
En búsqueda del título negado

Un viaje con Lorenzo y Flavia

Abog. José María Martocci¹

¿Cómo saber qué abre una puerta al cerrarse?

Roberto Juarroz, *Poesía Vertical*.

RESUMEN: Lorenzo y Flavia son dos jóvenes con discapacidad. Concluyeron sus estudios secundarios mediante ajustes y apoyos, superando todas las evaluaciones. En el año 2017 el Estado provincial les negó el título que acredita el fin del ciclo y habilita para el trabajo y la continuidad en sus estudios. Llegan a la Clínica Jurídica en Discapacidad, a partir de lo cual inician una intervención, primero administrativa luego judicial, para obtener el título sin discriminación. En el trabajo que sigue analizamos las derivas de este caso, el impacto del cambio convencional en las prácticas y regulaciones internas y lo que nos enseñó.

PALABRAS CLAVES: discapacidad; Clínica Jurídica; título secundario.

ABSTRACT: Lorenzo and Flavia are two young people with disabilities. They concluded their high school studies with accommodations and supports, and passed all the exams. In 2017, the Province of Buenos Aires denied to deliver their diplomas, which are required both to work and to continue their studies. With the support of the Clinic for Persons with Disabilities of the University of La Plata, Lorenzo and Flavia filed administrative and judicial claims to obtain their diplomas without discrimination. In this article we analyze this case and its implications, the impact of conventional change on internal practices and regulations and what it taught to us.

KEYWORDS: disability; Legal Clinic; High school title.

¹ Abogado (UNLP). Director de la Clínica Jurídica en Derechos Humanos y Discapacidad. Director del Seminario intensivo en Derechos Humanos.

I. Uno: introducción al tema

Flavia y Lorenzo son jóvenes con discapacidad. Llegan a la Clínica Jurídica en Discapacidad con sus madres. Son sus madres quienes narran su historia. Escuchamos con atención una exposición que da cuenta del trayecto seguido por estos jóvenes para que la institución escolar, en los tres ciclos, les incluya, reconozca su singularidad y diseñe los ajustes y apoyos que necesitan para hacer realidad su derecho a la educación.

Al cabo de los dos relatos hacemos preguntas, algunas las dirigimos a Flavia y Lorenzo, que responden con timidez y serena convicción acerca del derecho que intuyen tienen a remediar el daño que el Estado les causa.

Se trata de un Estado conformado por personas adultas, sin discapacidad, docentes, funcionarios/as, inspectoras/es, directivos/as. Esta institución llamada Estado actúa una voluntad conformada en esa red de prácticas, una “servidumbre maquina” –esto es, la aceptación acrítica de lo existente- que interpreta normas de manera insular y mecánica, que impone su posición de dominio, que reproduce lo que se viene haciendo y un cierto sentido común, un prejuicio, que naturaliza que Lorenzo y Flavia deben acceder a un título devaluado (De Cabo Martín, 2014, p. 76). Y que su tránsito por la escuela común fue una excepción, una gracia, un permiso, una distracción del sistema.

Por supuesto que las y los operadores citan normas internas de la propia Dirección de Escuelas, un entramado regulatorio de la llamada “educación especial”, que rige la materia con independencia de todo paradigma constitucional de derechos humanos –esto es, de dignidad y no discriminación- y que desatiende –o ignora- el impacto transformador de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la Convención) con su vigorosa apuesta por el derecho a la educación inclusiva, a la condición de sujeto y a la vida independiente de toda PCD.

Así, la Dirección de Escuelas edifica y reproduce una normatividad propia, que se inscribe en la red de sentido que concibe a la discapacidad como minusvalía, como invalidez, y a su colectivo como población sobrante.

II. Dos: cómo pensar la complejidad

No demoramos en reconocer que estábamos frente a un problema complejo, que superaba el estado de nuestra comprensión, que desafiaba ciertos abordajes, que corría la frontera de lo pensado.

No era, claro está, sólo invocar una norma para obrar un cambio. Estábamos frente a una práctica institucional blindada por años al reclamo de sus damnificados. Debíamos dar algunos pasos en el camino de empezar a comprender:

Los repasamos:

Primero, debíamos desmontar la autoridad de una resolución interna –la Res. 4635/11- que discrimina a dos jóvenes con discapacidad que reclaman su título secundario habilitante y sin discriminación.

Segundo, para este fin debíamos explorar dónde residía -si la había- la contradicción entre la norma interna de la Dirección de Escuelas y el nuevo paradigma constitucional de derechos humanos, enriquecido por la Convención.

Tercero, debíamos, para esto, remontar los principios que vertebran la Convención y la constituyen en un nuevo modelo para pensar la discapacidad y su inclusión en el mundo. Debíamos construir, a partir de ella, la noción de “educación inclusiva”, sus fundamentos, sus características, su alcance. Es decir, comprender una teoría pedagógica (la de la “educación inclusiva”) que supera la cuestión de la discapacidad para derramarse en una teoría general de la escuela, del aula, del enseñar, del aprender, para todos y todas, sin excepciones. Pensar la escuela como espacio común, como tránsito y alojamiento de lo diverso, como desafío de cambio para nuevas dinámicas. No olvidemos que aún hoy el destino para niños/as con discapacidad -sea esta intelectual, madurativa o física-, es la reclusión en “escuelas especiales”; o bien la “integración educativa”, donde la escuela común normalizadora deja entrar pero no hace nada para alojar esa singularidad discordante (la “escuela de Procasto”, en términos de Daniel Valdez, 2017).

Cuarto, debíamos mostrar que la idea que proponíamos de “educación inclusiva” no era sólo la adhesión a otro modelo pedagógico, sino que tenía carácter normativo, es decir, que era vinculante para la autoridad provincial. Y que dentro de los desarrollos de distintos organismos de Naciones Unidas vinculados a la materia y a la Convención, que le daban contenido normativo al derecho a la educación inclusiva que consagra el art. 24, estaba sin duda el

derecho a obtener un certificado o título que acredite el fin del ciclo, que habilite a trabajar y a continuar los estudios sin discriminación en razón de discapacidad (art. 2, Convención).

Como vemos, la *praxis* clínica se hacía presente en la necesidad de construir un saber que no tenemos, en desarmar el imaginario que llega hasta nosotros, en abrirnos a interrogantes y resignificaciones, y asumir, claro está, nuestra propia fragilidad. Avanzamos sobre esto con una ventaja: sentíamos la injusticia y el deseo de repararla, aún antes de saber cómo articularla como discurso jurídico.

III. Tres: la acción

Aunque el proceso luego derivó en una demanda judicial única², abordamos previamente cada caso a través de reclamos administrativos dirigidos a la autoridad educativa tanto de la Dirección de Escuelas como de cada establecimiento. Estos reclamos nunca fueron respondidos. Presentamos un “pronto despacho” que tampoco obtuvo respuesta. La única comunicación que recibimos -a cuyo fin hubo una citación formal- fue la intimación para pagar el anticipo previsional y el bono ley 8480 de la representación letrada. Acompañamos estos reclamos administrativos con su divulgación en redes y en el diario local. También involucramos al Defensor del Pueblo y a la Secretaría de Derechos Humanos de la provincia de Buenos Aires. Al cabo de un año de espera –un año de silencio- presentamos la demanda judicial.

Luego de destacar la actitud desvalorizante del Estado provincial respecto a jóvenes con discapacidad, la demanda abordó dos argumentos principales, a saber: 1) que el título “no homologable” era discriminatorio; y que 2) la negativa a otorgar un título sin discriminación por razón de discapacidad violaba el art. 24 de la Convención, esto es, el derecho a la educación inclusiva.

El primer argumento responde a la pregunta acerca de ¿por qué razón estos jóvenes con discapacidad reciben un trato diferente que devalúa su título? Si no hay respuesta, vale decir, si no hay una razón atendible (ocasionalmente puede haber distinciones justificadas que el Estado debe expresar), entonces el trato deviene discriminatorio en razón de su discapacidad.

² Causa “Parodi Lorenzo y otra c/Dirección General de Cultura y Educación s/Reconocimiento de derechos”, expediente n° 11739, Juzgado en lo Contencioso Administrativo n° 4 de La Plata.

El segundo argumento remonta la idea de la “educación inclusiva”, pero como se trata, el nuestro, de un campo jurídico, un campo de disputa por el sentido constitucional y convencional de esta expresión, no podemos quedarnos con su abordaje teórico pedagógico sino que tenemos que explorar el alcance del art. 24 de la Convención, su contenido normativo. Es decir, determinar qué entiende la Convención por “educación inclusiva” y extraer de aquí cuáles son los deberes al respecto para el Estado provincial. Establecer los deberes del Estado equivale a indagar sobre el derecho exigible.

IV. Cuatro: respuesta del Fisco provincial

La respuesta judicial de la Provincia ofrece dos planos: el primero es de orden procesal y administrativo; mientras que el segundo aborda lo sustancial del derecho invocado por Flavia y Lorenzo.

Las defensas de orden procesal tienen que ver con (i) el proceso sumarísimo decretado por la Jueza; con (ii) el tipo de acción entablada y con (iii) lo que el Fisco llama “fuga facilitadora” hacia los principios, en desmedro del marco normativo donde se desplegó –dice- el acto cuestionado.³

Por su lado, las defensas de fondo se deslizan entre (i) la irretroactividad de la Resolución 1664/17 frente a los jóvenes actores egresados en años anteriores; (ii) la vigencia a su respecto de la Resolución 4635/11 como marco normativo; y (iii) la idea en torno a que no hay discriminación puesto que la distinción del título “no homologable” con respecto al título habilitante de las y los egresadas/os sin discapacidad tiene un fundamento normativo (la Res. 4635/11) y constitucional.

Cabe destacar la síntesis final cuando textualmente advierte que

de acogerse la pretensión de los accionantes, no solo se estaría contradiciendo el bloque normativo educativo involucrado, sino que se estaría colocando a los demás alumnos en una situación de desigualdad. Se estaría trabajando por la negación de la diferencia y no por el respeto de la misma.

³ La expresión “fuga facilitadora” que esgrime el Fisco provincial refiere a la invocación por nuestra parte de principios y reglas de derechos humanos que muestran la inconventionalidad de las normas internas.

V. Quinto: una sentencia que dialoga con un nuevo paradigma

El último día hábil del año 2018 se dictó sentencia haciendo lugar a la demanda entablada, “condenando a la Dirección General de Cultura y Educación a otorgar y entregar a los señores Flavia Consiglio y Lorenzo Parodi sus títulos secundarios homologados al nivel y certificado analítico, en igualdad de condiciones con el resto del alumnado, sin ninguna referencia discriminatoria (arts. 12 incs. 1° y 2°, 50 incs. 1° y 2°, y concs., CCA, resoluc. 1664/17; art. 24 CDPD)”⁴.

Luego de repasar legislación nacional y provincial, y adentrarse fecundamente en el modelo constitucional de derechos humanos y en el impacto de la Convención sobre discapacidad en el ámbito local, en sus prácticas y en su legislación, a modo de síntesis señala que

la negativa a entregar a Flavia y a Lorenzo su título secundario homologable no se circunscribe únicamente al texto de “no homologable” asentado en los títulos otorgados, sino que como consecuencia de dicha aclaración discriminatoria se les impide una real inclusión en posibles ámbitos futuros, vulnerando sus derechos a la educación superior, al empleo, a la vida independiente, su inclusión en la comunidad, limitando sus oportunidades de desarrollo y cercenando la posibilidad de elegir libremente su proyecto futuro y de realización personal. (Considerando n° 3).

Y agrega que

(T)al como se ha sostenido en los presentes actuados, 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

⁴ Sentencia del 28 de diciembre de 2018 dictada en la causa “Parodi Lorenzo y otra c/Dirección General de Cultura y Educación s/Reconocimiento de derechos”, expediente n° 11739, Juzgado en lo Contencioso Administrativo n° 4 de La Plata, punto 1 del resolutorio.

negarles la certificación de su trayectoria. (Considerando n° 3, énfasis en el original).

La Dirección de Escuelas entregó durante el mes de enero de 2019 los nuevos títulos a favor de Lorenzo y Flavia, sin ningún tipo de anotación que aluda a su tránsito educativo y curricular.

VI. Sexto: dialéctica del proceso

La respuesta del Fisco a la demanda de Lorenzo y Flavia por su título secundario, y para que este no contenga ninguna expresión discriminatoria, nos permite algunas aproximaciones sobre la cuestión de la discapacidad; sobre los prejuicios que habitan el sentido común en torno a la materia; sobre el modo en que rigen prácticas institucionales que confrontan principios de derechos humanos y que se perpetúan en una especie de *habitus*, vale decir, en un modo de pensar y conducirse que reproduce de modo irreflexivo las prácticas dadas; y, a la postre, sobre el impacto que un litigio de esta naturaleza puede tener sobre ellas a modo de síntesis de posiciones contrapuestas.

En *La verdad y las formas jurídicas* Foucault observa que el conocimiento es el efecto de discursos en pugna, las chispas de dos espadas al chocar. Hemos visto que el proceso abierto por Flavia y Lorenzo fue escena de argumentaciones en colisión frente al derecho a la educación de personas con discapacidad, que agitó prejuicios y el fantasma de la desvalorización con el que ese colectivo convive, pero que también en su dinámica de confrontación dialéctica se abrió a repensar el tema y a reparar una injusticia.

Pero no sólo aprendimos en el proceso de cruzar razones en una exploración guiada por el discurso de los derechos humanos, sino que además el impacto de esta causa llevó al propio Fisco a revisar sus normas internas, su aproximación al tema y al nuevo modelo de educación inclusiva que trae la *Convención* y a redactar una nueva regulación ligada a la titulación de PCD en la provincia.

Ensayaremos algunas de estas cuestiones, de manera breve:

1. Personas con discapacidad y derecho a la educación

La Convención adopta el modelo social de la discapacidad y consagra sus fundamentos y principios desde su Preámbulo (apartado “e”) donde reconoce

que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás

Esto significa, entre otras cosas, abandonar el modelo médico normalizador patologizante que coloca la discapacidad en la persona –en su ser– para pasar a ubicarla en el cruce entre las “deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno”. Así, la discapacidad no es algo propio de la persona sino una relación intersubjetiva o social, una relación de poder, de opresión (Brogna, 2007).

En suma, bajo el modelo social, es la sociedad la que discapacita, y no la deficiencia que la persona porta.

¿Cómo se expresó el modelo médico en el plano educativo? De una manera muy general, en dos modalidades: (i) mediante la segregación en escuelas “especiales”, o (ii) mediante lo que se conoce como “integración educativa”.

El primer modo refiere a las instituciones creadas para alojar niños y niñas con discapacidad, especialmente con retraso madurativo o discapacidad intelectual, física múltiple o severa, concebidas bajo la idea de que se trata de personas “ineducables” (Cobeñas, 2014). La escuela especial las recibe con ese preconcepto: no van a ser educadas sino reunidas en un espacio separado de las escuelas comunes y del tránsito común de niños sin discapacidad.

El segundo modo –la “integración educativa”– significó un avance frente a esta segregación naturalizada pero no un cambio sustancial para y de las escuelas comunes: el niño o niña con discapacidad –algunos de ellos, muy pocos– ingresan a la escuela común para ajustarse a ella.

De este modo, para sobrevivir en la escuela común el niño o niña con discapacidad deberá acomodarse, pues la escuela no lo hará; sigue diseñada para la normalidad de lxs alumxs. Para el alumnx esperado, “legítimo”.

Lorenzo y Flavia ingresaron a este tipo de escuela, y con “ajustes” curriculares, “apoyos” y la persistencia de ellxs y de sus familias lograron concluir el ciclo.

Entonces ¿por qué razón no les daban el título como a sus compañeros? Tratamos de entenderlo en lo que sigue.

2. Lo no dicho: lo que no puede decirse

El Estado provincial otorgó un título “no homologable”, lo cual significaba que Flavia y Lorenzo no podían continuar sus estudios o bien acceder al mercado del trabajo acreditando la educación formal cumplida. Ambos tenían proyectos para su vida: Lorenzo estudiar fotografía y trabajar, Flavia ser maestra jardinera.

¿Por qué “no homologable”? El argumento ofrecido por el Fisco se sostuvo a través de una cita genérica a la vigencia de la resolución 4635/11, que regulaba la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires.

En general, la Res. 4635/11 está inspirada en la idea de “integración” educativa, y en sus fundamentos da cuenta de la necesidad de promover tránsitos escolares en escuelas comunes bajo la dirección de las instituciones especiales, a cuyo fin regula el Proyecto Pedagógico Individual (PPI), los ajustes de los contenidos curriculares y los apoyos necesarios para cumplir con el PPI. También reserva previsiones para las maneras de evaluar y calificar así como también el modo de promoción y titulación de los ciclos primarios y secundarios.

Flavia y Lorenzo tuvieron PPI con ajustes y apoyos, y cumplieron con los objetivos trazados; sin embargo su título contenía la expresión “no homologable”, a diferencia de sus compañeros.

Esta situación no se desprendía de ninguna norma en particular de la Res. 4635/11 citada, sino del entendimiento común naturalizado de que un alumno con discapacidad “integrado” no puede obtener el mismo título que un alumno sin discapacidad. Vale decir, se trataba de un fundamento escondido, genéricamente remitido a la Res. 4635/11 pero que no puede dar cuenta de una justificación razonable, es decir, constitucionalmente atendible.

Disfrazada bajo una invocación general, la distinción en verdad se fundaba en un estigma, el que acompaña a las personas con discapacidad cuando intentan acceder a derechos que otras personas detentan y ellas no.

Por esto el Fisco al responder nuestra demanda citó, sin mayor desarrollo, la Res. 4635/11 y cayó en discriminación cuando sobre el final de su respuesta tuvo una consideración poco feliz pero sincera:

de acogerse la pretensión de los accionantes, no solo se estaría contradiciendo el bloque normativo educativo involucrado, sino que se estaría colocando a los demás alumnos en una situación de desigualdad. Se estaría trabajando por la negación de la diferencia y no por el respeto de la misma.

El PPI, esto es, la planificación dinámica de ajustes y apoyos para que Flavia y Lorenzo transiten su escolaridad de conformidad con sus características, forma parte de su derecho a la educación. Es decir, a que el proceso educativo sea accesible, adecuado y asequible, que son rasgos que deben asegurarse en orden a este derecho y que están a cargo del Estado (Comité de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ONU, Observación General num. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva).

Al otorgar un título no homologable el Estado refuerza las barreras que interfieren en el goce de este derecho. Los ajustes y apoyos no son un privilegio ni una señal de debilidad o insuficiencia, son un derecho que elimina las barreras y hace posible la educación de acuerdo a su singularidad.

La desigualdad que el Fisco denuncia con alarma en verdad expresa el derecho a que la escuela se ajuste a la singularidad de la persona con discapacidad, tal como tempranamente lo reclamara la Declaración de Salamanca (1994) al expresar que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer sus necesidades”. Al tiempo que destaca que “El reto con que se enfrentan las escuelas inclusivas es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas, comprendidos los que sufren discapacidades severas”. Y por fin advierte que

El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños, con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades inclusivas.⁵

Es decir, la educación inclusiva no solo hace lugar a la discapacidad sino a toda diversidad.

⁵ Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca, España, 1994, punto 3 del Marco de Acción.

3. La educación inclusiva

La Declaración de Salamanca es el antecedente directo del art. 24 de la *Convención*, que consagra el derecho a la educación de toda persona con discapacidad.

Bajo este nuevo paradigma, la educación inclusiva supera el modelo de “integración” educativa y va hacia “una pedagogía centrada en el niño”, es decir, centrada en la singularidad que todo niño y niña lleva a la escuela. Es la escuela común la que debe ajustarse a ella.

De manera que la inclusión excede la discapacidad para reclamar el abandono de la idea de normalidad -que estandariza al educando- y la construcción de una educación desde y para lo diverso. La educación inclusiva asume una ontología que la idea de integración no quería ver: el mundo como lugar de lo diverso, no de lo normal. Lo normal constituye un discurso de poder, normalidad que el poder dicta en cada momento.

Por tanto, hablamos de la igualdad concebida como igualdad de lo diverso frente al derecho. La igualdad no es uniformidad sino registro de la diversidad constitutiva de lo humano.

Precisamente lo inverso de la prevención del Fisco en cuanto a que “se estaría colocando a los demás alumnos en una situación de desigualdad. Se estaría trabajando por la negación de la diferencia y no por el respeto de la misma.”

No estamos negando la diferencia sino asumiéndola, para advertir que la diferencia es lo común y que el derecho a la diferencia es el derecho a que toda diferencia sea incluida en la escuela común.

4. Fuga facilitadora

Rescatamos de la respuesta del Fisco en el proceso que estamos anotando, una expresión significativa que nos habla de la ductilidad semántica del lenguaje.

En su contestación de demanda el Fisco reivindica los derechos humanos pero llama a

evitar que se invoquen genéricamente esas prerrogativas fundamentales como “fuga facilitadora” hacia los principios para ignorar otras pautas normativas del ordenamiento jurídico que -sin desmedro de aquellas- establecen límites institucionales para el ejercicio de las incumbencias entre las autoridades del poder constituido.

Ya vimos que la invocación genérica correspondió, en verdad, a la Dirección de Escuelas cuando para otorgar el título como “no homologable” se limitó a citar la Res. 4635/2011 sin mayores precisiones, dejando abierta la explicación de semejante discriminación.

Nunca se explicó ni entendió por qué dos jóvenes que concluyeron su ciclo secundario con PPI -esto es, con apoyos y ajustes- debían aceptar un título devaluado; lo que nos permite aseverar que lo determinante allí es el prejuicio, es decir, la idea subestimada de la discapacidad o bien el disvalor que ella conlleva.

La “fuga facilitadora” que reprocha el Fisco es, en rigor, la hermenéutica habitual desde que nuestra Constitución adoptó el paradigma de derechos humanos como eje transformador de su derecho nacional (Prieto Sanchís, 2013). Por la ventana del art. 75 inciso 22 de la CN ingresan no sólo los tratados y convenciones sino además los principios que consagran una concepción de lo humano ligada a la dignidad, no discriminación y protección de la persona (en especial si es vulnerada).

De modo que toda norma o práctica interna está sometida y debe superar el test de convencionalidad, esto es, debe sujetarse a los derechos humanos, a sus principios constitutivos y al alcance que le dan los órganos de control de su cumplimiento. Es un desafío para el derecho “interno” estar a esa altura.

Entonces, en buena hora que una resolución que regula la integración de personas con discapacidad en las escuelas comunes sea sometida a este escrutinio, pues esta es la función del control de convencionalidad que la propia autoridad pública, y a la postre los jueces y juezas, deben ejercer.

La “fuga facilitadora” es, en perspectiva de derechos humanos, el modo en que acudimos a los principios de dignidad y no discriminación para iluminar los efectos que las normas y prácticas internas generan en las personas concretas. Son principios ordenadores de la interpretación constitucional pero en especial son verdaderos escudos protectores frente a todo tipo de poder,

sea público o privado, que amenaza u ofende la dignidad de la vida humana (De Cabo Martín, 2014, p. 91).

5. Cambio normativo

El mandato contenido en la sentencia (“entregar a Flavia y Lorenzo sus títulos secundarios homologados al nivel y certificado analítico, en igualdad de condiciones con el resto del alumnado, sin ninguna referencia discriminatoria”) quedó firme y el Fisco provincial lo cumplió. Ambos recibieron su título sin ninguna anotación.

Pero como adelantamos, el proceso puso en crisis la normativa interna de la Dirección de Escuelas, referida a titulación del ciclo secundario para jóvenes con discapacidad, y dio nacimiento a una nueva, la resolución 4891 del año 2018, que elimina la expresión “no homologable” y sólo incorpora la mención del tránsito escolar con PPI. De manera que se trata de un título habilitante tanto para continuar los estudios como para ingresar en el mercado laboral.

No es posible saber por el momento si la mención del PPI puede aparejar efectos discriminatorios para la persona con discapacidad, pero está claro que la eliminación de la expresión “no homologable” y el carácter habilitante, acerca al título al paradigma convencional y al derecho a la educación inclusiva.

VII. Coda: lo inédito viable

La acción clínica es una *praxis* transformadora. Conmueve los saberes recibidos, los protocolos de interpretación, interpela las prácticas institucionales dominantes y las inscribe en la trama significativa que abren los derechos humanos.

La causa promovida por Lorenzo y Flavia –ya un precedente en materia de discapacidad y educación inclusiva- movilizó al Estado provincial a gestar una nueva normativa sobre titulación de estudiantes con discapacidad en la educación secundaria, hoy vigente⁶, mucho más a tono con el nuevo modelo social convencional.

Lo que sabemos hoy, además, permeó nuestras percepciones habituales, abrió interrogantes, nos interpeló. Un tránsito significativo que no sólo nos deja

⁶ Se trata de la RESFC-2018-4891 GDEBA-DGCYE del mes de diciembre de 2018 sobre “Titulación de Estudiantes con Discapacidad en la Educación Secundaria”.

la singular humanidad de Lorenzo y Flavia, sino también su paciencia y capacidad de lucha por sus derechos. Su voz inicial serena haciéndose oír en el tumulto de estos días.

Bibliografía

Brogna, P. (2007). “*Posición de Discapacidad: los aportes de la Convención*”. En *Memorias del Seminario Internacional Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, México: Programa de Cooperación sobre los Derechos Humanos México - Comisión Europea. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>.

Cobeñas, P. (2014). “Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes”. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles.

De Cabo Martin, C. (2014). *Pensamiento crítico. Constitucionalismo crítico*. Madrid: Trotta.

Del Percio, E. (2014). *Ineludible fraternidad. Conflicto, poder y deseo*. Ediciones Ciccus.

Díaz, E. (2015). “*Conceptos en fuga: epistemologías nómadas*”. En “*Ideas robadas al atardecer*”, Editorial Biblos.

Pietro Sanchis, L. (2013). *El Constitucionalismo de los derechos*, Madrid: Trotta.

Valdez, D. (2017) “Educación inclusiva”. En J. Seda (comp.) *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*, Buenos Aires: Eudeba.