

# EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONSTRUIR IGUALDAD EN LA DIVERSIDAD <sup>1</sup>

María Celeste FERNÁNDEZ <sup>2</sup>

## I. Introducción

Basta una lectura rápida de la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires para detectar su ambición por garantizar los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. La idea de justicia social y de progresividad recorre e impregna su articulado, y encontramos en ella normas que consagran una protección especial a diversos grupos en situación de vulnerabilidad (niños, niñas y adolescentes, jóvenes, mujeres, personas con discapacidad, adultos mayores).

La norma fundamental de la Ciudad establece que la educación debe asegurar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, mientras esta afirmación se encuentra en una multiplicidad de normas nacionales e internacionales, parecen naturalizarse ciertas prácticas que no hacen más que reforzar la impronta excluyente del sistema educativo actual. Una de ellas es que las personas con discapacidad no reciban educación o la reciban en entornos separados.

En la actualidad, toda discusión sobre educación debe incluir la perspectiva de la discapacidad, no sólo por una cuestión de igualdad y no discriminación, sino porque hay una obligación jurídica de hacerlo. En efecto, el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -aprobada por Argentina en 2008 (ley 26.376) y con jerarquía constitucional desde 2014 (ley 27.044)- obliga a los Estados Partes a garantizar el derecho a la educación inclusiva, que implica que personas con y sin discapacidad puedan

---

1 En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista. Sin embargo, a fin de facilitar la lectura no se incluyen recursos como “@”, “x” o “-a/as”. En aquellos casos en los que no se pudo evitar el genérico masculino deseo que se tenga en cuenta esta aclaración.

2 Abogada, profesora en Ciencias Jurídicas, coordinadora del área de Discapacidad y Derechos Humanos de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ) y docente universitaria de Derecho Constitucional.

aprender juntas en escuelas y aulas del sistema educativo regular o común<sup>3</sup>.

A lo largo del presente trabajo se analizarán las normas sobre educación presentes en la Constitución de la Ciudad a la luz del artículo 24 de la Convención y se realizará un recorrido sobre las diversas barreras que este colectivo enfrenta en los establecimientos educativos de la CABA y sobre la jurisprudencia local en el tema. Previo a ello, considero necesario esbozar algunos conceptos teóricos fundamentales sobre el modelo social de la discapacidad y su proyección en el ámbito educativo.

## II. La educación inclusiva: un cambio de paradigma

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha producido un giro copernicano en la forma de concebir la discapacidad. Ello por cuanto tradicionalmente se la vinculaba exclusivamente a una “deficiencia”, a lo que desde el punto de vista médico es considerado una “disminución” o un “déficit” en relación a aquello que se considera “normal”. Así, era -y es- frecuente escuchar que al referirse a la discapacidad se hable de “patologías”, “diagnóstico”, “tratamiento” y “rehabilitación”, bajo una mirada proteccionista que históricamente condujo a privarlas de sus derechos fundamentales.

Este enfoque, comúnmente conocido como modelo médico-rehabilitador, fue progresivamente<sup>4</sup> sustituido por el modelo social, según el cual la discapacidad ya no está en la persona, sino que se produce ante la presencia un entorno rígido, no preparado para responder a la diversidad humana. En esa línea, la Convención establece que

---

3 Las expresiones “sistema educativo regular o común” y “sistema general de educación” se refieren a aquellos que acogen a estudiantes con y sin discapacidad, por oposición a las escuelas especiales, que sólo reciben alumnos con discapacidad.

4 El pasaje de un modelo a otro fue producto de un pujante movimiento de organizaciones de y para personas con discapacidad y de un arduo trabajo en el ámbito internacional. En materia educativa, diversos instrumentos allanaron el camino hacia el artículo 24 de la Convención. A modo de ejemplo, podemos mencionar el Informe Warnock (1978), las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (2000) y las Directrices de la UNESCO para la inclusión (2005).

*“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”* (Preámbulo, inc. e).

La discapacidad se define entonces por la presencia de características estigmatizadas socialmente, percibidas por las sociedades como deficiencias <sup>5</sup> en función de un criterio normalizador predominante. Al entrar estas características en contacto con barreras políticas, económicas, físicas, sociales, culturales y actitudinales estas personas quedan privadas del ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad con las demás.

Como consecuencia de la adopción de este nuevo paradigma, los Estados tienen la obligación de transformar el entorno para responder a las características de las personas con discapacidad. Y esa obligación tiene su proyección también en el ámbito educativo: las escuelas deben transformarse para recibir a todo tipo de estudiantes. Deben ser ambientes accesibles, seguros y cómodos, y garantizar que todos -independientemente de sus características- tengan la oportunidad de aprender y participar en igualdad de condiciones y -fundamentalmente- juntos.

El artículo 24 de la Convención, establece que los Estados Partes asegurarán *“un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”*, que las personas con discapacidad *“no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad”* y que los niños y las niñas con discapacidad *“no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad”*.

El Estudio Temático de la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación y la Observación General n° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -organismo encargado

---

5 Prefiero referirme a “características percibidas como deficiencias”, en tanto considero que nuestra concepción de la normalidad y la anormalidad tiene un rol fundamental en la apreciación de lo que es una “deficiencia”. Según la visión que adoptemos, una misma característica puede ser una deficiencia o simplemente una parte más de la diversidad humana.

del seguimiento del Tratado y su intérprete autorizado según la jurisprudencia de nuestro Máximo Tribunal- distinguen tres enfoques que los sistemas educativos tradicionalmente han dispensado a las personas con discapacidad: exclusión, segregación e integración.

La exclusión se produce cuando la persona con discapacidad es apartada del sistema educativo sin que se le ofrezca otra opción educativa, quedando así relegada a un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación. La segregación tiene lugar cuando el estudiante es remitido a un centro específicamente diseñado para responder a una deficiencia concreta, normalmente un sistema de enseñanza especial. La integración consiste en que los alumnos con discapacidad asistan a escuela regulares pero sólo en la medida en que puedan adaptarse y cumplir con los requisitos normalizados que les impone la institución <sup>6</sup>.

La inclusión, que surge como respuesta a estos tres enfoques discriminatorios, implica que todos los niños y niñas -tengan o no discapacidad- se eduquen juntos, en las mismas escuelas y en las mismas aulas. Y el “educarse juntos” no se satisface con residir en los mismos espacios. Supone que los estudiantes con discapacidad puedan -al igual que todos- construir aprendizajes significativos y entablar relaciones de compañerismo y amistad con sus pares. En tal sentido, la Observación General n° 4 establece que “la inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias” <sup>7</sup>.

Las escuelas especiales -que en el pasado fueron muy valiosas al permitir que los niños y niñas con discapacidad pudieran recibir prestaciones educativas- hoy deben, según lo expresa el Alto Comi-

---

6 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, A/HRC/25/29, 2013, párr. 4-5.

7 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General n° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, CRPD/C/GC/4, 2016, párr. 11.

sionado de Naciones Unidas, transformarse en centros de apoyo a la inclusión, como parte del proceso de conversión del sistema educativo segregado en uno inclusivo <sup>8</sup>. Esto significa que sus recursos humanos, financieros y todo el conocimiento y experiencia que se ha desarrollado en ellas debe transferirse a las escuelas regulares. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, es claro al expresar que la obligación de alcanzar progresivamente la plena aplicación del artículo 24 no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregado o especial <sup>9</sup>.

El sistema educativo debe entonces abandonar su impronta rígida y homogeneizante, asegurando la disponibilidad de recursos que permitan brindar una enseñanza personalizada y la provisión de todos los apoyos y ajustes razonables que sean necesarios para que los estudiantes con discapacidad puedan tener una experiencia educativa de calidad. Así, el artículo 24 establece que los Estados Partes asegurarán que “*se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales*” y que “*se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva*”.

Los apoyos generalmente considerados son “todas aquellas modificaciones que las escuelas producen en pos de asegurar la plena participación y aprendizaje del alumnado con discapacidad” <sup>10</sup>. Así, éstos pueden ser de diversos tipos: comunicacionales (uso de Braille, Lengua de Señas Argentina, formas de comunicación aumentativo-alternativas, etc.), materiales (rampas de acceso, elevadores, baños accesibles, etc.), apoyos provistos por recursos humanos (maestros de apoyo a la inclusión, acompañantes personales, intérpretes de Lengua de Señas Argentina, etc.) y centrados en la enseñanza (modificación de las estrategias didácticas, tanto en la planificación como en la gestión del aula, flexibilización de las condiciones organizacio-

---

8 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 49.

9 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, op. cit., párr. 40.

10 Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva y Comisión para la Plena Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS), *Educación Inclusiva y de calidad, un derecho de todos*, Buenos Aires, 2017, p. 38.

nales, etc.)<sup>11</sup>. El Alto Comisionado afirma 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”<sup>12</sup>.

Los ajustes razonables, por su parte, son “aquellas medidas destinadas a adaptar el entorno a las necesidades específicas de ciertas personas, que, por diferentes causas, se encuentran en una situación especial, que no ha podido ser prevista a través del diseño universal”<sup>13</sup>. Ello en virtud de que “aun los sistemas educativos inclusivos más avanzados pueden presentar lagunas en su diseño debido a las necesidades específicas de los estudiantes”<sup>14</sup>. Un ajuste razonable se aplica cuando ya se extremaron todas las acciones tendientes a una educación inclusiva, siendo un ejemplo claro el diseño de un teclado para un alumno que mueva sólo el pie izquierdo<sup>15</sup>.

Denegar ajustes razonables constituye discriminación<sup>16</sup> y su realización no puede implicar costos adicionales para los estudiantes con discapacidad<sup>17</sup>, pues de lo contrario el derecho a la educación inclusiva se vería obstaculizado por una exigencia económica que pesaría sólo sobre ellos y que podría conducir a desnaturalizar el derecho.

---

11 *Íbid.*, p. 38.

12 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 48.

13 PALACIOS, Agustina, “Género, Discapacidad y Acceso a la Justicia” (p. 50) en: [http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/442/CL\\_PalaciosRizzoA\\_GéneroDiscapacidadAcceso\\_2012.pdf?sequence=1](http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/442/CL_PalaciosRizzoA_GéneroDiscapacidadAcceso_2012.pdf?sequence=1)

14 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 42.

15 Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva y Comisión para la Plena Inclusión de las Personas con Discapacidad (COPIDIS), op. cit., p. 41.

16 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, op. cit., párr. 31.

17 *Íbid.*, párr. 24.

Como se puede ver, la educación inclusiva es consecuencia directa del modelo social de la discapacidad: lejos de intentar “normalizar” a los estudiantes, supone la creación de escuelas flexibles que se adapten a todos, concibiendo la diversidad como un valor y una oportunidad de aprendizaje mutuo y enriquecimiento recíproco. Tal como lo afirma LINDQVIST, “no son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a elegir determinados tipos de niños. En consecuencia, es el sistema educativo de un país el que debe adaptarse para satisfacer las necesidades de todos ellos”<sup>18</sup>.

### III. La Constitución de la CABA a la luz del artículo 24 de la Convención

La Ciudad de Buenos Aires no reconoce el derecho a la educación de modo neutral, sino que tiene en miras una educación que cumpla con ciertos valores. En otras palabras, persigue un *cierto* tipo de educación. Así, el artículo 23 de su norma fundamental establece que:

*“La Ciudad reconoce y garantiza un sistema educativo inspirado en los principios de la libertad, la ética y la solidaridad, tendiente a un desarrollo integral de la persona en una sociedad justa y democrática.*

*Asegura la igualdad de oportunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo. Respeto el derecho individual de los educandos, de los padres o tutores, a la elección de la orientación educativa según sus convicciones y preferencias.*

*Promueve el más alto nivel de calidad de la enseñanza y asegura políticas sociales complementarias que posibiliten el efectivo ejercicio de aquellos derechos.*

*Establece los lineamientos curriculares para cada uno de los niveles educativos.*

*La educación tiene un carácter esencialmente nacional con especial referencia a la Ciudad, favoreciendo la integración con otras culturas”.*

Veremos a continuación que estos objetivos -el desarrollo integral de la persona, la sociedad justa y democrática, la igualdad de oport-

---

18 Traducción propia. UNESCO, *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*, París, 2005, p. 13.

tunidades y posibilidades para el acceso, permanencia, reinserción y egreso del sistema educativo y la enseñanza de alta calidad- sólo son alcanzables en un sistema educativo inclusivo.

La inclusión es el único modelo que garantiza que la educación sea accesible a todos y asegure la igualdad de oportunidades. La universalidad y la no discriminación sólo se logra mediante la creación de escuelas que valoren la diversidad, reciban a todos los que quieran asistir a ellas y se comprometen a darles una educación en igualdad de condiciones, asegurando el desarrollo de habilidades académicas y sociales.

La existencia de dos sistemas educativos, uno que recibe sólo personas con discapacidad y otro que recibe personas sin discapacidad -y con discapacidad en la medida que puedan adaptarse a las condiciones normalizantes impuestas por las instituciones- no satisface esta exigencia, pues segrega y selecciona a una determinada población sobre la base de un criterio discriminatorio, reforzando en el imaginario colectivo la idea errónea de que quienes tienen discapacidad no pueden aprender en escuelas convencionales y deben recibir una educación de calidad inferior. Las bajas expectativas que se tienen respecto de las personas con discapacidad disminuye sus posibilidades de incluirse en entornos futuros y las condena a tener trabajos mal remunerados, y a vivir en el aislamiento y la pobreza.

Tal como lo establece el Estudio Temático “La educación inclusiva es importante desde el punto de vista social porque ofrece una plataforma sólida para combatir la estigmatización y la discriminación. Un entorno de enseñanza mixto que incluya a las personas con discapacidad permite que se valoren sus contribuciones y que se afronten y eliminen progresivamente los prejuicios y las ideas erróneas”<sup>19</sup>. Y es justamente el asegurar a todos las mismas posibilidades y combatir la discriminación en el ámbito educativo lo que permite construir las sociedades justas y democráticas que busca alcanzar la Constitución de la Ciudad.

Por otro lado, la segregación y la integración de las personas con discapacidad en modo alguno puede garantizar una educación de alta calidad. En la actualidad, la calidad educativa suele apreciarse según criterios cuantitativos y estandarizados. Con frecuencia

---

19 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 8.

el éxito de la educación se mide -por ejemplo- por la cantidad de exámenes que los alumnos aprueban o por las calificaciones que obtienen. Se espera que todos aprendan lo mismo, y lo hagan en igual tiempo, sin tener en cuenta que todos tienen formas diversas de construir aprendizajes y que ello no hace menos valiosos los procesos individuales. Utilizar criterios como los descritos deja entrever una apreciación mercantilizada y superficial del servicio educativo, que se mensura en términos de costo, producto y rendimiento, a la vez que evidencia un desconocimiento del rol que debe tener la educación en la vida de las personas. Se trata de enfoques que no dan cuenta de la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que conducen a la valoración y el enaltecimiento de conductas y situaciones vacías de sentido, y a ignorar o menospreciar logros y aprendizajes verdaderamente significativos.

La educación es de calidad, en cambio, cuando logra construir espacios en donde los alumnos se apropien de contenidos, donde se estimule su crecimiento y se fortalezca su autoestima, donde todos se sientan escuchados, donde se promueva la interacción y la construcción de vínculos con sus pares y donde se enseñe a ver la diversidad ya no como un problema, sino como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento. Es escuela de calidad aquella que combate la discriminación, los prejuicios y estereotipos y mantiene altas expectativas respecto de todos. Dice el Comité que “los entornos de aprendizaje inclusivos son entornos accesibles en los que todas las personas se sienten seguras, apoyadas, estimuladas y pueden expresar sus opiniones, y donde se hace especial hincapié en que los alumnos participen en la creación de un ambiente positivo en la comunidad escolar. Se muestra reconocimiento por los grupos de alumnos que se encuentran en circunstancias similares en el aprendizaje, forjando relaciones positivas, amistades y aceptación”<sup>20</sup>.

Otro componente fundamental que permite evaluar la calidad del servicio educativo es la posibilidad de inclusión social en entornos futuros. La educación de calidad es aquella que permite y promueve que todas las personas tengan un lugar significativo en las sociedades en las que viven. Para ello, es fundamental que los sistemas educativos avancen en dos direcciones. Por un lado, deben

---

20 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, op. cit., párr. 12.

posibilitar que las personas con discapacidad y otros colectivos en situación de vulnerabilidad tengan las herramientas para alcanzar el desarrollo de su potencial y ejercer una ciudadanía activa. Por el otro, que todos los demás apoyen su inclusión y valoren sus aportes, luchando contra toda práctica discriminatoria. La inclusión forma individuos preparados para incluirse, pero también preparados para incluir al resto, favoreciendo el desarrollo integral de todos. En el abordaje de la inclusión los alumnos con y sin discapacidad se nutren recíprocamente, mejoran el entendimiento y la aceptación de la diversidad y el respeto por todas las personas y grupos, preparándose así para la vida en una sociedad justa, plural y diversa.

En tal sentido, las escuelas inclusivas fomentan “(...) una educación de calidad para todos propiciando planes de estudios y estrategias de enseñanza más amplios que contribuyen al desarrollo general de las capacidades y las habilidades. Este vínculo entre la enseñanza y el desarrollo, cuando incluye a participantes diversos con un potencial distinto, introduce nuevas perspectivas para alcanzar los objetivos y la autoestima y empoderar a las personas para crear una sociedad basada en el respeto mutuo y los derechos” <sup>21</sup>.

De lo afirmado se sigue que la educación inclusiva es el único modelo educativo que permite alcanzar el desarrollo integral de las personas con y sin discapacidad, una sociedad justa y democrática, la igualdad de oportunidades y una educación de alta calidad. En definitiva, “el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva” <sup>22</sup>. Sólo cumpliendo con el artículo 24 de la Convención se puede asegurar la observancia de la Constitución de la Ciudad, y en particular de su artículo 42, según el cual se debe garantizar a las personas con discapacidad la equiparación de oportunidades, la educación e inserción social y laboral y un hábitat libre de barreras naturales, culturales, lingüísticas, comunicacionales, sociales, educacionales, arquitectónicas, urbanísticas, del transporte y de cualquier otro tipo, y la eliminación de las existentes.

Por otro lado, establece la norma fundamental que la educación es obligatoria desde el preescolar hasta completar 10 años de esco-

---

21 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 8.

22 *Ibid.*, párr. 3.

laridad o el período mayor que nuestra legislación determine (artículo 24). La Ley de Educación Nacional, por su parte, dispone que en nuestro país *“la obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de la educación secundaria”* (artículo 16, ley 26.206). Sin embargo, paradójicamente, es socialmente aceptado que las personas con discapacidad no completen los niveles de enseñanza obligatoria. Cuando la Constitución consagra la obligatoriedad de la educación lo hace para todos los alumnos. En consecuencia, la Ciudad debe generar las condiciones y tomar las medidas de acción positiva que sean necesarias para que las personas con discapacidad cumplan los niveles obligatorios de enseñanza y reciban títulos académicos y habilitantes que les permitan continuar su formación e insertarse en el mercado laboral. El derecho a la educación es indisponible y la enseñanza obligatoria, también para las personas con discapacidad. Dar una inteligencia contraria a esta norma implicaría una discriminación por motivos de discapacidad (artículo 2 de la Convención).

La Constitución también asume un compromiso, la formación y el perfeccionamiento de los docentes para asegurar su idoneidad. Ello nos remite a una pregunta fundamental: ¿idóneos para educar a quién? ¿Para enseñar a todos los alumnos o sólo a quienes no tienen discapacidad? Los planes de formación docente para escuelas comunes actualmente no contemplan la perspectiva del modelo social y los derechos de los alumnos con discapacidad en el contexto educativo, pero indudablemente deberían hacerlo, pues los docentes idóneos son los que pueden educar en la diversidad.

Cabe destacar que cuando el artículo 24 establece que la Ciudad *“garantiza el derecho de las personas con necesidades especiales a educarse y ejercer tareas docentes, promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades del sistema”*, debe entender que se promueve -ya no su integración- sino su inclusión.

Las Constituciones deben ser interpretadas en forma dinámica, teniendo en cuenta las nuevas concepciones, los nuevos paradigmas, y especialmente las nuevas obligaciones que el Estado ha asumido. En tal sentido, los jueces -en la tarea hermenéutica que es inherente a sus funciones- deben analizar todas las normas sobre educación a la luz del artículo 24 de la Convención, ordenando el cese de toda conducta discriminatoria hacia las personas con discapacidad que se presente ante sus estrados.

#### IV. Una deuda pendiente

La inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes de la Ciudad es aún una deuda pendiente. Si bien en los últimos años se han registrado algunos avances <sup>23</sup>, el sistema educativo aún oscila entre el paradigma de la segregación y el de la integración, y continúa reproduciendo sistemáticamente prácticas discriminatorias y expulsivas. En la actualidad, las personas con discapacidad enfrentan diversas barreras para ingresar, permanecer y egresar de los establecimientos educativos regulares.

En lo relativo al ingreso, gran cantidad de escuelas rechazan la matriculación de niños y niñas con discapacidad con fundamento en su “imposibilidad” para cumplir las exigencias de la institución o en la falta de capacitación de los equipos docentes para “hacer inclusión”, en muchos casos después de haber solicitado múltiples estudios médicos para informarse sobre la situación de salud de los potenciales ingresantes.

Cabe destacar aquí que la Convención prohíbe la exclusión de las personas con discapacidad del sistema general de educación independientemente del “grado” <sup>24</sup> de su discapacidad <sup>25</sup>. El rechazo de incluir a un niño o niña con argumentos basados en su “no educabilidad” o en “la extensión de su potencial” no son admisibles según el Derecho internacional de los derechos humanos. El rechazo de un niño o niña por motivos de discapacidad en todos los casos constituye un acto discriminatorio en los términos del artículo 2 de la Convención.

---

23 Por ejemplo, el reconocimiento en algunas normas locales del Proyecto Pedagógico Individual (PPI) como herramienta para realizar adaptaciones curriculares y pedagógicas que permitan a las personas con discapacidad estudiar en las escuelas comunes. Asimismo, en diciembre de 2016 el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución 311/2016, relativa a la “Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de los estudiantes con discapacidad”.

24 La apreciación de una discapacidad como “leve”, “moderada” o “severa” tal como se realiza en la actualidad remite al modelo médico, en tanto se vincula al diagnóstico que se hace desde la medicina y no a la intensidad de las barreras del entorno que impiden el ejercicio igualitario de derechos.

25 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, op. cit., párr. 18.

A mayor abundamiento, la Constitución de la Ciudad garantiza el derecho de los educandos, de los padres o tutores a la elección de la orientación educativa según sus convicciones y preferencias (artículo 23), con lo cual las escuelas no pueden válidamente argumentar que el niño o niña no es “apto” para ir a la escuela que el estudiante y su familia eligieron.

Las escuelas privadas tampoco pueden invocar su derecho de admisión para justificar la negativa de matriculación, desde que dicha prerrogativa no autoriza a discriminar. Además de las múltiples normas nacionales e internacionales que prohíben la discriminación -más que suficientes para cuestionar estas prácticas- la ley 2681 de Establecimientos de Gestión Privada de la CABA dispone expresamente en su artículo 2 que *“Las causas que aleguen las instituciones educativas para negar la matriculación o rematriculación, no deben ser contrarias a los derechos reconocidos en la Constitución Nacional y en la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”*.

En lo relativo a las barreras que suelen presentarse durante la trayectoria educativa, con frecuencia las familias de los estudiantes con discapacidad que logran que sus hijos ingresen en el sistema educativo común encuentran severos obstáculos para sostenerlo en el tiempo. A medida que avanzan los años, comienzan las presiones para que los envíen a la modalidad especial, una vez más con argumentos vinculados a su “imposibilidad” para abordar las exigencias que se les proponen en las aulas o a la falta de capacitación del personal docente.

En marzo de 2017, la madre de una niña con Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado interpuso una acción de amparo con solicitud de cautelar ante la Justicia Nacional en lo Civil con el fin de obligar a la escuela a matricular a su hija en el nivel secundario<sup>26</sup>. El personal de la institución -en la cual la niña había cursado los estudios primarios- había alegado a fines de 2016 que no estaban capacitados para incluirla en el nivel secundario, motivo por el cual le reintegraron el monto abonado en concepto de matrícula. Tras diversos reclamos seguidos de promesas de evaluar nuevamente la situación, llegó el mes de marzo del año siguiente sin que la niña fuera matriculada.

---

26 Juzgado Nacional en lo Civil n° 21: “L., M. B. c. Instituto Argentino Árabe Islámico s/amparo”, 08/03/2017.

La jueza a cargo de la causa ordenó como medida cautelar su inmediata matriculación con fundamento en que -según los informes de profesionales presentados por la parte actora- lo mejor para el desarrollo de la niña era continuar en la escuela donde había cursado los años anteriores y que la prolongación de la situación de incertidumbre correría en desmedro de su derecho a la educación. Si bien acuerdo con el otorgamiento de la medida y comprendo que las medidas precautorias no requieren la misma exhaustividad en su fundamentación que una sentencia definitiva, la jueza no mencionó el derecho a la educación en escuelas y aulas comunes (que indudablemente podría haber sido considerado en el análisis de la verosimilitud del derecho) ni el carácter discriminatorio que ostentaba el accionar de la demandada. Incluso menciona tangencialmente la magistrada que la selección del alumnado se halla vinculada a la orientación que la escuela quiere imprimir a su actividad, cuando en verdad, como ya fue mencionado, esas elecciones no autorizan a discriminar.

Otro factor expulsivo es que las escuelas de la Ciudad no garantizan la accesibilidad de las instalaciones edilicias, vulnerando de ese modo los artículos 9 y 24 de la Convención. Con frecuencia, no cuentan con rampas de acceso, elevadores ni baños accesibles. Esta situación ha sido judicializada ante el fuero contencioso administrativo local en más de una oportunidad.

Un caso de suma importancia al respecto fue el iniciado por la Fundación Acceso Ya contra del Gobierno de la Ciudad, en el cual la actora solicitó que se ordenara a la Dirección General de Infraestructura, Mantenimiento y Equipamiento y/o a quien resultare competente la implementación de las medidas inmediatas para garantizar la accesibilidad adecuada de las personas con discapacidad motriz o capacidad motriz reducida a la totalidad de las escuelas públicas y privadas de la Ciudad de Buenos Aires, incorporadas a la enseñanza oficial que abarquen desde el nivel inicial al nivel terciario, en cumplimiento de las normas constitucionales, leyes y decretos dictados a favor del sistema de protección integral de las personas con discapacidad.

El Asesor Tutelar intervino en el caso y afirmó en dicha oportunidad que “la demandada en lugar de adoptar las políticas públicas necesarias para integrar a los alumnos/as discapacitados a la comunidad educativa, intentando lograr el pleno desarrollo de sus capacidades y el goce de sus derechos y ejercicio de sus libertades,

diariamente los expone a situaciones de discriminación, vulnerabilidad, inseguridad y violación a todos los derechos humanos, no permitiendo que ellos en sus escuelas realicen sus actividades como cualquier otro niño, sino que al no cumplir con la normativa aplicable al caso convierte a la escuela en un ámbito cruel y desigual” y que “la escuela debe ser el lugar donde todo niño/a sin importar su condición física desarrolle sus capacidades, ejerciendo sus derechos y libertades a fin de crecer y madurar como persona, y no ser bajo ningún punto de vista un lugar donde sus dificultades se vean agravadas por la Administración que omite cumplir con sus obligaciones (...)”<sup>27</sup>.

Luego de invocar normativa internacional, nacional y local de protección de las personas con discapacidad y de los niños, niñas y adolescentes y de hacer suyos los argumentos del Asesor Tutelar, la magistrada ordenó a la Ciudad cesar en su omisión de adoptar las medidas positivas para cumplir con la accesibilidad al medio físico y la supresión de las barreras arquitectónicas para personas menores de 21 años con discapacidad motriz o capacidad motriz restringida que concurrían a establecimientos públicos y/o privados de la Ciudad y a realizar un relevamiento de todos ellos en el plazo de 120 días corridos a fin de determinar el estado de cumplimiento de la ley 962. Agregó que finalizado dicho plazo, la demandada debería presentar un plan de ejecución de obras para adaptar las escuelas públicas e informar las medidas de fiscalización y control a las escuelas privadas adoptadas en ejercicio de su poder de policía administrativo.

En este caso quedaron acreditadas las falencias estructurales de la Ciudad en materia de espacios accesibles. De hecho, consta en la causa que de 30 escuelas que habían sido objeto de pericia, sólo una cumplía con la accesibilidad del medio físico para todos.

En “M., F. c. GCBA y otros”, el actor interpuso una acción de amparo con el objeto de que se ordenara al Gobierno de la Ciudad implementar con carácter urgente las medidas inmediatas para garantizar la accesibilidad adecuada de las personas con discapacidad motriz al establecimiento educativo de Gestión Estatal “CENS N° 69 D.E. 01 Argentina Televisora Color”. Sostuvo que el hecho de que

---

27 Juzgado en lo Contencioso Administrativo y Tributario n° 4 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “Fundación Acceso Ya y otros c. GCBA sobre amparo (art. 14 CCABA)”, 22/10/2009.

las aulas se ubicaran en el primer piso -al cual se podía llegar únicamente por escalera- implicaba su imposibilidad de acceder a ellas en condiciones mínimas de seguridad, lo cual implicaba una violación de su derecho a la educación y a no ser víctima de discriminaciones arbitrarias, además de significar un peligro para su integridad física y la de sus compañeros, quienes lo llevaban en andas. Esa situación lo obligaba a permanecer en las aulas hasta la finalización de la jornada y le impedía participar de los recreos. La escuela tampoco contaba con sanitarios accesibles.

El Juzgado contencioso administrativo n° 8 hizo lugar a la acción y el 16 de marzo de 2010 dictó sentencia favorable a las pretensiones de M.F. bajo la consideración de que “el ordenamiento jurídico contiene prescripciones, invocadas en la demanda (artículos 24 y 42 de la Constitución local, Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículos 9 y 24) -de la que la República Argentina es parte en virtud de la Ley N° 26.378-, la ley N° 22.431, modificada por la Ley N° 24.314 -artículo 20-, el Código de Edificación porteño modificado por la Ley N° 962 -artículo 7.6.1.1-) que garantizan el derecho de las personas con necesidades especiales o con discapacidad a educarse promoviendo su integración en todos los niveles y modalidades y a la equiparación de oportunidades y paralelamente la obligación estatal de adoptar medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás al entorno físico, debiendo eliminarse obstáculos y barreras de acceso en las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público -que comprende a las escuelas-, evitando que tales personas queden excluidas del sistema educativo por motivos de su discapacidad”<sup>28</sup>. En consecuencia, condenó a la demandada a implementar con carácter urgente las medidas inmediatas para garantizar la accesibilidad adecuada de las personas con discapacidad motriz al establecimiento educativo en cuestión.

Con un criterio similar, el 7 de septiembre del mismo año, el Juzgado en lo Contencioso Administrativo y Tributario n° 15 de la Ciudad dictó sentencia en el marco de un amparo promovido por la madre de un estudiante con discapacidad física, ordenando al Gobierno

---

28 Juzgado en lo Contencioso Administrativo y Tributario n° 8 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “M., F. c. GCBA y otros”, 16/03/2010 (considerando II).

de la Ciudad de Buenos Aires la realización de las obras necesarias en la Escuela 14 del Distrito Escolar 8 “Joaquín V. González” para que el niño, que se desplazaba en silla de ruedas, tuviera garantizada la libre accesibilidad a los diferentes pisos del establecimiento.

Tal como sucedía en el caso anterior, el aula en la que estudiaba D.L.E. se hallaba en el primer piso, al cual sólo se podía acceder por escaleras. Para llegar a sus clases, el actor se había visto obligado a subir arrastrándose, provocando un deterioro en su salud. Por el mismo motivo, estaba impedido de acceder a la biblioteca, a la sala de computación, al aula de tecnología, al gimnasio y de desplazarse libremente a los recreos. La escuela tampoco tenía baños adaptados, y el niño debía ingresar a la escuela por una entrada lateral pues la principal utilizada por los demás tenía 6 escalones. La jueza concluyó que la demandada no había adoptado una política concreta dirigida a superar las barreras arquitectónicas en la escuela “Joaquín V. González” y luego de invocar la normativa aplicable y hacer mención de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, consideró que “la existencia de barreras edilicias implica la imposibilidad de las personas con discapacidad de disfrutar plenamente del derecho a la educación”<sup>29</sup> y una violación del derecho a la igualdad ante la ley.

Si bien no se observa en estas sentencias una fundamentación basada en el derecho a la educación inclusiva en los términos del artículo 24 de la Convención, lo cual se explica por el hecho de que ésta era en ese entonces un instrumento aún incipiente, su importancia radica en que los magistrados interpretan adecuadamente el principio de igualdad y no discriminación y ponen en cabeza del Estado el deber de suprimir las barreras arquitectónicas que se oponen a la plena participación de las personas con discapacidad en el contexto educativo, siendo por supuesto esta doctrina extensible a casos en los que existan otro tipo de barreras, pues la obligación de accesibilidad no se agota en el espacio físico. Tal como lo afirma la Observación General n° 4, “las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles para todas las personas, sin discriminación.

---

29 Juzgado en lo Contencioso Administrativo y Tributario n° 15 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “E., R. c. Ciudad de Buenos Aires y otros”, 07/09/2010 (considerando XIV).

El sistema educativo en su conjunto debe ser accesible, incluidos los edificios, las herramientas de información y comunicación (que abarcan los sistemas de asistencia ambiental o de frecuencia modulada), los planes de estudios, los materiales educativos, los métodos de enseñanza, y los servicios de evaluación, lingüísticos y de apoyo. El entorno de los alumnos con discapacidad debe estar diseñado de manera que fomente la inclusión y garantice su igualdad a lo largo de sus estudios. (...) Los Estados Partes deben comprometerse a introducir con prontitud el diseño universal”<sup>30</sup>. De allí que la escuela que se niega a adaptar su currícula para hacerla accesible discrimina del mismo modo que la que rechaza modificar sus instalaciones edilicias.

Lo dicho nos lleva a la cuestión de los apoyos y los ajustes razonables, para cuya provisión también existen severas falencias. Así, las escuelas suelen resistirse a realizar adaptaciones curriculares y pedagógicas y a revisar los métodos de evaluación en función de las necesidades individuales. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece expresamente que si bien hay obligaciones que deben realizarse progresivamente (por ejemplo, la transferencia de recursos de las escuelas especiales a las escuelas comunes), hay otras que tienen efecto inmediato, es decir, que obligan a los Estados desde el momento en el que suscriben la Convención. Éstas son la eliminación de la discriminación en el acceso a la educación (que no se niegue a las personas con discapacidad el ingreso y permanencia en escuelas comunes), la obligación de asegurar enseñanza primaria gratuita para todos y la obligación de efectuar ajustes razonables.

En ocasiones, las familias logran que se realicen proyectos pedagógicos individuales, pero éstos -lejos de realizarse en base a un trabajo minucioso que garantice el máximo desarrollo de las habilidades académicas y sociales- consisten en una mera reducción de contenidos que en los hechos termina limitando y no potenciando el aprendizaje de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Asimismo, es muy frecuente que se enfrenten obstáculos para gestionar recursos humanos que sirvan de apoyo y para que la prestación de esos apoyos sea continua y eficiente. Los docentes integra-

---

30 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, op. cit., párr. 22.

dores, acompañantes no docentes, intérpretes de lenguaje de señas y otros tipos de apoyos que deberían ser brindados por el sistema educativo, suelen ser provistos de modo insuficiente e inadecuado por el sistema de salud. Todas estas situaciones afectan la continuidad educativa de niños y niñas con discapacidad, a quienes las escuelas normalmente niegan el ingreso y la escolaridad si no está presente la persona que cumple la función de apoyo. Aun más grave es la situación de quienes no tienen acceso a ninguna cobertura de salud.

Existe una multiplicidad de casos contra obras sociales y empresas de medicina prepaga tendientes a obtener la cobertura integral de prestaciones, tratamientos y apoyos para la inclusión. A modo de ejemplo, puede mencionarse “K., T. c/Swiss Medical s. A. s/amparo”<sup>31</sup>, en el cual los padres de un niño de 6 años con discapacidad intelectual interponen una acción de amparo con solicitud de medida cautelar, tendiente a obtener la cobertura del 100% de los gastos que irrogaba su tratamiento, incluyendo la maestra integradora durante jornada completa. La demandada había autorizado sólo la cobertura de media jornada, alegando que no estaba obligada a abonar el resto. La Cámara confirma la medida cautelar dictada en primera instancia, y le ordena a Swiss Medical arbitrar los medios para garantizar que se cubran integralmente los gastos que necesarios para el tratamiento, con la maestra integradora que lo asistía durante la jornada completa.

En el caso “F., C. M. c. Obra Social Docentes Particulares”<sup>32</sup> el juez de primera instancia hizo lugar a la medida cautelar solicitada por los padres de una niña con discapacidad, ordenando a una obra social que garantizara la cobertura integral respecto de las prestaciones de escolaridad primaria común integrada en un instituto, kinesiología, terapia ocupacional y psicoterapia individual, hasta tanto se dictara sentencia definitiva. Ante el recurso de apelación interpuesto por la obra social, la Cámara de Apelaciones confirmó la resolución impugnada, ponderando que entre las prestaciones establecidas por el art. 22 de la ley 24.901 se encontraba la de Educación

---

31 Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil y Comercial Federal (sala I): “K., T. c/Swiss Medical s. A. s/amparo”, 29/06/2013.

32 Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil y Comercial Federal (sala III): “F., C. M. c. Obra Social Docentes Particulares”, 18/02/2009.

General Básica y que resultaba razonable hacer prevalecer el derecho invocado por el demandante, a los fines de evitar los perjuicios que pudieran producir en el caso de que no se dictara la medida y el peligro que existía para su continuidad educativa.

La Obra Social de la Ciudad de Buenos Aires fue demandada en un caso de un niño de 12 años con una discapacidad auditiva que no había obtenido la cobertura integral de los audífonos que los especialistas que lo trataban recomendaban para él. Sus padres interpusieron entonces un amparo contra OBSBA, alegando que el niño concurría a una escuela común y que al no contar con el audífono adecuado su rendimiento escolar e integración se encontraban comprometidos, además de provocar un perjuicio en su salud. El juez ordenó hacer lugar a la medida cautelar solicitada ordenando a la demandada que proveyera al niño los audífonos bajo la consideración de que la conducta de la demandada no había tenido en miras los derechos fundamentales en juego y que “el derecho a la salud se encuentra íntimamente relacionado con el derecho a la vida y a la dignidad. Máxime en el caso de un niño discapacitado en edad escolar en el que subyace su desarrollo, sus posibilidades y capacidad de integración en la sociedad, como así también, la realización de su autonomía personal”<sup>33</sup>.

Si bien la fundamentación de estas decisiones se halla vinculada más bien al derecho a la salud y no se desarrollan estándares en materia de educación inclusiva, éstas son igualmente valiosas porque -amén de que los apoyos para la inclusión deberían ser provistos por el sistema educativo y no por el sistema de salud- evitan poner la carga económica de financiarlos en cabeza de las familias, lo cual en los hechos sería susceptible de desnaturalizar el derecho.

En algunos casos la imposibilidad de contar con apoyos proviene también de la propia negativa de las escuelas. En 2014, la madre de una niña con discapacidad intelectual se vio obligada a judicializar su caso ante el fuero contencioso administrativo de la Ciudad para lograr que la acompañante terapéutica que había sido recomendada por su equipo de profesionales fuera aceptada por el

---

33 Juzgado en lo Contencioso Administrativo y Tributario n° 23 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “Z., C. D. y Otros c. Obra Social de la Ciudad de Buenos Aires OBSBA s/amparo”, 24/05/2016 (considerando III.4).

colegio <sup>34</sup>. La institución había negado su ingreso -interrumpiéndose por tal motivo también la escolaridad de la niña- alegando que no contaba con un título docente. Si bien la situación finalmente se resolvió mediante un acuerdo entre las partes, cabe destacar que aunque con frecuencia se exija que el apoyo cuente con título docente o afín a la pedagogía, los alumnos con discapacidad no siempre necesitan apoyos de esas características. En función del interés superior del niño corresponde que se le provean los apoyos que *ese* niño o niña necesite (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, intérpretes de lengua de señas, asistentes personales, etc.). El Estudio Temático del Alto Comisionado es claro al establecer que “el apoyo puede adoptar distintas formas, aunque siempre debe considerar las necesidades individuales” <sup>35</sup>. Los apoyos no son figuras estandarizadas, siempre deben pensarse en función de cada sujeto.

Respecto de la realización de ajustes razonables, un caso muy interesante es “N., E. P. c/Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) s/amparo Ley 16.986”. El 18 de abril de 2011 una persona con discapacidad física demandó a la Universidad Nacional de La Matanza por su negativa a inscribirlo en la carrera del profesorado de Educación Física. La demandada había argumentado que el 50% de la carga horaria se correspondía con saberes prácticos que el actor no podría desarrollar por su discapacidad.

La sala II de la Cámara Federal de San Martín -confirmando la sentencia de primera instancia- condenó a la Universidad a inscribir inmediatamente al actor y a revisar los métodos de examen en cuanto a los requerimientos físicos, realizando los ajustes razonables acordes a sus destrezas para que no le resultaran de imposible cumplimiento. Consideró que la negativa de la demandada constituía un acto de arbitrariedad e ilegalidad manifiesta violatorio de diversas normas integrantes de nuestro bloque de constitucionalidad que protegían el derecho a la educación de las personas con discapacidad sin exclusiones arbitrarias, entre las cuales mencionó el artículo 24 de la Convención.

---

34 Juzgado en lo Contencioso Administrativo y Tributario n° 1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: L., M. c/GCBA y otro s/amparo“.

35 Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, op. cit., párr. 46.

La Cámara retomó en su decisión lo argumentado en el dictamen presentado por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), en el sentido de que “un/a Profesor/a de Educación Física, tendrá como alumnos/as a personas con distintas destrezas físicas. Cabe suponer que el día de mañana, el Sr. N. -si obtuviera efectivamente el título requerido- podría encontrar dentro de su alumnado a personas con características físicas idénticas a la suya propia [...] no habría mejor estímulo para ese alumno/a que ver como Profesor de Educación Física a una persona cuyas características físicas no coinciden necesariamente con los cánones impuestos desde la concepción tradicional del cuerpo”, porque “imponer una imagen de qué rasgos físicos debe tener una persona para poder ejercer la profesión de Profesor de Educación Física significa la adscripción a un paradigma que, a partir de la adopción con rango suprallegal de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha devenido obsoleto”, estableciendo que “la adopción de la Convención implica la obligación de realizar ajustes razonables que permitan el ejercicio de los derechos de todas las personas”<sup>36</sup>.

Esta sentencia demuestra una comprensión acabada del derecho a la educación inclusiva, y aplica elevados estándares a la inclusión en el nivel superior, también garantizada por la Convención, cuando en su artículo 24 dispone que “*Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás*”.

En cuanto al egreso, el principal obstáculo es la negativa de las escuelas y del Estado a certificar los aprendizajes que los estudiantes con discapacidad han alcanzado. Si bien los casos judicializados por este motivo son escasos, es una práctica común que los estudiantes con discapacidad pasen por las escuelas sin obtener títulos primarios o secundarios. En general se argumenta que “no han podido alcanzar” los contenidos previstos en la currícula general, haciendo recaer la situación sobre el alumno, y sin considerar que ello en realidad se debe a la falta de propuestas curriculares y pedagógicas adecuadas a sus requerimientos.

---

36 Cámara Federal de Apelaciones de San Martín (Sala II): “N., E. P. c/Universidad Nacional de La Matanza (UNLAM) s/amparo Ley 16.986”, 17/03/2014 (considerando I).

Un precedente fundamental en materia de titulación de personas con discapacidad y de educación inclusiva en general, fue el caso de un joven con síndrome de Down que había cursado el nivel secundario en una escuela común privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con un Proyecto Pedagógico Individual. Si bien había obtenido excelentes calificaciones, la escuela a la que concurría y el Ministerio de Educación de la CABA le negaron el título secundario con fundamento en que no había alcanzado los contenidos mínimos previstos en la currícula general. Con el patrocinio de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ), solicitó que se ordenara al establecimiento entregarle su título secundario en igualdad de condiciones con sus compañeros y al Ministerio su legalización, requiriendo además la declaración de inconstitucionalidad de diversas normas locales que impedían su titulación. Invocó a tal efecto la violación de su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y no discriminación, a trabajar, a la autonomía personal, a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad.

El 24 de octubre de 2016 una jueza en lo contencioso administrativo y tributario de la CABA dictó una sentencia ejemplar, confirmada posteriormente por la Cámara de Apelaciones. La magistrada declaró que el actor tenía derecho a recibir su título secundario -que esperaba hacía cerca de 3 años para comenzar sus estudios universitarios- y condenó a las demandadas a entregárselo, fundando su decisión en que “el derecho a la educación inclusiva sin discriminación exige que la enseñanza escolar a los alumnos con discapacidad sea brindada en igualdad de condiciones” y aclaró que “en igualdad de condiciones con los demás” significaba que “a cada alumno/a se le exigiese el alcance de los objetivos que -desde lo institucional- se plantearon para él o ella. Para el caso de los alumnos que cuentan con un proyecto pedagógico individual, como el actor, el alcance de los objetivos allí fijados”<sup>37</sup>.

En consecuencia, ordenó realizar lo peticionado por el actor y declaró inconstitucionales las normas que impedían a las personas que cursaran con PPI obtener su título por no cumplir con los contenidos mínimos de la currícula general, demostrando con ello una comprensión exhaustiva del problema y una solución iluminada por el artículo 24 de la Convención.

---

37 Juzgado en lo Contencioso, Administrativo y Tributario N°1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “R., C. A. c/GCBA s/amparo”, 24/10/2016 (considerando XIX).

La oposición entre una pretendida igualdad absoluta, mecánica y rígida y la igualdad como la entiende nuestra Corte Suprema de Justicia -que no obsta a que se contemplan situaciones en forma diferente cuando existan razones para hacerlo- era una de las aristas centrales del caso. Como se ha sostenido en reiterada jurisprudencia de nuestro Máximo Tribunal, la garantía de igualdad consagrada por el artículo 16 de la Constitución Nacional “no es otra cosa que el derecho a que no se establezcan excepciones o privilegios que excluyan a unos de lo que en iguales circunstancias se concede a otros; de donde se sigue que la verdadera igualdad consiste en aplicar la ley en los casos ocurientes, según las diferencias constitutivas de ella, y que cualquier otra inteligencia o excepción de este derecho es contraria a su propia naturaleza y al interés social”<sup>38</sup>. Aplicar un trato desigual a quienes están en la misma situación viola el principio de igualdad, pero dar el mismo trato a quienes están en situaciones diferentes también lo es.

En tal sentido, la jueza afirmó que “en igualdad de condiciones con los demás’ no es equivalente a idénticas condiciones de evaluación en el sentido de los mismos contenidos para unos y otros; sino que lo que ‘condiciones de igualdad’ requiere es que se evalúe a los alumnos con y sin discapacidad conforme los mismos parámetros de relevancia en la selección de los aspectos por los que son evaluados. Y en tal sentido, dependiendo de cuáles fueran los ajustes realizados, tomar en consideración los contenidos diseñados para los alumnos sin discapacidad a fin de certificar la escolaridad de los alumnos con discapacidad podría quebrar tal equidad”<sup>39</sup>. Agregó que “Adoptar el criterio de identidad de condiciones resultaría contrario a toda la implementación, diseño, finalidad y razón de ser de la educación inclusiva en tanto resultan inherentes a ella las nociones de ajustes razonables y enfoque individualizado, de modo tal que el exigir los conocimientos de la currícula general -no ajustada a la discapacidad que tiene el alumno- no sería consecuente con sus rasgos característicos y definitorios”<sup>40</sup>. Era manifiesta la ilogicidad

---

38 *Fallos*, 153:67.

39 Juzgado en lo Contencioso, Administrativo y Tributario n°1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, “R., C. A. c/GCBA s/amparo”, 24/10/2016 (considerando XIX).

40 *Íbid.*

de la conducta de las demandadas: a R.C.A. se le estaba exigiendo -como condición para adquirir su título- el aprendizaje de contenidos que -al no estar en su PPI- no se le habían enseñado, de modo manifiestamente discriminatorio, pues al resto de los estudiantes no se los evaluaba respecto de contenidos no abordados.

Ya en 2014, el Juzgado n° 2 en lo Contencioso Administrativo de la Ciudad había ordenado entregar el título secundario a una joven con discapacidad intelectual de 21 años, que había cursado sus estudios en una escuela común privada de la CABA con una maestra integradora y adaptaciones curriculares, habiendo aprobado todas las materias de la currícula con más de 6 puntos. En ese caso, el Ministerio de Educación alegaba que las adaptaciones curriculares habían sido tan significativas que no le habían permitido alcanzar ciertos contenidos mínimos. Luego de dos años de reclamos sin respuesta, la joven interpuso la acción de amparo y el juez dictó sentencia a su favor, señalando que “constituye una flagrante contradicción asignar a las materias cursadas una calificación elevada, que implica aprobación, y luego hacer constar que la alumna no ha alcanzado los contenidos mínimos”<sup>41</sup>.

Cabe mencionar que en diciembre de 2016, el Consejo Federal de Educación aprobó la Resolución 311/2016, que establece que los niños y niñas que cursan con Proyectos Pedagógicos Individuales tienen derecho a obtener un título en igualdad de condiciones con los demás. La Ciudad y las provincias deben ahora adecuar sus legislaciones locales a esta norma impidiendo denegaciones discriminatorias de títulos y el otorgamiento de certificados de inferior calidad que no permiten a los alumnos continuar con su formación e insertarse en el mercado laboral.

Lo expuesto hasta aquí evidencia las serias falencias que aún existen en la implementación del artículo 24 de la Convención. Las instituciones educativas y el Estado -lejos de mirarse a sí mismos- hacen pesar sobre los educandos con discapacidad sus falencias en la implementación de políticas públicas que permitan crear un sistema educativo inclusivo.

En 2012, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -al monitorear el cumplimiento de la Convención por parte

---

41 Juzgado en lo Contencioso, Administrativo y Tributario n°2 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: “Q., M. c. Ministerio de Educación sobre amparo (art. 14 CCABA)”, 13/03/2014 (considerando III.1).

del Estado argentino- se hizo eco de esta realidad y manifestó su preocupación por la falta de adecuación de los programas y planes de estudio a las características de los educandos con discapacidad, por la prevalencia de barreras de todo tipo que les impiden acceder al sistema educativo en condiciones de igualdad y no discriminación, por el elevado número de niños y niñas con discapacidad en escuelas especiales y por la ausencia de centros de recursos educativos que apoyen su inclusión efectiva. En consecuencia, recomendó desarrollar una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que asigne recursos presupuestarios suficientes para avanzar en el establecimiento de un sistema de educación incluyente de estudiantes con discapacidad, instándolo a intensificar sus esfuerzos para asegurar la escolarización de todos los niños y niñas con discapacidad en la edad obligatoria establecida por el Estado parte, a tomar las medidas necesarias para que los estudiantes inscritos en escuelas especiales se incorporen a las escuelas inclusivas y a ofrecer ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general <sup>42</sup>.

Todas estas situaciones de discriminación se desenvuelven frente a organismos públicos que no ejercen adecuadamente su función de contralor, violando las obligaciones que ha asumido al ratificar la Convención. En muchos casos, las familias -agotadas las vías de diálogo con las escuelas- recurren a diversas dependencias del Ministerio de Educación, sin obtener una respuesta favorable y debiendo soportar demoras que resultan contraproducentes en la vida académica y emocional de todo niño. Al no encontrar mecanismos que permitan resolver estos conflictos de modo rápido y eficaz, sólo las familias más perseverantes recurren a la Justicia, mientras que el resto simplemente se rinde.

## V. Reflexiones finales

Habitados a pensar de acuerdo a la lógica binaria que distingue lo “normal” de lo “anormal”, la educación inclusiva viene a poner en tela de juicio y a transformar desde lo profundo nuestro vínculo con la diferencia. Nos invita a construir escuelas que reciban a

---

42 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, CRPD/C/ARG/CO/1, 2012, párr. 37- 38.

todos los estudiantes, independientemente de sus características, garantizando la igualdad, promoviendo la pluralidad, y abrazando la diversidad.

Es indudable que asistimos a un cambio de paradigma, y como tal supone deconstruir concepciones arraigadas, transformar mentalidades, y abrirse paso en medio de tensiones. Y aquí es donde la función judicial deviene esencial. En un clima de intereses contrapuestos, resistencias, prejuicios y manifiestos incumplimientos de la ley por parte de diversos operadores del sistema educativo, los jueces y juezas tienen la función indelegable de corregir las desigualdades, restablecer los derechos vulnerados y garantizar la supremacía de la Constitución y los Tratados internacionales de derechos humanos. La progresiva construcción de un bloque de sentencias que garanticen el derecho a la educación inclusiva constituirá no sólo un vehículo para cambiar la realidad presente y futura de muchas personas, sino que servirá para crear una doctrina judicial respetuosa de los derechos de las personas con discapacidad que permee en los diferentes actores y campos del sistema educativo y en la sociedad en su conjunto.

En definitiva, se trata de hacer que en las escuelas suceda lo que queremos que suceda en la comunidad. Si buscamos una sociedad justa, igualitaria e inclusiva que no tema a la discapacidad sino que la valore como parte de la diversidad humana, no es posible sostener un sistema educativo que enseñe a excluir. Dice la UNESCO que “Las variaciones humanas y las diferencias son naturalmente una parte ocurrente y valiosa de la sociedad y debe reflejarse en las escuelas”<sup>43</sup>. Si viviremos juntos, ¿por qué educarnos separados?

---

43 UNESCO, op. cit., p. 16.