



**Educación inclusiva e incidencia en políticas públicas:  
Un análisis a la luz del experimentalismo de derechos humanos**

**Trabajo final**

**Maestría en Políticas Públicas**

**Escuela de Gobierno**

**Universidad Torcuato Di Tella**

**11 de mayo de 2018**

**María Paula García**

**[mp.garciaortiz@gmail.com](mailto:mp.garciaortiz@gmail.com)**

**Tutora: Lucila Galkin Sutton**

**[lugalkin@gmail.com](mailto:lugalkin@gmail.com)**

## Abstract

---

En el presente trabajo se analiza cómo el movimiento de las organizaciones que representan a las personas con discapacidad incidió en las políticas públicas educativas federales a la luz del enfoque experimentalista de derechos humanos. Para ello se aborda el caso de litigio de interés público de Alan César Rodríguez, quien demandó a una escuela y a la Ciudad de Buenos Aires para poder acceder a su título de nivel secundario, en igualdad de condiciones que sus compañeros, como parte de su derecho a la educación inclusiva. A través de este estudio se realizan aportes al enfoque experimentalista a nivel transnacional y se muestra una correlación positiva entre el uso del sistema internacional de derechos humanos y el efectivo acceso a derechos fundamentales en el día a día.

### ***Nota aclaratoria***

En el presente trabajo se busca emplear un lenguaje inclusivo y no sexista. Con tal fin, se intenta usar expresiones sin género y cuando ello no fuese posible, se usará la letra “e”. Por ejemplo, en vez de decir “todos”, se usa la expresión “todas las personas” o “todes”.

### ***Agradecimientos***

*Este trabajo final de maestría pudo convertirse en realidad gracias al incondicional apoyo de quienes me dieron la confianza, el acompañamiento y las enseñanzas necesarias para avanzar. Gracias a Gabriela Santuccioni, coordinadora del Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, a Dalile Antúñez, codirectora de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia—ACIJ, y a Mariela Galeazzi, excoordinadora del área de Discapacidad y Derechos Humanos de ACIJ, por todo su apoyo. A Alan y su familia, por su gran energía y su generosidad en compartir su lucha. A Lucila Galkin, por su acompañamiento, sus aportes y su trabajo de mentoreo.*

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	<b>4</b>
<b>1  Discapacidad y educación</b> .....	<b>6</b>
1.1 Paradigmas de la discapacidad .....	7
1.2 Recepción del modelo social en el derecho a la educación .....	8
<b>2  El caso de Alan Rodríguez como un caso de interés público con impacto en la política educativa</b> .....	<b>10</b>
2.1 Características generales del caso de Alan Rodríguez .....	10
<i>Un caso guía: Políticas de educación inclusiva en New Brunswick, Canadá</i> .....	12
2.2 Una escuela inclusiva: barreras a la educación inclusiva .....	13
<i>Sobre la discriminación estructural</i> .....	14
<i>Barreras a la trayectoria educativa y al egreso sin discriminación</i> .....	17
2.3 Barreras que vulneran derechos humanos .....	17
<b>3  El experimentalismo de derechos humanos como un marco de análisis del proceso de incidencia en la política educativa</b> .....	<b>18</b>
3.1 Introducción al experimentalismo de derechos humanos y al litigio de interés público .....	18
3.2 Los 5 elementos del enfoque de la gobernanza experimentalista y el caso de Alan .....	20
<b>4  El caso de Alan y el proceso de incidencia a la luz del experimentalismo</b> .....	<b>21</b>
4.1 Una percepción compartida sobre un problema común, aceptado (o percibido) por diversos grupos e instituciones .....	21
<i>La sociedad civil en la CDPD</i> .....	22
<i>El reconocimiento pleno del derecho a la educación inclusiva se asocia a un cambio de paradigma sobre la discapacidad, desde un enfoque de derechos humanos</i> .....	23
4.2 La articulación de un marco de entendimiento con objetivos generales o abiertos .....	26
<i>Marco normativo internacional aplicable al caso de Alan, sobre el derecho a la educación inclusiva</i> .....	27
<i>Deberes correlativos al de garantizar políticas educativas de calidad, inclusivas y sin discriminación</i> .....	28
<i>Legislación sobre educación en el plano nacional a la luz de la CDPD</i> .....	29
4.3 La implementación de estos objetivos a nivel territorial y los procesos de retroalimentación y aprendizaje entre el nivel local y transnacional .....	31

4.3.1 La participación de la sociedad civil en los procesos de implementación y monitoreo antes y después del caso de Alan .....	33
a) Organizaciones no gubernamentales .....	33
<i>Sobre el rol de las organizaciones en operacionalizar el derecho a la educación inclusiva receptado en la Convención</i> .....	34
<i>Sobre el derecho a acceder a un certificado de finalización de estudios antes del caso de Alan</i> .....	36
<i>Sobre la construcción de la agenda pública como elemento de análisis</i> .....	45
b) Sobre las redes transnacionales de organizaciones sociales que representan a las personas con discapacidad .....	54
4.4 Sobre las oportunidades de interacción y aprendizaje entre los diversos actores y niveles ...	56
<b>5   Conclusiones</b> .....	<b>58</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS</b> .....	<b>61</b>
<b>Anexo — Entrevistas</b> .....	<b>66</b>

## Introducción

---

Este año Argentina es monitoreada por segunda vez por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, el “Comité”) en su cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la “CDPD” o la “Convención”). La educación inclusiva es uno de los derechos humanos reafirmado por dicho tratado internacional, sobre el que se han focalizado diversos actores estatales y no gubernamentales, nacionales y transnacionales. El acceso a la educación equitativa y de calidad por parte de las personas con discapacidad implica repensar el sistema educativo, las formas de convivencia social y los procesos de políticas públicas. El presente trabajo pone énfasis en un caso de incidencia política y litigio de interés público impulsado por la sociedad civil, el cual se estudia a la luz del experimentalismo de derechos humanos.

“Las personas con discapacidad son objeto de grandes desigualdades en todo el mundo y tienen más probabilidades de experimentar pobreza y otras formas de exclusión social. También tienen menos probabilidades de ser empleadas, recibir educación o tener acceso a los servicios públicos. Además, tienen más probabilidades de ser víctimas de la violencia y de contraer el VIH (y) SIDA”, de acuerdo con la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad, de Naciones Unidas<sup>1</sup>.

Aproximadamente, el 15% de la población mundial convive con una discapacidad y enfrenta múltiples barreras para la plena y equitativa participación en la sociedad<sup>2</sup>. En Argentina, en uno de cada cinco hogares vive una persona con discapacidad<sup>3</sup>. Por otro lado, según estudios internacionales, se estima que a nivel nacional, aún cuando las situaciones y las formas de medición varían considerablemente, les niñas con discapacidad son mucho más susceptibles de no estar escolarizados que les niñas sin discapacidad. La presencia de barreras asociadas a una discapacidad puede más que duplicar la posibilidad de que una niña no asista a la escuela en algunos países<sup>4</sup>.

Las desigualdades a nivel país pueden observarse en las estadísticas nacionales según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), recogidos en el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010<sup>5</sup>. En Argentina, la tasa de alfabetismo para la población con una dificultad o limitación permanente es de 93,5%; y el 6,5% restante representa a la población con analfabetismo. Este último valor supera ampliamente a la media nacional, en la que la tasa de analfabetismo es del 1,9%. Por otra parte, en el caso de las personas con dificultades o limitaciones permanentes, la población de tres años y más en viviendas particulares que no asiste a ningún establecimiento educativo es del 85,63%. En el caso de personas sin dificultades o limitaciones permanentes, la misma es del 64,70%.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 prevén, de acuerdo al Objetivo 4, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de

---

<sup>1</sup> Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad, Catalina Devandas-Aguilar. Año 2016. Tema central: políticas inclusivas. Pto. 6. Naciones Unidas, Asamblea General: A/71/314. Para ver más, ingresar en:

<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/SRDisabilities/Pages/SRDisabilitiesIndex.aspx>

<sup>2</sup> Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial: “Informe Mundial sobre Discapacidad”. Año 2011. Disponible en: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censos. Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (2002-2003). Disponible en: [http://www.indec.gob.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=4&id\\_tema\\_2=32&id\\_tema\\_3=70](http://www.indec.gob.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=32&id_tema_3=70)

<sup>4</sup> Campaña Mundial por la Educación y Handicap Internacional: “La educación inclusiva para niños con discapacidad”, 2013. Disponible en:

<http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right%20Equal%20Opportunity%20ES.pdf>

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estadística y Censos. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

aprendizaje durante toda la vida para todos”<sup>6</sup>. Dadas las brechas en el acceso a la educación, y por tanto a otros derechos humanos, que afectan específicamente a las personas con discapacidad, se busca realizar un aporte tendiente a promover políticas educativas inclusivas<sup>7</sup>.

El presente trabajo analiza un caso de implementación del enfoque conocido como “experimentalismo de derechos humanos” en el ámbito educativo de la Ciudad de Buenos Aires, con consecuencias a nivel nacional, para impulsar el acceso efectivo al derecho a la educación inclusiva, con reconocimiento a través del derecho internacional de los derechos humanos y el derecho constitucional argentino, y para promover cambios en la política educativa.

A través del análisis desarrollado se pretende aportar un caso que permita indagar cómo fue el proceso de incidencia en políticas públicas a partir de un litigio de interés público sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, y por lo tanto, al reconocimiento sin discriminación de su trayecto educativo. La causa está apoyada en los avances en la legislación en derechos humanos y en sus posibilidades de exigibilidad; y fue impulsada activa y ampliamente por el movimiento de las organizaciones de la sociedad civil que representan a las personas con discapacidad.

El enfoque del experimentalismo jurídico y de derechos humanos, desarrollado por autores como Sabel & Simon, y ampliado al campo transnacional por Grainne De Búrca, constituye un marco de análisis para comprender los procesos locales, nacionales e internacionales que se desplegaron alrededor del caso y su impacto, y las estrategias y actores involucrados.

En el *primer apartado*, para partir de un encuadre conceptual común que facilite mapas mentales con un lenguaje compartido, se introducen los paradigmas sobre la discapacidad y su correlación en las políticas, prácticas y culturas educativas. Si bien es posible encontrar una ubicación temporal de cada modelo de la discapacidad, no se trata de concepciones estancas y aisladas si no que pueden presentarse de forma combinada en un mismo momento histórico, en una misma sociedad o en una misma política pública o norma legal.

En *segundo lugar* se presenta un relato general del caso de Alan Rodríguez, un joven con discapacidad intelectual que estudió en una escuela común. Alan enfrentó diversas experiencias de discriminación y fuertes barreras a su inclusión educativa sobre el final de su trayecto y, por tanto, barreras a su inclusión social. En este apartado se introducen algunos elementos relevantes del caso de reclamo de educación inclusiva, el cual motivó una estrategia jurídica y de incidencia política compleja, y que permiten que se analice a la luz del experimentalismo jurídico. Por otro lado, se presenta como caso ejemplo de educación inclusiva, en términos de política educativa, el de New Brunswick, Canadá.

En *tercer lugar* se presenta el marco de análisis propuesto por Gráinne de Burca sobre el experimentalismo de derechos humanos, publicado en enero de 2017. Este *paper* propone algunos elementos relevantes que permiten procesar un caso que alcanzó posicionarse en la opinión pública

---

<sup>6</sup> Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 70/1: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Aprobada el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1

<sup>7</sup> Nota periodística relacionada, publicada en Diario La Nación versión web, el 28 septiembre de 2017: “El 55% de los chicos con discapacidad no están integrados en la educación común”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2065567-el-55-de-los-chicos-con-discapacidad-no-estan-integrados-en-la-educacion-comun>

Sobre el tema, se recomienda ver la sistematización que ofrece el WORLD Policy Analysis Centre sobre los sistemas educativos en términos de inclusión de las personas con discapacidad, a nivel mundial. Además, recopila qué constituciones receptan en su texto el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Para más detalle, ingresar a: <https://www.worldpolicycenter.org/policies/is-inclusive-education-available-for-children-with-disabilities?filter=crpd> y a <https://www.worldpolicycenter.org/policies/does-the-constitution-guarantee-the-right-to-education-for-children-with-disabilities?filter=crpd>

y en la agenda política. Este proceso se desarrolló a través de herramientas institucionales, dentro de un Estado de Derecho, y aporta a los modos de pensar y repensar estrategias de incidencia en política pública así como procesos estatales participativos de diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

En *cuarto lugar* se desarrollan analíticamente las diversas instancias involucradas en el caso de Alan Rodríguez siguiendo la propuesta del experimentalismo de derechos humanos en el marco de lo que los autores llaman “gobernanza multi-nivel”. El foco del desarrollo estará puesto en el rol de una sociedad civil organizada y activa, en la relevancia del litigio de interés público y en el potencial de implementación concreta del sistema internacional de derechos humanos en la promoción de políticas públicas con enfoque de derechos.

En *quinto lugar* se presentarán las conclusiones que buscan aportar al desarrollo del enfoque experimentalista y repensar los procesos de políticas educativas, a nivel locales, federales e internacionales de políticas, con instancias participativas y de retroalimentación y con enfoque de derechos. Esto contribuirá a indagar algunos de los desafíos vigentes para fortalecer el proceso impulsado a través del caso de estudio y que viabilizó la modificación de los lineamientos educativos en diversos niveles estatales.

## 1 / Discapacidad y educación

---

Al referirnos a las personas con discapacidad (en adelante, PcD), es posible ver cambios en los discursos públicos y en las normas jurídicas durante las últimas décadas. Estos cambios dan cuenta cómo se fueron sucediendo diversas transformaciones sociales e institucionales. Estos procesos, no necesariamente lineales, pueden ser contextualizados a través de los modelos de la discapacidad. Por lo tanto, de forma previa al análisis del caso de interés público sobre el derecho a la educación inclusiva y del proceso de incidencia política, es instrumental comprender dicho marco conceptual y su correlato en los sistemas educativos.

La educación inclusiva implica que las escuelas y el sistema educativo tengan la capacidad de dar respuesta a todas las niñas, niños, niñas y adolescentes, incluso con discapacidad, para acceder al derecho a la educación, en espacios compartidos. Esa respuesta debe valorar y celebrar la diversidad, tener altas expectativas sobre cada estudiante y sobre cada persona, y comprender que no debe ser la persona la que se adapte y se normalice para encajar en una escuela, sino que debe ser la escuela la que debe adaptarse a cada persona.

Al decir del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “[n]o son nuestros sistemas educativos los que tienen derecho a determinados tipos de niño. Por tanto, el sistema de enseñanza de un país debe adaptarse para responder a las necesidades de todos los niños”<sup>8</sup>. Esta concepción sobre la educación deviene del desarrollo de los diversos paradigmas de la discapacidad y la actual prevalencia de uno sobre otros, plasmada en instrumentos de derecho internacional de los derechos humanos.

---

<sup>8</sup> Consejo de Derechos Humanos. “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos” [en adelante, “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”]. A/HRC/25/29. 18 de diciembre de 2013.

## 1.1 Paradigmas de la discapacidad

Como elementos de análisis es posible distinguir tres modelos sobre la discapacidad que han tenido mayor preponderancia en distintas épocas: el modelo de la prescindencia, el modelo médico o rehabilitador y el modelo social, y que tienen su correlato en modelos educativos: de segregación, de integración y de inclusión<sup>9</sup>.

### ○ Modelo de prescindencia

El primer modelo encuentra sus orígenes en la misma Edad Antigua, en los pueblos romanos, en donde las personas con discapacidad eran consideradas como anormales y como una carga social inaportante. Este enfoque tenía sus raíces en interpretaciones religiosas. Del modelo de la prescindencia se desprendieron dos submodelos: uno eugenésico y otro, de la marginación. El primero se vincula, en el caso de los niños y adolescentes, con prácticas de infanticidio, y el segundo, con hábitos de exclusión y compasión y omisión de cualquier tipo de atención básica o primaria. En este contexto vigente durante la Edad Media, las personas con discapacidad, como muchas otras minorías, quedaban excluidas de cualquier tipo de instrucción e educación.

### ○ Modelo rehabilitador

El segundo modelo, que viene de la mano de la Modernidad, con las guerras y los accidentes laborales, adopta un enfoque médico o rehabilitador a partir del cual se pretende normalizar y corregir a la persona con discapacidad. Las personas ya no son consideradas innecesarias o inútiles en tanto sea posible su rehabilitación mediante intervenciones científicas, desde una perspectiva paternalista centrada en el déficit y no en la capacidad. “En este modelo se busca la recuperación de la persona —dentro de la medida de lo posible—, y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación.”<sup>10</sup> Acompaña a este enfoque el fenómeno de la medicalización e institucionalización para atender y tratar al individuo, desde la dicotomía disfuncionalidad o enfermedad *versus* salud.

### ○ Modelo social

Finalmente, con el movimiento de vida independiente de la década de los 80', durante el siglo XX y con inicios en Estados Unidos e Inglaterra, se desarrolla el modelo social de la discapacidad desde el protagonismo activo de las personas con discapacidad en los cambios políticos. Su particularidad radica en considerar que las causas de la discapacidad devienen del contexto social, de las actitudes, de las representaciones sociales y de las estructuras físicas que obstruyen la igualdad en el reconocimiento e incapacitan a la persona.

“Reorientaron la atención hacia el impacto de las barreras sociales y ambientales, como el transporte y los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos, que —según alegaban— discapacitaban a las personas con discapacidad.”<sup>11</sup>

A través de esta nueva forma de decir y de ver a este colectivo, se entiende que las PcD pueden aportar a la sociedad, pero a partir de la valoración y respeto de la diversidad y la dignidad humana. Se reconocen así principios fundamentales que enmarcan los derechos de las PcD a la igualdad y libertad personal, al diseño universal y a la accesibilidad, a la vida independiente y a apoyos y a la

---

<sup>9</sup> Basado en: Agustina Palacios: “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. CERMI. Agosto de 2008.

<sup>10</sup> Ibid. Pg. 67.

<sup>11</sup> Ibid. Pg. 106.



inclusión social. Luego, desde la sociedad civil y desde el sistema de protección internacional de los derechos humanos se impulsa que las reformas políticas, sociales e institucionales operen sobre el sistema y no sobre la persona. Es este modelo el que predomina en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y que moldea el cómo interpretar el derecho a la educación.

## 1.2 Recepción del modelo social en el derecho a la educación

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI<sup>12</sup>. Actualmente cuenta con la ratificación de más de 150 Estados Parte, entre los cuales se encuentra la Argentina<sup>13</sup>. Este instrumento jurídicamente vinculante intentó dar respuesta a la situación extrema de marginación y exclusión de las PcD del reconocimiento de derechos fundamentales. Es decir que si bien todos los tratados de derechos humanos refieren a derechos que nos corresponden a cada uno de nosotros, las situaciones de extrema, histórica y sistemática discriminación y marginación del acceso a derechos fundamentales que viven algunos grupos desembocan en la necesidad de generar una protección especial a través de un instrumento específico. Ello ocurrió en el caso de las personas con discapacidad, al igual que, por ejemplo, en el caso de las mujeres, las personas indígenas, las niñas, niños y adolescentes.

En particular, la CDPD es a su vez una de las convenciones diseñada con más amplia participación de la sociedad civil y que refuerza normativamente un cambio de paradigma: propone el modelo social de la discapacidad como pilar y el consecuente paradigma de educación inclusiva, superador de viejos enfoques que aún siguen vigentes tanto en las prácticas como en sistemas normativos e institucionales<sup>14</sup>.

Según la UNESCO la educación inclusiva es:

“...un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y las comunidades y reduciendo y eliminando la exclusión en y desde la educación. Involucra cambios y modificaciones de contenido, de abordajes, de estructuras, de estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es una responsabilidad del sistema regular el educar a todos los niños.”<sup>15</sup>

En consonancia con el modelo social, que busca abordar y desarmar y rearmar la estructuras sociales, las barreras presentes y las actitudes que contribuyen a la exclusión, la educación inclusiva, reconocida expresamente en la Convención, prevé que los alumnos con discapacidad ingresen, aprendan y egresen de escuelas comunes o regulares, junto al resto de la clase<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> La Convención fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006 mediante la Resolución 61/106. Se encuentra en vigencia desde mayo de 2008.

<sup>13</sup> Para más detalles sobre la Convención y los Estados Parte ingresar a: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

<sup>14</sup> Para más detalle ver “*Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*”. Punto 5.

<sup>15</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO): “*Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*” [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Año 2005. Pg. .13. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

<sup>16</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): “*Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*”. Junio de 2014. Capítulo 1 y 2.

La inclusión en la educación implica cambiar el foco puesto en modificar a las personas con discapacidad para que encaje en la sociedad y ponerlo en modificar a la sociedad a través de transformar actitudes, remover las barreras y proveer el apoyo adecuado<sup>17</sup>.

La educación inclusiva no se alcanza cuando hay un sistema segregado que se materializa en el acceso a la educación en escuelas especiales, o en espacios diferenciados, destinadas mayoritariamente a personas con discapacidad. Tampoco se asegura cuando incluso dentro de una misma escuela o una misma aula las personas con discapacidad son invisibilizadas o tratadas como sujetos incapaces o no educables<sup>18</sup>. La falta de inclusión deviene de la incapacidad del sistema educativo de atender a toda la diversidad de alumnos, independientemente de sus diferencias, y de no tener altas expectativas en cada uno de ellos. Así, el foco no debe estar puesto en qué adecuar de la persona con discapacidad sino en cómo universalizar el sistema educativo<sup>19</sup>.

“Los enfoques que excluyen, segregan o integran a las personas que padecen una deficiencia pueden coexistir en un mismo país y afectar a otras personas además de las que presentan una discapacidad. El enfoque de la educación inclusiva ha surgido en respuesta a estos enfoques discriminatorios.”<sup>20</sup>

Los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa que influyen en su organización institucional, en su plan de estudios, en la regulación educativa no pueden hacer recaer el desconocimiento y las fallas en los grupos más desaventajados. Para ello, la presencia de una sociedad civil activa y la disponibilidad de estrategias variadas contribuyen a que el Estado sea receptivo, y a través de procesos dialógicos, se guíe por el enfoque de derechos y la no arbitrariedad al elegir una alternativa política entre otras posibles.

Finalmente, la evidencia demuestra que asegurar sistemas y escuelas inclusivas no solo garantiza el acceso a la educación de las personas con discapacidad, incluidas aquellas con discapacidad intelectual, sino que contribuye a garantizar ambientes educativos más inclusivos y con educación de mejor calidad para todos, a través de una propuesta que es costo-eficiente y costo-efectiva<sup>21</sup>.

Por un lado, hay un consenso alcanzado en la literatura, en acuerdos entre Estados, como el de Salamanca de 1994, y en organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) en que los sistemas de educación inclusiva son menos costosos que mantener dos sistemas educativos segregados. La falta de recursos públicos para avanzar progresivamente hacia un modelo de educación inclusiva ha sido apuntada en varias ocasiones por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de acuerdo a las rendiciones de los Estados Parte. Sin embargo,

---

<sup>17</sup> Rieser, Richard: “*Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*”, Commonwealth Secretariat. Año 2012.

<sup>18</sup> Para más detalles ver: Borrador (*Draft*) de la Observación general sobre el derecho a la educación inclusiva realizado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Noviembre de 2015. Punto 11. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRrightEducation.aspx>. Además, ver: Gauthier de Beco: “*Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities*”, *Nordic Journal of Human Rights*, 34:1, 40-59. Año 2016. Pg. 40. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/18918131.2016.1153183>

<sup>19</sup> Rieser, Richard. Op.Cit. Pg. 43 a 50.

<sup>20</sup> “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”. Op.Cit. Punto 5.

<sup>21</sup> Basado en: Rieser, Richard. Op.Cit. Pg. 65 a 67, y en: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Naciones Unidas (OHCHR, por sus siglas en inglés): “*From Exclusion to Equality. Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol*”. Año 2007). Pg. 84–85. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training14en.pdf>

importantes recursos, tanto del sistema de salud como del educativo, son destinados a mantener la educación especial y segregada<sup>22</sup>.

Por otro lado, la educación es uno de los principales caminos para la construcción de identidades compartidas, que permitan que los niños se reconozcan e identifiquen con quienes comparten un aula, un patio, un sistema de enseñanza-aprendizaje y un entorno de convivencia. En la medida en que personas con y sin discapacidad comparten un ecosistema desde la infancia, quedan todas comprendidas dentro una misma frontera simbólica<sup>23</sup>.

## ***2 | El caso de Alan Rodríguez como un caso de interés público con impacto en la política educativa***

---

### **2.1 Características generales del caso de Alan Rodríguez**

El caso testigo de Alan Rodríguez se formula como un caso de estudio novedoso en la medida en que se focaliza en una de las barreras que se presentan hacia el final de la trayectoria educativa de la escuela secundaria. Las personas con discapacidad, en particular con discapacidad intelectual, que buscan acceder a una educación inclusiva, sin discriminación, en un espacio compartido, enfrentan fuertes resistencias para lograr el reconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en igualdad de condiciones.

Como se verá más adelante, el acceso a la certificación o título de finalización de estudios secundarios de forma igualitaria es una instancia que estaba escasamente debatida en los ámbitos en los que enfáticamente se analiza el derecho a la educación y, en paralelo, era poco visible en el imaginario social, construido por representaciones sociales dominantes, y en la agenda pública. A continuación se presenta un breve relato del devenir del caso de Alan, para luego poder analizarlo detalladamente.

El 26 de diciembre de 2017 Alan Rodríguez recibió su título de estudios secundarios. Se lo entregaron en el colegio en el que estudió desde los tres años. Fue el primer estudiante con una discapacidad intelectual incluido en esa escuela, en la cual participó, aprendió, pasó de grado y construyó amistades con sus compañeras y compañeros. La entrega del título, sin discriminación, fue una consecuencia de su proceso educativo, pero también de un proceso de incidencia en la política educativa del Estado. Además del acto particular, el caso tuvo un impacto estructural en la generación de una Resolución del Consejo Federal de Educación y en lograr una fuerte visibilización mediática del derecho a la educación inclusiva.

---

<sup>22</sup> Basado en: Gauthier de Beco. Op.Cit. Pg. 48-49.

<sup>23</sup> Para ampliar la expresión, se puede acudir a la siguiente cita: “El hecho de que la construcción identitaria se realice a partir de la negatividad con un “otro” que queda excluido nos permite plantear la existencia de una frontera, es decir, un límite simbólico que demarca quiénes resultan incluidos en el campo de identificación y quienes quedan por fuera. Entonces, dentro de las fronteras de una identidad colectiva, se encuentra un campo de identificación en relación a un significante que puede variar de naturaleza: una cultura, una raza, una nación, un género, un pasado común, una lengua, una religión, una posición social, un territorio compartido, un ideal de futuro, u otros significantes menos definidos. Dentro de este campo de identificación simbólico pueden crearse lazos de solidaridad y surgir un sentimiento de pertenencia entre quienes se autocomprenden formando parte de esa identidad. (Balan, 2006, pp.11-12)”. Fragmento citado en: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI. “Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria”. Año 2014. Disponible en: <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/analisis-de-libros-escolares-desde-una-perspectiva-de-derechos-humanos.pdf>

Cuando Alan finalizó sus estudios del último año del secundario y luego de participar en la ceremonia de egresados, no fue invitado, a diferencia del resto de sus compañeros, a ir a retirar su título oficial de finalización de estudios secundarios. Las autoridades escolares y el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires denegaron la entrega del certificado de estudios, argumentando que había cursado con una currícula con adecuaciones y que por lo tanto no había alcanzado los contenidos mínimos rígidos del plan de estudios general.

Luego de dos años de reclamos informales ante la escuela y ante el Ministerio, y de recibir respuestas dilatorias y denegatorias, Alan y su familia decidieron demandar a la escuela y al Gobierno de la Ciudad por discriminación por motivos de discapacidad y exclusión del derecho a la educación<sup>24</sup>. El primer contacto con la organización que representó su caso fue en octubre de 2014, en el momento de intervenciones del público durante una charla sobre educación inclusiva en el Senado de la Nación. En este contexto Alan presentó su caso junto a su madre<sup>25</sup>.

El proceso judicial fue liderado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (en adelante, ACIJ), junto a una coalición de más de 150 organizaciones conocida como el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva (en adelante, Grupo Art. 24), la cual se presentó como amiga del tribunal (*Amicus Curiae*). Además de la estrategia ante los tribunales, en la cual intervinieron otros actores expertos, se desplegaron acciones ante Naciones Unidas, ante los medios de comunicación, a través de las redes sociales, acciones de movilización, de incidencia y articulación con otros actores estatales, con personas especialistas en el tema y con redes internacionales de organizaciones que representan a las personas con discapacidad.

En marzo de 2017, la Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo de la Ciudad de Buenos Aires, confirmó la sentencia de primera instancia del caso *Rodríguez, César Alan c/ Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y otros*. A través de esta decisión se ordenó al Gobierno entregar su certificado oficial y válido de terminación del secundario, en igualdad de condiciones y sin discriminación.

Como engranaje paralelo al caso individual, que cuestiona el actuar estatal a través de decisiones sobre particulares, se desarrollaba otro proceso de transformación de la política educativa. Una de las respuestas del Gobierno ante el reclamo se vinculaba con la falta de mandatos legales precisos que le dijeran qué hacer cuando una persona con discapacidad intelectual, que había tenido apoyos y ajustes razonables, llega al mismo punto final que el resto de los estudiantes y finaliza el secundario.

En simultáneo al desarrollo del caso, las ONGs involucradas impulsaron la generación de una normativa federal —y la derogación o reinterpretación de toda resolución que se le opusiere— que diera respuesta a las obligaciones que el Estado había asumido, tanto a través de la Ley de Educación Nacional como a través de tratados internacionales. La incompatibilidad entre las normas federales y la Constitución o el vacío legal —aspectos que ya habían sido expuestos por la sociedad civil— motivó que el Consejo Federal de Educación modifique los lineamientos de las políticas educativas. La Resolución 311/16 se forjó así ante el impulso poli-céntrico de múltiples actores y abrió la puerta a otros procesos de incidencia, monitoreo y rendición de cuentas.

---

<sup>24</sup> Carátula de la Causa. “RODRIGUEZ CESAR ALAN CONTRA GCBA y otros SOBRE AMPARO”. Expte. A47249-2015/0, ante el Juzgado de Primera Instancia N°1, Secretaria N° 2, del Fuero Contencioso Administrativo y Tributario, Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>25</sup> Para más detalles, consultar el documento oficial: Congreso de la Nación Argentina: *Versión taquigráfica de la Cámara de Senadores de la Nación - Reunión de la Comisión de Población y Desarrollo Humano - Salón Illia - H. Senado de la Nación - 21 de octubre de 2014 - Presidencia de la señora senadora Norma Elena Morandini*. Video de la conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bKBcjJNwueg>

Sobre este proceso, Gabriela Santuccione, coordinadora e integrante fundadora del Grupo Art. 24, hoy integrado por 162 organizaciones, destaca que: “[l]a Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue la herramienta fundamental para defender el derecho de Alan Rodríguez a su certificación de estudios. Y en cuanto a proceso de participación de la sociedad civil, el art 4.3 fue fundamental para reclamar participación en la elaboración de normas que reconocieran ese derecho.”<sup>26</sup>

Este caso de impacto estratégico no solo tuvo efectos amplificadores de derechos en el marco jurídico, sino también en la realidad. Si las políticas públicas implican aquello que el gobierno, actuando en nombre nuestro, decide hacer o no hacer<sup>27</sup>, la incidencia en políticas públicas conlleva influir en esas decisiones<sup>28</sup>.

El experimentalismo jurídico, o la noción de derechos de desestabilización, desarrollado por Sabel & Simon<sup>29</sup>, y ampliada al campo transnacional por De Búrca<sup>30</sup>, se presenta como una herramienta de análisis para dar cuenta del proceso a nivel local, nacional e internacional y comprender los diversos procesos, estrategias y actores que se involucraron en el desarrollo de esta política educativa. Además, ofrece una oportunidad para repensar recomendaciones en el desarrollo de estrategias de incidencia política y para que el Estado se tome los derechos en serio y con participación social. El caso de Alan Rodríguez se torna, así, en un caso que permite abonar al enfoque a través de procesos locales y aportar empíricamente a sus elementos de análisis.

### ***Un caso guía: Políticas de educación inclusiva en New Brunswick, Canadá***

Desde 1985 el distrito de New Brunswick, Canadá, representa una experiencia paradigmática en el diseño de una política educativa inclusiva, liderada por Gordon Porter. Antes, hubo varios años de probar con aulas especiales para estudiantes con discapacidad significativa y con el máximo grado de integración que la capacidad del aprendiz y la habilidad del profesore del aula ordinaria para acomodar a dicho alumne permitieran. Luego, hacia 1985 “las escuelas del distrito de Woodstock carecían de aula especial y todo menor era colocado con el resto de los compañeros de su edad. El reto para los profesores era evidente: enseñar a todos los alumnos en un aula diversa y heterogénea.”<sup>31</sup>

Antes de llegar a ese punto de transformación, el líder de esa experiencia destaca que:

“La ejecución diligente del enfoque mencionado indujo a profesores, administradores y progenitores a considerar que se había alcanzado un nivel suficiente como para cruzar una

---

<sup>26</sup> Gabriela Santuccione. Respuestas a la entrevista realizada para el presente trabajo. Abril de 2018.

<sup>27</sup> Basado en: Thomas A. Birkland: “*The World Changed Today*”: *Agenda-Setting and Policy Change in the Wake of the September 11 Terrorist Attacks*. Nelson A. Rockefeller College of Public Affairs and Policy, University at Albany, SUNY. Review of Policy Research, Volume 21, Number 2. The Policy Studies Association. Año 2004. Pg. 180.

<sup>28</sup> Para más detalles ver: Bergallo, Paola: “*Justicia y experimentalismo: la función remedial del poder judicial*”. Trabajo presentado en el Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política (SELA), 2005, disponible en <http://www.palermo.edu/derecho/PDF/PaolaBergallo.pdf>, sobre críticas y defensas al rol político del poder judicial y la necesidad “de reconocer la complejidad de las relaciones inter-poderes presente en la operación cotidiana de los mismos y las ventajas de un modelo dialógico de interacción que supone el desdibujamiento de funciones estrictas en pos de prácticas que promueven el diálogo y la deliberación interdepartamental.

<sup>29</sup> Charles, F. Sabel, William H Simon: “*Destabilization Rights: How Public Law Litigation Succeeds*”, 117 Harvard Law Review 1015, 1016. Año 2004. Traducido al español por María Emilia Mamberti. Publicado en la Revista de Interés Público (REDIP) de la de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Diciembre de 2017.

<sup>30</sup> Gráinne de Búrca, Human Rights Experimentalism, New York University School of Law, Public Law and Legal Theory Research paper Series. Working paper No.17-06. January 2017. Para más detalles sobre las críticas y argumentos a favor del enfoque, ver el trabajo de la autora.

<sup>31</sup> Gordon Porter. Ponencia: “*Puesta en práctica de la Educación Inclusiva*”. Septiembre de 2003 para “*Conferencia – San Sebastián, España*”. Disponible en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon\\_porter.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf)

línea imaginaria, cambiar el paradigma y comprometerse totalmente con el nuevo enfoque de la inclusión. La ubicación alternativa únicamente sería aceptada cuando existiesen razones suficientes para considerar que en el aula ordinaria no se cubrirían las necesidades del alumno en cuestión o no se podría mantener un ambiente de aprendizaje adecuado.”<sup>32</sup>

En 2013, como corolario del recorrido realizado por las políticas públicas del Distrito y como resultado de los aprendizajes, la Política Educativa 322<sup>33</sup> dio una respuesta completa al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Esta política indicaba que todas las personas, incluidos los estudiantes con discapacidad, incluso quienes contaban con un proyecto educativo que se apartara del promedio, egresarían en igualdad de condiciones.

Esto va de la mano con el cambio de paradigma de forma profunda y en todas sus aristas que implica pensar en escuelas inclusivas. Así, Valdez indica que:

“(…) no basta con pensar en una escuela que ‘integre’ y ‘normalice’ a los niños con necesidades educativas especiales, con la visión subyacente de que ‘todos somos iguales’ (…). Eso podría suponer que el sistema se propone muy pocos cambios, o ninguno, en cuanto a las propias prácticas educativas, sus valores, la forma de enseñanza, forma de evaluación, forma de distribución de saberes. Bastaría con ‘asimilar’ a los diferentes, sin afectar demasiado la dinámica institucional. Por el contrario, la idea de inclusión supone desde un principio que “todos somos diferentes” y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y de evaluación, asumiendo esa diversidad y procurando incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad.”<sup>34</sup>

## 2.2 Una escuela inclusiva: barreras a la educación inclusiva

Una escuela inclusiva es definida como una institución en constante proceso de identificación y remoción de barreras al aprendizaje y a la participación de todos sus estudiantes. Ya en la década de 1990<sup>35</sup>, cuando la discusión sobre la importancia de una educación para todos toma relevancia en el plano internacional, se entiende que las barreras que enfrentan algunos estudiantes en el acceso, disfrute y egreso de la educación provienen de las culturas, los sistemas y el entorno y que, por lo tanto, se debe trabajar para el cambio de estas estructuras institucionales<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Ibid. Por otro lado, en consonancia con este proceso canadiense, el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos entiende que: “La inclusión es un proceso que reconoce: a) la obligación de eliminar las barreras que restrinjan o impidan la participación; y b) la necesidad de modificar la cultura, la política y la práctica de las escuelas convencionales para tener en cuenta las necesidades de todos los estudiantes, también los que tienen alguna deficiencia. La educación inclusiva implica transformar el sistema de enseñanza y asegurarse de que las relaciones interpersonales se basen en valores fundamentales que permitan materializar el pleno potencial de aprendizaje de todas las personas. También implica una participación efectiva, una instrucción personalizada y pedagogías inclusivas. Entre los principales valores de la educación inclusiva figuran la igualdad, la participación, la no discriminación, la celebración de la diversidad y el intercambio de las buenas prácticas”. Según *“Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”*. Op.Cit.

<sup>33</sup> Política Educativa 322, del Departamento de Educación y desarrollo de la niñez. New Brunswick, Canadá. 17 de septiembre de 2013

<sup>34</sup> Valdez, Daniel: *“Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas”*. Editorial Paidós. Argentina. Año 2009.

<sup>35</sup> Incluso antes, a través del Informe Warnock, en 1978, se había reconocido la necesidad de integración en escuelas comunes. Para más detalles sobre estos instrumentos, ver: Facundo Chávez Penillas: *“El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad. Su comprensión en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”*. Paper publicado en el marco de un curso virtual del Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva). Julio de 2014. También se puede ver: Carlos Parra Dussan: *“Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”*. Revista ISEES N° 8. Diciembre 2010. Pg. 73-84.

<sup>36</sup> Basado en: Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso. *“La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva”*. Publicación de INICIO, Universidad de Salamanca. Año 2004.

Comprender en su esencia al paradigma inclusivo, cómo se presenta en el plano educativo, cuáles son las barreras principales y cómo la exclusión impacta en los derechos de las personas, contribuirá a dimensionar el caso de estudio. A su vez, permitirá contar con más herramientas de análisis para valorar el impacto estructural del proceso de incidencia en las políticas educativas en cuestión.

En oportunidad de los debates de 1994 en miras a la Declaración de Salamanca, las preocupaciones que giraban en torno a la estigmatización de determinados alumnos implicaron cuestionar los presupuestos subyacentes a las prácticas educativas tradicionales. Estas prácticas se apoyan en “una premisa patológica y en pruebas de evaluación normativas que se centran en las dificultades de los niños sin cuestionar las barreras ambientales existentes en las escuelas y en las comunidades, ni la inadecuación del sistema educativo”<sup>37</sup>. Mientras, las recomendaciones se orientan a que las evaluaciones se enfoquen en la eliminación de esas barreras<sup>38</sup>.

En 2002, Booth T. and Ainscow M. publican el Índice de Inclusión y ofrecen un fuerte marco de análisis para indagar y enfrentar las “barreras al aprendizaje y a la participación”. Este lenguaje permitió superar la noción de “necesidades educativas especiales” para hablar de barreras, y por lo tanto no centrarse en la noción de déficit. Señalan los autores que esto contribuye a evitar las bajas expectativas y el etiquetamiento asociados a la mirada sobre la persona y sus necesidades.

Hablar de barreras también permite advertir aquellas que enfrentan todos los estudiantes, que pueden limitar la participación y directamente impedir el acceso a la educación. Además, es una herramienta que habilita a identificar las fuentes de las barreras, ya sea en las curriculares, las relaciones (tanto entre estudiantes, entre docentes y estudiantes, entre familias y estudiantes, etc.), la cultura, las prácticas, los enfoques de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar o en las políticas. Luego, facilita focalizar con mayor efectividad los esfuerzos escolares para la inclusión. Promover la misma implica generar ambientes, ecosistemas y escuelas como espacios de mayor estimulación y contención (*support*) para la comunidad educativa. Por contención, el Índice entiende “todas las actividades con el efecto de incrementar la capacidad de la escuela de dar respuesta a la diversidad de estudiantes”<sup>39</sup>.

### ***Sobre la discriminación estructural***

Antes de avanzar en la implicancia de estructuras discriminatorias, vale recordar qué entiende la Convención por “discriminación por motivos de discapacidad” ya que se trata de una guía interpretativa para evaluar las conductas, las normas y las instituciones.

“Por “*discriminación por motivos de discapacidad*” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (art. 2 de la CDPD).

---

<sup>37</sup> Ibid. Pg. 29

<sup>38</sup> En un sistema educativo inclusivo, las evaluaciones psico-educativas centradas en el diagnóstico deberían reemplazarse por evaluaciones orientadas a establecer los apoyos y recursos que necesita cada alumno/a para alcanzar aprendizajes relevantes y participar en el aula común, incluido/a en la comunidad de la que forma parte. Para más detalles ver: Asociación Civil por la Igualdad y a Justicia (ACIJ): *Informe “DOCUMENTO DE TRABAJO: El acceso a la información como herramienta para la defensa del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.”*. Año 2014.

<sup>39</sup> Booth. T and Ainscow M.: “*Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*”. Publicado por CSIE (Centro de Estudios para la Educación Inclusiva). Año 2002. Pg. 7.

La discriminación estructural está fuertemente arraigada en las culturas predominantes e influencia la forma en que las personas son percibidas y las respuestas que se desarrollan para las mismas, incluida la forma en que los equipos docentes son organizados o distribuidos<sup>40</sup>. La discriminación estructural<sup>41</sup> incluye las formas bajo las cuales se brinda condiciones más desventajosas a las personas, en este caso, estudiantes, por motivo de género, origen étnico, orientación sexual, discapacidad o situación socioeconómica. Así, tanto el sexismo, la homofobia, el clasismo, el racismo o la discriminación hacia personas con discapacidad comparten una raíz en la no aceptación a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar inequidades. En este sentido se ha dicho que “construir escuelas más inclusivas puede implicar procesos dolorosos que aparejan desafiar las propias prácticas y actitudes”.<sup>42</sup>

Históricamente, las personas con discapacidad han sido y son excluidas del acceso a derechos fundamentales y marginadas de la vida en sociedad de forma arbitraria. Así, aún cuando de manera formal todas las personas son iguales ante la ley y, en tanto personas, les resultan aplicables los instrumentos de derechos humanos, bajo los principios de universalidad e indivisibilidad, hay grupos específicos en mayor situación de vulnerabilidad que se ven excluidos estructuralmente de los mismos. En palabras de Saba:

“(…) de hecho, esos derechos son para ell[a]s *“sólo palabras”*. Y ello, no como consecuencia de la *“desigualdad de hecho”*, sino como resultado de una situación de exclusión social o de *“sometimiento”* de estos grupos por otros que, en forma sistemática y debido a complejas prácticas sociales, prejuicios y sistemas de creencias, desplazan a mujeres, personas con discapacidad\*, indígenas u otros grupos de personas de ámbitos en los que ellos se desarrollan o controlan.”<sup>43</sup>

Para generar propuestas superadoras, un sistema educativo inclusivo es aquel que revisa sus políticas, sus prácticas y su cultura. Ello a fin de garantizar capacitación docente adecuada para atender a la diversidad de necesidades del alumnado y diversas medidas que incluyan, entre otras, metodologías de enseñanza, recursos de apoyo y planes pedagógicos que potencien las capacidades del alumnado contemplando las características individuales y estableciendo criterios de evaluación y acreditación adecuados a las características individuales<sup>44</sup>.

En este contexto, entre las barreras relevantes para el estudio del caso, debe prestarse especial atención a:

---

<sup>40</sup> En este contexto es relevante destacar la trascendencia del factor “director” o de quienes ejercen la función de dirección institucional de un colegio. Sobre esto, nos basamos en el texto de: Romero y Krichesky, en *“El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible”*. S/D. (Este texto fue propuesto por la bibliografía de la Maestría en Políticas Educativas de la UTDT.): “la centralidad de la función directiva en la mejora de los procesos de enseñanza y el logro de buenos resultados de aprendizaje, que se define como el “segundo factor intra-escolar de importancia”. (...) “la incidencia del rol directivo en la generación de condiciones institucionales que admitan una buena enseñanza, como así también su implicación a la hora de diseñar, implementar y sostener procesos de cambio y mejora eficaces”... “que los efectos del liderazgo son generalmente mayores en establecimientos localizados en contextos vulnerables, donde su labor es mucho más necesaria a la hora de garantizar un clima de enseñanza y aprendizaje de calidad. El liderazgo escolar no es entonces solamente un factor de mejora sino también de equidad”. Este texto fue propuesto por la bibliografía de la Maestría en Políticas Educativas de la UTDT. S/D.

<sup>41</sup> Mientras Rieser, Richard (Op.Cit.) prefiere utilizar la expresión “discriminación institucional”, en su texto en inglés, en nuestro caso es más adecuado referirnos a la “discriminación estructural”. Sobre el tema, ver el texto de Roberto Saba, “Desigualdad Estructural”. Publicado en Marcelo Alegre y Roberto Gargarella (coords.), “El Derecho a la Igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario”, Lexis Nexis, Buenos Aires, 2007.

<sup>42</sup> Booth. T and Ainscow M. Op.Cit. Pg. 7

<sup>43</sup> Ibid. Pg. 4. \* La expresión “personas con discapacidad” es propia. Originalmente, el autor dice “discapacitados”, término reprobado por el movimiento de las personas con discapacidad.

<sup>44</sup> ACIJ. Op.Cit.



- > La realización de evaluaciones psico-educativas centradas en el diagnóstico para determinar si una persona puede acceder a la escuela común<sup>45</sup> o debe ser “derivada” a una institución segregada<sup>46</sup>.
- > La inexistencia de planes y políticas públicas con metas específicas y concretas, con asignación de recursos, para eliminar barreras al acceso, participación, trayectoria y egreso<sup>47</sup>.
- > Presencia de barreras actitudinales que provienen de la baja predisposición, apertura y actitudes discriminatorias de la comunidad educativa, en particular, personal directivo y educadores, frente a las personas con discapacidad.
- > La carencia de contenidos en la formación de los docentes, que los prepare adecuadamente para contemplar la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos a la hora de preparar y dar sus clases y la posibilidad del trabajo en equipo, con otros docentes o asistentes.
- > La presencia de barreras normativas o institucionales, como la prohibición de ingreso de personal no docente de apoyo, que en algunos casos es necesario para garantizar un apoyo adecuado.
- > La rigidez de las currículas, pensadas para estudiantes promedio. Son inaccesibles frente a la diversidad de habilidades, necesidades, preferencias y características de los/as estudiantes.
- > Falta de recursos de apoyo para viabilizar y favorecer procesos de inclusión en aulas para todos: por ejemplo, falta de docentes o personal de apoyo, falta de intérpretes de lenguas de señas, falta de medios tecnológicos o materiales accesibles, así como falta de diversidad en las formas de acceder a los aprendizajes<sup>48</sup>.
- > La falta de información sobre cuáles son los derechos de los estudiantes y sus familias y sobre cuáles es la situación educativa de los estudiantes con discapacidad. Además hace falta que esta información sea completa, clara, sencilla y que existan mecanismos de reclamo efectivos.

---

<sup>45</sup> Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires en 2010, el 71,2% de las intervenciones que los servicios de orientación escolar orientaron la escolaridad a escuelas especiales; en 2011, esa cifra representó el 72,20%; en 2012, el 68,52, y en 2013, el 63,66%. Los datos surgen de las respuestas a una serie de pedidos de información pública realizados al Ministerio de Educación de la Ciudad por parte de ACIJ, identificados con los números 2014- 05790080 y 7324559-MGEYA -2014. Estos datos fueron presentados en una nota al pie del informe alternativo enviado por parte del Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva al momento de presentar aportes para la elaboración de la Observación General N° 4, para el Día de Discusión General sobre el Derecho a la Educación celebrado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el año 2015.

<sup>46</sup> De acuerdo al “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación” y a la Resolución Federal 311/6 del Consejo Federal de Educación, es posible determinar que bajo ninguna circunstancia se puede rechazar a un estudiante por motivos de discapacidad. Las evaluaciones deben orientarse a evaluar e identificar cuáles son las barreras que aparecen en la interacción significativa entre el establecimiento y la persona y para establecer apoyos y recursos para el aprendizaje y participación relevante, en convivencia con todos. Las escuelas de educación especial, a su vez, deben reconvertirse en escuelas inclusivas, o en centros de recursos de apoyo para la inclusión en el aula común. El cambio hacia un sistema educativo inclusivo requiere que sus funciones y modelo de intervención deben orientarse a asegurar la inclusión de los estudiantes en el aula común, enriqueciendo la capacidad de la escuela común para atender a la diversidad de necesidades del alumnado.

<sup>47</sup> En la formulación de esos planes, debe darse participación a sectores específicos de la población que están en especial riesgo de ser excluidos de la educación, como las personas con discapacidad y las personas en situación de pobreza o personas de zonas rurales, entre otros. Este aspecto es destacado por la CDPD, art. 4.

<sup>48</sup> En relación con la situación específica de las personas con discapacidad, la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas sostiene que: “suelen enfrentar obstáculos para el acceso físico y la comunicación, o barreras debidas a factores y actitudes socioeconómicas”. Sobre las barreras socioeconómicas, se destaca el impacto negativo agravado que implica la falta de recursos de las personas y familias para la efectiva accesibilidad de la educación. “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”. Op.Cit. Punto 35 y 37.

### ***Barreras a la trayectoria educativa y al egreso sin discriminación***

El diseño del sistema educativo en Argentina, como en gran parte del mundo, llevó a que las preocupaciones se enfocarán en la eliminación de las barreras al ingreso, a la participación y al aprendizaje. Sin embargo, estos procesos de cambio del sistema educativo no llegaron a generar respuestas equitativas a la etapa de egreso.

Dada la gran cantidad de barreras que enfrentan los niños y adolescentes con discapacidad para ser incluidos en el sistema educativo regular y para avanzar en el trayecto educativo, el momento del egreso o finalización de estudios de personas con discapacidad con una acreditación, sin discriminación y de validez oficial era una barrera habitualmente desatendida.

En este sentido, Gabriela Santuccioni, referente en incidencia en políticas educativas en Argentina, destaca que:

“El caso Alan Rodríguez implicó un punto de inflexión en el tratamiento de la educación de personas con discapacidad pues impulsó el dictado de la Resolución 311 que reconoce —como anticipé— el derecho a la educación inclusiva en toda su dimensión: ingresar, participar, aprender y ser evaluado de acuerdo a los aprendizajes (entendidos como uno de los términos del proceso enseñanza/aprendizaje y no como autónomos o divorciados de la enseñanza), para finalmente egresar con la certificación correspondiente.”<sup>49</sup>

Al igual que en los avances en políticas educativas, el reclamo por el egreso igualitario se tornaba un punto muy lejano en los procesos de incidencia política. Así, en la medida que algunas normas locales se fueron adecuando a las obligaciones constitucionales asumidas por el Estado, el abordaje de las barreras al egreso igualitario seguía estando relegado. La posibilidad de atender a estos emergentes asociados a la finalización del secundario también se asocia a los procesos de construcción de la agenda pública. En este sentido, “[f]rente a la satisfacción o el alivio de un cierto problema social la demanda se desplaza a otros tópicos que no están necesariamente previstos”<sup>50</sup>.

Como expresión máxima de esta barrera que obstaculizaba el desarrollo de un proyecto de vida y el acceder a una formación continua en igualdad de oportunidades, estaba la falta de respuesta por parte del Estado cuando un estudiante con discapacidad, en particular cognitiva, completaba su trayectoria educativa en los ciclos de educación básica. Es decir que, de acuerdo a la política estatal no se le entregaba ninguna certificación.

### **2.3 Barreras que vulneran derechos humanos**

La exclusión del sistema educativo, en sus más variadas manifestaciones, de las personas con discapacidad —y en general de quienes escapan a la norma del estudiante promedio— impacta negativamente en un amplio conjunto de derechos humanos. Según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “[l]a educación es un derecho humano intrínseco y un medio indispensable de realizar otros derechos humanos”, acorde se manifestó en la Observación General N° 13 sobre el Derecho a la Educación en el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Gabriela Santuccioni. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo.

<sup>50</sup> Alejandro M. Estévez: “*Algunas características fundamentales de los estudios en políticas públicas*”. Polipub.org – Asociación Civil para el Estudio de las Políticas Públicas Participativas. Cuaderno N° 13. Año 2014.

<sup>51</sup> Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aplicación del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación general n° 13, El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto)*, (21° período de sesiones, 1999), U.N. Doc. E/C.12/1999/10 (1999). En consonancia, el derecho a la educación, según lo reafirma la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, “Estudio temático

Así, además de violar el derecho mismo a la educación, las barreras a la inclusión, en particular aquellas que refuerzan un reconocimiento inequitativo de las trayectorias educativas, afectan especialmente otros derechos a lo largo de la vida. Este reconocimiento desigual implica desdeñar algunas trayectorias, y formas de ser, estar, aprender y vincularse, frente a otras, homogenizadas por un modelo educativo tradicional, que no valora la diversidad.

Dada la universalidad e interdependencia que caracteriza a los derechos humanos, la restricción en el acceso igualitario a la educación refuerza las barreras para el acceso y goce de otros derechos fundamentales. Así, cuando las personas son excluidas de las escuelas comunes, se vulnera también su derecho a ser incluido en la comunidad y a participar activamente de los asuntos que las conciernen, a la vida independiente y a la autonomía personal, su derecho al trabajo y al empleo, a la comunicación y a la información, su derecho a la recreación, entre otros.<sup>52</sup>

Por otro lado, sumado a los derechos individuales en juego, al limitar el derecho a la educación de algunas personas de forma sistemática, se priva al resto de desarrollarse en una sociedad inclusiva. Así, por ejemplo, el Alto Comisionado de Naciones Unidas destaca que “[l]a educación inclusiva es importante desde el punto de vista social porque ofrece una plataforma sólida para combatir la estigmatización y la discriminación”<sup>53</sup>. En la medida en que niños y adolescentes crecen en entornos inclusivos, aumentan sus probabilidades de naturalizar la diversidad y de valorar la diferencia.

### ***3/ El experimentalismo de derechos humanos como un marco de análisis del proceso de incidencia en la política educativa***

---

#### **3.1 Introducción al experimentalismo de derechos humanos y al litigio de interés público**

El experimentalismo o la gobernanza experimentalista es, para De Búrca, una teoría multi-nivel de gobernanza. Propone un modo a través del cual hay acuerdos generales que producen un marco de objetivos que pueden ser elaborados e implementados en diversos niveles, ya sea domésticamente, en sistemas federales o, incluso, transnacionalmente. Este enfoque tiene su mayor antecedente local en el derecho de interés público y luego en el derecho de desestabilización, en el marco del sistema federal de los Estados Unidos.

En este contexto, Sabel & Simon, indican que:

“El derecho de desestabilización, en el derecho de interés público, es un derecho a desenmascarar o desmontar una institución cuando, en primer lugar, no satisface los estándares mínimos de desempeño adecuado y, en segundo lugar, tiene una inmunidad

---

sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, es “un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad”, guiado por “los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el disfrute del derecho a la educación”. Parágrafo 3. Pg. 3.

<sup>52</sup> “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”. Op.Cit. Parágrafo 9. Pg. 5: “La materialización del derecho a la educación es una condición necesaria para la inclusión social y económica y la plena participación en la sociedad. Por consiguiente, se ha reconocido que el derecho a la educación es un ejemplo de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos debido a su función primordial en el ejercicio pleno y efectivo de los demás derechos”.

<sup>53</sup> Ibid.

sustancial respecto de los mecanismos políticos convencionales para corregir ese incumplimiento”<sup>54</sup>.

A partir de esta interpretación de Sabel & Simon, los casos de litigio de interés público son instancias esenciales de los derechos de desestabilización, en la medida en que el reconocimiento e implementación judicial de esos derechos pueden llevar a un mejor cumplimiento de las obligaciones legales y a mantener la coherencia con nuestra estructura de gobierno.

Es en 1976 cuando Abram Chayes comienza a argumentar a favor de una nueva clase de litigio<sup>55</sup>. Luego de décadas de críticas, se fortalece un enfoque que destaca y reconoce el rol de los tribunales inferiores en un movimiento de reforma institucional en áreas claves como escuelas, prisiones, instituciones de salud mental, estructura de las fuerzas policiales y viviendas.

Para los autores, el litigio de interés público es un instrumento influyente y potente para fortalecer la rendición de cuentas democráticas. Si bien se hará foco en el proceso del caso de Alan Rodríguez desde el enfoque del experimentalismo, es posible introducir algunas características del litigio de interés público —también conocido como litigio estratégico— ya que es una instancia esencial de análisis.

Entre las características del litigio de interés, y más específicamente de derecho público, si bien varía según diversos enfoques, Mariela Puga<sup>56</sup> destaca: (1) La intervención de múltiples actores procesales. (2) Un colectivo de afectados que no intervienen en el proceso judicial, pero que sin embargo son representados por algunos de sus pares, y/o por otros actores legalmente autorizados. (3) Una causa fuente que determina la violación de derechos a escala. Tal causa se presenta, en general, como una regla legal, una política o práctica (pública o privada), una condición o una situación social que vulnera intereses de manera sistémica o estructural, aunque no siempre homogénea. (4) Una organización estatal o burocrática que funciona como el marco de la situación o la condición social que viola derechos. (5) La invocación o vindicación de valores de carácter constitucional o público con propósitos regulatorios a nivel general, y/o demandas de derechos económicos, sociales y culturales. (6) Pretensiones que involucran la redistribución de bienes. (7) Una sentencia que supone un conjunto de órdenes de implementación continua y prolongada.

Estas acciones tienen sus antecedentes en las acciones de incidencia impulsadas en el movimiento de los derechos civiles en Estados Unidos que buscaban generar cambios estructurales en los organismos públicos.

El litigio de interés público puede enmarcarse en el método experimentalista en contraposición al modelo de respuestas —remedios— judiciales conocido como de “comando y control”<sup>57</sup>. Este implica un régimen de reglas fijas y verticalistas, mientras que el experimentalista se focaliza en la negociación permanente de las partes interesadas, con instancias de revisión continua y mecanismos de transparencia.

Este método puede ampliarse a los procesos internacionales de derechos humanos con impacto directo en la vida institucional de los Estados. De Búrca<sup>58</sup> sugiere que en un contexto en el cual la dimensión del sistema internacional de los derechos humanos se ha expandido, también se ha

---

<sup>54</sup> Charles, F. Sabel, William H Simon. Op.Cit. Pg. 69.

<sup>55</sup> Abram Chayes, *The Role of the Judge in Public Law Litigation*, 89 *Harvard Law Review* 1281, 1284, 1288-89 (1976). Citado por Charles, F. Sabel, William H Simon. Op.Cit.

<sup>56</sup> Mariela Puga: *“El litigio estructural”*. Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo. Año I, N.º 2. Pg. 41-82. Noviembre de 2014.

<sup>57</sup> Para más detalles, ver Bergallo, Paola. Op.Cit.

<sup>58</sup> Gráinne de Búrca. Op. Cit.

fortalecido la complejidad de las reacciones críticas. En este marco, se está desarrollando la teoría de la gobernanza experimentalista sobre cómo el sistema de tratados de derechos humanos funciona e impacta en la práctica. En este desarrollo se han enfrentado numerosas críticas que intentan atacar tanto los supuestos como la efectividad de la teoría. Las y los autores han ido respondiendo a las mismas, a la vez que fortalecen el marco teórico del experimentalismo<sup>59</sup>.

Siguiendo a Gráinne de Búrca, la evidencia empírica ha demostrado una correlación positiva, bajo condiciones específicas, entre la adopción de tratados de derechos humanos y una mejora en los estándares de derechos humanos en esos Estados, que son empujados tanto desde grupos de la sociedad civil hacia el poder político, como desde el poder político y los tribunales hacia niveles inferiores de gobierno.

De forma significativa, estudios tanto cuantitativos como cualitativos indican que dos de las precondiciones que deben existir para dicho impacto es un contexto político liberal (en términos de derechos individuales) y una sociedad civil local activa con fuertes niveles de interacción con el sistema de monitoreo de Naciones Unidas.

### **3.2 Los 5 elementos del enfoque de la gobernanza experimentalista y el caso de Alan**

En una perspectiva que se va fortaleciendo, De Búrca centra su análisis en la importancia de la participación de los grupos de interés de la sociedad civil y en el aprendizaje desde los contextos locales en la implementación de un marco de objetivos compartidos, con instancias de retroalimentación con el sistema de Naciones Unidas. El punto más fuerte de este enfoque muestra una correlación positiva entre la ratificación de tratados internacionales de derechos humanos y el efectivo respeto y protección de los derechos humanos en los contextos locales, dadas ciertas condiciones.

A partir de esto, la gobernanza experimentalista parte del supuesto de que un sistema efectivo y deliberativo de multinivel de gobierno puede evolucionar o desarrollarse cuando un conjunto de cinco elementos claves se encuentran presentes<sup>60</sup>.

- a) La identificación y reflexión de una percepción compartida sobre un problema común, aceptado (o percibido) por diversos grupos e instituciones.
- b) La articulación de un marco de entendimiento con objetivos generales o abiertos.
- c) La implementación de estos objetivos a nivel territorial o mediante actores situados en el contexto o de nivel inferior en la estructura institucional.
- d) Provisión continua de retroalimentación al “centro” desde los actores locales y a través de grupos de interés relevantes, que permita el monitoreo y reporte desde varios contextos, con resultados sujetos a revisiones no-jerárquicas o entre pares.
- e) Evaluación periódica y de rutina (y revisión, cuando necesario) de los objetivos originales y de las prácticas existentes a la luz de los resultados de las revisiones en curso y los acuerdos y objetivos compartidos<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Para conocer las diversas críticas y respuestas, se sugiere acudir a los textos de Gráinne de Búrca y de Charles, F. Sabel, William H Simon. Para indagar otro desarrollo argumentativo sobre la efectividad del sistema de derechos humanos, ver Adam S. Chilton: “*Respect for Human Rights: Law and History*”, University of Chicago Law School, July 25, 2016.

<sup>60</sup> Gráinne De Búrca elabora estos puntos en un trabajo previo junto a R. Keohane y C. Sabel en “*Global Experimentalist Governance*”. *British Journal of Politics* 44(3): 477–486. Año 2014.

<sup>61</sup> Basado en De Búrca, Op.Cit. Pg. 5. Traducción al español propia.

El sistema internacional de derechos humanos es el escenario jurídico-institucional que viabiliza el análisis de dichos elementos: por un lado, los tratados de derechos humanos se desarrollan a través de un consenso entre Estados y, en el caso de la CDPD, actores no gubernamentales nacionales y transnacionales, como personas con discapacidad y las organizaciones y redes de organizaciones que representan a las PcD (a). Dichos tratados establecen un marco relevante para garantizar la protección de derechos fundamentales a partir de un conjunto amplio, flexible y general de términos, como sucede notoriamente en el caso de la CDPD (b). Admiten cierto grado de discrecionalidad en su interpretación y en los procesos de implementación —en el qué, cómo, cuándo y en qué medida— por parte del Estado, las instituciones y otros actores no gubernamentales situados en el contexto (c). Los tratados establecen un sistema de monitoreo y reporte periódico sobre el nivel de cumplimiento por parte del Estado y con instancias de revisión y retroalimentación por parte de la sociedad civil (d). Por último, el elemento de una periódica y reflexiva reconsideración varía en su presencia. En las últimas décadas se prestó mayor atención al rol clave de los grupos de interés en los procesos de monitoreo y reporte frente a los Comité u órganos de Naciones Unidas, y al incremento a nivel nacional e internacional en el monitoreo y los procesos de implementación.

La fuerte participación de la sociedad civil genera como resultado que los actores locales tengan la posibilidad de articular sus reclamos y demandas específicas y de contextualizar la información y retroalimentar a los actores internacionales que se apoyan en dichas devoluciones y aportes.

Por el otro lado, el nivel internacional puede adaptar o vernaculizar los estándares internacionales a los contextos domésticos y problemas locales<sup>62</sup>. Y todo este proceso esférico se orienta a fortalecer el sistema internacional de derechos humanos con la finalidad de tener impacto y mejorar la calidad de vida de las personas con enfoque de derechos.

La teoría del experimentalismo como teoría de gobierno puede ser sumamente útil tanto para analizar una corriente que se alimenta a través una sociedad civil muy activa, sumado a un gobierno potencialmente receptivo y a un sistema internacional de monitoreo de derechos humanos abierto, como para generar lineamientos de funcionamiento de políticas públicas que permitan pensar prospectivamente deudas pendientes.

## ***4/ El caso de Alan y el proceso de incidencia a la luz del experimentalismo***

---

### **4.1 Una percepción compartida sobre un problema común, aceptado —o percibido— por diversos grupos e instituciones**

El caso de Alan Rodríguez devino en procesos en diferentes niveles institucionales. Por tal razón, es relevante analizar los elementos del experimentalismo de derechos humanos de forma transversal a dichos proceso. Generalmente es posible identificar instancias, procesos, herramientas y efectos en el nivel federal y en el nivel transnacional.

#### **o En el nivel transnacional**

La educación de las personas con discapacidad en entornos inclusivos comunes deviene de la década de los 90'. La noción de educación inclusiva se introduce a través de la Declaración de

---

<sup>62</sup> Gráinne de Burca, Op.Cit. Pg. 3.

Salamanca en 1994, con el aval de 92 Estados. Sin embargo, ya se había manifestado la preocupación sobre la exclusión de la enseñanza de las personas con discapacidad en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 y en 1993 a través de las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad; incluso antes se había reconocido la necesidad de integración de los estudiantes con discapacidad en escuelas comunes en 1978, a través del informe Warnock, del Reino Unido.<sup>63</sup>

Luego, el punto máximo de la construcción de un acuerdo en torno a la necesidad de legislar internacionalmente un marco general que reafirme los derechos de las PcD como derechos humanos se produce en el proceso de elaboración de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada el 13 de diciembre de 2006 y entrada en vigencia con la ratificación de los 20 Estados Parte que se necesitan como mínimo, en mayo de 2008. Actualmente, 176 Estados han ratificado la Convención —al 13 de marzo de 2018—<sup>64</sup>.

Incluso, siguiendo a De Búrca, la misma CDPD fue desarrollada deliberativamente en una experiencia novedosa con el proceso más ampliamente participativo, y descrito por la autora como experimentalista<sup>65</sup>. Así los Estados se reunieron por compartir la necesidad de proveer un marco internacional de protección legal específico para un grupo de personas particularmente desaventajadas y que enfrentan barreras y discriminaciones sistemáticas y estructurales. Este fue el caso de la CDPD<sup>66</sup>.

### ***La sociedad civil en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad***

Es relevante comprender qué implicó la Convención porque este instrumento es muy valioso para las PcD y las organizaciones que las representan, para incidir políticamente y reclamar por sus derechos. La CDPD es habitualmente reconocida por el alto grado de participación activa de dichos grupos en su redacción y proceso de elaboración, bajo el lema *¡Nada sobre nosotros, sin nosotros!*<sup>67</sup>. Uno de los pilares fundacionales del modelo social, mayormente receptado, se relaciona con un conjunto de lineamientos denominados “Principios Fundamentales de la Discapacidad” surgidos del movimiento de vida independiente inglés en 1976<sup>68</sup>.

Dichos principios enfatizaban “la importancia de que las personas con discapacidad tomasen el control respecto de sus propias vida. En este sentido, el documento condena la segregación y la institucionalización, que considera son violaciones directas de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y se aboga porque los gobiernos elaboren legislaciones que protejan los derechos humanos de la gente con discapacidad, incluyendo la igualdad de oportunidades.”<sup>69</sup>

<sup>63</sup> Basado en Facundo Chávez Penillas. Op. Cit.

<sup>64</sup> Búsqueda realizada en sitio web oficial de Naciones Unidas. Para más detalles, ver: <http://indicators.ohchr.org/>

<sup>65</sup> La autora analiza este caso en “G de Búrca, “The EU in the Negotiation of the UN Disability Convention” (2010) 35 ELRev 174, T. Melish”. Trabajo citado en Gráinne de Búrca. Op. Cit.

<sup>66</sup> Sobre este punto, se puede ampliar en: Monitoring the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Guidance for human rights monitors Professional training series No. 17. Pg. 7. “La entrada en vigencia de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y sus Protocolos Facultativos en mayo de 2008 marcó el comienzo de una nueva era en los “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (art.1). Aún cuando las personas con discapacidad siempre han tenido los mismos derechos que el resto de las personas, es la primera vez que sus derechos son abarcados de forma exhaustiva en un instrumento internacional vinculante”. La traducción es propia.

<sup>67</sup> Agustina Palacios. Op. Cit. Pg. 253

<sup>68</sup> Ibid. Dichos principios fueron presentados por la Unión de Personas con discapacidad Físicas contra la Segregación, Union of Physically Impaired Against Segregation —UPIAS, según sus siglas en inglés— y presentados como modelo social por el activista Mike Oliver.

<sup>69</sup> Ibid. Pg. 121.

De esta forma, el énfasis busca no estar puesto en un aspecto de la persona sino en las barreras del entorno y de la sociedad a una participación libre e igualitaria. Esto devino en la inclusión del modelo social de la discapacidad como rector de la CDPD. Si bien es aún enmendable, tras un proceso de discusión y elaboración, en la Convención finalmente se receptó 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” —inc e) del Preámbulo—. Este tratado debe ser interpretado como un todo armónico y dinámico, que reconoce el valor de las contribuciones de las PcD al bienestar general, la discriminación como acto que vulnera su dignidad humana y la importancia de remover las barreras a la participación desde la valoración de la diversidad.

En este contexto, aún cuando todos los tratados internacionales de derechos humanos son aplicables a las personas con discapacidad, se hizo evidente la necesidad de reafirmar esos derechos. Esto se vincula directamente con la noción de “*desigualdad estructural*” que enfrentan determinados grupos de forma sistemática, como por ejemplo las mujeres, los niños, las personas migrantes, la comunidad LGBTI y las personas con discapacidad. Así, dicha expresión se “apoya en la idea de que el derecho no puede ser completamente “*ciego*” a las relaciones existentes en un determinado momento histórico entre diferentes grupos de personas”<sup>70</sup>.

Por otro lado, que el proceso de adopción de un tratado específico algo distintivo fue el elevado nivel de participación de las personas con discapacidad y de las organizaciones que las representan en el desarrollo de la CDPD<sup>71</sup>. Esto devino, por ejemplo, en la reafirmación de la obligación de los Estados a garantizar dicho elemento en el futuro. Así, tienen el deber de consultar con las personas con discapacidad y hacerles partícipes en la preparación y aplicación de legislación y políticas que les conciernan, así como en los procesos de adopción de decisiones al respecto. También el texto normativo señala que deberán participar activamente en todos los niveles del proceso de seguimiento y monitoreo del Estado en materia de cumplimiento de la Convención<sup>72</sup>.

### ***El reconocimiento pleno del derecho a la educación inclusiva se asocia a un cambio de paradigma sobre la discapacidad, desde un enfoque de derechos humanos***

Previo al modelo social, que prevé que la discapacidad se expresa a partir de las interacciones entre las barreras del entorno y la circunstancia personal percibida como deficiencia, prevalecían otros modelos—aún presentes— que reforzaban la segregación de personas con discapacidad. En los modelos previos se negaba que fueran personas educables. Por el contrario, desde el modelo social, no se procura normalizar a la persona con discapacidad y forzar su integración a un grupo, sino que se orienta a modificar las barreras del contexto que impiden que esa persona, a partir de una expresión libre y estimulada, se relacione en igualdad de condiciones con las demás.

Por ejemplo, el problema no está dado por las características individuales de los estudiantes, que siempre son diversas, sino por la forma en que el contexto social y educativo trata esas diferencias, convirtiéndolas en desventajas. A modo de ejemplo, el problema no es que una persona necesite una silla de ruedas para movilizarse, sino la falta de rampas, ascensores y baños accesibles que impiden que la persona pueda desplazarse autónomamente, ya que los espacios están diseñados para atender a las necesidades y características de una persona promedio. Tampoco es un problema que una persona aprenda a un ritmo diferente, de forma diferente y tenga necesidades diferentes de aprendizaje, el problema es que el sistema educativo no se organiza para atender a esa diversidad,

---

<sup>70</sup> Roberto Saba. Op. Cit. Pg. 4

<sup>71</sup> Gráinne de Búrca. Op. Cit. Pg 6.

<sup>72</sup> CDPD. Art. 32 y 33.



imponiendo la separación en aulas especiales a quienes se apartan de un modelo que se considera, erróneamente, “normal”<sup>73</sup>.

Con respecto a la educación inclusiva, en particular, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos ha entendido que:

“ha sido reconocida como la modalidad más adecuada para que los Estados garanticen la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se señala que, para que estas personas puedan ejercer ese derecho, han de existir sistemas educativos inclusivos; en consecuencia, el derecho a la educación es un derecho a la educación inclusiva”<sup>74</sup>.

Los compromisos internacionales han sido reeditados recientemente a nivel global a través de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible —Objetivo 4— y mediante la Declaración de Incheón en 2015<sup>75</sup>. Este instrumento viene a actualizar el marco del movimiento mundial en pos de la Educación Para Todos. Dicha declaración destaca que:

“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora (...). Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás”.

Estos compromisos asumidos exigen que el Estado genere y asegure políticas públicas que den respuestas a dichas obligaciones y que eviten que los acuerdos devengan en promesas incumplidas, que se repiten periódicamente.

Este cambio de paradigma fue aceptado y evidenciado en el proceso de redacción del art. 24 de la CDPD, en la medida en que aún cuando hubo intentos de mantener la referencia a escuelas especiales, una cláusula de tal carácter no fue aceptada. Esto implica que la educación inclusiva no se logra cuando se mantienen espacios diferenciados y segregadores por motivos de discapacidad.

En este contexto, en 2007, el Relator Especial sobre el derecho a la educación, una vez adoptada la CDPD, indicó que

“...[e]l concepto de educación inclusiva supone dos procesos íntimamente relacionados: por un lado cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y por otro lado se refiere a un mecanismo específico que busca asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados, motivo por el cual aspira a ser un modelo sistémico y sistemático”.<sup>76</sup>

---

<sup>73</sup> Informe sobre evolución de la matrícula escolar de personas con discapacidad en escuelas especiales y en escuelas comunes, según datos oficiales. Documento aún no publicado. Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, 2015.

<sup>74</sup> Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH) de diciembre de 2013

<sup>75</sup> Declaración de Incheón: Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Foro Mundial sobre la Educación para Todos. Año 2015. ED/WEF2015/MD/3

<sup>76</sup> Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, “El derecho a la educación de las personas con discapacidad”, del 19 de febrero de 2007, Naciones Unidas. Doc. A/HRC/4/29, párrafo 10. Según: Juan I. Pérez Bello: “El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas”. Infojus. Doctrina. SAIJ. 4 de Septiembre de 2015. Pg. 7.

○ **A nivel federal**

A nivel federal, el correlato de la identificación de un problema común y de un consenso relevante en torno a la necesidad de dar respuestas que lo aborden alcanzó un punto elevado cuando la CDPD adquirió jerarquía constitucional, por unanimidad del Congreso en 2014 a través de la Ley 27.044. Esto implicó el acuerdo de todas las personas que ejercen, a través del voto democrático, la representación de la ciudadanía a lo largo y ancho del país.

Este paso reafirmaba la voluntad manifestada en 2008 cuando se ratificó la Convención y se la incorporó al ordenamiento jurídico, como derecho de jerarquía mayor a las leyes del Congreso, a través de la Ley 26.378. Cabe destacar, como elemento que refuerza la imperatividad de la norma en todas las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que la misma Convención establece que “las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones” (art. 4.5).

Además, desde el 94º la Constitución indica que las PcD conforman uno de los cuatro grupos sociales específicos que deben ser tenidos en cuenta a través de “medidas de acción positiva”. Esto da cuenta de la prioridad que deben tener las PcD en materia de “igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por [la] Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos”<sup>77</sup> en Argentina.

Un aspecto constante en la actuación estatal, en sus tres poderes, es el avance en el nivel discursivo y normativo con fuertes contradicciones conceptuales al interior de dichos discursos y normas, pero además con amplias brechas entre el texto y la práctica institucional y disparidad de concepciones al interior de estructuras institucionales de una misma cartera.

Si bien más adelante se analizará la Ley de Educación Nacional y la necesidad de adecuación de la misma a la Convención, es relevante destacar que a la par que internacionalmente se adoptaba la CDPD, en Argentina se estaba dando un fuerte proceso de debate que devino en aquella<sup>78</sup>. Esto sucedía en un contexto de crisis del sistema educativo, ya que la comunidad educativa exigía transformaciones estructurales. Este proceso destacó por ser participativo y federal<sup>79</sup> e implicó cambios significativos en lo referido a la educación de las personas con discapacidad. Aún dicha norma, sancionada en 2006, continúa acudiendo a un principio integrador, propone fuertes avances conceptuales y en términos de obligaciones estatales frente a la norma anterior<sup>80</sup>.

---

<sup>77</sup> Basado en Art. 31 y Art. 75 inc. 23 de la Constitución Nacional. Para más detalles, ver “Informe alternativo presentado por organizaciones de la sociedad civil ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2012”, al momento de la revisión del Estado Argentino. Disponible en: <http://www.redi.org.ar/Prensa/Comunicados/Informe-alternativo-al-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-ONU.pdf>

<sup>78</sup> La Ley de Educación Nacional. Publicada en el Boletín Oficial el 28 de diciembre de 2006. Para más detalles sobre el proceso ver: María Catalina Nosiglia: “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf>

<sup>79</sup> Para más detalles ver: “Convocatoria por parte del Estado Nacional a un debate sobre los lineamientos para una Ley Nacional de Educación”, documento disponible en: [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c\\_didacticas/webcindario/documentos\\_pu/ley\\_de\\_educacion\\_nacional\\_capital.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_didacticas/webcindario/documentos_pu/ley_de_educacion_nacional_capital.pdf)

<sup>80</sup> La Ley Federal de Educación N° 24.195 sostenía que un principio de la política educativa era “La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades”. Y que “los objetivos de la Educación Especial son: a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en centros o escuelas de educación especial. b) Brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.” De acuerdo a un informe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología,

Por último, es destacable que a nivel local, también había una sociedad civil activa que impulsaba e impulsa el avance en materia legislativa y de políticas públicas para dar respuestas a las situaciones de discriminación y a las exponenciales barreras que enfrentan las personas con discapacidad.

#### 4.2 La articulación de un marco de entendimiento con objetivos generales o abiertos

Por este punto, De Búrca entiende a los tratados internacionales de derechos humanos, en nuestro caso la CDPD, como un marco de acuerdos con objetivos generales. Destaca que “[l]os derechos establecidos en estos tratados pueden ser considerados fundamentales, pero están expresados en un sentido amplio y abierto que requiere de una interpretación y elaboración extensiva para ser implementados en la práctica”<sup>81</sup>. Esta característica es abordada a continuación al hablar de los tratados internacionales de derechos humanos como una fuente de obligaciones estatales operativas.

En la CDPD, a través de un preámbulo y un conjunto de principios rectores previstos en el Art. 3, se establecen pautas fundacionales que guían la interpretación armónica, la implementación y el monitoreo de toda la Convención en término de derechos de las PcD.

Aún así, la Convención presenta pautas abiertas sujetas a la contextualización en cada país, con diversos márgenes de acción. Son los mismos procesos de monitoreo y evaluación que ofrece la estructura de las Naciones Unidas, sumados a la actividad de las PCD y las organizaciones que las representan, los que contribuyen a avanzar en precisiones. Ejemplos particulares de los términos generales son los de “discapacidad”, “discriminación” y “ajustes razonables”<sup>82</sup>; según De Búrca.

Actualmente<sup>83</sup>, para hablar de “educación inclusiva” en términos normativos con fuerza obligatoria, contamos con la Comentario General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>84</sup> —en tanto el Comité es el intérprete auténtico—.

- **La CDPD como un acuerdo guía para la implementación de los derechos de las personas con discapacidad**

Anteriormente se explicó que las personas con discapacidad constituyen un grupo que enfrenta situaciones de desigualdad estructural que deviene en una exclusión sistemática e histórica del acceso y disfrute de derechos fundamentales. En respuesta a una necesidad de protección específica, como sucede con otros grupos minoritarios, se acordó un instrumento internacional de

---

La Ley Nacional de Educación, si bien debe adecuarse plenamente a la Convención, ofrece un texto superador, tanto en término de los Principios Generales como en lo referente a la modalidad de Educación Especial. Basado en: María Luz Albergucci: “EDUCACIÓN ESPECIAL: UNA MIRADA DESDE LO CONCEPTUAL Y LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DISPONIBLE: ¿de la mano o en sendas diferentes?”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información. Octubre de 2006.

<sup>81</sup> Gráinne De Búrca, Op. Cit. Pg. 11

<sup>82</sup> Para acceder a las discusiones previas a la Convención en torno a “ajustes razonables”, ingresar a: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc7bkgmdra.htm>. Para indagar casos de interpretaciones locales del término, se puede revisar el caso del Reino Unido en:

[https://www.educationalpolicy.admin.cam.ac.uk/files/cop\\_reasonable\\_adjustments.pdf](https://www.educationalpolicy.admin.cam.ac.uk/files/cop_reasonable_adjustments.pdf); también se puede acceder a “Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry”

editado por Gordon L. Porter y Déirdre Smith, disponible en: <http://www.gnb.ca/cnb/news/hrc/2007e1320hr.htm>

<sup>83</sup> Antes se recurría al texto del art. 24, interpretado a la luz de toda la Convención y el resto de tratados, y a las recomendaciones hechas por el Comité tras cada ‘diálogo constructivo’ con los Estados Partes. Basado en Juan I. Pérez Bello. Op.Cit. Pg. 8

<sup>84</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva”. 26 de noviembre de 2016. CRPD/C/GC/4

promoción y protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad que prevé principios y objetivos generales que pueden ser implementados en diversidad de contextos<sup>85</sup>.

A su vez, estos tratados van de la mano de la creación de sistemas de protección internacional de los derechos humanos, a través de un órgano específico o “comité” de expertos independientes que monitorean, dan seguimiento y generan interpretaciones necesarias sobre el desempeño de los Estados en materia de los derechos humanos en cuestión (y en articulación con otros instrumentos de DDHH). Ello lo hacen a través de reportes periódicos y comentarios u observaciones generales.

### ***Marco normativo internacional aplicable al caso de Alan, sobre el derecho a la educación inclusiva***

Desde la perspectiva del derecho internacional, el derecho a la educación de todas las personas, y en particular, de las personas con discapacidad se encuentra enraizado en los principios de no discriminación e igualdad acceso a oportunidades.<sup>86</sup> Así, el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención sobre los Derechos del Niño (ambos con jerarquía constitucional en Argentina) y la Declaración Mundial de Educación para Todos, reconocen y reafirman el carácter universal y conllevan la obligación de garantizar y proteger el derecho a la educación para todas las personas.

Con relación a las personas con discapacidad, previo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>87</sup>, se acordaron otros documentos relevantes que reconocieron el derecho de acceder a un sistema educativo inclusivo y que permitieron avanzar en las discusiones. Así, se destacan la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), la Declaración de Salamanca (1994), primera en incluir la noción de inclusión, el Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos/as (2000), las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (2003), las Directrices de la UNESCO para la Inclusión (2005). Estos instrumentos, en términos de compromisos internacionales, permitieron enfatizar que cuando hablamos del derecho a la educación hablamos del derecho a la educación para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad.

El derecho a la educación entendido como el derecho a la educación inclusiva tiene su máxima expresión en el art. 24 de la CDPD. Así el Estado debe asegurar un “sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”, es decir que debe garantizar, en condiciones de igualdad y sin discriminación, que las personas con discapacidad accedan a escuelas inclusivas en todos los niveles básicos de la educación obligatoria y además asegurar las condiciones para que accedan a la formación superior y al aprendizaje durante toda la vida.

En consonancia con la finalidad de la educación, se debe asegurar ese derecho en miras a:

---

<sup>85</sup> Para más detalles, ver Preámbulo de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad. En particular, inciso k): “Observando con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo”.

<sup>86</sup> Para más detalles ver Galeazzi, Mariela: “*Argentina’s Court Decision: Taking the Right to Inclusive Education of Children with Disabilities Seriously*”. Human Rights Brief. 28 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://hrbrief.org/2017/11/argentinas-court-decision-taking-right-inclusive-education-children-disabilities-seriously/>

<sup>87</sup> Argentina ha ratificado y otorgado jerarquía constitucional —art. 75 inc. 22— a tratados de derechos humanos que reconocen expresamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad en sistemas inclusivos, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Además de otros instrumentos, puntualmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reúne las obligaciones que asumió el Estado Argentino y los demás Estado Parte. La Ley 27.044, publicada en el Boletín Oficial el 22 de diciembre de 2014, le otorgó jerarquía constitucional en 2014 y, antes, la Ley 26.378, publicada en el Boletín Oficial el 9 de junio de 2008, ratificó dicho tratado y lo incorporó con jerarquía supra legal en 2008.

- “a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre [...]” Art. 24 CDPD

Por otro lado, además de esos deberes positivos, el Estado debe garantizar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad; y que accedan a una educación de calidad, gratuita y dentro de su comunidad.

### ***Deberes correlativos al de garantizar políticas educativas de calidad, inclusivas y sin discriminación***

De la mano del derecho a la educación, también corresponde al Estado, “asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad”, de acuerdo a la CDPD.

Como contenido sustantivo del punto, el Estado debe adoptar todas las medidas legislativas, administrativas o de otra naturaleza para hacer efectivos, operativos, los derechos reafirmados por la CDPD. Además, debe tener en cuenta a la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad en todas sus políticas y programas.

Esto se refuerza con el deber de, cuando sea necesario, alterar el estado de cosas a través de cambios en las normas estatales, en las costumbres y en las prácticas cuando estas sean discriminatorias para las personas con discapacidad. Además, se compromete a asegurar la formación de las personas que se desempeñan en servicios públicos, para que los mismos sean accesibles para las personas con discapacidad. Y esto es particularmente subrayado en el caso de las y los docentes, directivos y comunidad educativa.

Tiene también un deber de no hacer o de abstenerse de actos o prácticas que no sean compatibles con la Convención y monitorear y asegurar que las autoridades e instituciones públicas actúen de acuerdo con este marco normativo<sup>88</sup>.

Por otro lado, el Estado se compromete a no actuar regresivamente en el reconocimiento y protección de derechos y asegurar la utilización del máximo de los recursos disponibles, sin discriminación, y con un criterio de progresividad<sup>89</sup>; a asegurar los sistemas y medidas de apoyos necesarios dentro de los servicios de la comunidad, los ajustes razonables y un diseño universal<sup>90</sup>.

Finalmente, se previó que la Convención tendrá aplicación y operatividad en todas las jurisdicciones de los Estados federales (como Argentina), sin limitaciones ni excepciones. En particular, se

---

<sup>88</sup> CDPD. Art. 4

<sup>89</sup> La Convención recepta los principios propios del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el presupuesto público. Para más detalles, ver art. 2 del Pacto.

<sup>90</sup> De acuerdo a la CDPD:

- Por "ajustes razonables" se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

- Por "diseño universal" se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

subraya que todos los niveles de gobierno, a nivel nacional y local, deben aplicar y mantener un sistema de educación inclusiva<sup>91</sup>. En este proceso se deben armonizar las diversas normas con la Convención, dando debida participación a las organizaciones de la sociedad civil<sup>92</sup>.

Desde una lectura holística de la Convención, el Estado debe promover la vida independiente de las personas con discapacidad y su inclusión en la comunidad. Así, al ratificar la CDPD y otros tratados concordantes de derechos humanos, el Estado se comprometió a cumplir con un conjunto de obligaciones internacionales que deben tener su correlato en las normas internas y en todas las decisiones del Ejecutivo, de la Administración Pública y del poder Judicial.

○ **Acuerdos de carácter normativo a nivel federal**

En términos federales, la Constitución Nacional y la Ley Nacional de Educación, a partir del art. 11 y el art. 42 y subsiguientes, ofrecen también estándares generales que luego son precisados por las Resoluciones Generales del Consejo Federal de Educación. En varios casos, estas normas tienen su correlato en normativas de las jurisdicciones provinciales o de la Ciudad de Buenos Aires.

**Legislación sobre educación en el plano nacional a la luz de la CDPD**

En Argentina aún no se avanzó lo suficiente en la armonización normativa de las leyes nacionales y de las diversas jurisdicciones a la CDPD y tampoco se adecuaron las políticas públicas educativas, en incumplimiento a las obligaciones asumidas a partir del art. 4 de dicha Convención. Sin embargo, la sociedad civil tiene progresivamente un rol más activo y de liderazgo en los procesos de incidencia en políticas educativas para que se garanticen sistemas de educación que sean inclusivos.

Actualmente, rige, con jerarquía inferior a la Constitución Nacional, la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Esta norma sigue el modelo médico o rehabilitador en materia de educación y fija como principio educativo para las personas con discapacidad a la integración según las posibilidades de cada persona. El foco está puesto sobre la posibilidad de la persona de adecuarse a un estándar normalizador y no sobre las barreras del sistema de educación general. Así, la norma prevé en su art. 42 **un sistema de educación segregado** que en la mayoría de los casos orienta a las PcD a escuelas especiales<sup>93</sup>, previstas dentro de la modalidad especial, que se materializan en espacios y lógicas educativas que solo se aplican a las personas con discapacidad.

Esta ley, junto a normativas inferiores y barreras actitudinales e institucionales en consecuencia, son algunas de las principales barreras normativas a la inclusión de personas con discapacidad. Si bien la norma indica que rige el principio de inclusión educativa, este parámetro pareciera excluir a las personas con discapacidad de esa inclusión.

Para la Ley de Educación Nacional la Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Aquellas personas que, según sus posibilidades, no pueden encajar en las escuelas comunes quedan relegadas a espacios

<sup>91</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva”. Op. Cit. Capítulo V de Aplicación Nacional.

<sup>92</sup> Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, aprobadas por el Comité en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012)”. 19 de octubre de 2012. CRPD/C/ARG/CO/1, parágrafo 6.

<sup>93</sup> En los sistemas en los que existen mecanismos de orientación escolar, sistemáticamente se orienta a las personas con discapacidad a espacios segregados, habitualmente en contraste con sus deseos, además de la contradicción con sus derechos fundamentales. En general no se analizan las barreras que presenta una escuela, sino el déficit que posee una persona, a partir de lo que, como regla general, se le recomendará que asista a una escuela segregada. Para más detalles, ver: Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva: “Presentación ante el Comité sobre los Derechos de las PCD, Día de Discusión General sobre el derecho a la educación de las PCD”. Abril de 2015.

educativos distintos. Así, “la Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común” (art. 42). Este paradigma integrador es el que habilita y consciente las estructuras educativas que segregan<sup>94</sup>.

Entonces, toda vez que el estudiante no muestra el mérito para ser parte, es reorientado a otro ámbito, fuera del espacio común en el que conviven niños y adolescentes para formarse para la vida. La orientación a la escuela especial<sup>95</sup> en términos de derechos se traduce en la puerta a la marginalidad, dada la interdependencia de los derechos en juego<sup>96</sup>. Así, las oportunidades de desarrollar un plan de vida autónomo se ven cercenadas por la política educativa.

Sobre este punto, Valdez rescata las palabras de Bourdieu al decir que la persistencia del modelo educativo integrador obstaculiza la vigencia sociológica de la igualdad estructural de oportunidades. De esta forma, el autor ilustra que:

“...la indiferencia hacia las diferencias, como ha mostrado Bourdieu, transforma las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de aprendizaje y, más tarde, de éxito escolar. Efectivamente, basta con ignorar las diferencias para que la misma enseñanza: a) Propicie el éxito de aquellos que disponen del capital cultural y lingüístico; de los códigos; del nivel de desarrollo; de las actitudes; de los intereses; y de los apoyos que permiten aprovechar al máximo las clases y estar a la altura a la hora del examen; b) provoque, a la inversa, el fracaso de aquellos que no disponen de estos recursos, y que en tales condiciones aprenden en esencia que son incapaces de aprender, convenciéndose además que éste es el signo de su incapacidad más que el de la inadecuación de la escuela.”<sup>97</sup>

Hasta aquí se advierte la falta de correspondencia entre la ley nacional de educación, del 2006, y el derecho internacional, de jerarquía superior. El enfoque adoptado por la ley desconoce varios de los conceptos troncales de la Convención como la noción misma de “discriminación por motivos de discapacidad”, de “apoyos”, de “ajustes razonables” o de “diseño universal”.

El art. 42 también pone en cabeza del Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, presidido por el Ministro de Educación de la Nación e integrado por las máximas autoridades educativas de las jurisdicciones locales, garantizar la integración de los estudiantes con discapacidad según las posibilidades de cada persona. Dicha redacción pone en cabeza de este órgano colegiado regular, por ejemplo, las trayectorias educativas de las personas con discapacidad.

Retomando brevemente lo analizado en el apartado uno sobre paradigmas, es oportuno compartir algunas diferencias entre el paradigma de la integración y el de la inclusión, de acuerdo a la explicación de la ex Relatora de Educación, Katarina Tomasevski. El pensar los sistemas educativos transitó por un proceso de tres etapas que deviene en la superación de las exclusiones en la educación, lo cual beneficia a toda la comunidad, incluidas las personas con discapacidad.

“1) La primer etapa se caracterizó por un reconocimiento del derecho a la educación, a aquellos/as a quienes históricamente les había sido negado (por ejemplo a las niñas, a los/as niños/as con discapacidad, a los pueblos indígenas) pero confinándolos/as a escuelas especiales, por lo que entrañó la segregación de estos sectores; 2) luego se avanzó hacia la integración de dichos grupos, quienes debían adaptarse a la escolarización

---

<sup>94</sup> Sobre las tensiones que existían a nivel educativo, algunas de ellas persistentes, ver Albergucci, María Luz . Op Cit.

<sup>95</sup> Art. 28 de la Resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación.

<sup>96</sup> Véase Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observaciones generales N° 11 (1999) sobre los planes de acción para la enseñanza primaria y N° 13 (1999) sobre el derecho a la educación. Naciones Unidas.

<sup>97</sup> Daniel Valdez, Op.Cit.

disponible, independientemente de su capacidad y/o de su lengua, es decir, que los planes de estudios no fueron adaptados para recibir a los/as nuevos/as destinatarios/as. Esta segunda etapa se corresponde con el paradigma de la integración, en el que la diferencia es concebida como una desviación de la “normalidad” que se tolera, comprende y acepta. En aquellos casos en que los/as alumnos/as encuentran dificultades en su trayectoria escolar, la problemática es abordada como un conflicto de carácter individual-educativo; 3) la tercera etapa busca impulsar el paradigma de la inclusión, sustituyendo el requisito previo de que los/as recién llegados/as se adecuen a la escolarización disponible, por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos/as a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito. Por lo tanto, se toma en consideración la currícula y el entorno educativo, social y cultural como factores de exclusión, ante su falta de adecuación.”<sup>98</sup>

Uno de los desafíos para lograr cambios institucionales y culturales es generar transformaciones normativas que recepten el cambio de paradigma. Como parte de los procesos de cambios en las políticas públicas, y producto del despliegue de estrategias de incidencia política de una sociedad civil organizada y activa, las reglas atravesaron fuertes transformaciones en los últimos años, plasmadas en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación. Esta resolución es superadora de las resoluciones 155/11 y 174/12, las cuales presentan aspectos incompatibles con la Convención<sup>99</sup>.

Finalmente, dado que el caso ocurrió en la jurisdicción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es útil destacar que la misma Constitución de la Ciudad contempla en los artículos 23, 24, 25 y 42, al igual que la Ley Nacional de Educación, la obligatoriedad de la escuela media sin excepciones, la igualdad de oportunidades para el acceso y egreso, y la obligación de entregar las certificaciones y diplomas correspondientes. Es decir que a nivel local, ya había acuerdos constitucionales que receptaban los derechos en juego.

#### **4.3 La implementación de estos objetivos a nivel territorial y los procesos de retroalimentación y aprendizaje entre el nivel local y transnacional**

La ratificación e incorporación de los tratados al ordenamiento jurídico interno conlleva la generación de estructuras institucionales y de procesos, enmarcados en políticas públicas, que permitan dar respuesta a las obligaciones asumidas internacional y constitucionalmente. Así se desarrollan y fortalecen actores locales institucionales y de la sociedad civil que contribuyen a la efectiva implementación de los derechos en juego y de una rendición de cuentas participativa.

Así, institucionalmente a nivel nacional se desempeñan como órganos gubernamentales con competencias diversas en asuntos relacionados con el derecho a la educación inclusiva<sup>100</sup> la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad (CONADIS), actualmente devenida en la Agencia Nacional de Discapacidad<sup>101</sup>, la figura del Defensor del Pueblo

---

<sup>98</sup> Tomasevski, Katarina: *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. IIDH, Cuadernos Pedagógicos, IIDH, 2003.

<sup>99</sup> En Argentina existe normativa federal (Resoluciones del Consejo Federal de Educación 155/11 y 174/12) que indica que si una persona tiene acreditado el nivel educativo de primaria (básico), pero no puede acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirá a escuelas o centros de educación de adolescentes y jóvenes con discapacidad en vez de a escuelas secundarias. Esta disposición habilita al Estado de modo explícito a negar el acceso a PCD a escuelas comunes. Este punto fue superado por la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, concomitante al caso de Alan.

<sup>100</sup> Esta enunciación no es taxativa.

<sup>101</sup> Según Decretos Nacionales N° 698/2017, publicado en el Boletín Oficial el 6 de septiembre de 2017 y N° 868/2017, publicado en el Boletín Oficial el 27 de octubre de 2017.



de la Nación<sup>102</sup>, el Instituto Nacional contra la Discriminación, Xenofobia y el Racismo (INADI), el Consejo Federal de Educación.

Asimismo, la ratificación de convenciones internacionales implica ingresar en procesos de monitoreo y evaluación participativos con instancias de reportes a un órgano central. Este está representado en el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Además, entran en esta categoría otros actores o procedimientos especiales de Naciones Unidas, como la realización de Estudios Temáticos por parte del Alto Comisionado, el Examen Periódico Universal o el reporte ante otros Comité, como el Comité sobre los Derechos del Niño, sobre los Derechos Sociales Económicos y Culturales, o para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer.

En el caso de la CDPD, el mismo texto incluye los mecanismos nacionales e internacionales que deben seguirse para evaluar el cumplimiento de las obligaciones. En primer lugar, el art. 33 establece que, a nivel nacional, los Estados deben designar organismos gubernamentales encargados de la aplicación de la Convención, entre los cuales encontramos los referidos previamente. Además, deben considerar la generación de mecanismos de coordinación para la implementación en las diversas áreas y niveles estatales; y deben establecer mecanismos independientes de evaluación, promoción y protección de la Convención.

A diferencia de los demás tratados de derechos humanos, este especifica que debe asegurarse la participación de la sociedad civil: “La sociedad civil, y en particular las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan, estarán integradas y participarán plenamente en todos los niveles del proceso de seguimiento.”(Art. 33.3)

En el nivel internacional, a través del art. 34, se fija la conformación y las características del Comité, actualmente integrado por 18 expertos independientes. El art. 35 al 40 establece cómo funcionará el Comité y su vinculación con los Estados Parte y los procesos de supervisión de los mismos, con participación de la sociedad civil.

“Es preciso aclarar que el proceso ante el Comité tiene distintas fases: a) informes iniciales del Estado, b) lista de cuestiones por parte del Comité, c) respuestas a la lista de cuestiones por el Estado, d) diálogo durante la sesión y e) observaciones finales del Comité. La sociedad civil puede presentar sus propios informes sombra cuando el Estado lo hace (a y c).”<sup>103</sup>

Los informes iniciales de los Estados Parte se presentan cada cuatro años y cuando se soliciten. Argentina estuvo sujeta a un proceso de revisión en el 2012 y lo estará en 2018. Se sugiere a los Estados que sigan procesos de preparación de los informes que sean abiertos y transparentes de acuerdo al art. 4.3 de la Convención. Es decir que deben celebrar consultas estrechas y colaborar activamente con las personas con discapacidad a través de las organizaciones que las representan. Además, las partes interesadas como instituciones nacionales de derechos humanos o discapacidad y actores de la sociedad civil pueden presentar informes alternativos en las mismas instancias en que lo hacen los Estados.

A partir de estos procesos, o incluso desde la entrada en vigencia de la CDPD, la sociedad civil y las redes de organizaciones tienen amplias oportunidades para exigir el efectivo cumplimiento de la misma. De Búrca considera relevante estudiar más detalladamente el fenómeno de la participación del movimiento de la sociedad civil organizada y activa en promover la implementación de los

<sup>102</sup> Art. 86 de la Constitución Nacional, creado a partir de la reforma constitucional de 1994. Actualmente, acéfalo (abril, 2017).

<sup>103</sup> Pérez Bello, Juan Ignacio. Op. Cit. Pg. 8.

derechos humanos a través de un enfoque experimentalista. En este sentido, es posible analizar el mismo en el nivel local y transnacional, a través de las coaliciones internacionales de organizaciones sociales.

#### **4.3.1 La participación de la sociedad civil en los procesos de implementación y monitoreo antes y después del caso de Alan**

Las organizaciones de y para personas con discapacidad progresivamente fortalecieron su forma de organizarse, operar, incidir en el Estado, impulsar mayor visibilidad sobre este grupo históricamente marginado para que las PcD sean vistas como sujetos de derecho, realizar campañas de sensibilización en alianza con otros actores, y de articular y formar parte de redes internacionales de organizaciones y con organizaciones de derechos humanos.

##### **a) Organizaciones no gubernamentales**

En Argentina, en el campo de la educación inclusiva, se destacan organizaciones como, por ejemplo, la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad -REDI, la Federación Argentina de Instituciones de ciegos y Amblíopes -FAICA, la Asociación Azul, TGD Padres, Amparar, la Asociación Síndrome de Down de la República Argentina -ASDRA, la Asociación por los Derechos Civiles - ADC y la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia- ACIJ . Algunas de estas vienen desde la década de 1980 y otras surgen luego del año 2000 y forman parte de coaliciones internacionales de organizaciones de y para personas con discapacidad.

Hacia el 2012 algunas de las organizaciones comenzaron a nuclearse y trabajar en red para mancomunar los esfuerzos. Entre los objetivos que las unían, buscaban impulsar acciones políticas que den respuesta a todes les niñes y adolescentes a una educación inclusiva. Esto implicó que eviten impulsar normas que solo busquen reducir las barreras según un tipo de discapacidad y que se aspire a una ampliación del derecho a la educación para todes<sup>104</sup>. Las organizaciones coordinaron principios, objetivos rectores y estrategias principales en una red de organizaciones conocida como Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva.

El Grupo es “una coalición de más de 150 organizaciones en todo el país que, adhiriendo a una Declaración de Principios basada en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, propone como eje garantizar el goce del ejercicio del derecho a la educación para todas las personas con énfasis central en las personas con discapacidad, por la sistemática segregación y exclusión a la que fueron y aún hoy son expuestas”<sup>105</sup>.

Estas organizaciones que representan a las personas con discapacidad pueden entenderse como parte de lo que Agustina Palacio, siguiendo a Mike Oliver, identifica como el movimiento de la discapacidad —parte de los “nuevos movimientos sociales” —<sup>106</sup>. Entre algunas de las características que se destacan se encuentran la posición marginal en la que suelen situarse en los sistemas políticos tradicionales, e incluso la marginación deliberada, aunque esto no implica que su significado y las consecuencias de sus acciones sean marginales; a su vez, subraya la relación y la

---

<sup>104</sup> Una acción fundante de este principio está dada por la extensión, en la Ciudad de Buenos Aires, de la permisión del ingreso de acompañantes no docentes a estudiantes con discapacidad, antes solo restringida a estudiantes con Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Ver Resolución 3034-MEGC/2013 y Resolución 867-MEGC/13 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. En ese momento, conformaban la coalición solo 30 organizaciones. Ver más en: <http://apadea.org.ar/eventos/apadea-y-fadea-acompana-las-acciones-de-educacion-inclusiva/>.

<sup>105</sup> Sitio web de la coalición: [grupoart24.org](http://grupoart24.org)

<sup>106</sup> Agustina Palacios. Op.Cit. Pg. 152.

búsqueda de conexión entre lo personal o lo cultural y lo político, como efectivamente sucede en el movimiento de las PcD.

Otra característica es “que ofrecen una evaluación crítica de la sociedad, como parte de un conflicto entre un decadente —aunque aún vigoroso— sistema de dominación, y nuevas formas emergentes de oposición.”<sup>107</sup> Así, el movimiento de la discapacidad viene a poner en cuestión estructuras sociales que colocan y refuerzan barreras a la vida independiente y plena participación e inclusión de las personas con discapacidad y, en este caso, a verlas como sujetos de derechos educables y con iguales derechos humanos que el resto de las personas<sup>108</sup>.

En este contexto, Gabriela Santuccioni, coordinadora del Grupo Art. 24, abona a la idea de “desestabilización” propuesta por Sabel & Simon, partiendo del presupuesto de que la generación de cambios estructurales en un sistema que es excluyente es uno de los grandes desafíos que se intentan enfrentar desde el movimiento. Así, subraya que en el camino de superar otras resistencias, “las prácticas arraigadas de un sistema acostumbrado a segregar a PcD o a tener muy bajas expectativas en sus aprendizajes también serán un inconveniente a superar y para ello es que hacemos actividades de capacitación docente y de empoderamiento de familias”<sup>109</sup>. Estas prácticas arraigadas también lo están a un nivel institucional dentro del Estado, como primer garante de la obligación de asegurar la inclusión.

En tercer lugar, destacan como característica los cambios en la construcción de la agenda política, en donde van ganando relevancia valores vinculados al acceso a los derechos humanos y a la calidad de vida y dignidad humana.

Por último, y directamente relacionado con el proceso argentino, el movimiento de la discapacidad (como los nuevos movimientos sociales) tiende a enfocarse en cuestiones que van más allá de las fronteras nacionales y que adquieren un carácter transnacional e internacional. “Como se verá más adelante, esta ha sido una de las principales razones por las cuales ha sido posible negociar y adoptar en tiempo record una Convención internacional en Naciones Unidas, la cual claramente ha sido gestada, promovida, e impulsada, por el movimiento de la discapacidad”<sup>110</sup>.

### ***Sobre el rol de las organizaciones en operacionalizar el derecho a la educación inclusiva receptado en la Convención.***

(i) El rol más evidente, en el marco del sistema internacional de derechos humanos, es el de proveer información contextualizada al Comité: brindar aportes sobre los desafíos, avances y barreras para el efectivo acceso a la educación inclusiva. Por otro lado, cuando hay un gobierno abierto al diálogo y receptivo de las demandas del movimiento, las organizaciones especializadas, según De Búrca, proveen información y otros aportes al gobierno en la elaboración del informe oficial. En tercer lugar, las personas expertas integrantes del Comité a menudo participan en encuentros y reuniones con representantes de organizaciones sociales. Dado que la sociedad civil no tiene permitido realizar intervenciones en las reuniones oficiales que mantienen los Estados en

---

<sup>107</sup> Ibidem.

<sup>108</sup> Ibid. “De modo más general, afirma Oliver que dicha característica del Movimiento de Vida Independiente como una estrategia política, prefigura la creciente visión dominante respecto de que la discapacidad no es meramente una construcción social, sino socialmente creada como una forma de opresión social institucionalizada, al igual que el racismo o el sexismo institucionalizados. Así, destaca el autor que el desarrollo del movimiento de la discapacidad ha tenido mucha influencia de ciertas herramientas como los derechos civiles, el consumismo, la auto—ayuda, la desmedicalización, el auto—cuidado, la desinstitucionalización, etc.; y el significado del movimiento de vida independiente no puede ser entendido sin dichas contribuciones.”

<sup>109</sup> Gabriela Santuccioni. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo. Abril de 2018.

<sup>110</sup> Ibid. Pg. 154.

las sesiones, los encuentros alternativos son instancias muy valiosas para incidir en la agenda de las y los comisionados<sup>111</sup>.

- ***Aportes realizados en el proceso de monitoreo de Argentina en el año 2012, previos al caso de Alan.***

Ya hemos visto, por un lado, que el Estado Argentino fue monitoreado en el cumplimiento de la CDPD en el año 2012 para el período 2008-2012. En esa ocasión, REDI, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), FAICA, la ADC y Federación Argentina de Entidades Pro Atención a las PCD Intelectual (FENDIM) presentaron un informe alternativo o “sombra”<sup>112</sup>. En dicha ocasión, se alertó al Comité sobre la baja tasa de escolaridad de niños y adolescentes con discapacidad (la mayor preocupación se enfocaba en las personas de 3 a 5 y de 14 a 19 años y las altas tasas de no asistencia al nivel inicial o al nivel secundario). También se señaló el aumento de la cantidad de jóvenes que asistían a escuelas especiales entre el 2004 y el 2010.

Además, se señaló que la normativa del Consejo Federal de Educación se centraba en las posibilidades del educando y “la complejidad de la problemática de los/as alumnos/as con discapacidad” para orientar al estudiante a una escuela especial. Ello era observado por la sociedad civil porque contradice las obligaciones asumidas a través de la Convención de adecuar la legislación y las políticas el modelo social de la discapacidad y a la Convención. Dicha norma, de acuerdo al INADI (citado en el informe sombra<sup>113</sup>), respaldaba la creencia sobre las personas con discapacidad como “una población que debería ser atendida en el ámbito de la educación especial”. Además, el Instituto consideraba que la situación de segregación se vinculaba “a la escasez de políticas públicas tendientes a morigerar el impacto de la estructura social sobre la igualdad de oportunidades”.

Por otro lado, se alertó sobre el incumplimiento de la obligación prevista en el art. 31 de la CDPD de relevar y difundir información estadística sobre la situación de las personas con discapacidad. Por último, se subrayaba las barreras existentes en las escuelas comunes para incluir a las personas con discapacidad, con énfasis en la falta de accesibilidad de la educación y la falta de sistemas de apoyo.

Este proceso de monitoreo devino en la Observaciones Finales que el Comité realizó al Estado Argentino.

### **Observaciones Finales realizadas a Argentina por parte del Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad antes del caso de Alan**

En el 2012, Argentina fue evaluado por primera vez por el Comité. Así, en un proceso participativo y dialógico, del cual formaron parte el Estado y diversas organizaciones de la sociedad civil, el

---

<sup>111</sup> Así, por ejemplo, integrantes de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia, patrocinante legal del caso de Alan Rodríguez tuvieron oportunidades de diálogo con comisionados y con referentes de organizaciones internacionales de y para personas discapacidad (como International Disability Alliance e Inclusion International) para introducir y reforzar la barrera se la no certificación y de las discriminaciones a completar trayectorias educativas sin discriminación. Por otro lado, se realizó una pedido de intervención de la Relatora Especial de los Derechos de las Personas con Discapacidad para que avanzar con un proceso interno con el Estado para conocer qué acciones estaba tomando en el caso.

<sup>112</sup> Ver Informe Alternativo presentado por Organizaciones de la Sociedad Civil ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Año 2012. Disponible en: <http://www.redi.org.ar/Prensa/Comunicados/Informe-alternativo-al-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-ONU.pdf>

<sup>113</sup> Ibid. El informe sombra cita a: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. Derecho a la Educación sin Discriminación. 2012. Disponible en: <http://inadi.gob.ar/promocion-y-desarrollo/documentos-tematicos/educacion/>. Pg 25.

órgano de Naciones Unidas realizó una serie de Observaciones y Recomendaciones al Estado Argentino<sup>114</sup>.

Entre las principales preocupaciones, el Comité indicó la falta de armonización de la legislación local con los principios y mandatos del tratado y en particular observó la fuerte disparidad que provoca la diversidad normativa entre las jurisdicciones, sin estar adecuadas al piso mínimo que dispone la Convención.

En este contexto, le preocupaba la inexistencia de una estrategia política para avanzar en ese aspecto y que tome las medidas efectivas para asegurar la debida participación de la sociedad civil y de las personas con discapacidad, en las distintas instancias de planificación, ejecución, seguimiento y evaluación.

Con respecto a la obligación general de igualdad y no discriminación, subrayó la ausencia de los conceptos de “ajustes razonables” o su denegación como un acto discriminatorio en la legislación antidiscriminatoria en general y en particular en las normas educativas. Recomendó revertir esto y hacer accesibles y sencillos los recursos judiciales y administrativos para denunciar dichos actos.

Por otro lado, resaltó la falta de perspectiva de discapacidad en la legislación de protección de niños y adolescentes e instó al Estado Argentino a invertir la mayor cantidad posible de recursos disponibles para eliminar la discriminación hacia niños con discapacidad.

En el punto referido al derecho a la educación el Comité observó con preocupación la falta de programas y planes de estudios adecuados a los procesos educativos de las personas con discapacidad. También destacó la vigencia de barreras para que accedan a un sistema educativo en condiciones de igualdad y no discriminación con el resto de estudiantes. En particular, se mostró alarmado por el alto número de niños con discapacidad que asisten a escuelas especiales y por la falta de centros de recursos educativos que apoyen la inclusión efectiva.

Luego de dicho análisis, en 2012, recomendó al Estado desarrollar una política pública de educación integral que garantice el derecho a la educación inclusiva y que garantice recursos presupuestarios suficientes para avanzar en asegurar un sistema educativo que incluya a las personas con discapacidad. Finalmente, urgió al Estado a asegurar la disponibilidad de ajustes razonables a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general (en escuelas comunes) y que les alumnos anotados en escuelas especiales se incorporen a escuelas inclusivas.

Por último, recomendó recopilar, analizar y difundir datos estadísticos que den cuenta de la situación de las personas con discapacidad, considerando las múltiples formas de exclusión a las que pueden estar sujetas.

### ***Sobre el derecho a acceder a un certificado de finalización de estudios antes del caso de Alan***

Hasta el momento, encontrar posicionamientos contundentes por parte de los organismos internacionales de derechos humanos sobre el derecho a la certificación igualitaria de las personas con discapacidad era una tarea difícil.

---

<sup>114</sup> Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, aprobadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012). CRPD/C/ARG/CO/1. Para más detalles sobre este proceso ver: Juan I. Pérez Bello. Op. Cit. “El Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, el Comité), creado bajo el art. 34 de la Convención, supervisa el cumplimiento de la CDPCD por los Estados a través del mecanismo de revisión de los Informes de Estados, que cuenta con la participación de la sociedad civil. El resultado del proceso consiste en la elaboración de observaciones finales del Comité.”

Como se identificó en la sección sobre las barreras a la educación inclusiva, resultaba un tema que era escasamente contemplado. Antes de ese paso existían una amplia serie de situaciones y condiciones excluyentes del sistema educativo común que tornaban ilusorio el reclamo de un título válido que acredite los niveles de educación básica obligatoria y que sea otorgado en igualdad de condiciones y sin discriminación.

En diciembre de 2013, la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos publicó el “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”<sup>115</sup>. En paralelo, Alan terminaba de cursar su último año de secundario.

Ese documento reafirmaba las bases para hablar del derecho a la certificación como parte inseparable del derecho a la educación y como interdependiente del derecho a la formación a lo largo de la vida y a la inclusión social y económica.

El Alto Comisionado estableció claramente que: “La educación estructurada permite obtener un título oficial, cada vez más solicitado en el mercado laboral abierto del mundo actual. Por esa razón, es necesario que las personas con discapacidad obtengan títulos y certificados de estudios en pie de igualdad con los demás estudiantes para poder competir y formar parte de la fuerza de trabajo. Esto cobra más importancia aún si se considera que las personas con discapacidad experimentan tasas de desempleo desproporcionadamente elevadas a causa de la discriminación”<sup>116</sup>.

En consonancia con dicha interpretación, la Ley de Educación Nacional, refuerza el valor instrumental de un título y destaca que una finalidad de la educación, en todos los casos, es la de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”<sup>117</sup>. Sin embargo, las resoluciones del Consejo Federal de Educación, vigentes hasta el 2016 en lo referido al tema, impedían que las personas con discapacidad accedieran a trayectorias inclusivas completas en escuelas comunes.

Del estudio detallado de las Observaciones Finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad —al momento, 19 países habían sido observados—, surge que el Comité se expidió sobre una amplia gama de cuestiones<sup>118</sup>. Sin embargo, en lo que iba desde la vigencia de la Convención aún no había avanzado en fortalecer la implicancia del derecho a un título igualitario como parte del derecho a la educación. No fue así hasta la Observación General del 2016, luego de que el caso de Alan tome relevancia internacional.

Incluso, la experiencia por excelencia de educación inclusiva del Distrito de Brunswick de Canadá no garantizaba un egreso igualitario hasta 2013<sup>119</sup>. Gordon Porter, Director de la organización “Educación Inclusiva Canadá”, miembro honorario de la alianza “Inclusión Internacional”, educador y especialista mundial en educación inclusiva, indicó que para recibir un trato igualitario con los pares en el nivel medio, en New Brunswick “la idea clave es que todo alumno debe ser apoyado para alcanzar su máximo potencial en relación con sus intereses y capacidades. Al completar el nivel secundario todos reciben el mismo título de graduación que confirma la finalización de los estudios en la escuela del sistema público. Este no fue el caso hasta que la política pública fue aprobada en el 2013. Algunas escuelas lo estaban haciendo pero otras

<sup>115</sup> “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”. Op.Cit. Parágrafo 9.

<sup>116</sup> Ibid. El estudio agrega que: “La materialización del derecho a la educación es una condición necesaria para la inclusión social y económica y la plena participación en la sociedad. Por consiguiente, se ha reconocido que el derecho a la educación es un ejemplo de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos debido a su función primordial en el ejercicio pleno y efectivo de los demás derechos.”

<sup>117</sup> Art. 30 de la Ley 26.206 de Educación Nacional.

<sup>118</sup> Juan I. Pérez Bello. Op. Cit.

<sup>119</sup> A través de la Política 322, del Departamento de Educación y desarrollo de la niñez. New Brunswick, Canadá. 17 de septiembre de 2013. El propósito de esta política es asegurar que todas las escuelas sean inclusivas.

entregaban un certificado de segundo nivel. Algunas escuelas incluso realizaban ceremonias de graduación separadas para estudiantes con necesidades especiales. Hoy está prohibido y la política pública establece la equidad”<sup>120</sup>.

Esta observación demuestra la relevancia que tiene que el Estado asegure lineamientos claros en miras a garantizar una educación inclusiva y que los mismos sean rectores de políticas públicas con enfoque de derechos humanos.

- **Aportes realizados por la sociedad civil en instancias de incidencia ante Naciones Unidas en torno al derecho a la educación inclusiva que contribuyeron a viabilizar el tratamiento del derecho a la certificación igualitaria.**

→ **Aportes a la elaboración del Comentario General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva en el marco del Día de Discusión General sobre el Derecho a la Educación en 2015.**

En esta oportunidad (mayo de 2015) las organizaciones nucleadas en el Grupo Art. 24 presentaron contribuciones principalmente vinculadas a la insuficiencia de formación docente en educación inclusiva y a la falta de una cláusula contra el rechazo de estudiantes con discapacidad en la legislación argentina —que implica explicitar que las escuelas no podrán rechazar estudiantes por motivo de discapacidad, directa o indirectamente—. Sobre ambos puntos, el art. 24 de la CDPD y el Estudio Temático del Alto Comisionado (2013) ya establecía parámetros claros.

Además, los aportes hicieron referencia a la falta de producción de información que permita monitorear avances y retrocesos en el cumplimiento del derecho a la educación efectiva (relevar datos que den cuenta de forma suficiente y adecuada de la situación educativa de las personas con discapacidad en los ciclos de la educación básica obligatoria —de inicial a nivel medio, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional—. También señalaron la inexistencia de sistemas y modalidades de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de acreditación que fueran inclusivos; la falta de asignación de recursos presupuestarios para la educación inclusiva; el incumplimiento del Estado de su obligación de asumir un rol activo en garantizar una educación inclusiva, como así también de hacer accesibles los canales de reclamos y la información sobre el derecho a la educación inclusiva; la prohibición de establecer normas con cláusulas que habiliten el incumplimiento de la obligación de garantizar el derecho a la educación inclusiva en aulas comunes; y la responsabilidad estatal de eliminar barreras normativas, económicas, edilicias, comunicacionales, actitudinales e institucionales, entre otras.

Es relevante destacar que del máximo de diez páginas permitidas para realizar aportes, los dos puntos principales fueron el centro de los aportes. Los demás puntos fueron simplemente mencionados. Es decir que en este contexto se comenzaba a esbozar de forma superficial la necesidad de asegurar la acreditación de los estudios realizados por personas con discapacidad en el sistema educativo general de forma inclusiva<sup>121</sup>.

---

<sup>120</sup> Intercambio por correo electrónico en 2015 con Gordon Porter. Presentado como prueba en el amparo del caso Alan.

<sup>121</sup> La mención realizada por el Grupo Art. 24 fue la siguiente: b) Sistemas de evaluación y acreditación inclusivos y flexibles: obligación de garantizar sistemas de evaluación del aprendizaje y acreditación inclusivos y flexibles, que permitan garantizar la continuidad de la trayectoria escolar de todos/as en los diferentes niveles del sistema educativo común.

→ **Aportes del “Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva” respecto del borrador de la Observación General sobre el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.**

Una vez publicado el borrador de la Observación General sobre el art. 24, se abrió un proceso de consulta para que el Comité reciba aportes sobre el estudio realizado hasta el momento, el cual se había nutrido de contribuciones de diversos países del mundo.

En esta ocasión el Grupo Art. 24 realizó comentarios a los diversos puntos abordados sobre el Comité. El caso de Alan ya había iniciado su proceso judicial y ya se había incluido en la agenda mediática —más adelante analizaremos este punto—. Los aportes se explayaron con mayor profundidad sobre el punto de las trayectorias escolares, el efecto excluyente del derecho a la educación que representa la exigencia de acreditación de contenidos mínimos rígidos y la discriminación en el acceso a la certificación. Así, por ejemplo, se decía al Comité lo siguiente:

“(…) al igual que las pedagogías, la definición de la currícula escolar, los objetivos de aprendizaje de la educación y de su acreditación deben ser inclusivos<sup>122</sup>, lo que implica que la oportunidad de obtener el certificado de la educación que en muchos países es condición para el acceso al empleo y para continuar los estudios- no debe estar cerrada a ningún estudiante, debido a la excesiva rigidez curricular. Es fundamental que se contemple - además de los planes pedagógicos personalizados o adecuaciones pedagógicas-, la obligación de desarrollar currículas inclusivas y flexibles, que eliminen las barreras creadas por currículas pensadas para estudiantes promedio, e inaccesibles frente a la diversidad de habilidades, necesidades, preferencias y características de los/as estudiantes. Solicitamos que se establezca con claridad que las personas con discapacidad tienen: derecho a currículos accesibles que reconozcan la diversidad, y al consecuente acceso al mismo título de finalización de estudios, en todos los niveles y modalidades de la educación con validez oficial, para continuar estudiando y acceder al mundo del trabajo.”<sup>123</sup>

El proceso de realizar contribuciones iniciales y retroalimentaciones al primer borrador es una de las características del enfoque experimentalista de los derechos humanos propuestos por De Búrca, en la medida en que implican una participación de doble vía de las organizaciones de la sociedad civil. Así, este proceso puede encuadrarse dentro del quinto elemento del modelo propuesto para el análisis del caso de Alan. Más adelante se compartirán algunas conclusiones finalmente recogidas por el documento final del Comentario General N°4, el cual termina por dar tratamiento al tema de las trayectorias educativas inclusivas. Esta interacción que se produce, y queda de manifiesto a la luz de enfoque experimentalista, tiene un valor práctico en la cotidianeidad de las personas.

“A partir de esta [la Observación General N°4] se dejaron atrás las laxas interpretaciones que relativizan el derecho a la educación inclusiva que sostenían que bastaba con que las personas estén dentro del sistema educativo para cumplir con la CDPD. Cabe mencionar que en el proceso de elaboración de la OG Nro. 4 la sociedad civil pudo aportar insumos y, desde Argentina a través del Grupo Art 24, los aportes estuvieron encaminados a esclarecer que la trayectoria educativa de las PcD en las escuelas comunes debe ser integral,

---

<sup>122</sup> Cita original del documento Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva: “Presentación ante el Comité sobre los Derechos de las PCD, Día de Discusión General sobre el derecho a la educación de las PCD. Abril de 2015: “A modo de ejemplo, en Argentina hay un talentoso estudiante con síndrome de Down que demandó judicialmente a su escuela y al Ministerio por la negativa a entregarle su título la educación secundaria obligatoria, sólo porque no cumplió con los aprendizajes exigidos en matemática y física, materiales en las cuales la escuela, la familia y los profesionales que apoyaban su inclusión habían acordado adecuaciones curriculares significativas.”

<sup>123</sup> Aportes del “Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva” respecto del borrador de la Observación General sobre el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.



comprendiendo el ingreso, la participación, la promoción y el egreso con certificación, para así asegurar la educación a lo largo de la vida.”<sup>124</sup>

→ **Aportes<sup>125</sup> al segundo proceso de evaluación del Estado Argentino sobre el cumplimiento de la CDPD**

De forma posterior a la resolución exitosa del caso de Alan, luego de un proceso judicial de más de dos años, y del establecimiento de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación, durante este año (2018) se está realizando el segundo monitoreo del Estado Argentino por parte del Comité.

Cabe mencionar que dicha resolución resultó útil para observar y explicitar como incumplimiento normativo la doble matriculación obligatoria en escuelas comunes y especiales, en algunas jurisdicciones. Es decir que aún cuando los estudiantes estudian en escuelas comunes, con apoyos a la educación, se les anota de forma compulsiva en la escuela especial. Luego, algunos contenidos y aprendizajes son evaluados por la escuela común y otros por la especial. Cuando finalizan sus estudios, reciben una certificación no homologable a la que recibe el resto de estudiantes y no válida como título oficial del nivel secundario. Así, la resolución se convirtió en una herramienta para exigir el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva con mayor fuerza y precisión. La norma indica que “los alumnos deben ser evaluados por la escuela a la que asisten y que el certificado de finalización de estudios debe ser emitido por la escuela a la que el alumno asiste [la escuela común, en estos casos de doble matriculación].”

Hasta ahora, se analizaron las diversas acciones, asociadas al rol inicial identificado por la autora en el marco del experimentalismo de derechos humanos, que desplegó la sociedad civil en torno a la educación inclusiva y al caso de Alan Rodríguez.

ii) Un segundo rol que De Búrca atribuye a las organizaciones es el de realizar un seguimiento de las “observaciones finales” realizadas por el Comité a los Estados, las cuales representan los resultados del proceso de monitoreo. Las mismas incluyen una evaluación del desempeño del Estado así como recomendaciones para asegurar los derechos en juego. Entonces, además de las acciones que analizamos más arriba, las organizaciones se movilizan para presionar a los gobiernos a cumplir con las tareas indicadas por el Comité u obligaciones ya asumidas a través del sistema internacional de derechos humanos asociado, en este caso, a los derechos de las personas con discapacidad.

A partir de este elemento, es posible analizar las diversas estrategias desplegadas por el movimiento de la discapacidad involucrado en impulsar cambios estructurales para que se resuelva el caso de Alan y para generar cambios positivos sostenibles que respondan a la Convención, a las observaciones realizadas al Estado o a interpretaciones recientes que profundizan debates locales en torno a los derechos de las personas con discapacidad.

Entre las líneas de acción mencionadas por la autora se encuentran: la incidencia en el plano normativo para generar reformas legislativas; el uso de los medios de comunicación para incluir el tema en la opinión pública y darle visibilidad al asunto; el pedidos de acceso a la información pública, el despliegue de acciones de litigio para impulsar la efectiva protección y acceso a los derechos en juego y otras actividades más generales de cooperación entre diversos actores que están involucrados en la implementación de la Convención y de las recomendaciones y observaciones del

---

<sup>124</sup> Gabriela Santuccione. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo.

<sup>125</sup> Para más detalles ver: Informe Sombra del “Grupo artículo 24 por la Educación Inclusiva” ante Naciones Unidas en ocasión del segundo proceso de evaluación del Estado Argentino sobre el cumplimiento de la CDPD. Referencia: INT\_CRPD\_ICS\_ARG\_28478\_S

Comité<sup>126</sup>. Las acciones implican también el desarrollo de nuevos informes, contribuciones o reclamos acercados al Comité o a otras plataformas del sistema en distintas instancias.

- **Estrategias de incidencia y movilización desarrolladas en el contexto del caso de Alan Rodríguez asociadas a este rol**

→ **Pedidos de acceso a la información pública.**

Antes de la consulta por la denegación del título a Alan, la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia —integrante del Grupo Art. 24— había recibido otras consultas de familias por barreras similares. Así, algunas se vinculaban a boletines entregados con leyendas que indicaban que el o la estudiante cursaba contenidos de años inferiores; a boletines o documentos escolares que contenían referencias de escuelas especiales; otros referían a la no entrega de certificados de finalización de primaria. Si bien la organización presuponía que se trataba de un trato discriminatorio, con el efecto de excluir o restringir el derecho a la educación por motivos de discapacidad, se realizaron pedidos de acceso a la información pública al Ministerio de Educación de la Nación<sup>127</sup> y de la Ciudad de Buenos Aires<sup>128</sup> para entender mejor la posición del Estado.

Los pedidos de información pública son una herramienta muy valiosa para exigir que los gobiernos rindan cuentas sobre su accionar, que aseguren gestiones abiertas y transparentes y que sean responsables por sus políticas —o la ausencia de ellas—.

Así, en septiembre de 2014 consultó si les estudiantes con discapacidad recibían el mismo título que les demás estudiantes, si recibían una certificación especial o qué tipo de documento avalaba su trayectoria escolar. Luego de reiterar el pedido, el Estado indicó que, según la Ley de Educación Nacional, les correspondía elaborar una resolución que regulara esto a través de una norma del Consejo Federal de Educación, pero que aún había una laguna. Además indicaron que estaban convocando al Consejo para avanzar con un borrador y que oportunamente convocarían a la sociedad civil a instancias de consulta y participación.

Como correlato de esta acción, pero tomada por uno de los poderes del Estado en el nivel de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se encuentra el pedido de informes realizado por la Legislatura de la Ciudad al Poder Ejecutivo sobre las razones políticas y normativas de la denegación del título a Alan<sup>129</sup>.

→ **Pedidos de participación en procesos de elaboración de normativa sobre trayectoria educativa.**

Frente a la respuesta del Estado, la organización junto al Grupo Art. 24 realizó pedidos de participación en la elaboración de un borrador por parte del Consejo Federal que diera una respuesta con enfoque de derecho a esta situación. El derecho a la participación se encuentra explícitamente receptado en el art. 4 de la CDPD y el Estado debe generar procesos y mecanismos abiertos y accesibles para que las personas con discapacidad a través de las organizaciones que las representan sean parte de la formulación de las políticas que las involucran.

<sup>126</sup> Una aproximación sencilla al desarrollo de estrategias de incidencia política por parte de la sociedad civil surge de la publicación de la organización Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, ELA: “Liderando los procesos de cambio. Claves para la incidencia política de organizaciones de la sociedad civil”. S/D

<sup>127</sup> Pedidos de acceso a la información pública N° 16.685/14 dirigido al Consejo Federal de Educación.

<sup>128</sup> Pedido de acceso a la información al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: EE 27707758 – MGEYA-MGEYA

<sup>129</sup> Para más detalles, ver la nota periodística del medio digital Parlamentario.com, del 22 de abril de 2016, sobre el pedido de informes de la Legislatura al Poder ejecutivo de la CABA. Disponible en: <http://www.parlamentario.com/noticia-91122.html>

En el transcurso de varios pedidos de participación sin respuestas, en 2015 Alan y su familia se acercan a la ONG a consultar por su caso. La ausencia de esa resolución federal fue uno de los argumentos que utilizaba el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para denegar la entrega de una certificación oficial a Alan por la finalización de secundario. Más allá de la insuficiencia e invalidez de esa respuesta, luego de iniciar acciones legales a través del litigio de interés público, sumado a otras acciones estratégicas, el Consejo Federal avanzó en una resolución, puntapié para impulsar políticas educativas inclusivas. En ese proceso, la sociedad civil jugó un rol fundamental, como veremos en uno de los siguientes puntos.

“Estratégicamente, más o menos en la mitad de ese proceso (de reclamo de adecuación normativa), se inició la acción judicial con el reclamo de Alan Rodríguez. Ese caso particular, acompañado de una fuerte acción en medios que permitió visibilizar la cuestión y sensibilizar a la población, impulsó el dictado de la Resolución 311, pues la sentencia dictada en el caso fue ejemplar y muy bien fundamentada en los estándares internacionales del derecho a la educación. Además, el caso le puso cara, nombre y apellido a las situaciones de injusticia que permitían las resoluciones vigentes hasta entonces.”<sup>130</sup>

En este punto es valioso rescatar que incluso desde 2013 las organizaciones nucleadas en el Grupo Art. 24 realizaron varios reclamos para modificar las resoluciones del Consejo Federal de Educación 155/11 y 174/12, para que avance una regulación compatible con la CDPD y para hacerlo con participación de las personas con discapacidad a través de las organizaciones que las representan. En este sentido, el caso de Alan generó una ventana de oportunidades para impulsar una reforma de los lineamientos educativos vinculados a la educación inclusiva.

Sobre este punto, la coordinadora del Grupo Art. 24 destaca que

“en el proceso de desarrollo de la Resolución 311/16, el rol del Grupo Art. 24 fue fundamental pues los orígenes de la resolución se remontan a reclamos contra resoluciones del mismo Consejo Federal (155/11 y 174/12), que a pesar de ser posteriores a la CDPD eran francamente restrictivas del derecho a la educación inclusiva de PcD. Todo el proceso insumió 4 años, en los que el seguimiento dado a los reclamos —contemporáneo a un fuerte trabajo de fortalecimiento de la sociedad civil en la temática de la educación inclusiva— fue importantísimo y persistente.”<sup>131</sup>

→ **Litigio de interés público sobre el caso en cuestión: reclamos administrativos y acción judicial de amparo para que se realice la entrega efectiva del certificado de finalización de estudios secundarios, sin discriminación. Articulación con actores relevantes como “amigos del tribunal” y solicitud de intervención del INADI.**

Se trata de una estrategia troncal en el enfoque que estamos analizando. Sabel & Simon<sup>132</sup> entienden que los casos de interés público permiten operativizar los derechos a desenmascarar instituciones que sistemáticamente omiten cumplir con sus obligaciones y que no responden a reclamos tradicionales. Los autores indican que el reconocimiento e implementación judicial de estos derechos puede inducir a un mejor cumplimiento de las obligaciones legales y a la vez ser consistentes con la estructura de gobierno. Efectivamente, el caso que analizamos contribuyó a hacer avances relevantes en materia de adecuación de normas a nivel federal.

<sup>130</sup> Gabriela Santuccione. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo. Abril 2018.

<sup>131</sup> Ibid.

<sup>132</sup> Basado en Charles, F. Sabel, William H Simon. Op. Cit.

El amparo demandaba al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para que ordene y no obstruya la entrega del certificado de finalización de estudios secundarios, sin discriminación y en igualdad de condiciones. Además, demandaba la Escuela Jesús María San Vicente de Paul, en la que Alan estudio desde los 3 años, a entregar el correspondiente certificado. Por otro lado, se solicitaba la declaración de inconstitucionalidad de la Disposición 25/2011 de la Dirección General de Escuelas de Gestión Privada que impedía que un estudiante con adecuaciones curriculares realizadas por la escuela a través de un proyecto pedagógico individual obtuviera un título. Es decir que se establecían objetivos educativos al estudiante pero una vez que los alcanzaba, la respuesta institucional y estatal era no entregarle ninguna certificación.

En el caso de Alan, el tribunal de primera instancia en lo Contencioso Administrativo y Tributario falló a favor del derecho a la educación inclusiva<sup>133</sup> y ordenó la entrega del certificado de finalización de estudios secundarios, sin discriminación. Además, indicó que la Disposición 25/2011<sup>134</sup> que estaba vigente en la Ciudad sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas comunes era inconstitucional para el caso concreto. De esta forma respondía a los reclamos esgrimidos en el amparo. Esto coincide con el rol crucial que le asignan los autores a los tribunales de primera instancia en el contexto de un movimiento creciente de reforma institucional a través del litigio de interés público.

Cabe analizar algunos elementos de este proceso. Por un lado, en el armado del amparo judicial —herramienta jurídica para reclamar el efectivo reconocimiento, protección e implementación de un derecho con raigambre constitucional reconocida por el art. 43 de la Constitución—, se solicitó al INADI que emitiera una opinión consultiva sobre si entendía a simple vista si la denegación del título oficial implicaba una conducta discriminatoria o no, de acuerdo a la Ley 23.592<sup>135</sup>. Quiere decir que el Instituto, sin iniciar ningún procedimiento que involucre a todas las partes y a través de un análisis de los elementos acercados por la organización que realiza la consulta, emite una primera opinión.

Luego de varios meses el Instituto emitió un dictamen esclarecedor que confirmó el carácter discriminatorio de la denegación y de los argumentos esgrimidos por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires<sup>136</sup>. Por otro lado, una vez interpuesto el amparo, en el cual dicho dictamen constituía un respaldo a la argumentación, el INADI se presentó como “amigo del tribunal”.

Por otro lado, se presentaron otros actores en dicha calidad. En una intervención se presentó el Doctor en Ciencias de la Educación Carlos Skliar<sup>137</sup> y en otra, se presentó el Grupo Art. 24 y la Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (REDI), también integrante del Grupo. Además, se presentó Mariano Godachevich, Experto Independiente en el Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Dichas intervenciones ahondaron en los argumentos que avalan el derecho a la educación de las personas con discapacidad sin discriminación y con un reconocimiento igualitario de las trayectorias educativas.

---

<sup>133</sup> Para ver la sentencia completa ingresar en: <http://acij.org.ar/un-fallo-historico-para-el-derecho-a-la-educacion-de-las-personas-con-discapacidad/>

<sup>134</sup> Ver Disposición N° 25/2011, de la Dirección General de Educación de Gestión Privada, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

<sup>135</sup> Ley 23592, Antidiscriminatoria. Publicada en el Boletín Oficial el 5 de septiembre de 1988.

<sup>136</sup> Dictamen 656-15 - Opinión consultiva del INADI.

<sup>137</sup> Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, CONICET, e Investigador Principal del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Sede Argentina.

Por otro lado, la Jueza Subrogante Elena Liberatori, de Primera Instancia, llamó a la realización de una audiencia en la cual participaron representantes de las partes y quienes habían intervenido como “amigos del tribunal”. La audiencia fue una instancia participativa y sumamente relevante para poner un rostro, un cuerpo y una cotidianeidad afectada a este proceso judicial. A la par, las diversas intervenciones permitieron ahondar algunas argumentaciones y dejaron en evidencia el incumplimiento de las obligaciones constitucionales del Gobierno de la Ciudad.

Dado que la sentencia de primera instancia fue apelada por parte del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la causa continuó ante la Sala III de la Cámara de Apelaciones del fuero Contencioso Administrativo Tributario de la Ciudad de Buenos Aires. A fines de diciembre de 2016, se realizó una segunda audiencia convocada por la Cámara. En la misma, el Gobierno de la Ciudad ofreció entregar un certificado oficial a Alan de acuerdo a una resolución que estaba elaborando el Consejo Federal de Educación —futura Resolución 311/16—, que modificaría el sistema federal de títulos. Sin embargo, esa propuesta oficial carecía de un plazo cierto y de previsibilidad en su contenido. Representantes de ACIJ solicitaron entonces al Gobierno hacer efectivo el cumplimiento de la sentencia de primera instancia en ese momento y hacer entrega cierta del título de Alan, en igualdad de condiciones. Dado que el Gobierno rechazó esa solicitud porque aún no existía la resolución, Alan y su familia, con el apoyo del movimiento y quienes acompañaban como amigos del tribunal, rechazaron el ofrecimiento<sup>138</sup>.

Luego, en el marco de la causa ante la Cámara, el Gobierno de la Ciudad presentó un título de certificación de estudios y pretendió finalizar el proceso. No obstante, dicha presentación no prosperó dado que el documento emitido como título contenía una aclaración de referencia a la Res. 311/16 y fue reclamada como discriminatoria y como inconstitucional por aplicación retroactiva a un joven que había finalizado sus estudios en el 2013. Efectivamente, ante un pedido de informes, la Dirección Nacional de Validez de Títulos indicó que si bien era similar a los títulos oficiales, contenía una referencia errónea ‘RCFE311 y 312/16’ que la hacía carecer de validez nacional.

Finalmente, en marzo de 2017, la sentencia de Cámara ratificó la sentencia de primera instancia y ordenó la entrega del título secundario en igualdad de condiciones, sin la adición de ninguna leyenda distintiva, acción que había sido identificada previamente como arbitraria y contraria a dicha igualdad. Alan finalmente recibió su título el 28 de diciembre de 2017<sup>139</sup>.

Posiblemente el antecedente más emblemático de la desestabilización de derechos a través del litigio estratégico en el ámbito educativo se halla en el caso estadounidense “Brown v. Borad of Education of Topeka (347 U.S. 483)”, resuelto en 1954 por parte de la Corte Suprema Federal. En este caso, la Corte declaró inconstitucionales los sistemas de educación pública segregados para personas negras en una serie de estados del sur de los Estados Unidos. Se trata de una decisión de gran relevancia en el avance hacia la erradicación de la discriminación racial en dichos estados. Esta causa judicial es encuadrada por Sabel & Simon dentro de la primera ola de litigio de interés público en materia educativa<sup>140</sup>.

Como elemento destacado a tener en cuenta en el futuro del litigio de interés público en materia de interés público, los autores señalan que en el caso “Brown” el foco se extendió desde la segregación racial a la calidad educativa. Se argumentaba que además de ser mala en sí misma, sostener escuelas

---

<sup>138</sup> Ver comunicado de ACIJ luego de la segunda audiencia: <http://acij.org.ar/nueva-audiencia-en-la-causa-de-alan-rodriguez-por-su-titulo-secundario-continua-la-espera/>

<sup>139</sup> Comunicado de ACIJ por la entrega del título secundario a Alan Rodríguez: <http://acij.org.ar/despues-de-4-anos-alan-rodriguez-recibe-su-titulo-secundario/>

<sup>140</sup> Charles F. Sabel, William H. Simon. Op. Cit. Pg. 16.

para la población negra devenía en una mala calidad educativa para toda la comunidad educativa. Entonces, se indicaba que impedir la segregación traería aparejada mejor calidad educativa. Así, los esfuerzos de las respuestas judiciales apuntaron a impulsar y monitorear cambios estructurales del sistema educativo. Los autores subrayan que este tipo de remedios se ven aún más presentes en la tercera ola de litigio de interés público en materia educativa, ya que la preocupación está puesta en las adecuaciones escolares para asegurar calidad en la educación de forma inclusiva. De hecho, el caso en el que se enfocan, “*Vaughn G. v. Mayor and City Council of Baltimore*”, para evidenciar la modificación en los remedios judiciales hacia un sistema de rendición de cuentas por objetivos medibles se vincula al derecho a la educación de las personas con discapacidad. Estos procesos se caracterizan por ser participativos y tener amplias instancias de retroalimentación por parte de la sociedad civil involucrada<sup>141</sup>.

### ***Sobre la construcción de la agenda pública como elemento de análisis***

Hasta ahora se analizaron herramientas, estrategias y procesos que impactaron en la decisión final del caso particular y de la generación de lineamientos de política educativa. A continuación, se indagan otros procesos que impulsaron la instalación del tema en la agenda pública mediante la difusión del tema, la influencia en la opinión pública y en formadores de opinión, con impacto directo en la agenda política. En este marco se analizarán estrategias que se apoyaron en las oportunidades que brindan los medios masivos de comunicación, las redes sociales y plataformas de generación de apoyo social.

Para avanzar sobre este aspecto, es relevante introducir con mayor propiedad el término “agenda”, entendida por Birkland<sup>142</sup> como una colección de aspectos de problemas públicos sobre los cuales, al menos, un grupo de funcionarios públicos y audiencias públicas están prestando activamente atención. Dichos aspectos pueden incluir, por ejemplo, problemas en sí mismos, interpretaciones causales sobre el problema, actores y responsabilidades, elementos simbólicos asociados a dicho proceso, soluciones sugeridas frente al problema.

Una “agenda” puede ser muy concreta y tangible, como una lista de proyectos legislativos, pero también incluye un costado simbólico y psicológico-emocional, como una serie de creencias sobre la existencia y magnitud de un problema y cómo deberían ser abordados por el gobierno, el sector privado, las organizaciones de la sociedad civil o a través de acciones conjuntas por algunos o todos estos sectores y grupos de interés.

Las “agendas”, en términos de prioridades que deben conducir a la acción, existen en diversos niveles del gobierno y de la sociedad, y se pueden clasificar según el alcance hasta el cual una institución está habilitada y tiene el poder de tomar la última decisión para autorizar, implementar o rechazar una política. Sin embargo, podemos hablar de una agenda política solo en la medida en que esas prioridades pasan a la agenda de los tomadores de decisiones con la capacidad política de atender tal prioridad.

El caso de Alan, durante el 2016, contribuyó fuertemente a poner en la agenda política la situación educativa de los jóvenes con discapacidad, en particular con discapacidad intelectual, en un punto

---

<sup>141</sup> En este punto es relevante las dos características asignadas por Sabel & Simon al derecho de desestabilización. “En el patrón típico de una demanda moderna de interés público, la demostración (o admisión) de responsabilidad genera un proceso de negociación y deliberación supervisadas entre las partes y otros interesados. El resultado característico de este proceso es un régimen de reglas continuas o provisionales que se revisan periódicamente en función de evaluaciones transparentes sobre su implementación. 1. Un caso prima facie.- El caso prima facie para la desestabilización del derecho de interés público tiene dos elementos: la falla en alcanzar estándares el bloqueo político. El primer elemento es explícito y es el foco de la prueba y las alegaciones en la fase de establecimiento de responsabilidad. El segundo se discute menos, pero aun así es una premisa de fondo relevante.” Ibid. Pg. 55.

<sup>142</sup> Thomas A. Birkland. Op.Cit.

habitualmente invisibilizado: el egreso del sistema educativo con una certificación oficial; y, como parte de ese resultado, el aseguramiento de un trayecto por el sistema educativo que prevea un proceso inclusivo, con enfoque de derechos, con los apoyos y ajustes razonables adecuados, suficientes y relevantes, junto a diseños curriculares, pedagógicos y de evaluación acordes. Así mismo lo señala Gabriela Santucciono:

“En el proceso de elaboración de la Resolución 311 considero que fue clave el seguimiento dado a los reclamos. La falta de interés o la permanente postergación del tema por parte de los funcionarios no pudieron desalentar ese seguimiento e impulso. También considero que fue clave la visibilización que se logró a través de la presencia en medios de difusión. (...)el caso Alan Rodríguez fue estratégico para lograr -más allá del éxito individual para el actor- la modificación normativa que implicó la Resolución 311 y que hoy le reconoce el derecho a certificar sus estudios a todos los estudiantes con discapacidad.”<sup>143</sup>

En este proceso de construcción de una agenda pública, es relevante destacar las posibilidades que encarnan los análisis con enfoque de derechos humanos. Así, frente a los discursos que evaden el carácter de obligación jurídica que implican las normas, Bergallo indica que, justamente, “si los derechos han sido diseñados para funcionar en el mundo real, su contenido está inextricablemente vinculado a consideraciones pragmáticas respecto de su exigibilidad y operación”<sup>144</sup>. Así, el enfoque de derechos humanos en la construcción de la agenda política es un instrumento fundamental para avanzar en la práctica, en la cultura y en las políticas hacia una ampliación y no regresividad en materia de derechos humanos.

#### → Petición *on line* de firmas a través de la plataforma Change.org

Entre las herramientas empleadas para visibilizar el caso de violación de derecho y de reclamo, se utilizó una plataforma de recolección de firmas on line que permiten, en Argentina, juntar apoyo público para impulsar un tema en la agenda de los tomadores de decisiones. Así, el 16 de diciembre de 2015 se lanzó una petición vía Change.org<sup>145</sup>, la plataforma de firmas, por el caso de Alan Rodríguez. Al cabo de meses, la petición alcanzó más de 160.000 firmas de apoyo y se convirtió en un fuerte instrumento de incidencia política que permitió, junto a otros, lograr que la Justicia ordene el restablecimiento de algunos derechos de un joven con discapacidad intelectual, con impacto en políticas educativas locales y federales.

La petición on-line fue lanzada en simultáneo con la interposición de la demanda judicial y acompañada por un video<sup>146</sup> en el cual Alan contaba su caso fue una herramienta que contribuyó fuertemente a darle visibilidad a la situación y a construir una narrativa en favor del derecho a la educación y a la no discriminación. La plataforma permitía, por un lado, una interacción continua con el público, a través de los comentarios en la misma, y que a través de las redes sociales tengan la posibilidad de tomar acción a través de un insumo sencillo, accesible y atractivo. Por el otro lado, los medios de comunicación, gráficos, radiales y audiovisuales, obtenían insumos comunicacionales tanto a través de las gacetillas como a través de la plataforma. Change.org tomó iniciativas comunicacionales independientes de los actores que impulsaron el caso y realizó actualizaciones periódicas para informar novedades en la situación particular<sup>147</sup>.

<sup>143</sup> Gabriela Santucciono. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo. Abril 2018.

<sup>144</sup> Bergallo, Paola. Op.Cit.

<sup>145</sup> Ver Petición en la plataforma on line Change.org: “Por mi discapacidad, me niegan mi título. Quiero seguir estudiando”. Disponible en: <https://www.change.org/p/soledad-acunia-por-mi-discapacidad-me-niegan-mi-titulo>

<sup>146</sup> Video de lanzamiento del caso de Alan Rodríguez vía Change: <https://youtu.be/5WhLkMK8B8U>

<sup>147</sup> Video lanzado por Change: <https://www.youtube.com/watch?v=12VIGJ3fD4o>

→ **Activación de la red de organizaciones nucleadas en el Grupo Art. 24 a nivel federal para visibilizar el apoyo al caso y amplificar el pedido y generación de contenido relevante para redes sociales.**

El impulso de cambios en las políticas educativas para que las personas con discapacidad, en particular discapacidad intelectual, accedan a un título de nivel secundario en una escuela común también generó debates en el seno de las organizaciones que representan a las personas con discapacidad.

Por un lado, las barreras excluyentes de la educación se presentan en todo el trayecto educativo y la certificación se encuentra al final del recorrido, del cual muchos son expulsados antes de término o no avanzan con reclamos al Estado o a las escuelas; por el otro, para el movimiento se trataba de una discusión aún pendiente, que requería reconocer los diversos contextos locales y los distintos niveles de prioridades en cada uno; comprender cuáles eran las posibilidades normativas y las escenarios de base y repensar la estrategia de incidencia política.

Una vez que la causa fue lanzada a través de la demanda judicial, de los medios y las redes sociales, se buscó fortalecer el trabajo en red a nivel federal para aportar a la visibilización del caso y a la construcción de una causa común. La red construida a través del Grupo Art. 24 se encontraba en un proceso de empoderamiento y consolidación y tenía el desafío de federalizarse, nivelar la formación de las distintas organizaciones en temas de derechos humanos, incidencia política e implicancias de la educación inclusiva en la práctica, en la cultura y en las instituciones.

A través de una articulación entre más de 132 organizaciones —al momento de la acción— se desarrolló una acción colectiva de apoyo a Alan a través de fotos tomadas en más de 70 lugares del país<sup>148</sup>. Esta activación colectiva permitió hacer visible que se trataba de una causa compartida y que había personas involucradas, de los más diversos espacios.

Meses después de esta acción, la Ministra de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Soledad Acuña, comentó a un medio gráfico que el Ministerio no sorteaba títulos, que no se trata de una rifa<sup>149</sup>. Luego, el Ministerio realizó dos publicaciones en su página oficial de Facebook refiriéndose particularmente al caso de Alan<sup>150</sup>. Estas acciones del Estado generaron fuertes repercusiones en contra, por parte del movimiento<sup>151</sup> y la opinión pública. La actividad colectiva contribuyó a que la reacción también lo fuera.

Otro gran apoyo al reclamo de Alan fue el acompañamiento por parte de Melina Quereilhac<sup>152</sup>. El primer antecedente judicial con características similares en lo sustantivo. Melina es una joven que estudió siempre en una escuela común de la Ciudad, con el apoyo de una maestra integradora y con adecuaciones curriculares. Cuando terminó el secundario le negaron el título. Litigó durante 9 años, pero se lo entregaron 48 horas después de la intervención de un famoso programa de TV, Caiga

---

<sup>148</sup> Ver album de fotos en:

[https://www.facebook.com/pg/art24porlaEducacionInclusiva/photos/?tab=album&album\\_id=670336709773199](https://www.facebook.com/pg/art24porlaEducacionInclusiva/photos/?tab=album&album_id=670336709773199).

<sup>149</sup> Nota de Telam, 31/03/2016: <http://www.telam.com.ar/notas/201603/141579-acuna-educacion-manipulacion-politica-joven-sindrome-down.html>

<sup>150</sup> Posteo del Ministerio de Educación de la Ciudad:

<https://www.facebook.com/EducacionBA/posts/10156739384745596>

<sup>151</sup> Respuesta de ACIJ y el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva a los dichos de la Ministra publicada por el diario La Nación, el 29 de marzo de 2016: “*El caso de Alan reaviva la polémica por la educación inclusiva*”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/1884127-el-caso-de-alan-reaviva-la-polemica-por-la-educacion-inclusiva>

<sup>152</sup> Video de apoyo realizado por Melina Quereilhac y el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. Disponible en: <https://www.facebook.com/ACIJ.ORG/videos/1336065779753182/>



Quien Caiga<sup>153</sup>. Este fue otro ejemplo de la construcción de acciones en red por parte del movimiento de las organizaciones de personas con discapacidad.

En este sentido, la mamá de Alan Rodríguez, M. Florencia Rodríguez, destaca que:

“fue fundamental la intervención de las asociaciones de derechos humanos, como en este caso ACIJ”, las organizaciones “(...) fueron quienes nos acompañaron en todo el proceso del reclamo, apoyándonos a sentirnos más fuertes en esta lucha por el reclamo del título secundario de Alan en igualdad de condiciones y en el reconocimiento de sus derechos. No solamente fue importante la participación, sino que fue fundamental y fue lo que movilizó a que podamos seguir buscando personas y otras asociaciones que nos acompañen.”<sup>154</sup>

En términos de articulación y trabajo en red para impulsar el caso de Alan y el proceso de incidencia política, Santuccione enfatiza que un factor de gran importancia para el dictado de la Resolución 311/16 fue:

“la representatividad que logró el Grupo Art 24. Esa representatividad está dada por el número de OSC que lo integran (hoy 162) y por la sólida formación de muchos de sus representantes. Por lo demás, la circunstancia de que el Grupo haya desenvuelto su actividad articulando sus acciones de incidencia política a nivel nacional con acciones a nivel provincial (reclamos en diversas provincias del país) y haya engarzado esas acciones con actividades de capacitación docente avaladas por Ministerios provinciales, también contribuyó a posicionar al Grupo como referente en la temática.”<sup>155</sup>

→ **Estrategia comunicacional para visibilizar el caso, generar interacción con la opinión pública e incidir en la toma de decisiones públicas.**

La comunicación es una de las herramientas a las que se puede acudir en los procesos de incidencia política, para abonar a que un tema considerado un problema sea tenido en cuenta en la agenda pública por parte de los decisores. Así, la estrategia comunicacional busca informar, sensibilizar y movilizar tanto a la opinión pública como al poder político, siendo éste su destinatario principal.

El impulso del reclamo del caso de Alan y del derecho a la educación inclusiva requería hacer visible una situación en términos de inequidad, injusticia y de denegación de acceso a derechos humanos a una persona con discapacidad. Además, dar a conocer el caso podía contribuir a una mayor sensibilización y concientización sobre las múltiples barreras actitudinales e institucionales que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a una escuela inclusiva.

Por otro lado, Sabel & Simon, al analizar los efectos del derecho de desestabilización y el litigio de interés público, refiere a “efecto de publicidad”. Sobre el mismo, destaca que:

“la defensa de la pretensión de los actores va a llevar atención pública a los problemas. En consecuencia, el control público sobre las partes interesadas, en especial sobre los demandados, puede aumentar. Este control acrecentado va a generar presiones difusas, aunque muchas veces poderosas, en favor de un desempeño responsable”<sup>156</sup>.

Efectivamente, en el caso de análisis la inclusión de la educación inclusiva en la agenda mediática y en la opinión pública, generó fuertes presiones en los decisores políticos.

<sup>153</sup> Nota televisiva sobre el caso de Melina Quereilhac, realizada por el programa Caiga Quien Caiga. Disponible en: <http://www.asdra.org.ar/historias/melina-gano-una-demanda-para-que-le-otorguen-el-titulo-secundario/>

<sup>154</sup> María Florencia Rodríguez. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo.

<sup>155</sup> Gabriela Santuccione. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo.

<sup>156</sup> Charles, F. Sabel, William H Simon. Op.Cit. Pg. 68.

Las herramientas comunicacionales empleadas se desplegaron a través de distintas vías: las redes sociales, principalmente Twitter y Facebook, sumado a la petición iniciada en la Plataforma Change; y la llegada a los medios masivos de comunicación, de prensa gráfica, escrita y audiovisual, a través de comunicados institucionales, articulación y búsqueda de apoyo de actores claves y de entrevistas en medios.

La producción de recursos audiovisuales implicó un gran insumo para que el reclamo tuviera caras y fuera posible identificarlo directamente con la vida de las personas. Los tres videos lanzados por parte de ACIJ y el Grupo Art. 24 por la Educación inclusiva -sobre el caso en concreto, sobre el apoyo de Melina Quereilhac y sobre el apoyo por parte de Carlos Skliar- son los videos más vistos de los publicados en la red social Facebook por parte de la ONG que representó el caso. Entre los tres, tuvieron más de 100 vistas<sup>157</sup>.

Por otro lado, las redes permitieron una interacción constante con el resto de la sociedad a partir de las publicaciones de las organizaciones del movimiento y de las páginas oficiales de los medios de comunicación. Asimismo, la familia de Alan creó un grupo que hoy tiene más de 1400 miembros y se llama “Alan YA TIENE SU TITULO sigamos acompañándolo...” en donde se compartían avances y desafíos en la causa y muestras de apoyo y acompañamiento. La interacción que se generaba también alimentaba un circuito que permitía acercar las normas y la agenda política a la vida cotidiana, conocer qué sucedía en otras ciudades y pueblos y viabilizar consultas<sup>158</sup>.

La búsqueda en el buscador Google de “Alan Rodríguez+discapacidad” arroja cientos de miles de resultados. Las primeras 9 páginas se asocian directamente a las novedades sobre el caso<sup>159</sup>. A hacer la misma búsqueda en el sector de “Noticias”, los resultados que hacen la mención de dichos términos refieren al valor de antecedente que tuvo la resolución exitosa del caso y el impacto en la normativa federal (búsqueda al 8/4/2018).

Los principales medios nacionales levantaron el caso y contribuyeron fuertemente a hacer masivo el reclamo. Algunos periodistas<sup>160</sup>, incluso, promovieron activamente el pedido de respuesta por parte del Estado. El momento más destacado de este proceso de inclusión del reclamo en la agenda pública se dio cuando el entonces Ministro de la Nación Esteban Bullrich (Ministro de la Ciudad cuando comienza el reclamo) anunció en el programa televisivo de Mirtha Legrand<sup>161</sup> que había avanzado la resolución del Consejo Federal para que los estudiantes con discapacidad de una escuela común obtengan el mismo título de finalización de estudios. Días antes la periodista Viviana Canosa había realizado una nota a Alan para su programa “Gente Positiva”<sup>162</sup>. Luego de esa nota, a través de su cuenta de Twitter escribió decenas de mensajes mientras transcurría el programa de Mirtha para que se le pregunte al entonces Ministro de Educación por la resolución del caso.

---

<sup>157</sup> Para más detalles, ver los videos lanzados por ACIJ y el Grupo Art. 24 (en algunos casos) para dar a conocer y apoyar el reclamo de Alan: [https://www.facebook.com/pg/ACIJ.ORG/videos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/ACIJ.ORG/videos/?ref=page_internal)

<sup>158</sup> Para más detalles, ver el grupo de Facebook impulsado por la familia de Alan: <https://www.facebook.com/groups/1665751517014719/?fref=nf>

<sup>159</sup> Para ver una serie de notas e informes periodísticos, se sugiere revisar el punto de la bibliografía que dice: “Notas periodísticas”.

<sup>160</sup> Ver, por ejemplo, la nota en el noticiero de Telenoche, del 25 de marzo de 2015: “Alan quiere seguir estudiando, pero le niegan el título secundario por tener síndrome de Down”. Disponible en: [https://www.eltrecetv.com.ar/telenoche/alan-quiere-seguir-estudiando-pero-le-niegan-el-titulo-secundario-por-tener\\_085136](https://www.eltrecetv.com.ar/telenoche/alan-quiere-seguir-estudiando-pero-le-niegan-el-titulo-secundario-por-tener_085136)

<sup>161</sup> Nota sobre las declaraciones de Esteban Bullrich, publicada en el diario cordobés La Voz Del Interior, publicada el 18 de diciembre de 2016 : “*Todos los alumnos de secundario recibirán su título sin importar el grado de adaptación*” : <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/todos-los-alumnos-de-secundario-recibiran-su-titulo-sin-importar-el-grado-de-adaptacion>

<sup>162</sup> Nota del programa “Gente Positiva”, de Viviana Canosa, año 2016: <https://www.fwtv.tv/gente-positiva/videos/lucha-de-alan-por-conseguir-su-titulo-secundario>

→ **Demanda de producción de datos sobre la situación educativa de las personas con discapacidad, de forma completa y sin discriminación.**

Por otro lado, y en simultáneo, a principios de 2015, varias organizaciones de la sociedad civil cuya agenda se enfoca en derechos de las personas con discapacidad demandaron, a través de un amparo colectivo, al Estado Nacional<sup>163</sup>. El reclamo surgió por su omisión de producir información completa y suficiente que dé cuenta de la situación de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo<sup>164</sup>.

En este caso la Corte Suprema de Justicia de la Nación confirmó la obligación del Estado de generar información sin discriminación de acuerdo a la Convención y a la Ley de Educación Nacional. El mismo Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad había destacado esta ausencia de datos como una observación al Estado Argentino.

Si bien el decreto sobre acceso a la información pública vigente en ese momento —Decreto Nacional 1172/03— indicaba que el Estado debía brindar la información que ya tuviera producida y no aquella que debiera producir, en este caso se demostró que si no contaba con dicha información era porque estaba incumpliendo la obligación de relevarla.

Para lograr una efectiva incidencia en políticas públicas, así como para que el Estado diseñe de forma adecuada dichas políticas, conforme a las obligaciones de proteger, garantizar y viabilizar el acceso y ejercicio de derechos fundamentales, es un prerrequisito hacerlo sobre evidencia. Esta es una de las razones que llevan a las organizaciones a pedir información pública al Estado.

Ante estos pedidos de acceso a información pública, en 2014, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), encargada de los relevamientos anuales del estado de la educación en el país en números, había reconocido que no producía la misma información para escuelas comunes que para escuelas especiales, a las que asisten mayoritariamente estudiantes con discapacidad y que -por diversos errores metodológicos que impedían obtener datos fiables- desconocía la cantidad de niños y niñas con discapacidad que asistían a escuelas comunes<sup>165</sup>. Esta situación, es, por ejemplo, un fuerte obstáculo para dimensionar cuántas personas estaban y están en la misma situación que Alan Rodríguez.

En este sentido, las organizaciones demandantes indicaron que:

“La omisión de producción de información suficiente y adecuada sobre la situación de personas con discapacidad en el sistema educativo es violatoria de su derecho a la igualdad, a la no discriminación, a la educación y a buscar y recibir información. Además, las relega a

---

<sup>163</sup> Video explicativo de la demanda, elaborado por ACIJ. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=sbD9rIy6lg4>

<sup>164</sup> Para ver el texto completo de la demanda ingresar a: <http://acij.org.ar/wp-content/uploads/2015/07/Demanda-al-Estado-Nacional-por-Falta-de-produccion-de-datos-sobre-la-situacion-educativa-de-las-personas-con-discapacidad.pdf> y más sobre la decisión de la Corte Suprema de Justicia de la Nación en: <http://acij.org.ar/la-corte-suprema-de-justicia-confirma-la-sentencia-que-condena-al-estado-nacional-a-producir-informacion-sobre-la-situacion-educativa-de-las-personas-con-discapacidad/>

<sup>165</sup> ACIJ realizó presentaciones escritas ante la DiNIECE con fechas 14/11/2013 y 09/01 de 2014, en las que se solicitó la información a la que antes se hizo referencia. La DiNIECE emitió una Resolución en el expediente n° 001613/13, donde se indica que la Dirección no produce los datos solicitados. Esta información surge de la demanda por falta de producción de información contra el Estado Nacional.

una situación de invisibilización, al impedir conocer su situación real en el sistema educativo y evaluar el grado de cumplimiento de la Convención.”<sup>166</sup>

La importancia de contar con datos completos, accesibles y sin discriminación fue destacada también en el Comentario General N°4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad<sup>167</sup>. El mismo destaca que, de conformidad con el art. 24 y 33 de la CDPD, los Estados deben “elaborar marcos de seguimiento con indicadores estructurales, de proceso y de resultados, y puntos de referencia y objetivos concretos para cada indicador, en consonancia con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4”. Además, a continuación subraya que las personas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, deben acceder a instancias participativas en la determinación de los indicadores y la recopilación de datos y estadísticas.

En particular, con relación al tipo de datos que el Estado ya recoge y a los que debería relevar, incluyendo los niveles de acceso a una certificación de finalización de estudios, el Comité recuerda que “deben establecerse los indicadores de resultado, como el porcentaje de alumnos con discapacidad en entornos de aprendizaje inclusivos que han obtenido una certificación o un diploma final oficial o el porcentaje de alumnos con discapacidad admitidos en la enseñanza secundaria”.

→ **Participación en la elaboración de normativa federal sobre trayectoria educativas por parte del Consejo Federal de Educación y reuniones con el Ministerio de Educación de la Nación.**

Tras el proceso enunciado de solicitud de participación en la elaboración de una resolución, el Consejo Federal de Educación emprendió la tarea de legislar sobre las trayectorias educativas de las personas con discapacidad, de acuerdo a la Ley Nacional de Educación. En paralelo, el caso de Alan se estaba desarrollando y la ausencia de dicha legislación era un punto que oponía el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Los procesos de consulta estrecha con la sociedad civil y de participación deben atender a estándares mínimos de publicidad, accesibilidad y apertura para garantizar oportunidades reales de acceso a la información, libertad de expresión y para que las opiniones sean escuchadas y tenidas en cuenta. Sin embargo, en este caso, los canales oficiales de comunicación no habían alertado sobre este proceso de legislación, aún cuando el borrador del proyecto estaba disponible en el portal web de la Modalidad de Educación Especial del Ministerio de la Nación. A través de diversas articulaciones, actores del Grupo Art. 24 accedieron al primer borrador. El mismo se denominaba: “MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL: Orientación, promoción, acreditación y certificación de los/as estudiantes con discapacidad. Borrador del documento respecto a normativa”. Tal documento buscaba profundizar lo dispuesto por las normativa federal, resoluciones del Consejo N° 155 y 174 y presentaba un texto incompatible con las obligaciones constitucionales de asegurar el acceso a una educación inclusiva.

La red de organizaciones nucleadas en el Grupo Art. 24, las cuales en ese momento sumaban 127, presentaron objeciones al borrador junto a propuestas de redacción en abril de 2016<sup>168</sup>. Las mismas fueron compartidas con otros actores institucionales con diversas competencias en materia de

<sup>166</sup> Comunicado de las organizaciones ante la sentencia de Cámara. Disponible en: <https://adc.org.ar/la-corte-suprema-de-justicia-confirma-la-sentencia-que-condena-al-estado-nacional-a-producir-informacion-sobre-la-situacion-educativa-de-las-personas-con-discapacidad/>

<sup>167</sup> Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Ob. Cit.

<sup>168</sup> El 14 de septiembre de 2016, el diario Clarín publicó una nota relevando el tema: “Avanza un proyecto para regular los títulos en escuelas especiales”. Disponible en: [https://www.clarin.com/sociedad/avanza-proyecto-regular-escuelas-especiales\\_0\\_ryHlg312.html](https://www.clarin.com/sociedad/avanza-proyecto-regular-escuelas-especiales_0_ryHlg312.html)

discapacidad y educación inclusiva, como la CONADIS y el INADI. A la par, se tenían reuniones con diversos actores, incluido el Ministro de Educación de la Nación. Además, se acordó que representantes del movimiento de las distintas provincias y de la Capital Federal acercaran las objeciones ante el Ministerio de Educación de cada jurisdicción, ya que la discusión se deba en el marco del Consejo Federal, órgano colegiado presidido por el Ministro de Educación de la Nación y con las máximas autoridades educativas de cada jurisdicción.

Justamente, esta articulación del movimiento por la educación inclusiva a nivel federal es fuertemente destacado por la coordinadora del Grupo Art. 24. Así, resalta que:

“Fue importante, también, la actitud “propositiva”: cada reclamo contra las resoluciones contrarias a la CDPD fue acompañado de una propuesta de regulación acorde con la CDPD; las capacitaciones docentes fueron presentadas siempre como un aporte para el cambio y encaradas con esa actitud.”<sup>169</sup>

En las observaciones elaboradas, el Grupo solicitaba que no se apruebe el borrador cuestionado y que se generase un nuevo texto de acuerdo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con jerarquía constitucional, y demás Tratados de Derechos Humanos concordantes. En tercer lugar, se solicitó que se abra un proceso de consulta respetuoso del art. 4.3 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Luego de las primeras observaciones, se emitió otra versión borrador y se convocó a una reunión en el Ministerio de Educación de la Nación, con representantes de la Modalidad de Educación Especial, del Secretario de Gestión Educativa del Ministerio y de la CONADIS. En el encuentro participaron referentes del Grupo Art. 24 y de otras organizaciones del movimiento de las personas con discapacidad y expusieron sus observaciones y aportes al borrador. Finalmente, en diciembre de 2016, este proyecto devino en la celebrada Resolución 311/16<sup>170</sup> del CFE a la cual refirió Esteban Bullrich en el programa televisivo.

La red de organizaciones publicó, en conjunto con la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad, de la Ciudad de Buenos Aires, un Manual de Educación Inclusiva<sup>171</sup> en el cual se explica detalladamente la normativa vigente y conforme a derechos, entre las cuales se encuentra la Resolución 311/16. Además, actualmente se encuentra realizando cursos, seminarios y encuentro de formación en distintas ciudades del país.

Entre los aspectos destacados y novedosos de la norma, en consonancia con las recomendaciones del Comité y del Alto Comisionado de Naciones Unidas sobre los Derechos Humanos, se encuentran:

- > La incorporación de la cláusula contra el rechazo, la cual reafirma que las escuelas, de gestión estatal o privada, no pueden rechazar la inscripción o reinscripción de un estudiante con discapacidad; y que tal rechazo será considerado como una “discriminación por motivos de discapacidad”.
- > La prohibición de obligar a un estudiante con discapacidad a asistir a una escuela de modalidad especial y el deber de garantizar los apoyos que sean necesarios para que

<sup>169</sup> Gabriela Santuccione. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo. Abril 2018.

<sup>170</sup> Para acceder al texto de la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación ingresar a: [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_311-16.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf). Para acceder a un video explicativo de la Resolución 311/16 producido por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva, ingresar a: <https://www.facebook.com/art24porlaEducacionInclusiva/videos/943983612408506/>

<sup>171</sup> Manual de Educación Inclusiva, elaborado por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva y COPIDIS. Año 2017. Acceder al mismo en: <http://www.grupoart24.org/publicaciones.php>

- aprendan en igualdad de condiciones, en una escuela común. La modalidad especial debe asegurar los apoyos y recursos necesarios para asegurar la inclusión en la escuela común.
- > Desde la etapa inicial de estudiante en la escuela, se analizarán las posibles barreras institucionales, culturales y didácticas al acceso a la participación, la comunicación y el aprendizaje de los/as estudiantes con discapacidad.
  - > Si les estudiantes cursan con un proyecto pedagógico individual o adecuaciones curriculares, sus aprendizajes deben ser evaluados y calificados de acuerdo a dicha propuesta educativa y deben aprobar y pasar de grado o nivel en la medida en que alcancen dichos objetivos.
  - > Les estudiantes que hayan cursado con un proyecto pedagógico individual y lo hayan aprobado, deberán recibir las certificaciones y títulos de primaria y secundaria en igualdad de condiciones con los demás estudiantes.
  - > Se reafirma que la obligación principal de asegurar un sistema educativo inclusivo recae sobre el Ministerio de Educación (y no, por ejemplo, en salud) y que deben existir mecanismos sencillos, accesibles y eficaces de reclamo.

Otro efecto colateral de la incidencia en la política federal es la presión a la adecuación de las estructuras y políticas educativas federales, como en el caso de la Provincia de Buenos Aires<sup>172</sup>. Este se presenta a la vez como un efecto y como un fuerte desafío para la efectiva implementación de la resolución 311/16.<sup>173</sup>

iii) Un tercer rol de las organizaciones de la sociedad civil identificado por De Búrca se refiere a su actividad como “traductores culturales” entre los actores locales y los del sistema internacional. Los primeros son quienes efectivamente conocen el contexto ya que son los protagonistas principales de las situaciones de vulneración de derechos. Entre las tareas relevadas en distintos casos se encuentran la de hacer accesibles las normas, recomendaciones y observaciones de los órganos del sistema de derechos humanos en un lenguaje doméstico con mayores posibilidades de aceptación e internalización por parte de la comunidad. Por el otro lado, pueden jugar un rol relevante como mediadores entre los grupos sociales locales y la actividad del sistema, al contribuir a que los actores internacionales comprendan el contexto específico de cada sociedad. La explicación de los contextos normativos, culturales y sociales locales aportan a hacer el proceso de rendición de cuentas más genuino y a contrarrestar argumentos estatales que buscan respaldarse en la práctica local para justificar el incumplimiento de la Convención. La autora toma para este proceso la

---

<sup>172</sup> Ver nota periodística del Diario La Nación, publicada el 28 de febrero de 2018: “En Buenos Aires, los alumnos con discapacidad podrán tener su título oficial”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2112102-en-buenos-aires-los-alumnos-con-discapacidad-podran-tener-su-titulo-oficial>. Sobre el reclamo de la Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Plata para el efectivo cumplimiento de la normativa en la Provincia de la Plata, ingresar a: <https://www.eldia.com/nota/2018-4-14-4-15-56-avanza-una-presentacion-judicial-por-titulos-que-les-dan-a-alumnos-integrados-la-ciudad>. Sobre la resistencia por parte del movimiento sindical, enfatizada en el siguiente pie de página, se sugiere ver la nota publicada por PrensaObrera.com, el 7 de diciembre de 2017: “Vidal, a fondo con el vaciamiento de las escuelas especiales”. Disponible en: <http://www.prensaobrera.com/prensaObrera/online/politicas/vidal-pone-proa-hacia-el-plan-maestro>

<sup>173</sup> “El principal desafío (luego de la sanción de la Resolución 311/16): su implementación en todas las jurisdicciones del país. Muchas provincias están rezagadas en esa implementación y es la actual labor del Grupo Art 24 impulsar la adecuada implementación en todo el país. Es decir, se está desplegando procesos de incidencia, formación y movilización para que se conozca las autoridades provinciales respondan al deber de adecuar las políticas educativas locales, para la comunidad educativa fortalezca o realice respondan a sistema inclusivos y para que tanto esa comunidad como las familias y las PcD conozcan cuáles son sus derechos. Otro desafío son las fuertes resistencias sindicales que ven en la modificación del sistema hacia un sistema inclusivo una amenaza a fuentes de trabajo.” Gabriela Santuccioni. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo. Abril 2018. Sobre el tema, también se sugiere ver la entrevista a María Florencia Rodríguez, mamá de Alan, realizada en el marco de este trabajo. Abril 2018. Ver Anexo.

denominación esbozada por el antropólogo Sally Engle Merry quien refiere a un proceso de “vernaculización del derecho internacional de los derechos humanos”<sup>174</sup>.

Como se expuso al analizar las acciones desplegadas por la sociedad civil para promover el reclamo por una certificación igualitaria, como parte de la educación inclusiva, el movimiento de las personas con discapacidad juega un rol muy activo como mediador entre la práctica local y el sistema internacional. Así, por un lado analiza en términos de derechos humanos a los procesos de toma de decisiones, las estructuras institucionales y a la situación normativa, a la vez que realiza un relevamiento de casos para realizar aportes al sistema.

Uno de los impactos que tuvo el impulso del caso de Alan, amparado en la Convención, fue acercar las normas, y por lo tanto los derechos allí reafirmados, a la cotidianidad de las personas: “el caso sirvió para empoderar a los estudiantes con discapacidad y a sus familias. Es notable cómo cambió la actitud de muchos que se conformaban con un “simple estar” en la escuela: hoy saben que su derecho va más allá.”<sup>175</sup>

Por otro lado, el movimiento de organizaciones traduce las normas, interpretaciones, observaciones y recomendaciones del sistema internacional en un lenguaje accesible, tanto por el uso de diversos formatos como por el empleo de un texto más cercano a los usos del país. En este sentido, por ejemplo, elabora manuales, videos, infografías, audios textos para que las personas conozcan sus derechos, puedan identificar vulneraciones en términos incumplimientos estatales y puedan acceder a herramientas y recursos jurídicos para reclamar por el efectivo acceso. La incorporación de los temas destacados a raíz de violaciones de derechos en la agenda pública y mediática también es una herramienta útil para informar, empatizar y visibilizar el contexto y abonar a acciones colectivas. Es decir que las organizaciones juegan un rol relevante en el empoderamiento de la sociedad para el acceso, ejercicio y disfrute de sus derechos.

iv) Finalmente, De Búrca menciona que otro rol que ejercen las organizaciones, principalmente, pero no solo, en países en desarrollo, es el de proveer directamente asistencia o servicios a aquellas personas integrantes de los grupos más desaventajados para minimizar en casos particulares la brecha entre el derecho y la práctica. Así, por ejemplo, entre las organizaciones del Grupo Art. 24, en un comienzo estaba conformado por organizaciones de personas con discapacidad y familiares, luego se sumaron organizaciones prestadoras de servicios, organizaciones de Derechos Humanos, organizaciones vinculadas a la promoción social, así como otras organizaciones que comparten la importancia de aunar esfuerzos por la defensa del goce del derecho a la educación sin discriminación.

#### **b) Sobre las redes transnacionales de organizaciones sociales que representan a las personas con discapacidad**

Hasta ahora se analizó el rol de las organizaciones locales en la estrategia de incidencia política a raíz de un caso de litigio de interés público. Además de esta faz de la sociedad civil, De Búrca considera la importancia y el potencial de las redes y coaliciones internacionales de organizaciones sociales. En el caso de los derechos de las personas con discapacidad, juega un rol importante la International Disability Alliance (IDA)<sup>176</sup>.

<sup>174</sup> Gráinne De Búrca. Op.Cit. Pg 291.

<sup>175</sup> Gabriela Santucciono. Respuestas a la entrevista realizada en el marco del presente trabajo.

<sup>176</sup> IDA reúne a más de 1,100 organizaciones de personas con discapacidad y sus familias alrededor del mundo a través de ocho redes globales y seis regionales. Para acceder al sitio web de IDA ingresar a: <http://www.internationaldisabilityalliance.org/>

Entre las actividades concretas que contempla la autora se encuentran la de compartir y hacer circular de forma accesible la información y el conocimiento; proveer formación y entrenamiento sobre el funcionamiento del sistema internacional de derechos humanos y oportunidades de incidencia o instancias de monitoreo y reclamos; acercar información, asesoramiento u otras formas de colaboración para generar y fortalecer articulaciones y coordinar preocupaciones, visibilizar barreras y contextos y preparar los reportes alternativos o “sombra”, movilizar estrategias de litigio u otras medidas de implementación normativa. Además, contribuyen a tender redes de contacto o encuentros de incidencia entre grupos y actores relevantes entre el nivel local y el internacional.

Si bien la autora concluye que el rol de estas coaliciones es particularmente significativo para los Estados en los que la sociedad civil organizada es poco activa o débil, o hay escaso acceso a información adecuada, en el caso local también cumplieron un rol relevante aún cuando las organizaciones estaban empoderadas y activas.

A continuación se analizan algunas de las acciones que involucraron a las coaliciones internacionales y que contribuyeron a generar avances en el trabajo del sistema internacional y, por lo tanto, a nivel local.

→ **Acciones de incidencia indirecta a través de organizaciones internacionales que trabajan por los derechos de las PCD**

La consulta de Alan y la familia trajo aparejada la necesidad de realizar tareas de consulta e investigación para conocer cómo funcionaban otros sistemas educativos y cómo eran las instancias de acreditación y certificación en otros países. Sobre todo era importante identificar sistemas que arrojaran buenas prácticas y sistemas que hubieran sido observados por promover prácticas discriminatorias o arbitrarias, en contradicción con la Convención y otros tratados de derechos humanos. En esta búsqueda se avanzó, por ejemplo, en conversaciones con Gordon Porter, referente internacional de políticas educativas inclusivas y se identificó que recién en 2013 había adecuado la política de New Brunswick a estándares igualitarios al momento de la certificación y egreso del nivel medio.

Por otro lado, como parte de la misma búsqueda, integrantes de organizaciones de la sociedad civil argentina mantuvieron encuentros e intercambios con otras activistas y actores no gubernamentales, como Inclusion International (II)<sup>177</sup>, integrante de IDA. Luego, II, tras identificar que la información disponible sobre el tema era escasa, lanzó una encuesta dirigida a personas y ONGs del mundo vinculadas al movimiento de derechos de las PcD que son parte o aliados de II. La encuesta buscaba comprender cuáles eran los tipos de diplomas, títulos o documentos equivalentes que los sistemas educativos entregaban a estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas regulares/comunes y que accedían a programas educativos individuales o adaptaciones curriculares —tal era el caso de Alan—. La encuesta se titulaba “Educación inclusiva: consulta sobre los títulos de educación secundaria para estudiantes con discapacidad intelectual”.

Este aspecto fue relevante en la media que, dada la gran cantidad de barreras que niños y adolescentes con discapacidad enfrentaban para ser incluidos en el sistema educativo regular<sup>178</sup>, el

---

<sup>177</sup> II es una coalición internacional de personas con discapacidad intelectual y sus familiares que se dedica a la incidencia por los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual de todo el mundo. Para acceder al sitio web de II ingresar a: <http://inclusion-international.org/>

<sup>178</sup> Los sistemas educativos presentan diversas barreras que impiden y afectan la participación y el aprendizaje de estudiantes, barreras que afectan en particular a las personas con discapacidad. Las mismas están dadas por la organización estructural de los sistemas educativos, las prácticas y las culturas vigentes que, si bien afectan con mayor agresividad a las personas con discapacidad, también impactan negativamente en los procesos educativos de otras personas en situación de vulnerabilidad y que son parte de la diversidad percibir, entender y analizar como



momento del egreso o finalización de estudios con una acreditación, sin discriminación y de validez oficial se tornaba un punto muy lejano en los procesos de incidencia política.

Es destacable que, además de contribuir a empujar la agenda pública nacional, el caso de Alan y los debates sobre certificación igualitaria también contribuyeron a alertar a la comunidad internacional sobre esta barrera y a coordinar esfuerzos para que el sistema de derechos humanos se expidiera sobre el tema.

Además de las coaliciones internacionalmente reconocidas, a la par que se desarrollaba el caso de Alan, se estaba conformando y afianzando una red regional de organizaciones de América Latina para coordinar esfuerzos para incidir en los sistemas de la región y promover una educación inclusiva. Tras encuentros regionales en 2014 y 2015, en Buenos Aires, en la segunda reunión se creó la Red Regional por la Educación Inclusiva (RREI)<sup>179</sup>. ACIJ y el Grupo Art. 24 son integrantes fundadoras de la coalición

El caso de Alan contribuyó y se vio alimentado por el trabajo de esta red en la medida en que se constituyó progresivamente en una interlocutora del sistema internacional y del sistema interamericano. Así, la RREI también presentó aportes en las instancias de incidencia de ambos sistemas, como el Día de Discusión General sobre el Derecho a la Educación o para la elaboración del Comentario General N°4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Asimismo las organizaciones de la RREI realizaron pedidos de audiencia temática ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en el 2015, pedido reeditado por el Grupo Art. 24 en abril de 2016. Si bien ninguno de los dos pedidos prosperó contribuyeron a fortalecer el trabajo en red y a paulatinamente introducir y alertar sobre las violaciones de derechos humanos en el acceso a la educación en Argentina y en la región.

Actualmente es posible identificar en las actividades de la RREI acciones que encuadran en las funciones que la autora destaca de las coaliciones internacionales. La coalición ha realizado aportes a las instancias de monitoreo y seguimiento por parte del Comité, ha articulado cursos y talleres en línea con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y ha organizado otros autónomamente, sobre normas e interpretaciones internacionales, sobre herramientas para el aula y diseño universal, o sobre herramientas de litigio estratégico; asimismo ha promovido la articulación y acercamiento entre actores y grupos de interés de los niveles locales e internacionales y promueve la difusión y el intercambio de información relevante, herramientas y novedades entre los distintos países.

#### **4.4 Sobre las oportunidades de interacción y aprendizaje entre los diversos actores y niveles**

El quinto elemento que caracteriza al enfoque experimentalista del sistema de derechos humanos refiere a las instancias y oportunidades de interacción y retroalimentación que se producen entre las organizaciones de la sociedad, los Estados y los actores internacionales del sistema de Naciones Unidas. Esta característica separa a este enfoque de las acciones más unidireccionales que implican acercar las normas internacionales de derechos humanos a un lenguaje accesible localmente.

---

modos de aprendizaje. A partir de un estudio a nivel regional y del análisis de diversos sistemas de indicadores de monitoreo y evaluación, ajustados al marco educativo internacional propuesto por UNESCO, el informe “DOCUMENTO DE TRABAJO: El acceso a la información como herramienta para la defensa del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.”, ACIJ (2014), propone una serie de indicadores para evaluar el nivel de inclusión de un sistema educativo local.

<sup>179</sup> Sitio web de la RREI: <http://rededucacioninclusiva.org/>

Algunas de las actividades mencionadas en el punto anterior implican justamente la forma en que las preocupaciones y argumentos emergen de las situaciones que enfrentan las personas y grupos situados en el contexto y son mediadas por las organizaciones y activistas locales, las cuales en ocasiones articulan, cooperan o informan a las coaliciones internacionales y finalmente elevan los reportes ante los Comité de los tratados u órganos o instancias de revisión similares.

Luego, las observaciones y recomendaciones elaboradas por los Comité o los comentarios generales que buscan generar lineamientos interpretativos del texto convencional, son el objeto de seguimiento y monitoreo de las organizaciones locales así como la herramienta para la incidencia política para amplificar y mejorar el acceso a derechos. El producto generado por sistema de derechos humanos, alimentado por los actores locales y transnacionales, es luego vernaculizado por los mismos actores para que sean relevantes a las personas. Así, el ciclo se desarrolla y avanza hasta tanto se desarrolle otra instancia de reporte o revisión.

Si bien la autora cree que no se trata de un aspecto tan fortalecido, indica que en ocasiones son los actores locales los que acercan nuevas preocupaciones a los Comité y a las organizaciones transnacionales. El proceso a través del cual el Comentario General N°4 del Comité termina por incorporar el derecho a la certificación como un tema a tratar es un claro ejemplo de esta dinámica que la autora denomina iterativa, reflexiva y participativa.

Para realizar una lectura accesible del contenido del Comentario General, la Red Regional por la Educación Inclusiva elaboró un documento que aborda los principales puntos del Comentario. Uno de dichos puntos evidencia la incorporación de la certificación igualitaria y el acceso a títulos válidos para les estudiantes con discapacidad que ingresen, participen, aprenden y egresan de la escuela común. El documento elaborado por la RREI recoge los puntos f) y g) del Comentario, referidos a las características fundamentales de un sistema educativo inclusivo, de la siguiente forma:

“Un ambiente que favorece el aprendizaje y garantiza transiciones efectivas. Los entornos de aprendizaje inclusivo 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. Los alumnos son objeto de un trato igualitario en los procedimientos de evaluación y examen y se certifican sus capacidades y logros en igualdad de condiciones con los demás. Asimismo, reciben apoyo para que su transición del aprendizaje escolar a la formación profesional y la enseñanza superior y, por último, al entorno laboral se realice de manera efectiva.”<sup>180</sup>

Además de los procesos de revisión y de elaboración de los Comentarios Generales, la autora señala que la CDPD en particular, a diferencia de los demás tratados, tiene un artículo específico en su texto que indica que los Estados deberán reunirse periódicamente en una Conferencia de Estados Parte para abordar temas referidos a la implementación de la Convención (art. 40).

Efectivamente, en estos encuentros periódicos, además de avanzar con cuestiones procedimentales referidas al funcionamiento del Comité, se abordan preocupaciones puntuales vinculadas a la Convención. En estas instancias, las organizaciones juegan un rol activo en incidir en el temario y en acercar aspectos sobresalientes en distintos países o regiones; además, son una fuente para la recolección y sistematización de información desde los contextos locales hacia el sistema internacional. Los denominados *side events* o eventos alternativos que se organizan en el marco de

---

<sup>180</sup> El derecho a la educación inclusiva según el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Observación General N° 4. RREI. Año 2017. Pg. 8. Disponible en: <http://reeducacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2017/10/Documento-OG-4-RREI.pdf>

reuniones oficiales son ocasiones especiales para impulsar el encuentro entre actores relevantes, promover argumentos y compartir contextos para generar avances en la implementación y rendición de cuentas. Otra de las instancias participativas destacadas de este Comité es la coordinación de Días de Discusión General sobre alguna cuestión particular. Así, por ejemplo, en 2015 y 2016, a educación inclusiva fue un punto destacado de la agenda del Comité, en las instancias mencionadas<sup>181</sup>.

Sobre este quinto elemento la autora concluye que manteniendo vigente la percepción compartida sobre problemas puntuales de violación de derechos de comunidades históricamente vulneradas y sobre la necesidad de reafirmar y mejorar el reconocimiento y protección de sus derechos, las instancias de retroalimentación y aprendizaje contribuyen a fortalecer y a ampliar el acceso a derechos, en vez de acotarlos o limitarlos. Es decir que al momento de revisar los acuerdos generales originales, plasmados en las Convenciones, la tendencia, con la fuerte actividad de la sociedad civil, es positiva desde un enfoque de derechos. El caso de estudio de Alan permite abonar este supuesto y es ilustrativo del proceso de incidencia política a nivel local, federal e internacional.

Otra vía de aprendizaje que señala De Búrca está dada por la creciente interacción y coordinación entre los distintos actores del sistema internacional de derechos humanos. Es así que, por ejemplo, cuando otros Comités tratan los temas de los tratados que monitorean, abordan cuestiones referidas en particular a determinadas minorías, como es el caso de las personas con discapacidad. Finalmente, menciona que los mismos Comités son puntos focales de recepción de reclamos y de consultas, lo cual nutre su capacidad de entendimiento y de reacción ante las particularidades locales y la práctica, la cultura y la política de una diversidad de contextos.

## **5/ Conclusiones**

---

Gráinne De Búrca desarrolló un marco de análisis que busca indagar la correlación positiva entre el sistema internacional de derechos humanos y su impacto en el efectivo acceso a derechos, cuando se dan ciertas condiciones. A partir del disparador propuesto por el enfoque experimentalista, a lo largo de este trabajo se analizó cómo el movimiento de las organizaciones que representan a las personas con discapacidad incidió en las políticas públicas educativas federales, usando como herramientas principales a los instrumentos de derechos humanos y al litigio estratégico. En particular, se estudió el caso de interés público de Alan Rodríguez.

El análisis de la diversidad de estrategias, procesos y actores involucrados en esta experiencia contribuye a comprender la interacción que puede darse en la práctica entre los distintos niveles de gobernanza, con una activa participación de la sociedad civil, para el acceso a derechos humanos. A su vez, el presente estudio contribuye a generar interrogantes dirigidos tanto a quienes diseñan las políticas educativas como a quienes buscan influir en las mismas.

En la primera parte de este trabajo se expuso un marco conceptual común dado por los modelos de la discapacidad y su impacto en la estructura de los sistemas educativos, sus normas, su cultura y sus prácticas. Se mostró cómo la forma en la cual percibimos, nos relacionamos, valoramos y tenemos expectativas respecto de las personas con discapacidad, influye directamente en su acceso a

---

<sup>181</sup> Sobre el Día de Discusión General sobre el Derecho a la Educación, ver el sitio oficial de Naciones Unidas en: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/DGDontherighttoeducationforpersonswithdisabilities.aspx>. Sobre el side event organizado por Inclusion International en ocasión de las Sesiones N°14 del Comité en el 2015: <http://inclusion-international.org/event/ii-side-event-on-inclusive-education/>. Sobre el Comentario General N°4: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GC.aspx>

derechos humanos. Finalmente se analizó de qué forma el modelo social de la discapacidad y el paradigma de la inclusión son los que permiten concebir el derecho a la educación, y a la educación inclusiva, como un derecho universal receptado en el derecho internacional.

Argentina es un país ejemplarmente activo en la ratificación de tratados y de acuerdos internacionales que buscan ampliar derechos humanos. Incluso las convenciones adoptadas por el Estado son a menudo incluidas entre los primeros artículos de normas nacionales como sucede por ejemplo en la Resolución 311/16. Sin embargo, hay una amplia brecha entre esas declaraciones y las políticas concretas. Un aprendizaje que surge de este proceso de análisis es la importancia que tiene que el Estado profundice las instancias de capacitación y formación entre quienes están a cargo de diseñar, por ejemplo, las políticas educativas o de legislar para ello. Comprender en su núcleo qué implica la inclusión es un vehículo necesario para generar estándares normativos compatibles con la Convención. Una de las grandes falencias del primer borrador de dicha resolución fue la incompatibilidad de las diversas cláusulas con la concepción de la educación inclusiva.

En segundo lugar, se presentaron las características generales del caso particular de Alan Rodríguez a la luz del enfoque experimentalista, para construir una base a partir de la cual indagar en detalle las distintas estrategias y etapas hacia el efectivo reconocimiento del derecho a la educación de Alan. A su vez, se analizaron algunas de las barreras más habituales a la inclusión de las personas con discapacidad en las escuelas comunes y cómo la perpetuación de las mismas conllevan efectos discriminatorios, retroalimentando un contexto de discriminación estructural. Por último, se destacó cómo el derecho a la certificación igualitaria había sido relegado entre las barreras a abordar por las políticas educativas. En este contexto, la comprensión cabal del problema que motiva un reclamo social es un eslabón ineludible para poder generar respuestas públicas adecuadas.

En tercer lugar, se profundizó el análisis del proceso de incidencia política a través del experimentalismo jurídico y de derechos humanos, con énfasis en la herramienta del litigio de interés público. Además, se presentó el marco para indagar las estrategias que, a través de mecanismos institucionales o encuadrables en un Estado de derecho, permitieron desestabilizar las instituciones para que las mismas atiendan a obligaciones constitucionales, respondiendo a las demandas sociales.

En cuarto lugar se indagaron específicamente cada una de las estrategias desplegadas por el movimiento de las organizaciones de personas con discapacidad por la educación inclusiva, representado, en este caso, por el Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. En esta sección el énfasis estuvo puesto en identificar el rol y el potencial de una sociedad civil activa a través de organizaciones no gubernamentales locales y a través de la interacción constante con coaliciones transnacionales de organizaciones.

Como consecuencia de ese análisis es posible aportar al quinto elemento del enfoque experimentalista de derechos humanos, el cual se enfoca en las posibilidades de aprendizaje, retroalimentación y revisión de los objetivos presentes en los acuerdos normativos. Este punto, según la autora es el que enfrenta mayores desafíos. De la experiencia transitada a partir del caso de Alan y de la Resolución 311/16, surgen importantes conclusiones que buscan contribuir a procesos dialógicos y constructivos en el diseño y desarrollo de políticas públicas.

Por un lado, una sociedad civil activa, representativa del grupo afectado por el reclamo, y propositiva tiene más probabilidades de ser considerada por quienes toman las decisiones de política pública. En este sentido, el Grupo Art 24 logró fortalecerse como red a nivel federal y transformarse progresivamente en un interlocutor genuino y serio, que acude a estrategias contundentes de reclamo, como la visibilización en medios de comunicación y el litigio estratégico,

pero también a otras fuertemente propositivas, como fue el caso de las objeciones con redacciones alternativas al borrador de la norma que fue recibido positivamente por el Estado en tanto se presentaron propuestas constructivas que planteaban alternativas concretas y viables. Otro ejemplo es la publicación de un manual de educación inclusiva por parte de la red, para facilitar la bajada territorial de lo dispuesto por la resolución, haciéndola más accesible para los diversos actores involucrados, como así también la organización de seminarios de formación.

Por otro lado, para futuras experiencias, es relevante considerar las diversas instancias vinculadas a procesos transnacionales y federales en las que el Estado puede generar espacios de participación significativa de la sociedad civil. Entre las oportunidades, se destacan el momento de armar informes oficiales para presentar ante el Comité; el momento de revisar las observaciones recibidas por el Comité; cuando un reclamo se hace visible públicamente; al momento de iniciar un proceso de regulación normativa que busca adecuarse a la Convención o, luego en la construcción de indicadores y en instancias de monitoreo y evaluación. La construcción de instancias serias de participación en las que los legisladores o las autoridades educativas de cada jurisdicción accedan a las diversas aristas del reclamo, comprendan el problema y conozcan el alcance y posible impacto de sus decisiones aumenta las posibilidades de generar políticas públicas adecuadas.

Finalmente, este trabajo busca contribuir a la comprensión por parte de las organizaciones sociales y las personas con discapacidad que representan, del funcionamiento y las potencialidades del sistema internacional de derechos humanos, abriendo oportunidades para un mayor y mejor uso del mismo. Esto conlleva que las familias y la comunidad educativa estén más empoderadas sobre cuáles son sus derechos y cómo reclamarlos, y sus responsabilidades. No son las personas las que deben enfrentar el impacto negativo de las fallas administrativas o los vacíos legislativos. Un joven, como en el caso de Alan, no debe tener que esperar cuatro años para lograr la efectiva restitución de sus derechos fundamentales. La sistematización y estudio del complejo proceso alrededor de su caso busca achicar las distancias entre las normas y la realidad, para que el diseño, implementación y evaluación de políticas tengan un enfoque de derechos.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

### PUBLICACIONES ACADÉMICAS E INVESTIGACIONES CONSULTADAS

- Asociación Civil por la Igualdad y a Justicia (ACIJ): “Informe “DOCUMENTO DE TRABAJO: El acceso a la información como herramienta para la defensa del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.”. Año 2014.
- Agustina Palacios: “El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. CERMI. Agosto de 2008. Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Alejandro M. Estévez: “Algunas características fundamentales de los estudios en políticas públicas”. Polipub.org – Asociación Civil para el Estudio de las Políticas Públicas Participativas. Cuaderno N° 13. Año 2014.
- Bergallo, Paola: “Justicia y experimentalismo: la función remedial del poder judicial”. Trabajo presentado en el Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política (SELA). Año 2005. Disponible en <http://www.palermo.edu/derecho/PDF/PaolaBergallo.pdf>
- Booth. T and Ainscow M.: “Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools”. Publicado por CSIE (Centro de Estudios para la Educación Inclusiva). Año 2002.
- Campaña Mundial por la Educación y Handicap International: “La educación inclusiva para niños con discapacidad”. Año 2013. Disponible en: <http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right%20Equal%20Opportunity%20ES.pdf>
- Carlos Parra Dussan: “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. Revista ISEES N° 8. Diciembre 2010.
- Charles, F. Sabel, William H Simon: “Destabilization Rights: How Public Law Litigation Succeeds”, 117 Harvard Law Review 1015, 1016. Año 2004. Traducido al español por María Emilia Mamberti. Publicado en la Revista de Interés Público (REDIP) de la de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP. Diciembre de 2017.
- Equipo Latinoamericano de Justicia y Género, ELA: “Liderando los procesos de cambio. Claves para la incidencia política de organizaciones de la sociedad civil”. S/D
- Facundo Chávez Penillas: “El Derecho a la Educación de las Personas con Discapacidad. Su comprensión en el marco de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. Paper publicado en el marco de un curso virtual del Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva). Julio de 2014.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. Junio de 2014. Capítulo 1 y 2.
- Gauthier de Beco: “Transition to Inclusive Education Systems According to the Convention on the Rights of Persons with Disabilities”, Nordic Journal of Human Rights, 34:1, 40-59. Año 2016. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/18918131.2016.1153183>
- Gerardo Echeita Sarrionandía y Miguel Ángel Verdugo Alonso. “La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después. Valoración y Prospectiva”. Publicación de INICIO, Universidad de Salamanca. Año 2004.

- Gordon Porter. Ponencia: “Puesta en práctica de la Educación Inclusiva”. Septiembre de 2003 para “Conferencia – San Sebastián”, España. Disponible en: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon\\_porter.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf)
- Galeazzi, Mariela: “Argentina’s Court Decision: Taking the Right to Inclusive Education of Children with Disabilities Seriously”. Human Rights Brief. 28 de noviembre de 2017. Disponible en: <http://hrbrief.org/2017/11/argentinascourtdecision-taking-right-inclusive-education-children-disabilities-seriously/>
- Gráinne de Búrca: “Human Rights Experimentalism”. New York University School of Law, Pública Law and Legal Theory Research paper Series. Working paper No. 17-06. January 2017.
- Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva y COPIDIS: “Manual de Educación Inclusiva”. Año 2017. Acceder al mismo en: <http://www.grupoart24.org/publicaciones.php>
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo - INADI. “Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria”. Año 2014. Disponible en: <http://www.inadi.gob.ar/contenidos-digitales/wp-content/uploads/2016/03/analisis-de-libros-escolares-desde-una-perspectiva-de-derechos-humanos.pdf>
- Juan I. Pérez Bello: “El derecho a la educación inclusiva. Análisis de la jurisprudencia del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas”. Infojus. Doctrina. SAIJ. 4 de Septiembre de 2015.
- María Catalina Nosiglia: “El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación Nacional N° 26206: continuidades y rupturas”. Disponible en: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a11nosiglia.pdf>
- Mariela Puga: “El litigio estructural”. Revista de Teoría del Derecho de la Universidad de Palermo. Año I, N.º 2. Pg. 41-82. Noviembre de 2014.
- Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial: “Informe Mundial sobre Discapacidad”. Año 2011. Disponible en: [http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf)
- Política Educativa 322, del Departamento de Educación y desarrollo de la niñez. New Brunswick, Canadá. 17 de septiembre de 2013
- Red Regional por la Educación Inclusiva: El derecho a la educación inclusiva según el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su Observación General N° 4. RREI. Año 2017. Pg. 8. Disponible en: <http://rededucacioninclusiva.org/wp-content/uploads/2017/10/Documento-OG-4-RREI.pdf>
- Rieser, Richard: “Implementing Inclusive Education: A Commonwealth Guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities”, Commonwealth Secretariat. Año 2012.
- Roberto Saba, “Desigualdad Estructural”. Publicado en Marcelo Alegre y Roberto Gargarella (coords.), “El Derecho a la Igualdad. Aportes para un constitucionalismo igualitario”, Lexis Nexis, Buenos Aires, 2007.
- Romero y Krichesky, en “El director escolar en Argentina: un actor clave pero (aún) invisible”. Texto de la bibliografía de la Maestría en Políticas Educativas de la UTDT. S/D
- Thomas A. Birkland: “The World Changed Today”: Agenda-Setting and Policy Change in the Wake of the September 11 Terrorist Attacks. Nelson A. Rockefeller College of Public Affairs and Policy, University

at Albany, SUNY. Review of Policy Research, Volume 21, Number 2. The Policy Studies Association. Año 2004.

- Tomasevski, Katarina: *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. IIDH, Cuadernos Pedagógicos, IIDH, 2003.
- WORLD Policy Analysis Centre, sobre los sistemas educativos en términos de inclusión de las personas con discapacidad, a nivel mundial y sobre cuáles constituciones receptan en su texto el derecho a la educación de las personas con discapacidad. Para más detalle, ingresar a: <https://www.worldpolicycenter.org/policies/is-inclusive-education-available-for-children-with-disabilities?filter=crpd> y a <https://www.worldpolicycenter.org/policies/does-the-constitution-guarantee-the-right-to-education-for-children-with-disabilities?filter=crpd>

#### **INSTRUMENTOS INTERNACIONALES DE DERECHOS HUMANOS Y PUBLICACIONES DEL SISTEMA INTERNACIONAL DE DERECHOS HUMANOS**

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación general n° 13, El derecho a la educación* (artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Año 1999. U.N. Doc. E/C.12/1999/10.
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, *Observación General N° 11 (1999) sobre los planes de acción para la enseñanza primaria*, (artículo 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). Año 1999. U.N. Doc. E/C.12/1999/4.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *“Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All”* [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]. Año 2005. Pg. 13. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, Naciones Unidas (OHCHR, por sus siglas en inglés): *“From Exclusion to Equality. Realizing the rights of persons with disabilities. Handbook for Parliamentarians on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol”*. Año 2007. Disponible en: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training14en.pdf>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: *“Observaciones finales sobre el informe inicial de Argentina, aprobadas por el Comité en su octavo período de sesiones (17 a 28 de septiembre de 2012)”*. 19 de octubre de 2012. CRPD/C/ARG/CO/1.
- Consejo de Derechos Humanos. *“Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”*. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos”. A/HRC/25/29. 18 de diciembre de 2013.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 70/1: *“Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”*. Aprobada el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1
- Declaración de Incheón: *Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Foro Mundial sobre la Educación para Todos. Año 2015. ED/WEF2015/MD/3.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Borrador (Draft) de la Observación general sobre el derecho a la educación inclusiva*. Noviembre de 2015. Disponible en: <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx>
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: *“Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva”*. 26 de noviembre de 2016. CRPD/C/GC/4. Disponible



en:[http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en)

- Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad, Catalina Devandas-Aguilar. Publicado el 9 de agosto de 2016. Tema central: políticas inclusivas. Pto. 6. Naciones Unidas, Asamblea General: A/71/314. Para ver más, ingresar en: <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Disability/SRDisabilities/Pages/SRDisabilitiesIndex.aspx>

#### **INFORMES/PUBLICACIONES DE LA SOCIEDAD CIVIL PARA PRESENTAR ANTE LA ONU**

- Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva: *“Presentación ante el Comité sobre los Derechos de las PCD, Día de Discusión General sobre el derecho a la educación de las PCD”*. Abril de 2015.
- Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva: *Aportes del “Grupo Artículo 24 por la Educación Inclusiva” respecto del borrador de la Observación General sobre el artículo 24 de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.*
- Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva: *Informe Sombra del “Grupo artículo 24 por la Educación Inclusiva” ante Naciones Unidas en ocasión del segundo proceso de evaluación del Estado Argentino sobre el cumplimiento de la CDPD.*
- CELS, FAICA, la ADC y Federación Argentina de Entidades Pro Atención a las PCD Intelectual - FENDIM: *“Informe alternativo presentado por organizaciones de la sociedad civil ante el Comité de los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2012”*, al momento de la revisión del Estado Argentino. Disponible en: <http://www.redi.org.ar/Prensa/Comunicados/Informe-alternativo-al-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-ONU.pdf>

#### **NORMAS NACIONALES O DOCUMENTOS ESTATALES**

- Ley 23592, publicada en el Boletín Oficial el 5 de septiembre de 1988.
- Ley 26.206, publicada en el Boletín Oficial el 28 de diciembre de 2006.
- Ley 26.378, publicada en el Boletín Oficial el 9 de junio de 2008.
- Ley 27.044, publicada en el Boletín Oficial el 22 de diciembre de 2014
- Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. Año 2016. *“MODALIDAD EDUCACIÓN ESPECIAL: Orientación, promoción, acreditación y certificación de los/as estudiantes con discapacidad. Borrador del documento respecto a normativa”*.
- *“Convocatoria por parte del Estado Nacional a un debate sobre los lineamientos para una Ley Nacional de Educación”*. S/D. Documento disponible en: [http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c\\_didacticas/webcindario/documentos\\_pu/ley\\_de\\_educacion\\_nacional\\_capital.pdf](http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/centros/c_didacticas/webcindario/documentos_pu/ley_de_educacion_nacional_capital.pdf)
- María Luz Albergucci: *“Educación especial: una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes?”*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información. Octubre de 2006. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/96160>
- Congreso de la Nación Argentina: *Versión taquigráfica de: CÁMARA DE SENADORES DE LA NACIÓN - REUNIÓN DE LA COMISIÓN DE POBLACIÓN Y DESARROLLO HUMANO -*

Salón Illia – H. Senado de la Nación - 21 de octubre de 2014 - Presidencia de la señora senadora Norma Elena Morandini. Video de la conferencia disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=bKBcjJNwueg>

- “RODRIGUEZ CESAR ALAN CONTRA GCBA y otros SOBRE AMPARO”. Expte. A47249-2015/0, ante el Juzgado de Primera Instancia N°1, Secretaria N° 2, del Fuero Contencioso Administrativo y Tributario, Poder Judicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

### **NOTAS PERIODÍSTICAS**

- Telenoche, del 25/03/2015: “Alan quiere seguir estudiando, pero le niegan el título secundario por tener síndrome de Down”. Disponible en: [https://www.eltrecetv.com.ar/telenoche/alan-quiere-seguir-estudiando-pero-le-niegan-el-titulo-secundario-por-tener\\_085136](https://www.eltrecetv.com.ar/telenoche/alan-quiere-seguir-estudiando-pero-le-niegan-el-titulo-secundario-por-tener_085136)
- Informe de la TV Pública, publicado el 23/12/15: “La lucha de Alan”: <http://www.tvpublica.com.ar/articulo/la-lucha-de-alan/>
- Telefenoticias, publicada el 15/03/2016: “Le niegan el título oficial a un joven con síndrome de Down que terminó el secundario”: <http://telefenoticias.com.ar/actualidad/le-niegan-el-titulo-oficial-a-un-joven-con-sindrome-de-down-que-termino-el-secundario/>
- Diario La Nación, publicada el 28/09/ 2017: “El 55% de los chicos con discapacidad no están integrados en la educación común”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2065567-el-55-de-los-chicos-con-discapacidad-no-estan-integrados-en-la-educacion-comun>
- Diario La Nación, el 29/03/2016: “El caso de Alan reaviva la polémica por la educación inclusiva”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/1884127-el-caso-de-alan-reaviva-la-polemica-por-la-educacion-inclusiva>
- Diario Clarín, el 14/09/2016: “Avanza un proyecto para regular los títulos en escuelas especiales”. Disponible en: [https://www.clarin.com/sociedad/avanza-proyecto-regular-escuelas-especiales\\_0\\_ryHlg3I2.html](https://www.clarin.com/sociedad/avanza-proyecto-regular-escuelas-especiales_0_ryHlg3I2.html)
- Infobae: “La Justicia ordenó que le den el título secundario a un chico con síndrome de Down”, publicada el 24/10/2016: <https://www.infobae.com/sociedad/2016/10/24/la-justicia-ordeno-que-le-den-el-titulo-secundario-a-un-chico-con-sindrome-de-down/>
- La Voz del Interior: “La Justicia dictaminó que un chico con síndrome de Down debe recibir su título secundario”, publicada el 24/10/2016: <http://www.lavoz.com.ar/node/1084914>
- La 100, sin fecha: “No le dan el título de secundario por tener Síndrome de Down”: <https://la100.cienradios.com/no-le-dan-el-titulo-de-secundario-por-tener-sindrome-de-down/>, <http://www.lapoliticaonline.com/nota/101089/>
- La Voz Del Interior, publicada el 18 de diciembre de 2016 : “Todos los alumnos de secundario recibirán su título sin importar el grado de adaptación” : <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/todos-los-alumnos-de-secundario-recibiran-su-titulo-sin-importar-el-grado-de-adaptacion>
- Programa “Gente Positiva”, de Viviana Canosa, año 2016: <https://www.fwtv.tv/gente-positiva/videos/la-lucha-de-alan-por-conseguir-su-titulo-secundario>
- Diario Perfil, publicada el 30/12/2017: “Tras 4 años de reclamos, entregan el título secundario al joven con síndrome de Down: <http://www.perfil.com/noticias/sociedad/tras-4-anos-de-reclamos-entregan-el-titulo-secundario-al-joven-con-sindrome-de-down.phtml>

## Anexo — Entrevistas

**Entrevista a Gabriela Santucciono**<sup>182</sup>, coordinadora e integrante fundadora del Grupo Art. 24 por la Educación Inclusiva. Gabriela es abogada y activista por el derecho a la educación inclusiva, y mantiene un rol importante en el impulso de cambios estructurales para la construcción de sistema educativos que incluyan a todos, que reconozcan y que valoren la diversidad.

**1) En el marco del caso de Alan Rodríguez c/Gob. De la Ciudad, ¿qué valor crees que aportó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), y el sistema internacional de DD.HH, en el proceso de participación de la sociedad civil?**

GS: La CDPD fue la herramienta fundamental para defender el derecho de Alan Rodríguez a su certificación de estudios. En cuanto a proceso de participación de la sociedad civil, el art 4.3 fue fundamental para reclamar participación en la elaboración de normas que reconocieran ese derecho. Esa norma fue sancionada hacia el fin del proceso de reclamo y se tradujo en la Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación.

El sistema internacional de derechos humanos, en el caso el Comité para los Derechos de las PcD a través de la Observación General (OG) Nro 4 también tuvo una fuerte incidencia al brindar una interpretación auténtica del art 24 de la CDPD. A partir de esta se dejó atrás las laxas interpretaciones que relativizan el derecho a la educación inclusiva que sostenían que bastaba con que las personas estén dentro del sistema educativo para cumplir con la CDPD. Cabe mencionar que en el proceso de elaboración de la OG Nro. 4 la sociedad civil pudo aportar insumos y, desde Argentina a través del Grupo Art 24, los aportes estuvieron encaminados a esclarecer que la trayectoria educativa de las PcD en las escuelas comunes debe ser integral, comprendiendo el ingreso, la participación, la promoción y el egreso con certificación, para así asegurar la educación a lo largo de la vida.

Por su parte, también el Informe Temático sobre el Derecho a la Educación de las PcD, elaborado por la Oficina del Alto Comisionado para los DDHH de Naciones Unidas en diciembre de 2013, tuvo la misma utilidad: precisar el contenido del art. 24.

Es decir que en el marco del caso de Alan se dio una interacción particular con el sistema internacional de derechos humanos en la medida en que el desarrollo de la OG Nro. 4 fue concomitante al desarrollo de las estrategias de incidencia alrededor del caso. De esta forma, el Comité tuvo acceso a una barrera a la educación sobre la cual no había hecho precisiones previas y a su vez la resolución exitosa del caso de Alan en 2017, con la entrega del título, es amparable en la interpretación del Comité y en el Informe Temático del 2013. Los aportes hechos ante el sistema y las herramientas que ya nos otorgaba también contribuyeron a empujar la reforma de los lineamientos educativos a nivel federal.

**2) ¿Cómo describirías el rol que tuvo el Grupo Art. 24, y las organizaciones que lo integran, en el impulso del caso de Alan Rodríguez y en proceso de desarrollo la resolución 311/16 del CFE?**

---

<sup>182</sup> Nota de opinión por Gabriela Santucciono, publicada en el Diario La Nación, el 14 de noviembre de 2017: ““No hay cupo”: el doble discurso de las escuelas”. Disponible en: <https://www.lanacion.com.ar/2082228-no-hay-cupo-el-doble-discurso-de-las-escuelas>

GS: En el proceso de desarrollo de la Resolución 311/16, el rol del Grupo Art. 24 fue fundamental pues los orígenes de la resolución se remontan a reclamos contra resoluciones del mismo Consejo Federal (155/11 y 174/12), que a pesar de ser posteriores a la CDPD eran francamente restrictivas del derecho a la educación inclusiva de PcD. Todo el proceso insumió 4 años, en los que el seguimiento dado a los reclamos —contemporáneo a un fuerte trabajo de fortalecimiento de la sociedad civil en la temática de la educación inclusiva— fue importantísimo y persistente.

Estratégicamente, más o menos en la mitad de ese proceso, se inició la acción judicial con el reclamo de Alan Rodríguez. Ese caso particular, acompañado de una fuerte acción en medios que permitió visibilizar la cuestión y sensibilizar a la población, impulsó el dictado de la Resolución 311, pues la sentencia dictada en el caso fue ejemplar y muy bien fundamentada en los estándares internacionales del derecho a la educación. Además, el caso le puso cara, nombre y apellido a las situaciones de injusticia que permitían las resoluciones vigentes hasta entonces.

En particular, en el caso Alan Rodríguez, patrocinado por ACIJ, una organización de la sociedad civil de Argentina que además integra el Grupo Art. 24, tanto el Grupo como otras OSC se presentaron como *Amicus Curiae* para aportar fundamentos favorables al reclamo. Durante el proceso, fueron numerosas las organizaciones que en distintas jornadas o presentaciones públicas hicieron claras referencias al caso y demostraron su apoyo.

**3) ¿Qué estrategias fueron claves en este proceso (redes/alianzas, campañas, incidencia política local/internacional, etc)? ¿Crees que hubo estrategias que no funcionaron? En este caso cuales fueron los aprendizajes.**

GS: En el proceso de elaboración de la Resolución 311 considero que fue clave el seguimiento dado a los reclamos. La falta de interés o la permanente postergación del tema por parte de los funcionarios no pudieron desalentar ese seguimiento e impulso. También considero que fue clave la visibilización que se logró a través de la presencia en medios de difusión.

Como ya comenté, el caso Alan Rodríguez fue estratégico para lograr -más allá del éxito individual para el actor- la modificación normativa que implicó la Resolución 311 y que hoy le reconoce el derecho a certificar sus estudios a todos los estudiantes con discapacidad.

Destaco también, como un factor de suma importancia en el dictado de esa resolución, la representatividad que logró el Grupo Art 24. Esa representatividad está dada por el número de OSC que lo integran (hoy 162) y por la sólida formación de muchos de sus representantes. Por lo demás, la circunstancia de que el Grupo haya desenvuelto su actividad articulando sus acciones de incidencia política a nivel nacional con acciones a nivel provincial (reclamos en diversas provincias del país) y haya engarzado esas acciones con actividades de capacitación docente avaladas por Ministerios provinciales, también contribuyó a posicionar al Grupo como referente en la temática.

Fue importante, también, la actitud "propositiva": cada reclamo contra las resoluciones contrarias a la CDPD fue acompañado de una propuesta de regulación acorde con la CDPD; las capacitaciones docentes fueron presentadas siempre como un aporte para el cambio y encaradas con esa actitud.

Esto último aparece como un aprendizaje. Si bien en otras ocasiones se han solicitado mesas de diálogo para avanzar conjuntamente y realizar aportes, los buenos resultados que se aparejan a un vínculo crítico y constructivo con el Estado fueron notables. El presentar aportes escritos con sugerencias detalladas de redacción, la articulación para impulsar la formación docente y buscar que se traduzca en parte de la agenda estatal, la generación de material sobre buenas prácticas o que hagan accesible la normativa permiten fortalecer ampliamente los reclamos para que se cumplan las obligaciones asumidas constitucionalmente por Argentina.

**4) ¿Cuál consideras que es el impacto del caso de litigio de Alan Rodríguez en el acceso a la educación inclusiva? En caso de considerarlo relevante, ¿por qué crees que se trata de un caso estratégico?**

GS: Sin dudas lo considero relevante: por la visibilización que ya mencioné, por lo fundamentada de la sentencia, por su oportunidad (estábamos reclamando la modificación de las resoluciones).

El caso Alan Rodríguez implicó un punto de inflexión en el tratamiento de la educación de personas con discapacidad pues impulsó el dictado de la Resolución 311 que reconoce —como anticipé— el derecho a la educación inclusiva en toda su dimensión: ingresar, participar, aprender y ser evaluado de acuerdo a los aprendizajes (entendidos como uno de los términos del proceso enseñanza/aprendizaje y no como autónomos o divorciados de la enseñanza), para finalmente egresar con la certificación correspondiente.

Considero, también, que el caso sirvió para empoderar a los estudiantes con discapacidad y a sus familias. Es notable cómo cambió la actitud de muchos que se conformaban con un “simple estar” en la escuela: hoy saben que su derecho va más allá.

**5) ¿Cuáles crees que son los desafíos pendientes en la implementación y monitoreo de los lineamientos educativos generados a través de las resolución 311/16 CFE?**

GS: El principal desafío: su implementación en todas las jurisdicciones del país. Muchas provincias están rezagadas en esa implementación y es la actual labor del Grupo Art 24 impulsar la adecuada implementación en todo el país. Es decir, se está desplegando procesos de incidencia, formación y movilización para que se conozca las autoridades provinciales respondan al deber de adecuar las políticas educativas locales, para la comunidad educativa fortalezca o realice respondan a sistema inclusivos y para que tanto esa comunidad como las familias y las PcD conozcan cuáles son sus derechos. Otro desafío son las fuertes resistencias sindicales que ven en la modificación del sistema hacia un sistema inclusivo una amenaza a fuentes de trabajo.

Por supuesto, una vez superados esos desafíos o en el transcurso de superarlos, las prácticas arraigadas de un sistema acostumbrado a segregar a PcD o a tener muy bajas expectativas en sus aprendizajes también serán un inconveniente a superar y para ello es que hacemos actividades de capacitación docente y de empoderamiento de familias.

---

**Entrevista a María Florencia Rodríguez, mamá de Alan.**

**1) ¿Cómo influyó la participación de organizaciones de derechos humanos en el proceso del reclamo que iniciaron cuando Alan terminó el secundario?**

M.F.R: Fue fundamental la intervención de las asociaciones de derechos humanos. En este caso ACIJ y el Grupo Art. 24. Ellos fueron quienes nos acompañaron en todo el proceso del reclamo, apoyándonos y ayudándonos a sentirnos más fuertes en esta lucha por el reclamo del título secundario de Alan en igualdad de condiciones y en el reconocimiento de sus derechos. No solamente fue importante la participación, sino que fue fundamental y fue lo que movilizó a que nosotros podamos seguir buscando personas y otras asociaciones que nos acompañen. Ellos se encargaron de la búsqueda para apoyar la causa y realmente nos sentimos totalmente contenidos y seguro de que estábamos haciendo lo correcto, junto a todas las personas que trabajaron en esto

para la búsqueda de una solución. Y la calidad humana por sobre todo, que más allá de los conocimientos legales, la calidad humana hizo que nos sintiéramos más seguros y acompañados.

**2. ¿Qué significó para ustedes que su reclamo estuviera amparado por tratados internacionales o por la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad?**

M.F. R: Como familia, que el reclamo estuviera amparado por la CDPD significó algo muy importante que va más allá del ámbito nacional y que va más allá de la intuición de que se trataba de un derecho. Significó que hablo con personas de otros países y que nos cuentan el caso llegó a Estados Unidos, a España, y que es muy conocida la lucha como familia. Nombran a ACIJ como la referencia y al Grupo Art. 24. Sirvió muchísimo que colaborara mucha gente para colaborar en la visibilización de nuestra lucha.

**3. ¿Qué aprendizajes personales resaltan de todo el proceso?, ¿Creen que su reclamo y el resultado fue importante para otras personas?**

M.F.R: Como familia consideramos que el caso de la lucha por el título de Alan abarcó no solo a Alan y su familia sino también a muchísimas personas. Justamente ayer se acercaron unos papás para comentarnos que en la escuela adonde va el hijo, en Provincia, estaban intentando que no intervenga tanto la escuela especial, con el tema de la doble matriculación. Que le decían que con el tema de Alan se había hecho mucho ruido y que ahora estaban controlando muchísimo y que gracias a él ahora están todos los padres con los ojos bien abiertos y también en las instituciones de todos los colegios. Los padres se están cuidando para que no afecten a sus hijos, previniéndose, y en los colegios intentan hacer todo más prolijo para no perjudicar a los alumnos o tener futuras complicaciones. Lo que es buenísimo es que no es solo en el ámbito de la Capital Federal, sino también en otros lados.

Gracias a toda esta lucha y a esta intervención de las asociaciones por los derechos de las personas con discapacidad, de acá y de afuera, gracias al esfuerzo de todos y a la buena predisposición para lograr estos cambios tuvo un resultado positivo y generó un precedente para otras personas. Cuando las personas lo ven a Alan como el joven que logró el título secundario para él y para todos y eso es impagable y súper emocionante.