

Discapacidad y educación.

Apuntes sobre educación inclusiva:

Lo que nos hace ver la experiencia clínica jurídica

Disability and education. Notes about inclusive education:

What legal clinical experience makes us see

José María **Martocci** ¹

“¿Quién forma parte y quién no forma parte? Esta es la pregunta fundamental a la que toda comunidad política debe responder”

Michael **Walzer** ²

“... amigo piedra necesito que / me ayudes con mi auto otra vez / para viajar a ese lugar nuevo”

Amigo piedra – **El mató a un policía motorizado** ³

Resumen: A partir de la experiencia clínica intentamos registrar la relación problemática entre discapacidad y educación inclusiva a la luz de la vigencia constitucional de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de su art. 24 y de la actividad desplegada por el Comité de la Convención en desarrollar el contenido del derecho, su carácter vinculante y los alcances de los deberes del Estado, de acuerdo con la variedad de consultas e intervenciones que hemos recibido a lo largo de los años, intentando iluminar el espacio que se abre para una vida digna e independiente

Palabras clave: Discapacidad; Educación Inclusiva; Deberes del Estado

Abstract: Based on the clinical experience, we attempt to document the problematic relationship between disability and inclusive education in light of the International Convention on the Rights of

¹ Director de la Clínica Jurídica en Derechos Humanos y Discapacidad y Director del Seminario en Derechos Humanos FCSJ-UNLP; jmmartocci@estudiomartocci.com.ar

² WALZER Michael: Exclusión, Injusticia y Estado Democrático, en Pluralismo y equidad. La justicia social en las democracias; pp. 31/48, Nueva Visión 1997.

³ Segundo track del álbum UN MILLON DE EUROS, 2006

Persons with Disabilities, its Article 24, and the activities undertaken by the Convention's Committee to develop the content of this right, its binding nature, and the extent of the State's responsibilities. This is in accordance with the various inquiries and interventions we have received over the years, aiming to shed light on the opportunities that arise for a dignified and independent life.

Keywords: Disability; Inclusive education; State's responsibilities

Introducción

1.

La Clínica Jurídica en Discapacidad, abierta en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP en el año 2010, ha recibido desde sus comienzos consultas en torno a la educación inclusiva de personas con discapacidad (PCD), de parte de familias atravesadas angustiosamente por el deseo de que sus niñas, niños y jóvenes puedan acceder sin discriminación a una educación de calidad en establecimientos comunes, tal como lo reclama la Constitución Nacional a los Estados y a todo operador educativo, sea de gestión pública como privada, desde que aprobó y adoptó la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, aprobada por las Naciones Unidas.

Al tiempo en que estas consultas empezaron a crecer en el espacio de Clínica, el marco normativo en la Argentina comenzaba a transformarse en materia de discapacidad; esto a partir de la incorporación de la citada *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (en adelante la “*Convención*”) como parte integrante del plexo constitucional.

Desde su adopción por Naciones Unidas, donde Argentina participó junto con los Estados, PCD y ONG de todo el mundo, la *Convención* ingresó en nuestro sistema, primero con rango supra legal y luego con jerarquía constitucional. Vale decir, con máxima fuerza normativa.

Esto equivale a decir que la *Convención* y el despliegue de su campo semántico (sus principios, sus reglas hermenéuticas, sus derechos y las observaciones generales de su Comité de seguimiento) se imponen sobre las leyes y normas nacionales, tanto como sobre las prácticas institucionales, políticas públicas y decisiones de la autoridad política, que deben ser compatibles.

2.

La perspectiva que funda la *Convención* en torno a la dignidad eminente de la persona con discapacidad y a su condición de sujeto de derecho, enfatiza que la discapacidad se expresa como una relación social de opresión encarnada en barreras (de todo tipo) que interrumpen el camino hacia los derechos y la vida independiente, poniendo en tela de juicio –en sospecha y presunción de invalidez- a toda norma que desafíe esos valores, que no los facilite, obstruya o haga posibles.

Pese a semejante rango de recepción, la *Convención* en ese tiempo no se conocía y tanto menos el modelo social que la sustenta. Claro que tampoco llegaba a las prácticas escolares concretas y a las políticas públicas sobre educación y discapacidad, como si semejante norma siguiera la suerte de olvido y exclusión del colectivo que protege.

Nos tentamos en decir, con dudas, que pese a que crece el conocimiento de este nuevo modelo mucho no ha cambiado la realidad cotidiana del colectivo con discapacidad y que el sistema educativo sigue siendo expulsivo. Sin embargo suspenderemos semejante afirmación por el tiempo de escritura y la haremos pregunta, a desplegar, pensar y tratar de responder en lo que sigue, a nuestro modo provisorio y tentativo.

Diremos también que el desarrollo que presentamos parte de la *praxis* clínica, es decir, del hacer con lo que sabemos y no sabemos y de lo que se activa en y entre nosotrxs cuando las personas y los colectivos vulnerados intervienen con sus derechos en realidades olvidadas o invisibles.

Iremos tras las huellas de esta experiencia grupal, sensible y abierta a lo nuevo. Y lo que aprendimos haciéndolo.

Si la imaginación precede a la acción, imaginemos, entonces, una escuela inclusiva.

UNO

Modelo social de la discapacidad

1.

Si nos proponemos viajar al núcleo del cambio que operó la *Convención* en la comprensión de la discapacidad, es necesario alertarnos sobre las siguientes reglas, que asaltan nuestra credulidad, nuestro sentido común -nuestro modo superficial y rutinario de interpretar el mundo-,

la forma en que la sociedad mira la discapacidad y al mirarla la clasifica, externaliza y ubica dentro de un mapa de la normalidad y de todo aquello que no lo es, ni será.

Trabajaremos sobre esta frontera que separa lo normal (supuesto) de su afuera.

Entonces, proponemos las siguientes líneas para pensar.

2.

La discapacidad es producida socialmente.

No es una enfermedad, no es falta de salud, no es un mal que aqueja a la persona con discapacidad, no es una subjetividad incompleta, una anomalía, un desperfecto.

La discapacidad es un hecho social (RINESI: 2020:37) por cuanto la construcción de lo “normal” y su contrario tiene una factura social, simbólica, culturalmente producida. Se trata de un imaginario extendido, hegemónico, que se hace materia en su expresión social.

La discapacidad es, en su expresión cotidiana, una relación intersubjetiva, con sentidos asignados, naturalizados, con mérito y desmérito, jerarquías, exclusión y opresión.

La discapacidad sucede entre la persona y las barreras que se interponen en el goce de sus derechos, barreras creadas y sostenidas por un imaginario sobre lo normal. La niña y niño normales para una escuela normal; una escuela estandarizada sobre esta idea, a las que todas las diversidades deben ajustarse.

Lo normal es lo correcto, lo socialmente valioso, lo ya codificado (Pal Pelbart, 2011, p. 103; Guattari, 2021). Aquello fuera de norma es excluido por desconfianza, porque da miedo o porque es improductivo, ocioso, desafiante, costoso.

Las barreras son construcciones sociales a identificar y desarmar, muchas de ellas naturalizadas (es decir, inconcebibles de otra forma).

Las barreras son externas y palpables –son experiencia empírica y sensible- pero se sostienen en nuestro imaginario hegemónico; de manera que venimos significados por criterios de

normalidad, de aquello que se puede y aquello que no, en un mundo ya diseñado, irreductible y supuestamente invariable, territorio ya cartografiado (Pal Pelbart, citado).

Uniendo estas premisas vemos que la discapacidad es un hecho social, la materialidad que habitamos (desde la ausencia de rampa para ingresar a una escuela, hasta, como veremos, la concepción normalizadora de sus autoridades que se plasma en distintos niveles y momentos de exclusión de lo diverso).

En tanto tratado de derechos humanos la *Convención* trae exigencias de dignidad, no discriminación e igualdad verdadera; y de su mano la reflexión ineludible y urgente acerca de cómo vivir juntos, con lugar para absolutamente toda persona, sin exclusión y con dignidad.

Toda discapacidad es política.

Es política porque la pregunta por la discapacidad y sus causas remite al reparto y circulación de poder social, al lugar asignado a unos/as y otros/as, a quién tiene o no derechos en la realidad efectiva.

Desde el modelo social la discapacidad no es biológica sino política pues encuentra sus raíces en la distribución del poder: poder de decir, poder de nombrar, poder de dar o quitar, poder de categorizar y jerarquizar, de establecer la línea de lo aceptable, de lo productivo y racional.

Detectar la barrera allí donde es ejercida, donde se manifiesta, donde emerge como hecho social, sin buscar fundamentos o explicaciones. Identificar e impugnar allí donde es materia (Foucault, 2012, p. 41).

Para evitar la interrogación política acudimos al acercamiento piadoso, sensible, humanitario. Así evitamos la responsabilidad de sostener las barreras en las que sin duda participamos.

No se trata de la piedad, que nadie en discapacidad pide, sino de derechos y de cómo su goce es negado a las PCD por barreras sociales.

3.

Desde el modelo social que nutre la *Convención*, es la sociedad la responsable de edificar y sostener arquetipos invalidantes, que “justifican” la postergación de las PCD en la excusa de su diferencia con los patrones de normalidad, y en naturalizar su exclusión al no dar la talla para encontrar un lugar dentro del mapa cultural, productivo, laboral, comunitario, familiar.

En tanto tratado de derechos humanos, la *Convención* obliga al Estado a visibilizar barreras para eliminarlas progresivamente, y a diseñar políticas de inclusión en todos los ámbitos vedados a PCD (laborales, educativos, productivos, culturales, de vida comunitaria e independiente). Y sobra recordar que en materia de derechos humanos es el Estado el principal obligado.

Como hemos dicho, desde el modelo médico normalizador -que el modelo social viene a recusar y remover- el problema está en la PCD; es ella la responsable de no hacer méritos suficientes para entrar y acercarse al *estándar*; de no tener una actitud valiente, heroica, para asumir ese *plus* de trabajo y gasto vital que le puede abrir las puertas de sus derechos.

Ello, a tono con el mito moderno de la autonomía y del individuo meritorio (Hunt, 2010, p. 28; Sibilia, 2013, pp. 27, 100, 153), que compite, que se supera, que enfrenta las contingencias de la vida, los rigores del mercado, las exigencias del rendimiento.

Para el modelo social, en cambio, la discapacidad emerge en la barrera, cuando la persona con alguna deficiencia (o diferencia funcional) se encuentra con ella. Es en la barrera que hace obstáculo, donde la PCD empieza a ser postergada, discriminada, excluida; condenada a una vida sin dignidad e independencia.

Es en la barrera que interrumpe el circuito vital donde la persona ingresa en situación de discapacidad; es allí donde se queda sin derechos, donde se queda sola, a merced.

Hagamos el trabajo de identificar barreras sociales, simbólicas, materiales, urbanas, actitudinales. Son cientos. Iluminan el mapa social y comunitario a modo de frontera entre el adentro y el afuera. Es una cartografía de la exclusión.

Allí es donde nos espera la tarea común de identificación y derrumbe.

4.

Si hablamos de barreras en materia educativa diremos que las escuelas, en sí mismas, por lo general lo son, pues están pensadas desde la normalidad, desde un biotipo de estudiante que tributa al modelo homogéneo, capacitista y productivo, dentro del marco de un desarrollo previsible y gradual.

La experiencia clínica nos dice que en el mejor de los casos nuestras escuelas comunes integran, esto es, dejan entrar y nada más. Luego, la escuela sigue siendo la misma, no cambia frente a la singularidad nueva que se presenta con luz propia, no se conmueve, no se siente responsable

de hacerlo, no se interroga sobre los cambios que debe producir para ser un espacio inclusivo, que aloje, que no expulse.

Bajo el halo edificante que la rodea no se advierte que la escuela constituye, lo admita o no, una barrera al derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad, un dispositivo de poder normalizador, una tecnología de producción de cuerpos y almas (Sibilia, 2013, p. 100) que, por supuesto, debe cambiar.

DOS

Discapacidad y educación: modelos

1.

El art. 24 de la *Convención* introduce el derecho a la educación inclusiva de PCD.

Con esto decreta el fin de la educación especial y dispone que todo niño o niña con discapacidad desarrolle su escolaridad en establecimientos generales y sin discriminación.

Su antecedente directo es la *Declaración de Salamanca* donde la comunidad internacional empezó a concebir una educación centrada en el niño/niña con discapacidad y no en prejuicios normalizadores e invalidantes acerca de su educabilidad. En torno al interés superior del niño/ña gira el proceso educativo.

En lo esencial, el art. 24 nos dice que los Estados Partes deben asegurar:

Que “...las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad ...” ni los “niños y niñas con discapacidad ... de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.”

Que la “... educación primaria y secundaria (sea) inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en la que vivan”;

Que se “hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales” y se “preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva”

Y que se “*faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social ... con el objetivo de la plena inclusión*”.

2.

Tal como se desprende del texto explícito de la *Convención*, no queda duda alguna de que el espacio educativo para PCD es el espacio común, general, y no las escuelas especiales.

Así, todo niño/niña con discapacidad tiene el derecho a la educación en espacios comunes, inclusivos, adaptados, con apoyos y ajustes apropiados que faciliten y aseguren ese tránsito, con eje en el propio/a niño/a, en su interés prevalente.

Como en todo tratado de derechos humanos es el Estado el que tiene el deber de diseñar, financiar y sostener políticas públicas destinadas al cumplimiento de los derechos. No hacerlo, o hacerlo de modo deficiente, incompleto o errado, caracteriza un incumplimiento por omisión y la consecuente responsabilidad.

También diremos, sin extendernos, que todo el sistema institucional del Estado y toda su expresión normativa, sea por medio de leyes, decretos, reglamentaciones, ordenanzas, dictámenes o sentencias, están sujetos al *control de convencionalidad*, lo cual significa que deben ajustarse a los derechos consagrados y al campo semántico que sobre ellos desarrollan los órganos de vigilancia de cada convención.

Si imaginamos el sistema legal de un país como una pirámide, es en el vértice superior donde reina la Constitución nacional y sus convenciones de derechos humanos cuyo contenido y sentido derrama sobre las normas, actos y prácticas inferiores.

Si nos preguntamos quién debe controlar la correspondencia entre las normas de menor nivel y la narrativa constitucional de derechos humanos, sencillamente diremos que, en primer lugar, es una carga de la propia autoridad pública en su desempeño cotidiano y en el diseño de sus políticas y, luego, del poder judicial en el supuesto de que eso no suceda.

3.

No hay duda alguna acerca de lo que venimos diciendo, sin embargo es tal la fuerza del imaginario sobre la discapacidad y de la repetición de esquemas para pensar estas realidades desde la segregación y la imposibilidad, que el deseo inclusivo de la *Convención* es resistido por las prácticas institucionales y escolares corrientes, frente a lo cual la mera posibilidad de ingreso de un

niño/a con discapacidad a las escuelas generales convoca para la institución y sus operadores el fantasma de la imposibilidad y la inadecuación.

Bajo esta sensibilidad y prevención negativa, recibe con el niño/ña un problema y no la posibilidad de abrirse a la otredad, a lo novedoso e imprevisto.

Para quien dude le queda el trabajo de leer con detenimiento la Observación General número 4 del Comité de la Convención (2016), en cuyas consideraciones se desarrolla en detalle tanto el campo de sentido del derecho a la educación inclusiva –qué es y cómo lograrlo- consagrado por el art. 24, como los deberes del Estado para asegurarlo mediante políticas públicas específicas, flexibles, estables, formativas, dotadas de presupuesto, firmemente comprometidas para transformar la escuela en un espacio inclusivo y con participación del colectivo.

Pero dicho esto se impone la pregunta: ¿qué es una escuela inclusiva en términos convencionales?

4.

La Observación General 4 (en adelante OG4) comienza por distinguir los distintos modelos educativos habidos en torno a la discapacidad, facilitando de este modo la comprensión del cambio radical que propone el art. 24 de la *Convención*.

Lo hace en el punto 11, donde advierte sobre *“la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión.”*

Luego desgana cada concepto en un párrafo que es imprescindible retener para entender la experiencia de la discapacidad en su lazo problemático con la educación y arribar a la idea de inclusión que la *Convención* eleva al rango normativo, es decir, más allá de lo opinable. Esto significa que el Estado que hace propio este tratado de derechos humanos debe abandonar la discrecionalidad en la materia, para desarrollar políticas de inclusión educativa favorecedoras del derecho a la educación de PCD consagrado, como se ha dicho, en el art. 24.

El punto 11 dice así –énfasis nuestro-:

“La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación.

La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad.

La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones.

La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras...”

TRES

Convención con rango constitucional: impacto interno

Educación Inclusiva: Resolución CFE 311/16

1

Aunque es sabido lo reiteramos: la primera obligación que tiene un Estado nacional cuando hace propio un tratado de derechos humanos, es ajustar su derecho interno, hacer compatibles sus leyes internas.

Y los términos de un tratado no son solo el texto de sus normas, sino todo el tejido hermenéutico que esta letra escrita produce en el órgano de seguimiento, que toda convención prevé y que se suele tomar la forma de un Comité.

Acabamos de citar parte de la tarea interpretativa que el Comité de la *Convención* lleva adelante en sus observaciones generales temáticas, que tienen efecto vinculante en nuestro país dado que el artículo 75 inciso 22 de la Constitución señala que los tratados allí enumerados ingresan con jerarquía constitucional y “*en las condiciones de su vigencia*”.

Nuestra *Convención* accedió a ese rango mediante el procedimiento legislativo previsto en el tercer párrafo del inciso 22, al alcanzar “*las dos terceras partes de la totalidad de los miembros de cada Cámara*”.

2.

Existen en nuestro país normas de distinto rango previas a la adopción de la *Convención*, que han quedado desajustadas en relación con los derechos y principios del modelo social que encumbra, pues se trata de normas inspiradas en la perspectiva médica vigente al tiempo de su sanción y que han dado respaldo a prácticas segregativas tanto públicas, como privadas y sociales hasta el presente.

Tenemos pues un plano normativo en dirección al modelo social, y prácticas diarias que lo desmienten.

La mirada médica de la discapacidad entiende, como hemos dicho, que esta se presenta como una enfermedad o un desajuste frente a una *bionorma*, con lo que diseña su respuesta en términos de salud, puesto que una enfermedad se cura, se rehabilita o normaliza en términos ortopédicos.

El modelo social no anula la perspectiva médica –que muchas veces es adecuada al fin inmediato y particular que se busca- pero entiende que la discapacidad está en las barreras de todo tipo que encuentra la persona con discapacidad cuando desea ejercer sus derechos. Y la óptica médica suele constituirse como barrera.

La *Convención* por tanto reclama identificar y disolver las barreras; y cuando no son visibles sino sostenidas en creencias repetidas que nutren el sentido común, proceder a su crítica y deconstrucción.

Es un trabajo social y político puesto que la discapacidad anida en la sociedad y en la circulación de los poderes, no en las personas.

3.

Pese al ingreso de la *Convención* muchas normas persisten inalteradas, tanto como las miradas que las pergeñaron; sostenidas también en prácticas institucionales y sociales que se naturalizan, es decir, se repiten como lo único dado y posible.

Es por esto que muchas prestaciones que nada tienen que ver con la salud, cursan no obstante por obras sociales o instituciones públicas médicas y asistenciales, como por ejemplo el transporte a escuelas de niños/as con discapacidad, cuando en rigor está en juego la educación y su autoridad competente. También sucede con apoyos como la asistencia personal para la vida independiente (art. 19, *Convención*) que nada tiene que ver con la asistencia médica sino con el acompañamiento personal y social.

Hay una tarea por delante, reflexiva y pedagógica, para distinguir estos dos ámbitos y separar a la discapacidad de la salud y su reverso, la enfermedad.

4.

En materia de educación inclusiva el Consejo Federal de Educación, conformado por los ministros/as de educación de todas las provincias y de la nación, dictó en diciembre de 2016 la resolución 311, que con fuente en el modelo constitucional de derechos humanos y en la recepción de la *Convención* en discapacidad y sus antecedentes, estableció –art. 1ero- que *“El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades.”*

Con esto produjo un avance relevante que importa asumir, por parte de cada Estado provincial, la obligación de asegurar el mandato convencional contenido en el art. 24 y en la Observación General 4 antes visitada, para que en breve repaso **(i)** la educación de niños y niñas con discapacidad suceda en establecimientos comunes y bajo un *“proyecto de cultura escolar inclusiva”* y gestado en *“espacios institucionales de definición colectiva”* (art. 16); **(ii)** que esté centrada en el mayor interés del niño, con apoyos y ajustes y una evaluación dinámica consensuada por todos los actores **(iii)** mediante un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) en *“función de las necesidades del estudiante”*; y **(iv)** dándole *“la palabra al estudiante con discapacidad”* en un marco de diálogo (art. 14), que identifique antes que nada *“las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas”* (art. 15).

5.

Decimos entonces que es por medio de la resolución 311/16 que nuestro país regula el derecho a la educación inclusiva de niñas, niños y jóvenes con discapacidad, tanto como luego cada provincia genera su propia normativa derivada de aquella resolución, que así conforma un piso de derechos y de marcha que puede ser mejorado pero no reducido en todo aquello que asegura niveles de goce de derechos.

Así entonces la resolución 311 viene a decirnos que **(i)** no hay ninguna posibilidad de rechazar la inscripción de niños/as con discapacidad en razón de esta condición, tanto en la gestión pública como privada; que **(ii)** la escuela no sólo debe integrar (dejar entrar) sino también incluir (entender la singularidad que recibe, identificar barreras, disolverlas y hacer posible el proceso) y que para esto debe recibir apoyos y establecer ajustes que se dirimen en forma ágil, horizontal y consensuada

escuchando al niño en cuestión; y que **(iii)** la certificación de contenidos deriva en un título apto para continuar los estudios o acceder al ámbito del trabajo.

Son estos los tres momentos del camino inclusivo, que vemos con mayor detalle enseguida.

CUATRO

Experiencia de la exclusión educativa

Negación de derechos y discriminación estructural

Suelen clasificarse las barreras al acceso a la educación inclusiva según ellas sucedan en el ingreso, en la permanencia y en el egreso; tres instancias que abarcan el tránsito educativo de todo niño o niña con o sin discapacidad, en el arco de tiempo inicial de sus vidas.

En nuestra experiencia clínica abundan de los tres tipos, que trataremos de exponer sintéticamente:

1.

Acceso

Sigue siendo complejo encontrar una institución educativa permeable a recibir y ajustar sus prácticas a la singularidad nueva que se presenta. Y suele serlo porque la institución no asume que se trata de un derecho del niño/a con discapacidad y, en su reverso, de su deber.

Es por esto que suele percibirse el acceso a una institución educativa como una señal de buena suerte o de sensibilidad receptiva de quienes lo deciden o bien de influencia de alguien sobre quien decide, todas escenas donde está ausente lo fundamental que es comprender -y sentir- que se trata de un derecho que conlleva una obligación.

Frente al derecho a que todo niño/ña sea recibido por una escuela común, ninguna otra especulación debería tener lugar ni las familias estar esperando una respuesta favorable, cuando en rigor se trata de un acceso obligatorio de la misma naturaleza de aquellos niños/as sin discapacidad. La familia en estos últimos casos no espera en modo alguno un rechazo en la inscripción, pues resulta inconcebible.

Pero la experiencia con la discapacidad es la contraria: se espera un rechazo (en razón de la discapacidad) y no la admisión, que de darse se torna milagrosa o excepcional.

En todos los casos hemos percibido en las autoridades de cada institución implicada, la incomodidad de recibir a estos niños/as, las dificultades que imaginan frente a cada caso, la alteración de las rutinas educativas y de su organización cotidiana, entre otras.

Excusas para decir que no es una escuela adecuada y remitir a escuelas especiales; o que no es una escuela preparada o bien que carece de planteles técnicos o capaces de llevar adelante el tránsito escolar; o que no tiene gabinete sicopedagógico; o que las aulas son muy pobladas, o bien que no hay maestras suficientes o que no hay proceso de integración con escuelas especiales; etc.

En conclusión, debe decirse con claridad y divulgarse como política pública, la obligación que importa para una escuela, tanto de gestión pública como privada, el derecho de acceder a sus aulas por parte de niñas/niños con discapacidad; y que no se trata de una gracia, concesión o generosidad, sino de derechos que deben ser acatados. Digamos también que el rechazo de inscripción está prohibido por la Resolución 311 del Consejo Federal de Educación.

2.

Permanencia en la escolaridad

Como ha dicho el Comité de la *Convención*, integrar no equivale a incluir; el integrar sucede cuando la institución deja entrar (sortea la puerta de acceso) para luego desentenderse del tránsito educativo. Así, el niño/ña que consigue ingresar luego debe acomodarse a la escuela, a sus modos, espacios, hábitos y parámetros de educabilidad normalizada.

En ese acomodarse frente a una escuela rígida en sus prácticas, se da el fenómeno de la integración –que, de nuevo, cabe distinguir de la inclusión-. Bajo la integración quien debe hacerse flexible para normalizarse es el niño/ña, y no, como quiere la *Convención*, que sea la escuela la que cambia y se ajusta a la diferencia.

Cuando la escuela es plástica, dinámica, versátil, sabrá identificar la singularidad que se le presenta para acomodar sus prácticas a ella, para acompañarla, para leer lo que necesita y las barreras que enfrenta, para diseñar los apoyos y ajustes que permitan atravesarlas.

La emergencia de la diferencia debe escrutar las prácticas rígidas para hacer posible otro orden.

Es por esto que el proceso educativo se centra en el niño/ña y hace de la integración una *praxis* de la inclusión. Desarma la rigidez de los procesos institucionales y educativos para

reorganizarlos en función de incluir y alojar toda diferencia. Llama a detener la repetición, a hacer lugar a la diferencia y a descomponer las viejas relaciones y hábitos segregativos (Guattari, Bertetto, Berardi; 1977).

Si la función de la escuela es la inclusión, sabrá qué hacer con lo distinto y cómo hacerlo, por medio de un proceso sereno de compañía donde el interés superior y el eje de organización sea el niño/ña.

Sabrá hacerlo con las herramientas que la legalidad en discapacidad ofrece a través de un sistema flexible centrado en la necesidad del niño/a, con el diseño de apoyos y ajustes razonables en función de un programa pedagógico individual –específico- como una especie de carta de navegación atenta al devenir, una deriva fecunda sensible a los cambios e incorporaciones, donde nada es definitivo y nada se juega en un momento sino en el camino.

Un proceso, insistimos, centrado en el niño/ña que asegure un espacio de conversación en paridad, argumentada y regida por el principio de realidad, que no es otro que observar de modo sensible lo contingente, dinámico y singular de cada experiencia.

Bajo esta convicción la inclusión es alojamiento, hospitalidad, entendida como el arribo de lo distinto, la visita inesperada de la otredad (Derrida, Dufourmantelle; 2021; pp. 30-31).

Todas las escuelas necesitan apoyos para este camino pero en especial deben abrirse a lo nuevo, a la comprensión sensible de una pedagogía de la diferencia.

3.

Acreditación y certificación

Recordemos que la prohibición de discriminación atraviesa el paradigma de derechos humanos tanto como el de la *Convención* internacional sobre discapacidad, sobre cuyo eje se vertebra la reivindicación de derechos de un colectivo históricamente vulnerado y excluido.

La no discriminación, por tanto, no sólo prohíbe la negativa de acceso a las escuelas comunes así como el abandono del niño/ña con discapacidad a su suerte, sino que obliga a un proceso de inclusión que contemple las necesidades del estudiante a través de un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) elaborado de modo participativo, dialogado por todos los actores y con voz al titular del derecho.

Como dijimos, acceso a la escolaridad común y permanencia como etapas de la inclusión, pero también, cabe agregar, el cierre de la trayectoria mediante la acreditación de contenidos y su certificación.

Esta instancia también se encuentra regulada por la resolución 311/16 a partir de su artículo 25, consagrando el derecho a una certificación igualitaria, es decir, a recibir un “título y certificado analítico que dé cuenta de la trayectoria recorrida, en función de su Proyecto Pedagógico Individual” (art. 40).

Mal podría el modelo social de inclusión promover el acceso y permanencia en la escolaridad común (no especial) y en paralelo negarse a reconocer o validar los conocimientos que adquieren en ese trayecto niños/as y jóvenes con discapacidad, mediante títulos que habiliten el trabajo y la educación posterior, sin discriminación.

Es por esto que la Resolución 311 consagra varios de sus artículos a dejar en claro esto, en sus diferentes niveles.

De modo expreso el art. 32 señala que aunque los estudiantes con discapacidad del Nivel Primario tuviesen aprendizajes con escasa referencia al 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.”

Lo propio sucede con la certificación del Nivel Secundario (art. 39 y 40) en virtud del cual los alumnos deben recibir su título y su analítico en igualdad de condiciones con los demás.

En suma, la certificación igualitaria de los contenidos adquiridos en toda trayectoria educativa sin excepciones, es un derecho.

QUINTO

Las barreras más comunes

Acceso, permanencia y egreso: excusas

Según la Declaración de Salamanca –antecedente directo del art. 24 de la *Convención*- los sistemas educativos inclusivos son aquellos en los que las escuelas utilizan "*una pedagogía centrada*

en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves" (Marco de Acción, párr. 3)

Por su lado, también nos recuerda esta centralidad pedagógica el *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*, emitido en diciembre de 2013 por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los derechos humanos, al tiempo que advierte en su párrafo 7, que

... La inclusión es un proceso que reconoce: a) la obligación de eliminar las barreras que restrinjan o impidan la participación; y b) la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las escuelas convencionales para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, también los que tienen alguna deficiencia. La educación inclusiva implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores fundamentales que permitan materializar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas. También implica una participación efectiva, una instrucción personalizada y pedagogías inclusivas.

El *Estudio Temático* es un documento exhaustivo -y vinculante- acerca de las obligaciones de los Estados frente al derecho a la educación inclusiva y las políticas públicas que deben enderezar en esa dirección, anticipando los desarrollos de la OG4 antes citada que pone en evidencia las barreras de todo tipo que alejan a niños y niñas con discapacidad de las escuelas comunes y de una educación de calidad centrada en la diversidad y no en la rigidez de las instituciones y aprendizajes.

Las familias que han circulado por la Clínica Jurídica en Discapacidad todos estos años nos han traído las excusas, objeciones y prejuicios que impidieron el ingreso y permanencia de sus hijas/os en el sistema de educación general, describiendo un esquema recurrente de barreras al goce efectivo del derecho a la educación inclusiva, que son perfectamente concordantes con estudios de campo sobre la provincia de Buenos Aires (Cobeñas, 2020, pp. 65-81).

Resuenan las siguientes objeciones, que intentamos replicar brevemente a tono con lo dicho en los capítulos anteriores:

1

-Que no hay vacantes, las plazas están completas

Las escuelas de gestión pública o privada suelen aducir frente a la inscripción de un niño/ña con discapacidad que las plazas están cubiertas. Esta no es una objeción válida, las escuelas deben

contemplar un cupo de plazas para niñxs con discapacidad, como política institucional afirmativa frente a un colectivo históricamente excluido de la educación común.

2

-Que la escuela no está preparada para recibirlos

Si no lo está toda escuela debe prepararse para recibir niñxs con discapacidad a partir de la toma de conciencia acerca del derecho que les asiste y del deber de la institución de recibirlos, como hemos visto. La escuela debe saber que en el proceso de inclusión va a recibir apoyos y asistencia para transformarse en un espacio receptivo e inclusivo capaz de adaptarse a cada situación nueva, capaz de conocer la singularidad y abrirse a cambiar, a ser atenta, paciente y versátil. Naturalmente, la escuela contará con apoyos para la inclusión y una modalidad colectiva y dialogada de establecer el Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

El artículo 14 de la resolución 311 describe la inclusión como un proceso participativo y dialógico, en esto términos:

Estos actores (se refiere a los operadores escolares), a partir de un trabajo conjunto con la familia y dando lugar a la palabra de el/la estudiante con discapacidad, pondrán en conocimiento las decisiones respecto de las trayectorias escolares, generarán acuerdos y les informarán periódicamente de la evolución y evaluación del proceso educativo, promoviendo la participación activa de las familias en dicho proceso educativo. Se generarán instancias de interacción y complementariedad con los profesionales externos al Sistema Educativo que realicen acompañamientos a la persona con discapacidad, los cuales se rigen por las normativas vigentes a nivel nacional y jurisdiccional...

3

-Que la maestra no puede sola; que en el aula no hay espacio para los apoyos escolares; que la presencia de niñxs con discapacidad es perturbadora del normal desarrollo

La educación inclusiva es –debe ser- un proceso plural, dinámico y proliferante. La maestra no debe estar sola sino acompañada por apoyos y ajustes adecuados, para atravesar las barreras que se identifiquen en cada caso. Así, el aula es un espacio de intercambio y diversidad que debe pensarse para un orden que haga lugar a todxs y así desaprenderse de la uniformidad abriéndose a la convivencia y el disfrute de la diferencia. La escuela y sus operadores deben construir la fluidez y

la ductilidad frente a lo diverso, que no sólo se presenta en personas con discapacidad, sino también en migrantes, pueblos originarios, minorías sexuales, familias desplazadas, indigencia o pobreza extrema, entre otros. La diversidad es la regla, no la excepción.

4

-Que hay escuelas especiales más preparadas

Las escuelas especiales son modelos segregativos que el art. 24 de la Convención junto con la OG4 descalifica como espacio educativo. Pueden transformarse en espacios de formación de cuadros de apoyos para la inclusión pero nunca más en lugares de exclusión.

5

-Que los contenidos sobrepasan las posibilidades de lxs niñas y niños con discapacidad

Se trata de un prejuicio fundado en la idea, preconcebida y arraigada, de que la discapacidad intelectual no puede incorporar conocimientos o que los que incorpora son frágiles. Se trata de una práctica que hace foco en lo que no se puede (en la diferencia), y no en descubrir, estimular y habitar lo mucho que sí. Se trata de la mirada médica normalizadora y despotenciadora sobre lo deficitario, previa a la consagración del modelo social.

Opera asimismo un estándar de acumulación de saber, de su jerarquía e importancia general y de una cierta expectativa acerca del normal rendimiento. Hay también una normalización del tiempo de asimilación y un descuido de las condiciones personales de acceso y de las modalidades subjetivas de serenidad y atención. En suma, hay una rigidez preconcebida, un estándar en el que debemos ingresar todos, una expectativa universal del tiempo, un régimen de la asimilación y el rendimiento.

La educación inclusiva es lo contrario pues nace de cada singularidad que se presenta, para ser entendida y alojada a través de un PPI que la contemple como eje organizador del trayecto educativo.

6

-Que el/la niñx no puede

No se trata de lo que el niñx puede o no, sino del modo en que la escuela se conmueve ante la singularidad y se deja apoyar, asistir y acompañar en un diseño específico.

El párrafo 48 de la OG4 señala que “*Existen numerosas medidas de apoyo basadas en planes personalizados de educación que van desde medios técnicos compensatorios, medios didácticos auxiliares y tecnología de la información y auxiliar hasta procedimientos educativos especiales. Una de las medidas más importantes es la designación de un asistente para la enseñanza, compartido o exclusivo, dependiendo de las necesidades del estudiante. Es importante destacar que esta lista no exhaustiva recoge una serie abierta de medidas de apoyo que se reflejan en el artículo 24, párrafo 2 d) y e), de la Convención.*”

7

-Que el título no puede ser el mismo para casos que escapan a la regla normalizadora

Como expresa la Resolución 311/16 que hemos compartido, el título debe dar “... *cuenta de la trayectoria recorrida, en función de su Proyecto Pedagógico Individual*” y ser habilitante para continuar los estudios y para ingresar al mercado de trabajo y a una vida en comunidad. Todo aquello que se aparte de esta regla es discriminatorio, como se declaró en el caso de Lorenzo y Flavia a quienes se les negaba un título homologable a sus compañerxs, que les permitiera seguir con su proyecto de vida en igualdad de dignidad. La norma general que imponía esta distinción discriminatoria fue declarada inconstitucional (Martocci, 2020).⁴

Conclusiones

Potencia abierta a lo nuevo.

La educación es una experiencia sin fin, plural, expansiva, inesperada, rizomática. Si la institución educativa acudió a parámetros de normalidad no es por eficacia o calidad sino para servir a otros intereses que los de interrogar y emancipar. Cualquier persona puede en cualquier momento emanciparse y emancipar a otra. Quien enseña sin emancipar, embrutece (Ranciere, 2018, pp. 43-162).

La educación es parte de lo común, supera lo meramente individual. Se proyecta hacia –entre- el espacio social para habitarlo de preguntas, sorpresas, fraternidad y potencia de vivir juntos.

⁴ Hablamos de la causa “*PARODI Lorenzo y otra c/Dirección General de Cultura y Educación s/Pretensión de Reconocimiento y/o Restablecimiento de Derechos*”, causa 11.739 Juzgado Contencioso Administrativo 4 de La Plata, impulsada por la Clínica Jurídica en Discapacidad (FCSJ-UNLP). Diario Clarín CABA, edición del 3 de enero de 2019.

La discapacidad, dijimos, nunca es individual, pues emerge en lo social, en el intercambio, en la circulación –y resistencia- de poderes. Así entendida, la discapacidad no es tragedia personal, ni resto, ni desgracia, ni carrera de superación, ni heroísmo predicador.

Es, en cambio, un trabajo político pues interroga y recusa la distribución del poder social. Reclama hacer lugar a toda persona para una vida digna en comunidad.

Sin embargo esto no pasa, pues la experiencia educativa cotidiana conforma un espacio codificado de homogénea normalidad, que resulta imprescindible desorganizar para habilitar nuevos flujos descodificados que hagan lugar a la diferencia, como subraya Pal Pelbart en su lúcida lectura de *El Antiedipo*, reafirmando la multiplicidad de la persona como puro devenir inesencial (Guattari - Berardi, 2021, pp.: 74-75).

La discapacidad impugna lo fijo, lo único, las cartografías de la normalidad, el orden de esencias estáticas, conformando un trabajo político que nos incumbe para despejarlos y abrirnos a los flujos creativos ante lo nuevo y distinto.

No es un ruego hacia el cielo; no es, solo, un reclamo al Estado o a la sociedad; no es una queja por un ideal que no acontece.

Es lo que tenemos a mano: una fuerza colectiva inmanente –un hacer con otros- que en la insistencia comunitaria irá avanzando.

Y no es poco, para esta paciente tarea común, para viajar a ese lugar nuevo, tener al derecho a favor.

Bibliografía

COBEÑAS Pilar: “Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico”, en REICE – Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 2020, ps. 65-81

GrupoArtículo24 por la Educación Inclusiva – COPIDIS (Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad, Mayo 2017: “Educación inclusiva y de calidad, un derecho de todos”

FOUCAULT Michel: “El Yo minimalista y otras conversaciones”, p. 33/50, Buenos Aires La Marca Editora, 2012.

GONZALEZ Antonella – FERNANDEZ María Eugenia: “El derecho a una educación inclusiva: el título como el último de los obstáculos”, REDEA Derechos en Acción, año 2, número 4, invierno 2017

GUATTARI Félix: “Deseo y Revolución. Diálogo con Paolo Bertetto y Franco Bifo Berardi, 1977”, Tinta Limón CABA 2021.

HUNT Lynn: “La invención de los derechos humanos”, Tusquets 2010, pp. 28/32.

MARTOCCI José María: “En busca del título negado: Un viaje con Lorenzo y Flavia”, Revista de Interés Público –REDIP-, año 3 número 4, ciudad de La Plata, mayo 2020

PAL PELBART Peter: “Subjetividad esquizo” en A un hilo del vértigo. Tiempo y Locura, Milena Caserola, pp. 103/126.

RANCIÉRE Jacques: “El maestro ignorante”, Libros de Zorzal – Edhasa, CABA 2018.

RINESI Eduardo: “Curso de Sociología”, Caterva 2020 CABA.

SIBILIA Paula: “El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales”, FCE, CABA 2013

SILBERKASTEN Marcelo: “La construcción imaginaria de la discapacidad”, Topia Editorial, segunda edición, 2014.

WALZER Michael: Exclusión, Injusticia y Estado Democrático, en Pluralismo y equidad. La justicia social en las democracias; pp. 31/48, Nueva Visión 1997

Instrumentos internacionales citados

Observación General 4 (2016) sobre Educación Inclusiva, Comité de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas

Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación – Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos - 2013