un medio escolar normal, contando con la posibilidad de acceder a los recursos terapéuticos y de aplicar las técnicas educativas

especiales necesarias para atender sus necesidades particulares. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que tratar de educar a los niños y jóvenes discapacitados en una escuela normal sin contar con los recursos de apoyo necesarios puede disminuir sus oportunidades de desarrollo personal, y que la opción por la escuela común o la educación especial ha de hacerse teniendo en cuenta las circunstancias específicas de cada caso, y en particular el tipo y grado de discapacidad.”

Las Normas Uniformes sobre Inclusión de Personas con Discapacidad- adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas-ONU- en su cuadragésimo octavo período de sesiones-Resolución N° 48/96, 1993 en su Artículo 7° sobre Niños y Niñas con Discapacidad establece que: “Los Estados Partes toman todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas. En todas las actividades relacionadas con niños y niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño. Los Estados partes garantizarán que los niños y niñas con discapacidad tengan derecho a expresar sus opiniones libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer su derecho.”

También citaremos a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales-1994, celebrada en Salamanca-España, que reafirmó el compromiso con la Educación para Todos, reconoce la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respalda el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos. La Declaración surgida de dicha Conferencia proclamó que “...todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, l cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales

deben tener acceso a las escuelas 5 ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.”

Forman parte de este cambio de enfoque las Recomendaciones de la Organización Internacional del Trabajo OIT- N° 168/1983 y N° 99/1995, que tratan sobre la readaptación profesional y el empleo de personas con discapacidad. Al respecto en el Marco de Acción Regional sobre "Educación para todos en las Américas"-2000 Organización de los Estados Iberoamericanos OEI-Santo Domingo se afirma que resulta fundamental”...Formular políticas educativas inclusivas y diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales.” Por otra parte se insta al “...reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de las estrategias y la flexibilidad para dar respuestas pertinentes a las necesidades educativas especiales de las y los alumnos.” C

La Resolución N° 61/106 de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 2006 aprueba la Declaración generada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Su propósito es proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. “...Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.”

b) La situación en la provincia de Buenos Aires

En la actualidad, la "Educación Inclusiva en la Provincia de Buenos Aires, se rige por la Resolución N° 1664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación (en adelante, DGCyE), que deroga la aciaga Resolución N° 4635/11 de la DGCyE. Esta última resolución establecía los lineamientos para la “integración” de los “sujetos con discapacidad”, y a su vez resaltaba la palabra “limitaciones” y “capacidades”, textualmente en el cuerpo de la resolución esbozaba: “permitir que el alumno descubra sus propias capacidades reconociendo sus limitaciones”, palabras que en este contexto denotan terminología y pensamientos basados en el anterior modelo y no en el modelo o paradigma actual (paradigma social).

En cuanto a la certificación, establece en su Anexo II que “La calificación, acreditación y certificación la realizará la Dirección que corresponda de acuerdo con las situaciones particulares de cada alumno y a lo pautado en el Acuerdo Pedagógico y en el Proyecto Pedagógico Individual”.

Respecto al tema central del presente trabajo, la homologación del título de nivel secundario, dicha Resolución expresaba que “los alumnos que con su Proyecto Pedagógico Individual cumplimenten los Contenidos del Diseño Curricular de Nivel Primario, recibirán el certificado de finalización expedido conjuntamente por el Nivel y la Modalidad y firmado por el Director e Inspector de ambas escuelas”, es decir, que aunque el alumno sea “integrado” en una escuela “común”, no recibiría el mismo título que sus compañeros sin discapacidad.

Como adelantamos, dicha resolución no nos habla de “Inclusión”, sino de “integración” que como aludimos precedentemente, no son sinónimos, ni tampoco corresponde a lo establecido por la convención.

Además, dicha normativa siempre estaba centrada en el alumno, si el mismo no lograba los objetivos propuestos solo sería consecuencia de su discapacidad o de sus características.

En el plano local, con la Resolución N° 1664/17 de la DGCyE¹⁷ denominada “Educación Inclusiva de Niñas, Niños, Adolescentes, Jóvenes y Jóvenes-Adultos con Discapacidad en la Provincia De Buenos Aires”, comenzamos a tratar de adecuar nuestra legislación interna a la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad.

No obstante toda la reseña realizada, fue necesario que interviniera el poder judicial en la ciudad de La Plata para dictar sentencia **in re** “Parodi Lorenzo y otro/a c/ Dirección General de Cultura y Educación s/ Pretensión de restablecimiento o reconocimiento de derechos”, causa n° 11.739, para hacer efectivo los derechos de Lorenzo y Flavia. En efecto, Flavia Consiglio y Lorenzo Parodi, durante años, dieron batalla para que el Estado provincial les reconociera sus

¹⁷ Dirección General de Cultura y Educación: se trata de la designación que la Constitución de la Provincia de Buenos Aires le otorga a su ministerio de educación.

derechos como alumnos y les entregasen el título secundario en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros, que los habilite para seguir estudiando. A fines de 2018 tuvieron su premio. Una jueza de primera instancia les reconoció sus derechos y ordenó a la Dirección General de Cultura y Educación bonaerense que otorgue los títulos a los alumnos sin leyendas discriminatorias y en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros.

c) Dos historias de vida

Flavia tiene 27 años y nació con Síndrome de Down. Ella concluyó el ciclo secundario en la Escuela de Educación Media n° 21 de la ciudad de La Plata. Su trayectoria escolar comenzó en la Escuela Primaria María Auxiliadora con intervención en las adaptaciones de la Escuela Especial n° 514, que luego siguió continuó su educación en la Escuela María del Rosario de San Nicolás y por último en el Colegio Universitas. Hasta séptimo grado tuvo el acompañamiento de la Escuela Especial n° 514 y que ese mismo año, tanto la Directora de la Escuela Especial como la Regente y la Directora del Colegio Universitas, decidieron que no requería más de integración, por lo cual terminó 8° y 9° grado en la citada escuela sin intervención de la Escuela Especial. Finalizó el secundario en la Escuela Media n°21, siendo la escuela integradora la n° 518.

Al terminar la secundaria le informaron que su título iba a ser no homologable, pese a participar de todas las prácticas educativas y cumplir con la totalidad de su trayectoria escolar al igual que sus compañeros. En el año 2016 Flavia manifestó sus deseos de continuar con sus estudios de nivel superior en el Profesorado en Educación Inicial, de nivel terciario. Ahora bien, la falta de título homologable le imposibilita formalizar su inscripción y seguir formándose.

Lorenzo tiene 24 años de edad, presenta un “Déficit de Atención Hiperactividad y Dislexia”. En el año 2016 concluyó el Colegio Secundario en la Escuela Nuestra Señora del Valle de La Plata. Sus primeros años escolares los realizó con un acompañante externo, pero con el paso del tiempo, ya no me fue necesaria su presencia. A la escuela concurrió de la misma forma que todos sus compañeros, con la misma carga horaria, cursó todas las materias y rindió los exámenes finales. Pese a que su trayecto escolar fue normal, a sus padres siempre se les comunicaba, en forma verbal, que su título al terminar el secundario no iba a ser homologable.

Otra vez, algo tan claro como lo ya narrado, con estándares interpretativos tan claros como los descritos debió judicializarse. Tras analizar el expediente, la jueza en lo Contencioso Administrativo de La Plata no hizo más que aplicar la norma en el caso concreto. Así la Dra. **María Ventura Martínez**, estableció que *“la titulación igualitaria es un componente esencial del derecho a la educación inclusiva, que no se satisface únicamente con garantizar el ingreso y la permanencia en las instituciones educativas del sistema de enseñanza común, en tanto carecería de sentido reconocer a las personas con discapacidad la posibilidad de asistir, aprender -e incluso ser evaluadas- en las escuelas regulares, para luego negarles la certificación de su trayectoria”*. Es de destacarse que ambos cumplieron con los mismos objetivos que sus compañeros y que la certificación de terminalidad se iba a dar en forma discriminatoria.

Además la jueza destaca: “... la Propuesta Pedagógica Inclusiva habilitará 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”.

Consecuentemente, la batalla mas significativa no será a través de normas. Éstas, ya existen. La batalla por dar es la cultural en donde las personas sean reconocidas como tales no por su diagnóstico, su aspecto, su género, sus creencias, sus características físicas, su patrimonio, sino por su condición de ser humano como afirmación a la dignidad humana.

A modo de conclusión

Resulta fundamental y decisivo para la puesta en marcha de los cambios culturales impulsados por las normas internacionales y nacionales el aporte significativo que puedan realizar las instituciones y los agentes que integran el sistema educativo. Si los derechos proclamados en los textos no se ven trasladados a las prácticas habituales, cotidianas y concretas de los educadores y de las instituciones, la cita inicial de Bidart Campos será una amarga realidad.

Especialmente la Argentina tiene una larga historia de haber empleado na la educación como motor de progreso. Téngase presente el monumental cambio social que supuso la aprobación de la ley Láinez en 1905 al federalizar las normas de la ley 1420. La educación se transformó en el elemento que ha posibilitado a la población el acceso a muchos otros derechos fundamentales.

Así, entendemos que más educación debería traducirse, en este particular análisis que hemos desarrollado, en más derechos para las personas con discapacidad.

Bibliografía

Alonso Sáinz, G.C. ; Otero, D.J. ; Orlandelli, M.O.; Salinas, G. Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657: Comentarios interdisciplinarios. San Isidro, Centro Norte, 2011.

Dubrovsky, Silvia Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario en http://porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf.

González Gracia, Erika Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva en : El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia de la Educación , Pamplona-Iruñea , 29 – 30 de junio y 1 de julio de 2009. Universidad Pública de Navarra, 2009, pp 420 - 440

Grinberg, Julieta. “Transformaciones en el tratamiento de la niñez en riesgo. Reflexiones sobre un dispositivo de protección a la infancia en la Ciudad de Buenos Aires.” En: Cuadernos de Antropología Social N° 27, Buenos Aires, 2008

Marchesi, A.; Palacios, J. y Coll, J. (comp.) Desarrollo psicológico y educación Madrid, Alianza, 2005

Perez de Lara, Nuria La capacidad de ser sujeto. Laertes, Barcelona, 1998

Puig de la Bellacasa, Ramón, “Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre discapacidad”, en *Discapacidad e información*, Madrid, SIIS Editorial, Real Patronato de la Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, serie “Documentos”, 1990

Seda, Juan A. Discapacidad y derechos : impacto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Bs. As., Jusbaire, 2017

Terigi , F. (comp). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI, Buenos Aires, 2006