

El derecho a la educación ante la discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de la categoría diagnóstica discapacidad mental en el contexto escolar.

Azrak, Adrian.

Cita:

Azrak, Adrian (2016). *El derecho a la educación ante la discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de la categoría diagnóstica discapacidad mental en el contexto escolar. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/381>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/u2e>

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN ANTE LA DISCAPACIDAD: USO ACTUAL Y POSIBILIDADES FUTURAS DE LA CATEGORÍA DIAGNÓSTICA DISCAPACIDAD MENTAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Azrak, Adrian

Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El presente trabajo indaga las implicancias y las consecuencias de la utilización de la categoría diagnóstica Discapacidad Mental para la efectivización del derecho a la educación en el contexto escolar. Los cambios paradigmáticos en el nivel local e internacional en el estudio de la discapacidad, la normativa legal y supralegal vigente, así como también la injerencia de clasificaciones psicológicas-psiquiátricas en el ámbito educativo, involucran nuevos desafíos al alcance de este derecho en niños, niñas y adolescentes. Por tanto, se pretende dilucidar la situación actual de los sujetos con Certificados Únicos de Discapacidad (CUD) en el continuum que va desde el ejercicio y goce efectivo del derecho a la educación hasta el extremo opuesto de la discriminación y vulneración del derecho, con el objeto de visibilizar las realidades de esta población en contextos educativos de nivel primario, analizando el rol del Estado, de los docentes y de las instituciones educativas en su conjunto.

Palabras clave

Derecho a la Educación, Discapacidad mental, Contexto escolar, Legislación Vigente

ABSTRACT

THE RIGHT TO EDUCATION FACING DISABILITY: CURRENT USE AND FUTURE POSSIBILITIES OF MENTAL DISABILITY DIAGNOSTIC CATEGORY IN SCHOOLING

This paper focuses on the implications and consequences of the use of Mental Disability diagnostic category for realizing the right to education in schooling. Paradigmatic changes in the local and international levels in the disability field, the current legal and supralegal regulations, as well as the intervention of psychological-psychiatric classifications in education, involve new challenges to the scope of this right in children and adolescents. Therefore, this paper addresses the study of the current situation of individuals with Unique Disability Certificate in the continuum from the enjoyment of the right to education to the opposite end of discrimination and violation of this right, with the object of making visible the realities of this population in primary schooling, while analyzing the role of the state, teachers and educational institutions as a whole.

Key words

Right to Education, Mental disability, School context, Current legislation

Introducción

Según el *Informe mundial sobre la discapacidad* (OMS, 2011), más de 1000 millones de personas alrededor del mundo presentan alguna forma de discapacidad. Se estima que actualmente el 15% de la población mundial se encuentra afectada por esta situación debido a que, durante los últimos años, su prevalencia se ha mantenido en alza. En términos análogos, nuestro Servicio Nacional de Rehabilitación ha informado en el *Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2014* que el total acumulado de Certificados Únicos de Discapacidad asciende a 597.751. De ellos, el 39,60% responde al tipo *discapacidad mental*.

Esta producción estadística testimonia, a su vez, el cambio de paradigma que en las últimas décadas tuvo lugar gracias al avance en la comprensión sobre la discapacidad. En diferentes ritmos y momentos según el país, la dinámica político-social general, la sensibilización y la movilización de las propias personas implicadas y el interés de investigadores y profesionales de diversos campos del saber, generaron que la caridad fuera reemplazada por el *enfoque de derechos* como criterio de análisis (Acuña & Bulit Goñi, 2010). El monopolio de la explicación médica encontró caducidad y la concepción del fenómeno como un problema meramente personal -causado por una enfermedad o estado de salud, que requiere cuidados clínicos prestados en forma de tratamiento individual- es revocada. Al mismo tiempo, se configura un movimiento mundial consonante con la desinstitucionalización de las personas y con el reconocimiento de la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción de los sujetos con su entorno. La querella sobre los derechos de los discapacitados cobra vigor en el debate más amplio acerca del lugar que la diferencia ocupa en la sociedad. La introducción del *modelo social de la discapacidad* (Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2001) trasciende las limitaciones individuales al considerar las restricciones de la propia sociedad para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean consideradas dentro de la organización social. De esta manera, la desnaturalización de la categoría diagnóstica se torna inexorable y emerge una serie de cuestionamientos que apuntan contra la discriminación de este colectivo y que procuran restablecer una igualdad real de oportunidades para el pleno ejercicio de derechos (Aldao & Clérico, 2014).

Normativa vigente

Los marcos normativos nacionales e internacionales actuales procuran hacer propios los postulados previamente enumerados y promueven, acentúan y alientan la emergencia de legislación actualizada a los nuevos desafíos como de una novedosa doctrina

que cuestiona prácticas violatorias de derechos de las personas con discapacidad.

En este sentido, y con su reforma en 1994, la Constitución Nacional fortalece mecanismos de protección de los derechos humanos (artículo 43) y otorga, según artículo 75 inciso 22, jerarquía constitucional a diversos instrumentos internacionales de derechos humanos. En el inciso 23 del último artículo, menciona como atribución del Congreso “legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la 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, en particular respecto de los niños, [...] y las personas con discapacidad”.

Asimismo, el nuevo Código Civil y Comercial de la Nación considera persona con discapacidad a aquella que “padece una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implica desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral” (artículo 48). Paralelamente, los procesos de internacionalización del derecho han contribuido a ubicar a la educación de las personas con discapacidades en una posición privilegiada dentro de las agendas estatales (Vernor Muñoz, 2012). La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), ratificada por nuestro país según la ley 26.378 y con jerarquía constitucional desde 2014, expresa en su artículo 1° el propósito de proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad. En su artículo 24, establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y que asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. En consonancia con ello, la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes* 26.061 declara el derecho a la educación como garante del ejercicio de la ciudadanía y demás derechos, y especifica que las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos en su texto, además de los inherentes a su condición específica (artículo 15).

Siguiendo esta perspectiva, la *Ley de Educación Nacional* 26.206 dispone la necesidad de asegurar condiciones de igualdad respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de ningún tipo (artículo 11, inciso f). En el artículo 42 define a la Educación Especial como 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. Brinda atención educativa en todos aquellos problemas específicos que no puedan ser abordados por la educación común y se rige por el principio de *inclusión educativa*. Por su parte, la UNESCO delimita la inclusión como una “estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/las estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005:12). Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los/las estudiantes (Ministerio de Educación, 2009).

En síntesis, los sistemas de educación inclusivos establecen la participación y el aprendizaje conjunto de todos los niños en aulas generales, con independencia de las distintas capacidades y discapacidades, con métodos de enseñanza, materiales y entornos escolares que atiendan a las necesidades y los estilos de aprendizaje evidentemente diversos de todos los niños y niñas.

¿Patologización de la diferencia? ¿Discriminación positiva?

Si bien el concepto de *atención a la diversidad en educación* presenta un desarrollo relativamente reciente (su aparición data de la década de 1990), su presencia en el espacio normativo legal y suprallegal como en el terreno escolar actual ha adquirido un peso determinante: límites de actuación más amplios fueron concedidos a las personas con discapacidad en el plano formal.

En este sentido, la normativa nacional e internacional vigente representaría una efectiva ampliación y reconocimiento de derechos en materia educativa para las personas con discapacidad. Su progresiva integración e inclusión habría significado un avance inestimable en la consecución de la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, a pesar de que este reconocimiento formal sea terreno ganado, queda por ver en qué medida y con qué ritmo es ejercido en la actualidad el derecho a la educación de las personas con las denominadas *discapacidades mentales*. El aumento durante los últimos años en la matrícula de alumnos en educación especial y con *Certificados Únicos de Discapacidad* en educación común invita a indagar de qué manera y con qué consecuencias se utilizarían categorías diagnósticas clínicas-psicológicas para instrumentar y efectivizar los derechos a la educación de niños, niñas y adolescentes en escuelas de nivel primario.

Si bien es innegable la cantidad de derechos adquiridos a partir del otorgamiento del Certificado (según resolución N° 3773/2011 del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, por ejemplo, las obras sociales tendrán a su cargo, con carácter de obligatoriedad, las prestaciones básicas que necesiten las personas con discapacidad, entre las que se incluyen los “docentes de apoyo a la integración” y “maestros integradores externos”), numerosos autores han advertido sobre la precaución de transpor conceptos clínicos al ámbito escolar. En esta dirección, Lus (1995) sostiene que los diagnósticos podrían constituirse en veredictos aplastantes, al legitimar el empleo de reeducación y traer aparejado el riesgo de fijar al niño a su enfermedad. Por su parte, Baquero (2003) sustenta que el proceso de etiquetamiento, marginación y exclusión del sistema, o la transformación de diferencias de ritmos, procesos y productos de aprendizaje de los sujetos en constructos acerca de patologías individuales, se vincula tanto con la hegemonía del modelo clínico-médico en la constitución de la disciplina y la profesión psicológica como con la incapacidad del pensamiento moderno para construir categorías explicativas-comprensivas de la subjetividad más allá del individuo, que abarquen la acción intersubjetiva mediada por instrumentos históricos culturales. De esta manera, las sospechas sobre la *educabilidad* seguirían recayendo en el ámbito personal, sin problematizar la incapacidad del sistema educativo y/o de enseñanza para contener y producir herramientas que favorezcan los aprendizajes de *todos los niños*. Adicionalmente, extrapolar acríticamente el modelo clínico, sin contextualizarlo en relación con la especificidad educativa, derivaría en una versión “devaluada” (Erausquin et al, 2006). Consecuentemente, se correría el riesgo de operar de modo reductivo o aplicacionista y de identificar, erróneamente, la *psicología del niño* con la *psicología del alumno*. De esa manera, la psicología del desarrollo se constituiría, en verdad, en un cuerpo de descripciones normativas o prescripciones naturalizadas (Burman, 1998) al presumir que todos los sujetos transitan un mismo proceso de desarrollo, mientras que las diferencias no deseables son significadas como desvíos inquietantes. En este caso, el aporte teórico y práctico del campo psicológico no se presentaría para construir estrategias de resolución de problemas de la praxis escolar ni para asegurar la garantía de derechos, sino como parámetro de normalidad esperada.

En otra serie de hechos, la atención a la diversidad no quedaría opacada por el uso de la categoría diagnóstica sino que, como producto de un saber científico técnico y ya no en el sentido de una *patologización de la diferencia* (Rodulfo, 2005), permitiría realizar una *discriminación positiva* para sentar las bases y las modificaciones plausibles en las condiciones y tácticas de enseñanza con el objetivo de restituir una manifiesta igualdad de oportunidades. Ajustes razonables y adaptaciones curriculares se materializarían a los fines de atender la diversidad que el aula presenta.

¿Consecuencias para el dispositivo escolar?

Como resultado del artículo presentado, se busca plantear una propedéutica de las consecuencias que trae aparejada la aplicación de categorías diagnósticas clínico-psiquiátricas en el ámbito educativo y de la utilización del Certificado Único de Discapacidad como instrumento para efectivizar, al menos como intención inicial, una serie de derechos que se encuentran vulnerados en las personas con discapacidad.

Por su parte, el actual *modelo social de la discapacidad* cuestiona las limitaciones funcionales y topológicas sostenidas de modo tradicional. La discapacidad deja de ser propiedad privada y exclusiva de individuos y se convierte en un elemento que invita a la reflexión sobre las barreras que la propia sociedad adopta para excluir y discriminar.

A pesar de (y contrariando a) estos nuevos paradigmas y las críticas que en los últimos tiempos han registrado estas categorías diagnósticas, se continúa con el *etiquetamiento individual* (Untoiglich, 2013) de las patologías y los pilares característicos del dispositivo escolar se mantienen prácticamente inalterados.

Por este motivo, entendemos que la necesidad de establecer nuevos caminos de investigación en esta temática se impone como inexorable si pretendemos generar un impacto en la *atención a la diversidad* de un modo realmente genuino para la concreción del derecho a la educación en un colectivo que largamente ha sido excluido.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, C. & Bulit Goñi, L. G. (2010). Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Aldao, M. & Clérico, L. (2014). La igualdad "des-enmarcada": a veinte años de la reforma Constitucional argentina de 1994. Buenos Aires: Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales "Ambrosio L. Gioja".

Baquero, R. (2003). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. México: Perfiles Educativos.

Baranger, D. (1992). Construcción y análisis de datos. Introducción al uso de técnicas cuantitativas en la investigación social. Posadas: Editorial Universitaria Cátedra

Burman, E. (1998). La Deconstrucción de la Psicología Evolutiva. Madrid: Visor.

Dussel, I. (2009). Igualdad y diferencia en el contexto educativo. Buenos Aires: FLACSO.

Erausquin, C. et al. (2006). Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. Buenos Aires: IX Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Hernandez Sampieri, R.; Fernandez Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill/ Interamericana Editores.

Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (2012). Derecho a la educación sin discriminación. Buenos Aires: INADI.

Lus, M. (1995). De la integración escolar a la escuela integradora. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación. (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Muñoz Villalobos, V. (2012). Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. Nueva York: Asamblea General de las Naciones Unidas.

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011.

Organización Mundial de la Salud. (1992). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, décima revisión. Ginebra: Asamblea Mundial de la Salud.

Rodulfo, M. (2005). La Clínica del niño y su interior -un estudio en detalle-. Buenos Aires: Paidós.

Sampieri, R. H.; Fernández-Collado, C. & Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Interamericana.

Servicio Nacional de Rehabilitación (2014). Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2014. Buenos Aires: Ministerio de Salud.

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO.

Untoiglich, G. (2013). En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación. Buenos Aires: Noveduc.

Wettengel, L.; Untoiglich, G. & Szyber, G. (2009). Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en clínica y educación. Buenos Aires: Noveduc.