

ANÁLISIS JURÍDICO DEL
DERECHO A LA EDUCACIÓN
DESDE LA PERSPECTIVA DE
INCLUSIÓN EN LA PROVINCIA
DE RÍO NEGRO.

Trabajo Final de Grado de la carrera de Abogacía.

Aramburú Valeria Carolina.



RÍO NEGRO
UNIVERSIDAD NACIONAL

2019

*“Las diferencias están en las visiones comunes pero la
relación entre almas solo en los seres sensibles”*

Juan Carlos Roldán.

Directora, Soledad Vercellino

Para Mirta, Daniel y Marcos

Para mi abuela, en su memoria.

AGRADECIMIENTOS.

Haber llegado a la culminación del Trabajo Final de la carrera de Abogacía en la Universidad de Río Negro, tiene una gran cuota de satisfacción en lo personal, por el esfuerzo y la dedicación de tantos años. Pero el trabajo no hubiera sido posible sin ciertas personas que fueron de apoyo para la siguiente presentación.

Agradezco profundamente a mi familia por el apoyo y por ayudarme a conservar un espacio tranquilo para el desarrollo del mismo, a mis amigas de Viedma y las que aun en la distancia fueron un sostén incomparable.

A mi compañero de trabajo, Agustín por haberme facilitado el acceso a las carátulas de los fallos del Superior Tribunal de Justicia y a Mariano por comprender enseguida mi necesidad de finalizar la carrera y permitirme tener menos horas de trabajo.

En especial, a mi Directora de Tesina, Soledad Vercellino, quien se abocó a mi trabajo con suma predisposición desde un principio, fundamental para un avance óptimo del mismo. Gracias por tus conocimientos.

A todos, gracias por su paciencia y amor.

RESUMEN.

La presente investigación analiza el derecho a la educación en la Provincia de Río Negro desde una perspectiva de inclusión, indagando en la normativa y jurisprudencia de la Provincia de Río Negro desde un recorte temporal que abarca el período desde el año 2016 al 2019, específicamente, identificando, sistematizando el corpus normativo, analizando la jurisprudencia de dicho periodo y caracterizando las situaciones de reclamo. El propósito de la investigación radica en determinar y visibilizar situaciones en las que está en juego el derecho a la educación y que no son alcanzadas y aseguradas por la perspectiva inclusiva, lo cual implica el no acceso al mismo.

ÍNDICE.

.....	0
DEDICATORIA.....	0
AGRADECIMIENTOS.....	2
RESUMEN.....	3
ÍNDICE.....	4
INTRODUCCIÓN.....	6
TÍTULO I. ANTECEDENTES.....	8
TÍTULO II. MARCO TEÓRICO / JURÍDICO.....	10
2.1. PRINCIPIOS RECTORES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	10
2.2. CONCEPTUALIZACIÓN JURÍDICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	16
2.3. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y PARADIGMAS EDUCATIVOS.....	17
2.4. Criterio y Rol de los Jueces en reclamos en los que se vulnera el derecho a la Educación.....	19
2.5. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las Barreras que limitan el acceso a la Educación.....	20
2.6. De Principios fijos a Principios mutables.....	21
2.7. El Sistema Educativo y su concepción desde una perspectiva inclusiva....	25
2.8 La Escuela y su conceptualización desde una perspectiva inclusiva.....	28
TÍTULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	29
TÍTULO IV. NORMATIVA DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.....	33
4.1. Identificación del Corpus Jurídico sobre el Derecho a la Educación.....	33
4.2. Inicios del Derecho a la Educación en la Provincia de Río Negro.....	37

4.3. Evolución de la perspectiva inclusiva en la Normativa Provincial.	48
4.4. Análisis de la Normativa Provincial desde la perspectiva inclusiva.	50
TÍTULO V. LAS SENTENCIAS DEL SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTICIA DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO Y LA INCORPORACIÓN DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.	53
5.1. Cuadro descriptivo de antecedentes de los Fallos seleccionados.	53
5.2. Análisis del fallo Prieto.	56
5.3. Análisis del fallo Colombo.	60
5.4. Análisis del fallo Matar.	64
5.5. Análisis del fallo Painian.	71
5.6. Análisis del fallo Peña.	74
5.7 Cuadro descriptivo y comparativo de Sentencias.	78
TÍTULO VI. CONCLUSIONES.	80
TÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	82

INTRODUCCIÓN.

En el año 1990 se realiza la Conferencia Jomtien, Tailandia (05 al 09 de Marzo de 1990). Allí, representantes de la comunidad internacional (155 países, así como representantes de unas 150 organizaciones) se pusieron de acuerdo en "universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década". A partir de esta conferencia fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la cual enfatizó que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación. Tal evento produce un cambio significativo dentro del campo de la educación y su teoría. Y jurídicamente tiene un valor fundamental, ya que el compromiso asumido se traduce luego en las Leyes, Convenciones y Tratados Internacionales ratificados por los países otorgándole al derecho a la educación el valor de un derecho humano fundamental. El más importante fue la incorporación del concepto de inclusión articulado al de educación. El concepto de inclusión implica:

“garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados, y quienes están en situación de riesgo- sean aceptados en pie de igualdad” (Stainback y Stainback, 1999, pág. 1), a la vez que implica el ofrecimiento de las ayudas necesarias a esos colectivos y una mejora general en la escolaridad (Ainscow, 1999 pág.1).

Se parte del supuesto que ante este cambio de paradigma, la normativa superior e inferior y la jurisprudencia ha tenido que abordar la temática desde otra perspectiva, para no ver vulnerado el derecho a la educación y resguardar situaciones que se han visto desprotegidas.

Este trabajo de investigación que se realiza como trabajo final de la carrera de Abogacía, parte del supuesto que el no reconocimiento de la perspectiva inclusiva, al momento de regular mediante leyes el derecho a la educación y/o resolver por medio de sentencias un conflicto vinculado al mismo, implicaría la negación de ese derecho como tal.

El presente trabajo aborda el cambio en la concepción de la educación como derecho fundamental, indagando si el mismo se traduce o no, tanto en la norma Constitucional de la Provincia de Río Negro, leyes y resoluciones que conforman el sistema educativo Rionegrino, a través de la selección, en un principio, de las mismas sobre educación en la Provincia.

Se las identificará cronológicamente, tomando ejes de clasificación según el contexto histórico en el cual fueron surgiendo, todo esto realizado en un cuadro sistemático con tal fin.

Luego, se hará un análisis jurídico de las normas desde una perspectiva inclusiva y sobre los fallos dictados por el Superior Tribunal de Justicia en relación a las controversias vinculadas con el derecho a la educación y su vulneración, se analizarán las decisiones del Superior, si se toman desde una perspectiva inclusiva o no, analizadas desde las dimensiones tomadas al efecto que parten de leyes y Convenciones que determinan el criterio y el rol del juez en este tipo de reclamos.

El criterio adoptado sobre el análisis de fallos del año 2016 al 2019 tiene su fundamento en un recorte de los últimos cuatro años, con el fin de identificar reclamos y sentencias más actuales luego de la incorporación legal del término inclusión, en la Ley Orgánica Provincial número 4819 del año 2012.

En ese período, he encontrado cinco fallos referidos a la temática de acceso a la educación. La escasa cantidad de sentencias que expide la Justicia, podría radicar en que este tipo de reclamos, en donde se pretende hacer efectivos Derechos Económicos, Sociales y Culturales es competencia de la administración, según una doctrina restrictiva, resolver el conflicto y restaurar el interés afectado. Por lo que se ha sostenido que:

“La recorrida por los fallos del STJ en materia del derecho a la educación da cuenta de que la provincia de Río Negro ha establecido desde largo tiempo atrás (...) que el establecimiento de políticas educativas, como así también la planificación, organización y administración del sistema son, por imperio constitucional, privativas de las autoridades administrativas. Esta postura ha sido reiterada en precedentes más actuales al referir que no incumbe al Poder Judicial juzgar sobre la oportunidad, mérito o conveniencia de las decisiones propias de los otros poderes del Estado. Esta doctrina (...) es particularmente restrictiva (...) pero ha admitido notorias excepciones en casos en que se encuentran involucrados derechos de alumnas y alumnos con discapacidad.”
(Benente, 2018, pág. 234/235)

Finalmente, a través del análisis e identificación de normas y sentencias, se aportará a la comprensión de si el derecho a la educación en la Provincia se regula, se reconoce y se presta en consonancia al paradigma filosófico de inclusión con el propósito de efectuar un aporte a la comunidad de la Provincia de Río Negro respecto a la construcción de una escuela y un sistema educativo apto para todos-as.

TÍTULO I. ANTECEDENTES.

Como antecedente social respecto a la perspectiva de inclusión podemos mencionar aquel que sucedió en Estados Unidos, conocido como un movimiento que se denominó:

“REI (Regular Education Initiative) que originó un intenso debate entre los investigadores teóricos y prácticos de la Educación Especial (García Pastor, 1996), en torno a dos posiciones diferentes y polarizadas: (...) Estaban aquellos que defendían la reestructuración de la educación especial, lo que implicaba una nueva forma de trabajar que daba prioridad a una mejora de la enseñanza que posibilitaba que ningún alumno o alumna saliera de las aulas ordinarias”. (Pastor, 2013, pág. 2)

En un trabajo de una de los referentes de la inclusión mencionado en el desarrollo de la presente, Marchena (2005) se expresa que *“la inclusión fue un movimiento que surgió al igual que la integración escolar”* y *“fue inicialmente un movimiento de familias, educadores y miembros de la comunidad de EE UU.”*(Marchena, 2005, pág. 1)

Por ende afirmamos que la comunidad mencionada, marcó el inicio de esta perspectiva que nació desde cuestionamientos a las formas en que *“se integraba”*. Luego fue a nivel mundial plasmada en una declaración en la Conferencia de Jomtien Tailandia.

De este movimiento se llega a un entendimiento respecto de por qué la importancia del cambio, dado que *“enseñar a los estudiantes con necesidades especiales, solo estaba consiguiendo etiquetarlos y estigmatizarlos”* (Marchena, 2005, pág.1)

Siguiendo esta línea respecto a este movimiento y al sistema educativo en su conjunto, García Pastor, sostuvo; *“que fue este movimiento el que defendió por primera vez la prevalecía de un único sistema educativo para todos, llegando a proponerse la abolición de la Educación Especial.”*(Pastor, 2006, pág.3)

En el año 2014; se presentó en un portal de Revista una publicación denominada; *“La educación secundaria en la Argentina. Ampliación de los horizontes inclusivos desde un enfoque de los derechos”* por Olga Bonetti, María Cristina Lerda, Marta Kowadlo. Su aporte fue que *“la escolarización secundaria ha aumentado notablemente en los últimos años, pero que persisten los índices de fracaso escolar, repitencia y abandono que preocupan, a la vez que han aparecido fenómenos nuevos denominados de “marginación por inclusión” que nos hablan de un estudiante*

que permanece en el sistema pero sin garantías de aprendizaje". Introduce la problemática de la marginación por inclusión.

En el año 2015 se presentó un artículo Jurídico titulado *"El derecho al acceso a la educación de las personas con discapacidad en el contexto de las políticas de inclusión. Su efectividad"* el cual destacó una serie de herramientas necesarias para tornar una educación inclusiva tales como: "Contar con equipos técnicos y maestros integradores en los establecimientos, para trabajo continuo. Se hace hincapié mayoritariamente en la falta de capacitación y orientación por parte de las escuelas a las maestras que reciben alumnos con NEE (Necesidades Educativas Especiales), carencia de diagnósticos precisos, falta de recursos, etc." (Bertoldi; Stein; Fornagueira, 2015, pág. 11)

En el año 2010 se realizó un proyecto de investigación jurídico sobre el impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el derecho a la educación, que tuvo como resultado la identificación del cambio de enfoque de la convención, partiendo de un modelo medico a un modelo social, el cual se basa la educación inclusiva. (Dussan, 2010, pág. 73; 82)

En el año 2014 se publicó un artículo jurídico titulado *"Derecho a la Educación inclusiva en el marco de las políticas públicas"* en el cual:

"se tiene en cuenta una serie de documentos en los cuales se soporta la educación inclusiva desde diferentes definiciones conceptuales y desde el componente normativo (...) que busca reafirmar la universalidad de la educación en condiciones de equidad e igualdad. Se relacionó la política pública de educación de cobertura y calidad con respecto a la Inclusión y se hicieron referencia algunas sentencias proferidas por la Corte Constitucional Colombiana."(Sáenz, 2014, pág.1)

En el año 2014 se redactó un artículo jurídico sobre el derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos la cual propuso *"una reflexión vinculada con la importancia de estos contenidos, y su traducción en obligaciones de cumplimiento inmediato y progresivo, en tanto fijan el "piso mínimo" del derecho a la educación como derecho fundamental."*(Scioscioli, 2014, pág. 6).

En la Tesis presentada por Deneo, 2016 se observó en un estudio de población en el Uruguay, actitudes reticentes respecto al paradigma de inclusión manifestándose mayormente la perspectiva de integración. (Deneo, 2016, pág. 91).

En el año 2018 se realizó por Mauro Benente, director del Instituto Interdisciplinario de Estudios Constitucionales un proyecto editorial sobre los DESC (Derechos Económicos, Sociales y Culturales) en los Tribunales Superiores de provincia. El libro propone:

“indagar si el discurso judicial construido alrededor de los DESC contribuye a reproducir esas condiciones de precariedad, o se orienta a transformarlas. En particular, y con un lenguaje más familiar para las discusiones alrededor de los DESC, se plantea estudiar si el discurso judicial de los Tribunales Superiores de Justicia provinciales hace de ellos derechos operativos y exigibles judicialmente, o los reduce a meros derechos programáticos.”(Benente, 2018, pág. 10; 11)

En el año 2018 se publica por Pilar Arcidiácono y Leticia Barrera, un estudio de caso, trabajando sobre una causa jurídica que:

“(…) en un contexto de activismo de la sociedad civil, el artículo aborda la educación inclusiva de las personas con discapacidad como un campo de tensiones y disputas entre diferentes actores sociales (sus prácticas, saberes, narrativas, y moralidades). Estos conflictos ponen en entredicho el enfoque social inclusivo de la discapacidad que articulan tratados, normas constitucionales y algunas leyes nacionales, dando curso a prácticas que desarrollan la inclusión educativa en un marco de incertidumbre y ambigüedad”(Arcidiácono y Barrera,2018, pág.1)

TÍTULO II. MARCO TEÓRICO / JURÍDICO

2.1. PRINCIPIOS RECTORES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Resulta imperioso previo a la profundización del término inclusión, referir al derecho a la educación, el origen del deber y la función del estado de garantizarlo, para sí, luego, identificar desde que perspectiva se lleva a cabo su cumplimiento.

El Estado Argentino ha ratificado los siguientes instrumentos¹ que garantizan el derecho a la educación, los cuales a partir de la reforma del año 1994 logran jerarquía constitucional.² El estado como consecuencia asume la obligación de garantizar los derechos que los mismos reconocen.

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sostiene que: *“mediante la ratificación de los tratados internacionales de derechos humanos, los gobiernos se comprometen a impulsar medidas en el plano Nacional y una legislación compatible con sus tratados de obligaciones y deberes.”*

Específicamente el Estado debe: *“respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación.”*

La UNESCO³ identifica principios de cumplimiento esenciales al momento de prestación del derecho a la educación, tales como: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad.

Principios que por su objetivo denotan un tizne de inclusión que más adelante identificaremos, al focalizar, entre otras cosas, en la adaptabilidad del derecho, el sentido que le otorga a esta palabra lo expresa, entendiendo que: *“La educación ha de ser flexible, adaptable a las necesidades de sociedades en transformación y responder a las necesidades de los estudiantes en contextos sociales y culturales variados”*⁴

¹ Entre ellos; “La Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre: Aprobada en la IX Conferencia Internacional Americana, en Bogotá, Colombia, 1948; Declaración Universal de Derechos Humanos: Adoptada y proclamada por la resolución 217 A (III) de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948; Convención Americana de Derechos Humanos, suscripta en San José, Costa Rica, el 22 de noviembre de 1969. Ratificada por Ley Nacional N° 23054; Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: Suscripto en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos de América, el 19 de diciembre de 1966. Ratificado por la República Argentina por Ley Nacional N° 23313.”

² Dispuesto en el artículo N° 31 y 75 inc. 22 de la Constitución Nacional.

³ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

⁴ Soporte digital: <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion/obligaciones-estados>

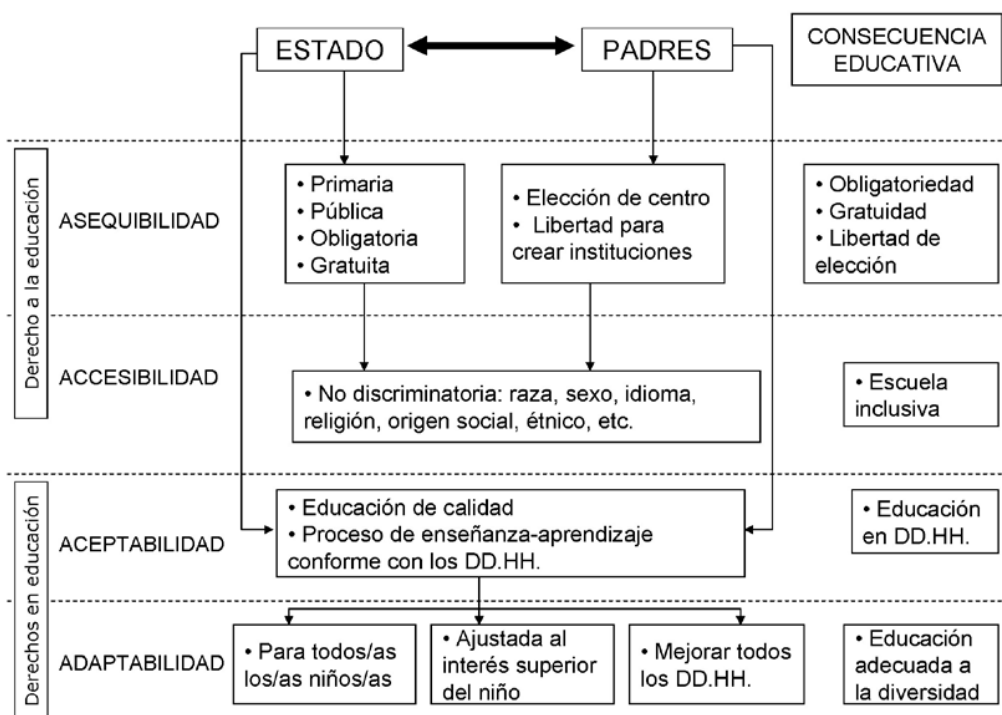


Figura 1: “Principios rectores del derecho a la educación” Fuente: Dávila y Naya (2011).

Dentro de dicho aspecto internacional nos encontramos con la declaración de Salamanca realizada en el año 1994, conferencia a la que concurren diferentes organizaciones internacionales:

“Fue un acto clave en la reafirmación del derecho a la educación de todas las personas dentro de un sistema educativo, con una perspectiva inclusiva e integradora y de rechazo de las organizaciones escolares basadas en la segregación y la separación de los alumnos en función de supuestos coeficientes intelectuales o determinadas potencialidades.”(Casal, 2017)

Constituye un antecedente importantísimo en materia de inclusión ya que se señalaron los primeros principios que la misma conlleva entre ellos se cita explícitamente el siguiente:

“(…) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas

desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.” (Declaración de Salamanca)

Con ello observamos como la declaración incorpora un nuevo enfoque respecto a la escuela y su función, cuestión desarrollada en el Título IV punto 4.5 *“La Escuela y su conceptualización desde una perspectiva inclusiva”*.

En el año 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad el 13 de Diciembre mediante la sanción de la Ley 26.378 (RES/61/106) cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación y establece:

“Ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida, con miras a desarrollar plenamente el potencial humano (...) y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión” (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, artículo N° 24))

En el año 2008, se realizó una conferencia internacional en Ginebra bajo el lema *“La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”*

El análisis del derecho a la educación desde el punto de vista de los argumentos positivistas, relativos a los derechos económicos, sociales y culturales va a observar y analizar respecto al derecho educativo, si se trata de derechos programáticos no exigibles por el estado, cuestión que sostiene esta teoría, desde un enfoque clásico. Dicho argumento se contrapone al paradigma neo constitucional y la nueva visión del derecho a la educación, que el mismo incorpora, dejando atrás, el viejo modelo.

A partir de estas ideas neo constitucionales el derecho a la educación comienza a interpretarse como un derecho social, el derecho a la educación ha ido evolucionando, más bien su forma de concepción y visión. Por ende, se comienza a analizar el derecho en cuestión, a partir de

un nuevo modelo. *“Los derechos sociales son verdaderos derechos fundamentales susceptibles de ser exigibles jurisdiccionalmente.” (Espino Tapia, 2017.vol36)*

A partir de este paradigma, los derechos sociales para ser considerados como tales deben ser; Derechos subjetivos; Exigibles; Limitantes a la discrecionalidad del legislador, susceptibles de ser exigibles judicialmente.

“En el paradigma neo constitucional, no se niega que los derechos sociales requieran de desarrollo legislativo para ser efectivos. Sin embargo, esto no quiere decir que su solo reconocimiento constitucional no imponga límites infranqueables al legislador ni que no gocen de cierta dimensión de exigibilidad judicial.”(Espino Tapia, 2017.vol36)

Al momento de análisis entonces del derecho a la educación como un derecho social hacemos foco en si cumple con las características que debe reunir, estipulados en dichas normas. Podremos definir si estamos ante la vulneración de un derecho social, susceptible de ser reclamada su protección, cuando conste de los elementos mencionados, respondiendo a las preguntas si se trata de un derecho social, subjetivo y exigible.

A saber un derecho subjetivo comprende:

“a) una facultad, prerrogativa o poder jurídico de su titular, cuando hay un interés tutelado. b) Un deber jurídico que es exigible a la contraparte, respecto a la exigibilidad o sustancia del derecho. c) Una facultad- acción- para exigir la tutela a través de una sanción por el cumplimiento y la protección consecuente”. ⁵(Pacto Internacional de Derechos económicos Sociales y Culturales)

Como consecuencia de esto será entonces exigible en el ámbito judicial, aquel que cause gravamen en la persona titular de ese derecho.

Debemos saber que existe entonces una relación directa entre lo que establece el legislador en las normas sobre el derecho en cuestión y la justicia del mismo cuando sea vulnerado, ya

⁵ Soporte digital Tareas jurídicas - Educación Legal

que “el desarrollo legislativo del derecho determinará su grado de exigibilidad judicial”.
(*Espino Tapia, 2017.vol36*)

Según el Pacto Internacional de Derechos económicos sociales y culturales (PDESC) deben de identificarse en ellos:

“(….)b) una obligación de progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales, atendiendo a las circunstancias particulares de cada Estado y al máximo de los recursos disponibles.”(PDESC, artículo N° 2 inc. 1)

Podemos preguntarnos cuando un derecho es progresivo. Así un derecho de tal característica es aquel que contempla nuevas situaciones a medida que la realidad cambia, avanzado también el derecho y fundamentalmente los modos en que el estado lo reconoce, cuestión que importa a la presente investigación.

Para ello el Estado se compromete según el artículo 2.1 del Pacto de derechos económicos, sociales y culturales a adoptar las medidas necesarias para hacer progresiva la aplicación de los derechos reconocidos por éste, entre ellos el que nos compete, el derecho a la educación

A modo de una primera conclusión entiendo que el derecho a la educación como un derecho social y progresivo, de carácter subjetivo y exigible, no se relaciona solo con un estado que en cumplimiento de su deber garantice su ejercicio, sino con un estado que tenga capacidad y decisión para intervenir, generando así que el ejercicio de los derechos y el acceso, se vea materializado a través de las medidas concernientes al efecto.

Por ser parte, se compromete por medio de la Ley Orgánica N° 4819 a garantizar el derecho a la educación a través del reconocimiento de distintas acciones no estatales que lleven a cabo agentes educativos, las cuáles enriquezcan el objetivo común de la ley que es el de;

“Aportar a una educación integral, permanente, no discriminatoria, abierta a la convivencia de distintas culturas, espiritualidades, cosmovisiones, que recrean el mundo común de la vida de quienes habitan la provincia y promueven la trascendencia hacia una sociedad que conquiste mayores niveles de igualdad social y libertades”.(Ley Orgánica N° 4819, Art. 6).

La Provincia garantiza el financiamiento del sistema educativo siempre que no se alejen de los fines y principios establecidos, tales como el de justicia social que a continuación definiremos.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN JURÍDICA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Antes de comenzar a dar luz a los objetivos específicos y la situación actual del tema central del trabajo, entiendo necesario comenzar por focalizar en los conceptos en los cuales es necesaria su definición, dando a conocer así, la mirada desde la cual va a partir mi investigación, delimitando conceptos tales como el derecho a la educación, qué entendemos por él e identificar los parámetros que sirvan de apoyo al contenido esencial del trabajo.

Cuando hablamos de educación me refiero a ella como el derecho del cual gozan todas las personas y lo define nuestra Constitución Provincial como aquel que se ejerce sin discriminación alguna, en su artículo 60 al 66, amparado también por el artículo 75 inciso 17, 18 y 19 de la Constitución Nacional y artículo 14 de la misma, a nivel internacional podemos mencionar específicamente el artículo 13 del Pacto de derechos económicos, sociales y culturales.

La Ley Orgánica de educación de la Provincia de Río Negro N° 4819 fue sancionada en el año 2012, es la base del sistema educativo en la Provincia la cual entiende a la educación como un *Derecho Social* y como un *Bien jurídico* caracterizado por la no discriminación, el ejercicio de la misma y creación de políticas ya sea sociales, culturales en concurrencia con la Nación orientadas a una sociedad justa.

Garantiza la participación tanto de las familias como de los docentes y estudiantes en la planificación y evaluación de las políticas educativas. En su artículo 4 establece la prioridad de la educación para el Estado Provincial, estipulando como objeto “*Desterrar las desigualdades de origen, respetar los derechos humanos, la diversidad cultural, las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico sustentable y la justicia social de la provincia.*”.

Dentro del Ministerio de Educación y Derechos humanos de la Provincia de Río Negro se encuentra la Dirección de inclusión educativa cuyos objetivos son en consonancia con la Ley Orgánica generar cambios acordes a los tiempos actuales y acompañar a los equipos escolares

en dicho trabajo. Vemos así como al concepto de educación comienza a introducirse el concepto inclusivo y el establecimiento de un lugar físico atento a la temática.

Tal es así que se aprobó en la provincia la reglamentación de la Ley N°5124 (2016) sobre el Sistema de Protección Integral de personas que presentan trastorno del espectro autista (TEA), Síndrome de Asperger, la cual establece en su artículo 8 inciso b que en virtud de la resolución 3438/11 se dará intervención de un docente de apoyo para el caso de que los sujetos protegidos por esta ley lo requieran.

A nivel Nacional es preciso mencionar la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre del 2006 y la resolución CFE N° 311/16 en la cual el Consejo Federal en favor del nuevo paradigma de inclusión resolvió: *“Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad”*.

2.3. DERECHO A LA EDUCACIÓN Y PARADIGMAS EDUCATIVOS.

Numerosos/as son los-as investigadores-as del campo de la investigación educativa (Terigi, 2009 Marchena, 2005, 2006; Ainscow Booth 2005, Bolívar, 2011 y Arnaiz Sánchez, 2003) que aportan a la conceptualización de la educación como un derecho de todos y todas.

Tales autores tienen un denominador común y es que desde una perspectiva de inclusión, dan cuenta de un nuevo paradigma⁶ filosófico desde el cual se pretende reconocer por medio de convenciones y normas, interpretar por medio de sentencias y hacer efectivo a través de políticas estatales, el derecho a la educación, como también así, la nueva forma de referir a los actores que conforman el sistema educativo, entre otras cuestiones.

La educación inclusiva pretende:

“Educar desde un mismo centro educativo sin excluir a ningún estudiante, sin que haya escuelas especiales y escuelas ordinarias. Es en la misma escuela a donde deben acudir todos los

⁶ Según el concepto de Thomas Kuhn paradigma es: “toda la constelación de creencias, valores, técnicas (...) que comparten los miembros de una comunidad dada”, por lo cual el surgimiento de tal implica necesariamente una readecuación de creencias, valores y técnicas en tal caso específicamente en lo que respecta a la comunidad educativa. (José Duván Marin Gallego, 2007)

estudiantes y, como dirían Stainback y Stainback (1999), el objetivo de estas escuelas consistirá en garantizar que todos los alumnos –los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados, y quienes están en situación de riesgo- sean aceptados en pie de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio. Vemos, por tanto, que busca la inclusión no solo de los chicos y chicas con discapacidad. Se va más allá de este concepto. Los procesos de exclusión en el aula llegan también a otros colectivos. Y sobre ellos hay que estar también pendientes” (Marchena, 2006, pág.3).

En esta tesis interesa profundizar en el concepto de inclusión y sus principios en el ámbito jurídico respecto a cómo las normas receptan el derecho a la educación. A tal punto de que referentes como: Flavia Terigi, sostienen que la inclusión educativa es: “*Condición para el pleno cumplimiento del derecho a la educación*” (Terigi, 2009, Pág. 2). Es decir podríamos comenzar a pensar en un derecho a la educación efectivo, si en el existen rasgos inclusivos. De manera de no concebir uno sin el otro.

El principio de inclusión se hace efectivo toda vez que, al decir de Terigi:

“1. todos y todas quienes se encuentran en edad escolar asistan a la escuela, y que asistan a instituciones donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo). 2. se asegure a todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza. 3. esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros. 4. no se produzcan condicionamientos sobre lo que los niños y niñas podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo. 5. Cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación.” (Terigi, 2009, pág. 17)

El Estado tiene un papel fundamental, como vemos, al momento de cumplir con la efectividad de una educación, por ejemplo a través de recursos puestos a disposición de las instituciones escolares.

En el presente trabajo se hará propia la definición de educación inclusiva que expone la corriente mencionada sobre este nuevo paradigma y la de autores como Ainscow Booth y Dyson (2006) quienes sostienen y adoptan una definición operativa respecto a la educación inclusiva es decir, se

basan en la identificación de barreras que no permiten el acceso a la educación y a partir de ahí en generar políticas o sistemas que sean operativos al ejercicio y acceso del derecho, ellos dicen que:

“Se trata de un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (Booth y Dyson, 2006 pág.25)

Es aquí que se torna importante y relevante la actuación del Poder Judicial a través de sus decisiones, las cuales sin excederse en su competencia ponga en marcha la remoción de barreras que obstaculicen el derecho inclusivo a la educación. Para ello es necesaria la comprensión de nuevos conceptos.

2.4. Criterio y Rol de los Jueces en reclamos en los que se vulnera el derecho a la Educación.

Respecto al rol del Juez, en el momento de la resolución de amparos en materia de educación, sucede que cuando llegan reclamos de este tipo, a la Justicia, es menester que los jueces opten por un criterio común que beneficie aquellas personas que encuentran obstaculizado el acceso al derecho a la educación.

Es así que debe tenerse en cuenta por ello, el instrumento internacional ratificado por Argentina en el año 2006, nos referimos a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, específicamente su artículo 24 que señala los principios jurídicos para llevar adelante una resolución que respete tal derecho.

Jorge Carina, destacó en su texto la tarea de un juez llamado Pedro F. Hooft en la cual, fueron relevantes criterios tales como: “*el humanista, Convencional, de inmediatez, de doble tutela jurisdiccional, utilización de un principio no estrictamente formal y primacía del interés Superior del Niño.*” (Carina, 2018, pág.2)

Para el autor se necesita; “*(...) Un juez en íntima vinculación con los sujetos procesales; un verdadero director del proceso (...) principio que informa el debido proceso: dirigir, estar y ver el proceso.*” (Carina, 2018, pág. 2)

Respecto a las perspectivas jurídicas del artículo 24 de la Convención mencionada se deberá tener en cuenta según Carina; “la igualdad de oportunidades”, es decir generar educación en todos los niveles. Se compromete a los jueces; *“a desplegar la faz funcional en el mundo jurídico —más allá de lo normativo”* (Carina, 2018, pág. 2; 3).

También el autor recalca la importancia en la participación de los tres poderes del estado al momento de la resolución de causas en que el derecho a la educación se ve afectado para generar un igualdad en marcha por sobre la igualdad formal u abstracta, ante la Ley.

2.5. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y las Barreras que limitan el acceso a la Educación.

Cuando nos referimos a las barreras que limitan el acceso a la Educación en los siguientes fallos se identificará si las mismas son barreras sociales o escolares según el caso en concreto.

A saber las barreras sociales son aquellas que no tienen que ver con la institución escolar en sí; por ejemplo; *“La lejanía a centros escolares; La pobreza que obliga al trabajo de menores que desertan de los centros escolares; Las deficientes condiciones de la vivienda; La falta de recursos para el aprendizaje, la carencia de estimulación en los primeros años (...).”* (Hermosillo, 2012, pág. 1).

En cambio las Barreras escolares son aquellas que se presentan dentro de la institución por ejemplo; *“Discriminación por razones de diversa índole, exclusión de las actividades de la escuela, disciplina rígida y autoritaria, prácticas y actitudes que estimulan a unos alumnos mientras que a otros los desvalorizan”* (Muñoz y Puerta, 2013, pág. 1)

Respecto a la Convención de las Personas con Discapacidad la misma es tomada en la presente investigación para analizar los fallos seleccionados en la presente, como punto de partida, dado que;

“En 2006, en el marco de las Naciones Unidas (...) la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, “CDPD”),⁷(...) dejó de lado el modelo médico o rehabilitador de la discapacidad, el cual entendía a esta como una enfermedad a tratar o curar para que la persona pudiera insertarse en la sociedad, para establecer un modelo social. Dicho modelo adopta un enfoque de derechos humanos y hace hincapié en las personas con discapacidad como sujetos de derechos y ya no como objetos a ser estudiados/tratados por la ciencia médica”. (Mullally, 2019, pág. 1)

Con lo cual se observa la importancia de partir de ella, para la realización de un análisis concreto, determina el punto de partida que va a tomar el Superior Tribunal para decidir su sentencia y el criterio con el que enfrentará las barreras que se encuentran las personas, poniendo en marcha su función de juez, para removerlas. *“La eliminación de esas barreras es una condición necesaria para avanzar en el reconocimiento del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.”* (Mullally, 2019, pág. 1).

2.6. De Principios fijos a Principios mutables

La diferenciación entre el término integración e inclusión es fundamental a los objetivos de este trabajo de investigación. Comprender la delimitación conceptual de cada uno implica la creación, disposición de nuevos modos de enseñar y de aprender incorporando principios que sean base y que muten dentro de un nuevo sistema educativo.

Tanto la integración como la inclusión tienen bases totalmente diferentes entre sí y apuntan a distintos fines de educación:

“Este encuentro de ideas antagónicas puso de manifiesto la necesidad de un debate teórico, pues la integración escolar había sido un movimiento que se insertaba en el discurso de los derechos civiles, constituyéndose en una crítica a las prácticas que discriminaban, pero no se habían

⁷ “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” CDPD, 2006, Artículo 2, pág. 5.

cuestionado las bases teóricas sobre las cuales estas prácticas se venían desarrollando. Esto es, los argumentos teóricos que justificaban la necesidad de una “Educación Especial” concebida como una serie de servicios, aulas y escuelas organizados aparte de la educación general.”(Marchena y Pastor, 2013, pág.3).

Todo gran paradigma nace de la crítica a principios que en ese momento rigen. En tal caso, dentro de la comunidad educativa. Tal es así que la integración nació, como lo sostiene *Marchena y Pastor*, en crítica a las prácticas discriminativas, pero se siguieron utilizando bases y principios que tenían como trasfondo la prevalencia de criterios fijos y segregados, a partir de los cuales se presta el derecho a la educación, esto refleja en la estructura una división constante, en el que algunos alumnos ingresan por determinada condición a la escuela “especial” y los demás a la escuela “ordinaria”. Tal supuesto lo sostiene *Marchena* (2006) cuando expresa:

“Alcanzado el deseo de poner fin a esa escolarización segregada y comenzar lo que se conoce con el nombre de integración escolar, la situación no mejoró demasiado. Una manera sectorial y equivocada de interpretar esta integración ha hecho que no se consigan los propósitos iniciales.”(Marchena, 2006, pág. 1)

Según *Marchena*, el movimiento educativo inclusivo nace de la crítica a la educación especial, cuestión a la que he referido en la presente investigación, en el título II sobre antecedentes.

En el siguiente cuadro se presentan los caracteres principales de la integración e inclusión con el fin de identificar los pilares en que se fundamenta cada uno y diferenciar los conceptos predominantes en ellos.

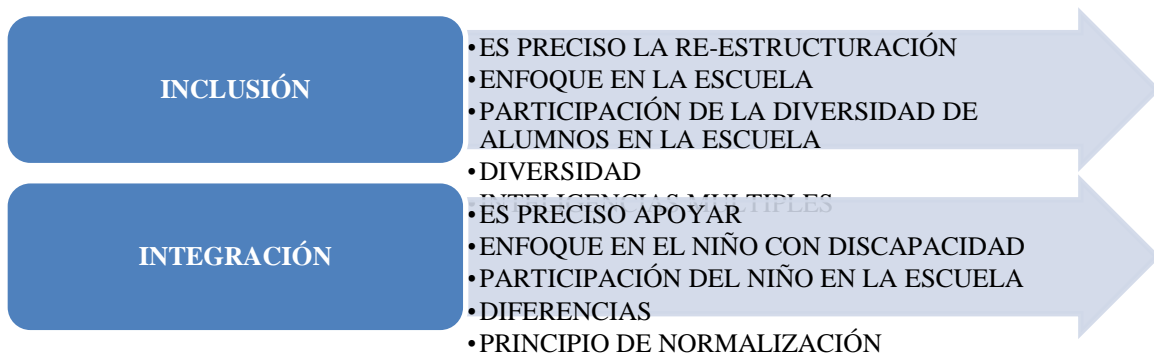


Figura 2: Diferencia entre integración e inclusión. Texto: “De la integración escolar a la educación inclusiva”. Fuente; *Marchena*, 2006.

El concepto de integración e inclusión está conformado por cualidades tales como diversidad, diferencia y desigualdad. La diversidad es característica de la inclusión, en ella se focaliza a partir de un criterio objetivo. La diferencia, es una cualidad de la integración escolar cuando pone el foco en el aspecto subjetivo, es decir en la discapacidad del alumno. La desigualdad es propia de un sistema organizado en categorías o grados por ejemplo. Y es característico de un sistema jerárquico. *“Donde hay “jerarquía” –palabra clave de esta definición- no hay diversidad sino desigualdad. Cuando esto ocurre, determinadas personas gozan de unos privilegios y derechos que no poseen otras (Marchena, R.2006)”*

Conceptualmente las palabras *diversidad, desigualdad y diferencias* significan lo siguiente:

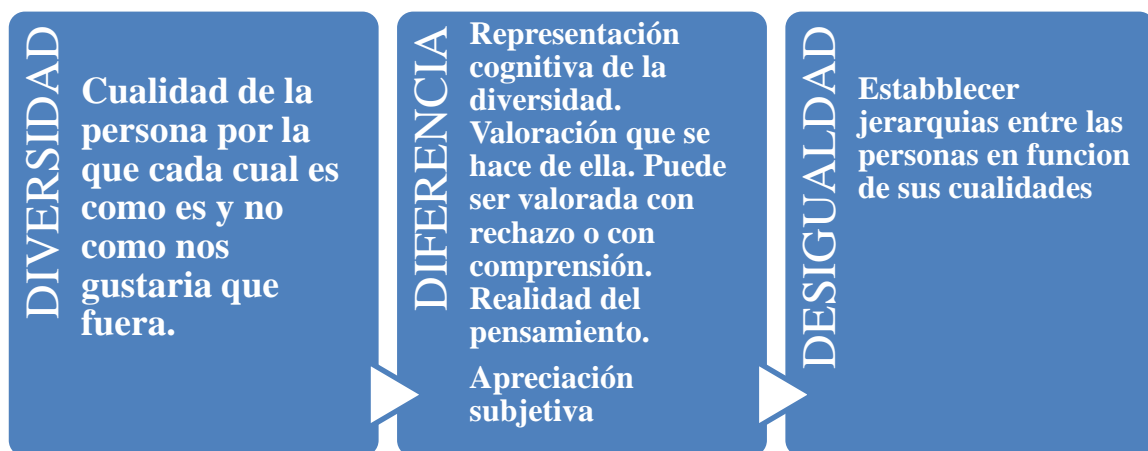


Figura 3: Significado de los términos: Diversidad; Diferencia; Desigualdad. Texto: *“De la integración escolar a la educación inclusiva” Fuente; Marchena, 2006, pág. 17.*

El principio de Normalización que identifica la integración, según Bank Mickkelsen nace del ámbito social no educativo e intenta ir más allá que la segregación generando oportunidades para aprender como los demás integrantes de la sociedad. Significa: *“poner a disposición de todos los sujetos con discapacidad unas condiciones y unas formas de vida que se aproximen lo más posible a las circunstancias y al estilo de vida vigente en cada modelo de sociedad concreto.” (Marchena, 2006).*

Bank Mickkelsen (1969) lo define como: *“un principio de actuación consistente en ofrecer a los deficientes posibilidades para hacer cosas normales”*. La palabra “deficientes” utilizada para referirse a las personas con capacidades diferentes, vale aclarar que es propia de la época y esta situación también denota una marcada diferencia entre integración e inclusión, ya que con la utilización de dichos términos hace notar que se está dentro de un criterio segregado basado en las diferencias y no en la diversidad.

El principio de normalización en que se basa la integración intenta como bien dice, “normalizar”⁸ desde un punto de vista social, avanzando de la segmentación a la integración, sacando el foco en el sujeto con dificultades diferentes. Garcia Pastor (1995) sostiene que el mayor aporte de la normalización; *“es que se centra no en la situación de las personas que sufren una discapacidad, sino en la relación entre estas personas y todas las demás”*.

⁸1. Dicho de una cosa: Que se halla en su estado natural.2. Habitual u ordinario.3.Que sirve de norma o regla.4. Dicho de una cosa: Que, por su naturaleza, forma o magnitud, se ajusta a ciertas normas fijadas de antemano.(Real Academia Española)

DEFINICIÓN DE BIRCH (1974) Y KAUFMAN (1985)

- Birch (1974) define la integración educativa como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.
- Kaufman (1985) define la integración en el marco educativo "mainstreaming" como: *"referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo de seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar"*.

ELEMENTOS QUE LA CONFORMAN SEGÚN ILLIÁN Y LOZANO (2001)

- Se trata de un proceso que reúne en un mismo contexto educativo a los alumnos con y sin necesidades educativas especiales
- Se propone una unión, que se desarrolla a través de diferentes modalidades institucionales y organizativas. Unos alumnos estarán todo el tiempo en el mismo aula, otros se organizarán yendo a un aula especial y a la ordinaria, existirán los que solo vayan a un aula especial pero estando en un centro ordinario y los habrán también que asistan todavía a un Centro Especial
- La modalidad de atención se lleva a cabo en función de las características del alumno.

Figura 4: Definición y Elementos de la Integración según Birch, Kaufman, Illian y Lozano.

2.7. El Sistema Educativo y su concepción desde una perspectiva inclusiva.

Respecto a la sistematización⁹ es una característica de ambos presente en la integración desde un enfoque subjetivo puesto en el niño con discapacidad y en la inclusión, objetivo, desde

⁹ 1. tr. Organizar algo según un sistema (Real Academia Española)

un enfoque en la escuela. La Sistematización es necesaria para la organización del sistema educativo y significa; *“un proceso permanente y acumulativo de producción de conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social determinada, buscando transformarla con la participación real en dicho proceso de los actores involucrados en ella.”* (Godoy Lorena, 2013, pág. 1). Estos procesos tienen como fin: *“(…) la construcción de identidades alternativas, desenmascarando cualquier intento que busque caer en nuevas negaciones o repetir viejas exclusiones.”* (Godoy Lorena, 2013, pág. 1). Según Terigi el sistema educativo, *“está en deuda con el significado de inclusión educativa”*, en el siguiente cuadro observamos las características que presentan un sistema con perspectiva inclusiva y un sistema sin ellas.

<p align="center">CON PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN.</p>	<p align="center">SIN PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Puntos críticos • Recorridos heterogeneos, variables, contingentes. • Trayectoria completa y continua • Refinacion de medios para educar 	<ul style="list-style-type: none"> • Homogenizacion • modelo único de ciudadano • Contenidos sectarios y parciales • Curriculum Unico • Aula estandar • Recorridos lineales • Fracaso escolar individual

Figura 5: *“Las trayectorias: del problema individual al desafío de política educativa”* (Flavia Terigi, 2009)

Terigi (2009), establece una marcada diferencia en lo que conforma un sistema educativo desde una perspectiva inclusiva, la misma expresa que: el *“fracaso escolar”*, desde una perspectiva sin inclusión: *“convierte en problema de los estudiantes lo que en verdad son los límites de la estructura organizacional del sistema educativo.”* Con lo cual un sistema inclusivo implicaría la reforma del mismo poniendo el foco en lo general, como ser la generación de políticas educativas y no en la individualidad del alumno, para dejar atrás la teoría del fracaso.

Así lo sostiene Terigi: *“la transformación de la mirada sobre el problema de la inclusión trae consigo una preocupación por asegurar, desde las políticas educativas, que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas.”*

Se observa la importancia de las políticas educativas para una educación inclusiva.

Otra cuestión que distingue es el cambio de enfoque que se requiere en las trayectorias, pasando de teóricas a reales y en la posibilidad de crear políticas que permitan y aseguren una trayectoria del alumno *“continua y completa”*.

Lo que Terigi afirma ¹⁰es que el cambio de perspectiva en la trayectoria educativa generaría, focalizar en sustentar políticas que se implementen en la escuela. Esto generaría según ella: *“Ampliación de oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela”*; *“Reconocer los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de la escuela”*; *“Conocer las trayectorias reales del alumno para ampliar las capacidades de políticas y de las escuelas para la inclusión educativa.”*

Con fin de desarrollar en el siguiente subtítulo: *“La Escuela y conceptualización desde una perspectiva inclusiva”*, como se entiende a la escuela, desde una perspectiva inclusiva, resulta necesario previamente identificar como encontramos a la escuela dentro del sistema educativo vigente. Un sistema educativo *“fuertemente centralizado”* (Horacio. O Pérez y Mariana Alonso, 1997).

Pérez y Alonso ¹¹en su texto sostienen *que en un sistema educativo donde rige la división jerárquica y que es esencialmente normativo en su totalidad, la escuela como parte de él, en su aspecto ejecutivo, adquiere pleno sentido indisociable del mismo.*

¹⁰ *Las trayectorias: del problema individual al desafío de política educativa.* Terigi, 2009

¹¹ Teoría mecanicista *“La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa?”* Horacio O. Pérez y Mariana Alonso, 1997.

“En términos organizacionales podría sostenerse que este era interpretable a partir de la metáfora de la maquina” (Morgan, 1980).



Figura 6. Teoría mecanicista “La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: de la administración burocrática a la gerencia educativa” (Pérez y Alonso, 1997)

2.8 La Escuela y su conceptualización desde una perspectiva inclusiva.

Es pertinente por ende focalizar en el concepto de escuela del cual parte la presente investigación, necesario para distinguir frente a qué tipo de perspectiva y paradigma nos encontramos al momento del análisis que se llevará a cabo. El concepto que se toma como propio sobre escuela es el siguiente;

"Entendemos como escuela inclusiva a aquella que asume su función de promover el aprendizaje y el desarrollo de todos los educandos. Es la escuela que recibe a todos los niños, respeta a cada uno en su singularidad y se compromete en la tarea de garantizarles la posibilidad de vivenciar el éxito escolar, buscando, para todos y para cada uno, los recursos necesarios. Es la escuela que no discrimina al niño/a diferente, pero hace de la diferencia su desafío (...) La educación, una de las condiciones para una ciudadanía completa y efectiva" (Makino Antunes, 2009, pág. 40).¹²

¹² Arte-Educación en las escuelas: en busca del suceso escolar. Seminario Virtual de Formación, 2009, Clase 4, pág. 40

TITULO III. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Como metodología de investigación se recurrió a la dogmática jurídica. Consiste, según diccionario jurídico¹³:

“en el conjunto de los conceptos y de los enunciados dedicados a la clarificación y a la explicación del sentido de las normas, elaborados y a la vez verificables o refutables mediante el análisis del lenguaje legal, formulado en un lenguaje metalingüístico respecto de éste y que de él extrae dogmáticamente sus propias reglas de uso.”

Específicamente en el análisis jurídico de la normativa a través de la representación de gráficos y análisis de su evolución, en cuadros realizados al efecto. Análisis jurídico y sistematizado de fallos del Superior Tribunal de Justicia de Río Negro que fueron relevantes en la temática y paradigmáticos en cuanto a la especificidad sobre educación inclusiva..

La muestra de normas se circunscribe a las Leyes y Resoluciones en materia de Educación de la Provincia de Río Negro. Asimismo se considerarán los fallos del STJ del período que abarca del año 2016 al año 2019.

Se ha avanzado en la operacionalización del problema de investigación, identificando para cada objetivo las dimensiones y subdimensiones de análisis que se considerarán. Las mismas surgen del marco conceptual que orienta esta tesis.

Esta operacionalización se realiza a los fines de orientar el análisis de los datos y está sujeta a los ajustes (agregar nuevas dimensiones, quitar o reformular otras) que el contacto con los textos jurídicos (Convenciones, Leyes, Fallos, etc.) exija.

¹³ Soporte Digital. <http://www.diccionariojuridico.mx/definicion/dogmatica-juridica/>

Objetivos	Objetivo N° 1 ¹⁴	Objetivo N° 2 ¹⁵	Objetivo N° 3 ¹⁶
Dimensiones y Sub-dimensiones de Análisis Jurídico.	<p>1) Principios jurídicos de prestación por parte del Estado en el derecho a la educación¹⁷.</p> <p>a) Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> El derecho a la educación como derecho social.¹⁸ <p>a) Normas programáticas b) Prestación, Promoción y Actuación del Estado. c) Disponibilidad de recursos estatales.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificación de la presencia de la perspectiva de inclusión en la normativa. 	<p>1) Determinar la exigencia judicial del derecho social de educación según los siguientes factores.¹⁹</p> <p>a) De Gravedad b) De Razonabilidad c) Evaluación de la Disponibilidad Presupuestaria por parte del Estado.</p> <p>2) Identificar la actuación del Superior Tribunal en el caso en cuestión.²⁰</p> <p>a) Delimitada al análisis de las cuestiones Jurídico-Constitucionales b) No decide sobre el contenido del derecho social c) Observación de los elementos del derecho de acuerdo al contexto social e) Visualizar el grado de exigibilidad judicial que</p>	<p>1) Caracterización jurídica del derecho Vulnerado en el caso.²⁴</p> <p>a) Identificación de la vulneración y tipo de derecho. b) Identificar la exigibilidad jurisdiccional del derecho en cuestión c) Identificar el elemento jurídico subjetivo y formal del derecho. d) Identificar si se trata de un derecho social.</p> <p>2) Caracterizar la Presencia en los argumentos de las partes, de cualidades de una escuela inclusiva.²⁵</p> <p>a) De recepción amplia b) Establecimientos de la disponibilidad de Recursos Necesarios. d) Establecimiento de Garantías a la singularidad</p> <p>3) Caracterizar los elementos del sistema educativo presente en el</p>

¹⁴ Identificar y Sistematizar el corpus Legislativo que regula el derecho a la educación en la Provincia de Río Negro y analizar la injerencia de la perspectiva de inclusión educativa.

¹⁵ Analizar si la Jurisprudencia sobre los casos relevados se sostiene en una perspectiva de inclusion educativa ante el Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro.

¹⁶ Caracterizar las situaciones en las que ciudadanos exigen el cumplimiento del derecho a la educación desde una perspectiva de inclusión a partir de los fallos del STJ.

¹⁷ UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Dávila y Naya (2011)

¹⁸ Ley Orgánica N° 4819; Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

¹⁹ Espino Tapia, 2017.vol36; Pacto de derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo 2.1.

²⁰ Espino Tapia, 2017.vol36; Pacto de derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo 2.1

²⁴ Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

²⁵ Makino Antunes; *Declaración de Salamanca*.

	<p>a) Enfoque en la calidad del aprendizaje y condiciones institucionales al efecto b) Identificación del principio de amplitud escolar c) Identificación de un enfoque objetivo por sobre el enfoque subjetivo d) Identificación del Principio de Generalidad e) Identificación de la presencia de principios de justicia social y equitativa (Principio de Cooperación e Igualdad).</p> <p>• Identificación de presencia de la perspectiva de integración.</p> <p>a) Presencia de criterios fijos b) Presencia de un criterio de segregación c) Presencia de un Criterio basado en el Apoyo educativo. d) Identificación de un enfoque Subjetivo (niño con discapacidad) e) Prevalencia</p>	<p>considera el STJ de acuerdo al contenido estipulado en la norma.</p> <p>3) Identificación de la presencia de perspectiva de inclusion o integración en el caso. (sub-dimensiones tomadas del objetivo N° 1)²¹</p> <p>4) Identificar el rol jurídico del juez como director de amparos para los niños con discapacidad.²²</p> <p>a) Ensamble de doble tutela jurisdiccional b) Rol que hace prevalecer el interés superior del niño c) Evitar rigorismos formales</p> <p>5) Identificar las perspectivas jurídicas que exige la CDPD (Convención de las personas con discapacidad) en su art.24 y art. 2²³</p> <p>a) Presencia del Principio de “igualdad en marcha” (adopción de medidas positivas por parte de los tres poderes)</p>	<p>caso desde una perspectiva inclusiva.²⁶</p> <p>a) Teoría de los Puntos críticos b) Recorridos heterogéneos, variables, contingentes. c) Trayectoria completa y continúa.</p> <p>4) Caracterizar los elementos del sistema educativo presente en el caso desde una perspectiva integral²⁷.</p> <p>a) Fracaso escolar individual b) Homogenización c) Modelo único de ciudadano d)Contenidos sectarios y parciales e) Presencia de Jerarquía f) Conocimiento de las trayectorias reales del alumno.</p>
--	---	--	---

Espino Tapia, 2017.vol36; Pacto de derechos Económicos, Sociales y Culturales, Artículo 2.1

²¹ Terigi (2009), Marchena, R (2005; 2006), Ainscow Boothh(2005), Bolivar(2011) y Arnaiz Sánchez (2003); Marchena R.Y Carmen Pastor (2013).

²² Convención de Personas con discapacidad, Artículo 24; Carina (2018).

²³ Convención de las Personas con Discapacidad, Artículo 24.; Hermosillo (2012).

²⁶ Godoy Lorena (2013); Terigi (2009); (Pérez y Alonso, 1997).

²⁷ Marchena,(2006); Garcia Pastor (1995); Bank Mickkelsen (1969). Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre del 2006 y la resolución CFE N° 311/16

	<p>de la participación del niño con discapacidad f) Presencia de un criterio basado en las diferencias g) Prevalencia del Principio de Normalización h)Prevalencia del Principio de jerarquía i) Prevalencia del Principio de desigualdad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas Inclusivas establecidas en la Normativa. <p>b) De acompañamiento Socioeducativas d) De apoyo; Prevención y Promoción</p>	<p>b) Presencia de un Sistema que incluya todos los niveles de enseñanza.</p> <p>c) Presencia de acompañamiento especializado de apoyo para niñas/os, adolescentes y jóvenes con discapacidad.</p> <p>d) Faceta funcional del juez en el mundo jurídico.</p> <p>e) Identificación de un modelo social del derecho.</p>	
--	--	--	--

TÍTULO IV. NORMATIVA DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

4.1. Identificación del Corpus Jurídico sobre el Derecho a la Educación.

El primer objetivo específico de la presente investigación consiste en la identificación, sistematización y análisis desde una perspectiva de inclusión educativa, del corpus normativo que regula el derecho a la educación en la Provincia de Río Negro.

Con tal fin he identificado en un primer momento la normativa encontrada, de superior a inferior jerarquía, representada en forma piramidal desde la Constitución de Río Negro, leyes y resoluciones sancionadas en la provincia que reflejan la evolución del derecho a la educación en la misma. Sabemos que un ordenamiento jurídico se forma con las normas mencionadas anteriormente por ende es pertinente recordar el concepto de cada una de ellas, las cuales representadas en forma piramidal propuesta por Hans Kelsen ²⁸ 1. Constitución; Como ya hemos visto es la Ley Fundamental del Estado. Es dictada por una Convención Constituyente y, cuando es rígida como la Nacional y la de Río Negro. 2. Leyes: norma jurídica sancionada por el Poder Legislativo, Nacional o Provincial, obligatoria y emanada de organismos del Estado con potestad legislativa. 3. Resoluciones; acto administrativo por el cual se expresan órganos del Gobierno, centralizados o entidades autárquicas como por ejemplo el Consejo Provincial de Educación destinadas a asuntos sometidos a su consideración.²⁹En la Provincia de Río Negro las normas que abordan el derecho a la educación son numerosas y se remontan a la etapa de constitución como provincia. En cuanto a las Resoluciones en dicha investigación, tomaré como muestra un recorte de las mismas, fundamentado en aquellas que fueron significativas para identificar la evolución del derecho a la educación en la Provincia, sus diferentes conceptualizaciones y perspectivas

²⁸ Creador de la pirámide, jurista, político y profesor de filosofía en la Universidad de Viena, definió este sistema como la forma en que se relacionan un conjunto de normas jurídicas y la principal forma de relación entre estas dentro de un sistema, es sobre la base del principio de jerarquía.

²⁹ Resolución N° 90/1987 Provincia de Río Negro.

(tomadas respecto de él). En el siguiente cuadro se ordenan las normas en función de su jerarquía jurídica e indica el año en que las mismas han sido aprobadas.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ CONSTITUCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ley N° 14.408; Constitución Provincial de Río Negro del año 1955-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reforma de la Constitución Provincial de Río Negro del año 1988-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ LEYES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ley N° 227; Orgánica Provincial del año 1961-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ley 2055; Provincial del año 1985-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ley 2444; Nueva ley Orgánica de Educación de 1992
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ley 4819; Orgánica Provincial del año 2012-
<ul style="list-style-type: none"> ▪ RESOLUCIONES
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 90 del año 1987-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 1331 del año 1990
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 157 del año 1991
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 364 del año 1992
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 959 del año 2008
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 3042 del año 2011
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 3438 del año 2011
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 35 del año 2013-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 1973 del año 2014-
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Resolución Provincial N° 2035 del año 2015-

La Normativa se distribuye adoptando un criterio histórico, según las normas de Territorio; Normas de la nueva Provincia; Normas del periodo de la dictadura; Renovación normativa con el periodo de la democracia; Normas del periodo neoliberal; Normas de recuperación del Estado Provincial.

El sentido de este orden tiene como objeto que se refleje la evolución del derecho de la educación e, de acuerdo a las diferentes décadas y momentos históricos surgidos en la Provincia. Considerando imprescindible al momento de la selección identificar aquellas referentes al ámbito educativo que vienen a regular los modos de enseñar indicando el momento histórico referente de la época, los sujetos que conforman la escuela y los criterios de los cuales parte la educación en la provincia para generar prácticas de integración e inclusión, según la perspectiva.

Se dará luz al inicio del derecho a la educación en el texto constitucional, visualizando aquellas normas de territorio, que dieron lugar a la regulación Jurídica de este derecho, por parte de la jurisdicción de Rio Negro. Aquellas que marcaron periodos en los cuales se vio restringida en cierta forma la educación implicando la negación de la igualdad y autonomía. Y por último el paso de aquel periodo a una renovación democrática de la Educación en la cual resurgen nuevas ideas de un estado activo, en aquellas políticas que impliquen su intervención, en pos de un derecho igual para todas/o.

<p>Normas de territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley N° 14.408 del año 1955
<p>Normas de la nueva Provincia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constitucion Provincial del año 1957 • Ley Organica N° 227 del ño 1961
<p>Normas del Período de la dictadura</p>
<p>Renovacion Normativa con la vuelta de la democracia (del 83-90)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución N° 2055 del año 1985 • Reforma de la Constitucion Provincial 1988 • Resolución provincial N° 90 de 1987 • Resolución Provincial N° 1331 del año 1990 • Resolución Provincial N° 157 del año 1991 • Resolución Provincial N° 364 del año 1992 • Ley 2444; Nueva ley Orgánica de Educación de 1992
<p>Normas del Periodo Neoliberal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolución Provincial N° 959 del año 2008 • Resolución Provincial N° 3042 del año 2011 • Resolución Provincial N° 3438 del año 2011
<p>Normas de la recuperacion del Estado Provincial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ley 4918; Orgánica Provincial del año 2012 • Resolución Provincial N° 35 del año 2013 • Resolución Provincial N° 1973 del año 2014 • Resolución Provincial N° 2035 del año 2015

Se llevará adelante el análisis de las normas desde una perspectiva inclusiva determinando si la misma se visualiza o no en el texto legal, con tal fin he ido dando luz, detenidamente a los términos y principio jurídicos introducidos en ellas.

4.2. Inicios del Derecho a la Educación en la Provincia de Río Negro.

El sistema educativo argentino encuentra sus orígenes en la ley 1420 del año 1884 que ya reconocía y hacía hincapié en su texto en la educación como común, pública y gradual y cuyo principal objetivo fue reducir el analfabetismo de la época. En la Provincia de Río Negro en materia educativa se comienza a regular tal derecho cuando se sanciona en el año 1957, la primer Constitución, luego de haberse declarado y reconocido a Río Negro, en el año 1955, mediante la sanción de la ley número 14.408³⁰, entre otros, como territorio de carácter autónomo.

Dado dicho principio jurídico, es factible para la Provincia dictarse su propia constitución y crear sus propias instituciones. Es preciso mencionar la circunstancia en que se dio dicha posibilidad, la cual surgió en un contexto histórico, en el cual se convoca convención constituyente por el interventor nacional designado por el General Aramburu, en el marco de un gobierno de facto.

El texto constitucional incorpora e instaura para todos los habitantes de la Provincia el derecho a la educación, asociada al término *integral*, como una de las características esenciales de la misma. Así también la caracteriza como laica obligatoria y gratuita. Se dispuso, en ejercicio del mandato constitucional de la carta magna nacional vigente desde 1853, la posibilidad a las provincias de abordar la materia de educación en forma privativa.

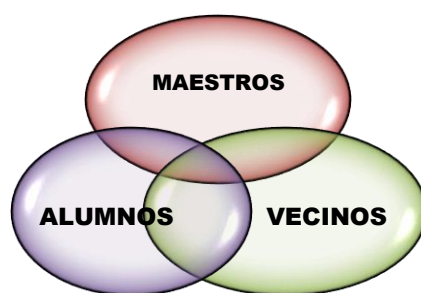
Para ese momento a nivel provincial, el concepto de integralidad venía a significar innovación en los textos normativos de Río Negro respecto del derecho a la educación.

La década del 60', se caracterizó jurídicamente por aquellas normas que significaron normas de la nueva Provincia y tuvieron como fin la organización del sistema educativo, dada la posibilidad como Provincia de extender su educación a todas las regiones del territorio. Tal es así que la primera Ley Orgánica Provincial número 227, en el año 1961 introduce un concepto amplio de las instituciones escolares reconociendo y sumando a su núcleo a las escuelas rurales. Son denominadas tanto las rurales como a las urbanas "escuelas hogares", si consideramos este

³⁰ "**ARTICULO 1º** - Declárense provincias, de acuerdo con lo establecido en los artículos 13 y 68, inciso 14) de la Constitución Nacional, a todos los territorios nacionales, con los límites que a continuación se expresan: a) Se constituirán tres provincias, que tendrán, respectivamente, los límites de los actuales territorios nacionales de Formosa, Neuquén y Río Negro (...)"

término, implicaría darle un sentido de generalidad en cuanto a los que la integran, se considera según dicha ley una escuela hogar aquella de mejor calidad educativa, la que suma a los maestros y alumnos, sujetos tales como los vecinos, en función de elevar su status institucional práctico y jurídico.

Cuando la define como “*comunidades orgánicas de vida*”³¹ extiende su objetivo a entender la misma, como la célula madre de la educación, desde un enfoque institucional, se convierte en aquella que comprende a todos/as. Desde un enfoque jurídico, amplía los sujetos que tienen derecho a la educación.



Como consecuencia de esta normativa se obtendrá según el texto de la ley una cultura escolar mayor, en las familias de todos los sectores de la comunidad.

En la Década del 80, con la vuelta de la democracia, la normativa jurídica respecto al derecho a la educación avanzó en cuestión educativa y se vio modificada en cuestiones de fondo, en el marco de una movilización de ideas, llegando a la reforma de la Constitución Provincial en 1988, que más adelante menciono. Estableciendo distintos niveles de enseñanza. Se puede identificar entonces el inicio y la base de lo que se consolidaría como el paradigma de integración, el cual se venía gestando desde la década de 1960 a nivel nacional y provincial, viéndose reflejado en la instalación y aplicación de prácticas sustentadas en el “modelo de integración en cascada”, prácticas reguladas por una serie de resoluciones del Ministerio de Educación de la provincia.

³¹ Artículo 19.- *Las escuelas serán comunidades orgánicas de vida y de trabajo donde colaborarán maestros, alumnos y vecinos, para el cumplimiento de los fines de la educación.*

Consiste en el establecimiento de un modelo segmentado en niveles en el cual el alumno será direccionado hacia arriba o hacia abajo según su situación, así propone modelos de integración parcial (IP), denominados “*modelo A, modelo B y modelo C*”.



P MODELO A
IP MODELO B
IP MODELO C

*“En IP “A” el alumno concurría a la **escuela común**, el equipo integrador brindaba apoyos dentro o fuera del aula, orientaba al docente, a la institución escolar y a la familia. En IP “B”, el alumno concurría a la **escuela común** y en contra turno a **escuela especial**; el equipo integrador apoyaba al docente de grado común. En IP “C” el alumno concurría a escuela especial y se integraba en actividades de áreas especiales (educación física, música, etc.) de la escuela común.”*(Morante, L y Misischia B, 2003)

Podemos observar como empiezan a surgir los primeros planes educativos para dar efectividad al derecho de la educación reconocido hasta el momento como integral, partiendo de conceptos tales como “escuela común”, “escuela especial” en el marco de las leyes mencionadas, que introducen dichos términos.



Siguiendo dicho lineamiento de la época se sanciona la Ley número 2055 Provincial del año 1985, la cual incorpora términos como: “Reintegración social, neutralizar y rehabilitación integral”. Se caracteriza por proponer la incorporación del concepto de integración de las personas con discapacidad, a distintos ámbitos no solamente el educativo ya que entiende que es importante también el ámbito laboral, deportivo y familiar.

En el año 1987, se dicta la Resolución Provincial número 90 la cual incorpora como novedad, que se entiende por escuela, dando respuesta a cuál es el fin de la misma y por quienes se integra.

Educará en pos del principio de libertad entendiendo como tal aquella que se considera una “*comunidad educativa*” por ende conformada por distintos autores no solo directivos, docentes y

alumnos, sino también son parte de ella, “padres y tutores”. Se observa por ende, que el término “vecinos” mencionado anteriormente en la ley orgánica, se sustituye, con lo cual se especifica y reduce a padres y tutores.



Claramente tiene como objetivo acercar la institución a la familia y su cotidianeidad, cuestión que implica un cambio de concepto. La finalidad expresada en el texto de la ley es “*Erradicar el autoritarismo*”. La utilización de dicho término en la resolución no pasa desapercibida cuando nos detenemos en el momento histórico en el cual se sanciona dicha resolución, año 1987 en donde el país venía de dejar atrás épocas de dictadura, donde las ideas e ideologías fueron atacadas, tiempos en los que el derecho a la educación y sus principios se vieron afectados directamente.

Por ende podemos concluir que ya asomando la democracia en el año 1983 la cuestión en materia de educación no quedó fuera de este proceso democrático, en este contexto y a partir de esos antecedentes la Provincia de Río Negro reforma la Constitución en el año 1988 con “*un espíritu de comunidad democrática organizada*”. Situación que no se vio acompañada del financiamiento necesario por parte del Estado, para tal reforma.

Por lo que la década del 90´ se enmarcó en luchas docentes, y significó un retroceso en cuanto a las normas que se habían recuperado y logrado en años anteriores. Época que se caracterizó por ajustes económicos que derivaron en la Ley de Transferencia³², la cual constituyó un medio legal para transferir a las escuelas a las Jurisdicciones Provinciales, situación que generó la imposibilidad de financiamiento para hacer efectivo el derecho al acceso a la educación y

³² Losso, Mariela. Derecho a la educación. Estudio de las desigualdades educativas regionales en Río Negro. Año 2008. Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue.

ocasionó una situación de desigualdad a nivel nacional entre las distintas jurisdicciones, ya que no se tenía en claro en qué consistía esa descentralización y el fin. De pensarse si la misma era económica o se transferían los modos de enseñanza a las Provincias.

Tal década, se caracterizó por ende, por propuestas flexibles en cuanto a las modalidades de aprendizaje y sus niveles, se comenzó hacer mayor hincapié en las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado como la ampliación de su campo de actuación.

En esta década encontramos en la Provincia el proyecto de integración sancionado por la Resolución número 1331, la Resolución número 157 , la Resolución número 364 y la Nueva Ley Orgánica de Educación número 2444; Todas en consonancia con las Leyes Nacionales, significaron la profundización en cuestiones educativas a partir de la acción del estado, una visión del derecho a la educación como un derecho social, por ende la fijación de políticas amplias, sociales de integración, focalizando en los recursos de financiamiento y los servicios educativos puestos a disposición de la sociedad. Ahora bien, el texto de la Ley focaliza en tal función del Estado pero cabe preguntarnos si el mismo, como garante por excelencia del derecho social a la educación, así reconocido en 1992, ha tomado responsabilidad y ha destinado presupuesto para tal fin.

“Estaban en la mira en esta década la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en materia de educación, la estructura de niveles del sistema y el financiamiento de la educación, entre otros” (Martínez, Castro, 2005³³).

A nivel Nacional y Provincial, se tomaron para ese entonces medidas a través de las leyes, reconociendo una modificación en la estructura normativa del sistema educativo original.

Nacionalmente la ley 24195 del año 1993 fue paradigmática, en cuanto a la propuesta de cambios en la estructura e integración de regímenes especiales mediante la adopción y armonización de acciones educativas³⁴.

³³ Martínez Larrechea Enrique y Castro Chiancone Adriana. Año 2005. Reformas en los Noventa: Perspectivas desde la educación comparada.

³⁴ Artículo 5, inc. O de la Ley 24195.

“En nuestro país, se ha revelado su carácter contingente en los noventa, cuando mediante la Ley 24.195 se impulsó un cambio en la duración y el sentido formativo de los niveles tradicionales del sistema. Los cambios de niveles impulsados por la Ley han tenido efectos en las trayectorias teóricas, y también en las trayectorias reales.” (Terigi, 2007, pág. 3)

El estado ya empieza a ser el centro de este cambio de conceptos, en el cual se basa en sus políticas, planteándolas de forma amplia y abarcativa, de todos los ámbitos, no solo el escolar sino también el social integrándolos de manera que sean políticas justas, sociales y equitativas, que den como resultado la expansión de la enseñanza, del conocimiento y del aprendizaje.

Provincialmente es relevante de esta década las propuestas flexibles en cuanto al aprendizaje incorporadas en el proyecto de integración que reguló la escolarización de alumnos con discapacidad, en las escuelas primarias comunes como así también la resolución N° 157 del año 1991, la cual propone partir del ámbito social en el que el niño convive, reconociendo las diferentes capacidades y potencialidades del mismo entendiendo que: *“Todos los niños tienen potencialidades para el aprendizaje así como la escuela tiene para ayudarles a construir su futuro” (Ley 157, 1991)*

En el año 1992 surge la nueva Ley Orgánica de Educación (ley 2444), la cual refiere siguiendo esta línea, a las acciones del estado, sus objetivos, estructura y servicios educativos. La prioridad que se le dará en el artículo número 43 a zonas desfavorecidas o marginales, denota lo anteriormente dicho, como también el artículo Número 36, que trata sobre la *“segmentación y desarticulación³⁵ entre establecimientos, niveles y modalidades”*.

Así también el nacimiento del derecho a la educación como un derecho social, en el cual el rol de Estado sea de participación activa en materia de educación, esto como consecuencia de ir contra políticas neoliberales, que suponían la no intervención del estado en cuestiones sociales, lo cual afectaba la educación directamente, por ende se necesitaba un estado activo que entienda a la educación como un bien social, es decir que reconozca a la comunidad, el medio social como sujetos y esto contribuya a la democratización de la educación. Comenzamos a visualizar el concepto de inclusión en términos sociales normativamente.

“La aparición de los derechos sociales o derechos prestacionales es fruto de una larga transformación del Estado liberal. Mientras que las libertades públicas surgen en el Estado

³⁵ 2. Destrucción de un sistema o una estructura. 2. Separar las piezas de una máquina o un artefacto. (Real Academia Española)

liberal con un contenido esencialmente negativo, orientadas a negar la acción del Estado, a procurar que éste se limite a no intervenir, a no hacer, respetando, por tanto, un recinto privado rodeado y protegido por los derechos de libertad, en el Estado de bienestar o Estado social de derecho la constitución de la educación como derecho social va a exigir precisamente todo lo contrario, va a demandar la intervención del Estado y, para ello, una ampliación de los poderes del Estado.” (Manuel de Puelles Benitez, 1993)

En 1992 se sanciona la Resolución Provincial número 364 que tiene como objetivo, la regulación de la educación especial, en cuanto al perfil de su prestación: Lo característico y relevante de la misma, es como en ella se dispone la “*integración*” de un mínimo de alumnos con discapacidad a los restantes alumnos, estableciendo un máximo de cantidad de alumnos por nivel, determina “*números óptimos de integración*” y los denomina “*alumnos integrados*”.

Comienza a reformarse el sistema educativo en su generalidad, para empezar a tener una mirada más amplia e inclusiva, dado los cambios en las normativas y en la sociedad que implican pasar de una visión individual a una generalizada, basada en una reforma del sistema educativo en su originalidad. Según Flavia Terigi; “*una serie de cambios en las culturas juveniles y en las expectativas de inclusión educativa desafían desde hace tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria*” (Terigi, 2007, pág. 1).

Terigi plasma estas ideas de la época, en su trabajo del año 2007 ³⁶cuando específicamente se refiere al cambio de las trayectorias teóricas de un sistema educativo original a las trayectorias reales en el ámbito secundario, fundamentado en este cambio de paradigma que se venía gestando, en pos del principio de justicia social y equidad en materia educativa. Nacen nuevas modalidades en las políticas estatales de educación corriéndose de un “*sistema de progresión lineal*” característico de las trayectorias teóricas que se conforman según Terigi por; “*Organización del sistema por niveles; Gradualidad del curriculum; Anualización de los grados.*” (Terigi, 2007) Hacia una trayectoria real, en la cual prima el contexto social del cual proviene el alumno que hacen a su trayectoria como tal.

³⁶ Para acceder a las trayectorias reales, es necesario realizar otra clase de estudios, de carácter longitudinal y que tomen a aquellas como unidad de análisis; por ejemplo, estudios que se apoyen en historias de vida. En Argentina no se dispone todavía de instrumentos que permitan un seguimiento de cada ingresante al sistema escolar a lo largo de toda su trayectoria educativa.(TERIGI,2007)

En la Resolución Provincial N° 959 del año 2008 se decide prorrogar el proyecto de escuelas de jornada extendida “construyendo puentes”, cuyo objetivo es justamente acercar el medio social a las escuelas, comprendiendo las distintas realidades de los ciudadanos rionegrinos. En su anexo I se considera *“a las condiciones socioculturales como causas del fracaso escolar”*.

En el año 2011 se aprueban las Resoluciones Provinciales N° 3042 y la Resolución Provincial N° 3438. La primera, sancionó el proyecto *“fortalecimiento de las trayectorias escolares para el nivel primario”* en esta ocasión, los docentes hicieron notar la directa relación que hay entre la escuela y el ámbito social donde el alumno vive, con lo cual, entienden y plantean que esto implica una nueva concepción y nuevo rol que tienen que tomar tanto ellos como el sistema. En consecuencia, en la resolución en su anexo I se expresa; *“El impacto profundo que tiene el contexto socio-cultural en las trayectorias educativas de los alumnos y alumnas.”*

Con lo cual, plantean la reconsideración de las políticas y modalidades implementadas hasta el momento, para abarcar y estar capacitados, con el fin de abordar la enseñanza en forma directamente proporcional a todas las situaciones de vulnerabilidad que el alumno cotidianamente vive. Entre ellas dan cuenta de situaciones de violencia, alcoholismo, abusos, etc.

“Hemos entrado en una instancia que nos invita a repensar la enseñanza, el aula, la escuela”
(Ayelen Reyes, 2019)

Tal es así que la resolución número 3438 deroga la resolución número 1331/90, que aprobaba un proyecto de integración, y la resolución 364/92, que trataba el perfil de prestación, cuestión reformada desde esta nueva visión del derecho.

En dicha sintonía, la resolución número 3438 se torna relevante, en cuanto a los cambios que introduce en términos y prácticas inclusivas, a mi consideración, específicamente en las siguientes cuestiones; Denominaciones de los sujetos/maestros; Restructuración de las funciones y misiones de los sujetos/maestros; Ámbito de los establecimientos educativos; Ampliación de equipo educativo; Organización coordinada de control de la presente resolución.

Respecto a las denominaciones de los sujetos/maestros se decide denominarlo al ya llamado *“maestro integrador”*, *“maestro de apoyo a la inclusión”* y aprueba *“Lineamientos para la*

Inclusión de los alumno/as con discapacidad en Establecimientos Educativos de Nivel Inicial, Primario y Medio”.

En cuanto a la reestructura de sus funciones de los mismos, cambia el perfil, significando un maestro que tenga como misión contribuir a la inclusión mediante el apoyo, generando situaciones de igualdad e inclusivas, concepto el cual si nos detenemos analizar, cambia radicalmente su objetivo, ya que deja de tener una función limitada a la integración, como sinónimo de incorporación del alumno, con capacidades restringidas, a la escuela para convertirse en un maestro de apoyo, no del alumno sino a un paradigma inclusivo, que será la escuela en sí misma, cuyo expresión en texto de Ley Provincial se verá recién en el año 2012.

Las funciones se verán repartidas conformando un equipo técnico teniendo en cuenta la particularidad esencial de la discapacidad del alumno.

Por ende observamos desde una perspectiva inclusiva a los fines de esta investigación un nuevo perfil de los operadores educativos, identificando a mi criterio principios tales como operatividad, coordinación, interacción, comunicación, articulación y especialización. Todos en pos de una nueva escuela.

En el ámbito de los establecimientos educativos y en lo que respecta a la ampliación del equipo significa que actuará como equipo de apoyo el conformado por: un maestro de Apoyo a la Inclusión; un Técnico de Escuela de Educación Especial; un Técnico de ETAP (Equipo técnico de apoyo Pedagógico)³⁷, y se suma al equipo, profesionales de áreas específicas y de ser necesario el preceptor de la escuela.

En cuanto a los agentes de control de cumplimiento de dicha resolución tendrán esta función en forma conjunta las direcciones de Nivel, de Asistencia Técnica y de Educación Especial.

En el año 2012, se sanciona la Ley Orgánica Provincial N° 4918 que incorpora en su texto de manera expresa el paradigma de inclusión, estableciendo un capítulo exclusivo destinado

³⁷ La Dirección de Asistencia Técnica trabaja transversalmente con todos los niveles educativos. Trabaja con 72 equipos técnicos de apoyo pedagógico (ETAP), distribuidos en toda la provincia, realizando trabajo en territorio y en todos los niveles educativos (Ministerio de educación de Río Negro).

específicamente a este nuevo tipo de políticas estatales de inclusión. Las mencionadas en el texto son;

“Políticas socioeducativas; de acompañamiento a los estudiantes y sus trayectorias; de reconocimiento y apoyo a experiencias educativas de innovación pedagógica; de prevención y de promoción de la salud en la escuela.” (Ley orgánica N°4819).

Comienza según una perspectiva inclusiva, una etapa a partir del año 2012 de movimiento en el sistema educativo en cuanto a recursos otorgados por el estado y puestos a disposición para diseñar nuevas formas de enseñanza. Se Mejoran los ámbitos escolares desde formas edilicias a herramientas de enseñanza y se comienza ampliar el campo de enseñanza y visualización de diferentes formas de aprendizaje.

Se torna prioridad; el principio de garantía en el cual el estado brinde las herramientas para el ejercicio del derecho a la educación. Entre otros objetivos establecidos en el artículo 32 de la ley 4819 destaco el término utilizado en el inciso a el cual expresa:

“Garantizar a todos los niños, el aprendizaje de los conocimientos que se definan como prioritarios y relevantes para comprender el mundo y actuar críticamente en él, tomando como punto de partida de estos aprendizajes los conocimientos y las habilidades o capacidades desarrolladas en su entorno familiar y comunitario” (Ley 4819, 2012)

Traigo a consideración dicho artículo, ya que refleja el cambio que se plantea desde esta nueva visión, en el aprendizaje, se deberá crear en primer lugar y luego garantizarlo teniendo en cuenta las “habilidades o capacidades desarrolladas en el entorno”, se visualiza un aprendizaje adaptado a las diversas capacidades. Punto de inflexión del que partirá este cambio paradigmático, el cual enseñará a partir de la universalidad de conocimientos y modalidades, para generar bases desde las cuales el alumno afrontará el mundo. Desde lo cotidiano hasta el ámbito laboral, para el cual sea capaz de desarrollarse sin dificultad.

Son de importancia en estos años a consideración de la presente investigación, los siguientes términos jurídico- objetivos a utilizar en las normas pertinentes: Renovación; Creación de condiciones; Remodelación; Reorganización; Innovación; Recreación.

En el año 2013 se abordarán estas políticas inclusivas mencionadas en la Ley 4819 (Provincialmente) y se trabajará sobre la implementación de ellas, con la resolución N°35

sosteniendo el principio de universalidad e igualdad, como la reconsideración del espacio áulico.

“El principio de la universalidad e igualdad supone construir las condiciones materiales, pedagógicas y didácticas necesarias para que todos los estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos y saberes que a la escuela le corresponde enseñar.” (Res. 35/13 Anexo I)(...) “La reorganización de los espacios de “clase” constituye una prioridad, de manera que ofrezcan variadas y diversas posibilidades para la construcción colectiva de los conocimientos validados socialmente, desde la vivencia de un aprendizaje cooperativo y solidario. Es necesaria la contextualización de los conocimientos que considere, por un lado, los saberes, habilidades y capacidades de los estudiantes y, por otro lado, la complejidad de los problemas que enfrentan las sociedades actuales, para diseñar propuestas de enseñanza que articulen distintos campos disciplinares, que impliquen el abordaje de situaciones problemáticas, de experiencias de indagación, exploración, de “aprender haciendo”. (Res. 35/13 Anexo I)

Esta resolución luego complementará las políticas inclusivas de la resolución N° 1973 en el año 2014 bajo el título: *“Programa: Política de mejoramiento de las condiciones de enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria”* y la resolución 2035 del año 2015 deroga la resolución N° 35/13 y propone un nuevo proyecto inclusivo cuya política educativa va a tener en cuenta las transformaciones sociales y el contexto con el fin de rediseñar la escuela.

“Propósitos de la política educativa que enmarcan el actual proyecto: - generación de nuevas y mejores condiciones, - promoción de trayectorias continuas y completas, - ampliación del universo cultural ofreciendo actividades relacionadas al arte, al juego, al deporte, las ciencias, las nuevas tecnologías u otras relevantes en su entorno socio-comunitario que contribuyan a su inclusión social y cultural,- Renovación de tiempos, espacios y dinámicas escolares para: • Posibilitar el despliegue de nuevas estrategias de trabajo con los estudiantes y nuevas prácticas socio-institucionales entre los mismos docentes. • Diseñar un mayor aprovechamiento de los recursos. • Instituir nuevas formas de “estar y hacer escuela” que posibiliten experiencias escolares más justas e igualitarias para todos los estudiantes en el acceso a conocimientos, saberes y experiencias valorados socialmente.”(Res. 2035/15).

A lo largo del paso de los años, fuimos viendo la manera en que las políticas llevadas adelante por el estado, en sus diversas formas y según la visión del derecho a la educación, fueron consideradas desde distintas ópticas y con distintos enfoques, estando condicionadas en distintos tiempos por el contexto social y político de la época. Con el fin de distinguir dichos cambios eh diseñado la siguiente sistematización.

4.3. Evolución de la perspectiva inclusiva en la Normativa Provincial.

Cuadro Evolutivo del derecho a la Educación Inclusiva.

<i>Normas</i>	<i>Educación</i>	<i>Escuela</i>	<i>Principios rectores.</i>	<i>Sujetos jurídico-normativos.</i>
	<i>Común / Especial / Integradora/ Inclusiva</i>	<i>Restringida/ Amplia/Inclusiva</i>	-	-
<p><i>Normas de la nueva Provincia:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Constitución Provincial. Año 1955</i> - <i>Ley Orgánica N° 227. Año 1961</i> 	Común / Especial/ Integral	Restringida Amplia Denominación; Comunidades orgánicas de Vida Escuelas Hogares	Común, Pública e Integral	Maestros/ Alumnos/ Maestros/ Alumnos/Vecinos.
<p><i>Normas de la vuelta a la Democracia:</i></p> <p><i>Década de los años 80´</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ley 2055 Año 1985</i> - <i>Resolución N° 90 Año 1987</i> - <i>Reforma de la Constitución Año 1988</i> <p><i>Década de los años 90´</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Resolución N° 1331 Año 1990</i> - <i>Resolución N° 157 Año 1991</i> - <i>Ley Orgánica N° 2444 Año 1992</i> - <i>Resolución N° 364 Año 1992.</i> 	Integradora Proyecto de integración Perfil de prestación educativo; Integral. Maestro Integrador	Amplia Ambito social Zonas desfavorecidas – marginadas Estado interventor Educación como bien social	Reintegración social, neutralizar y rehabilitación integral. Principio de Libertad. Principio de comunidad democrática organizada. Principios de Segmentación y desarticulación Principio de Democratización.	Padres/ Alumnos/ Tutores/ Maestros. Medio social/ comunidad La institución como prestadora de Servicios Educativos.

<p><i>Normas del período Neoliberal:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución N° 959 Año 2008 - Resolución N° 3042 Año 2011 - Resolución N° 3438 Año 2011. 	<p>Integración con primeras políticas y planes de inclusión.</p> <p>Perfil de Prestación Inclusivo. Maestro de Apoyo a la Inclusión.</p>	<p>Amplia Contexto socio cultural Escuela de Jornada extendida.</p>	<p>Principio rector “Construyendo puentes”</p> <p>Principios de Operatividad; Coordinación; Interacción; Comunicación; Articulación y Especialización.</p>	<p>Escuela / Institución</p>
<p><i>Normas de Recuperación del Estado Provincial.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ley N° 4819. Año 2012 - Resolución N° 35 Año 2013. - Resolución N° 1973 Año 2014 - Resolución N° 2035 Año 2015. 	<p>Paradigma Inclusivo, expreso en Ley Orgánica Provincial.</p>	<p>Inclusiva.</p>	<p>Principio de garantía de Herramientas Educativas.</p> <p>Principio de Diversidad: Universalidad e Igualdad</p>	<p>Escuela / espacio áulico/ Institución</p>

4.4. Análisis de la Normativa Provincial desde la perspectiva inclusiva.

Respecto a los Principios Jurídicos de Prestación por parte del Estado en el derecho a la educación, la UNESCO³⁸ sostiene que son los de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En primer lugar la disponibilidad y accesibilidad como principio se ve reflejada con la conformación de la Provincia en el año 1955 y en el primer texto constitucional en el año 1957 cuando se incorpora al texto en su artículo 4 el Derecho a la Educación y el objetivo de extender la educación en todos los ámbitos del territorio Provincial.

Más adelante se refleja el principio de disponibilidad³⁹ de manera más notoria en la Década del 90', cuando el Estado comienza a tomar un rol más activo en materia educativa, el cual se plasma en la normativa de la época, tiendo como función la generación de recursos dispuestos a fines educativos. Siendo la Educación sinónimo de Servicio Público.

En cuanto a la accesibilidad se visualiza una creciente ampliación de tal principio, cuando se nota el paso, de una escuela accesible a unos pocos, por ende “privativa” a una escuela “pública”, que fue evolucionando en cuanto a su amplitud, siendo restrictivo el acceso, en un principio, para luego ampliarse a todos y todas que quieran acceder a ella, ya dentro de una concepción del derecho de educación inclusiva.

El principio de adaptabilidad resalta en un primer momento, cuando se le otorga al Estado el rol de generar la posibilidad de que el niño se adapte a la escuela, por ejemplo, a través de modelos tales como, los de integración en cascada o más adelante por medio de maestros integradores. Es así que ya en la época en que surgieron las normas de recuperación del Estado Provincial, el principio de adaptabilidad estaba enfocado, en la generación de las herramientas para tal fin, garantizadas desde la escuela en sí. En este sentido la escuela era la que debía adaptarse a la multiplicidad de capacidades.

³⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

³⁹ Artículo 13 inc. a. Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, e el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

En cuanto a la Educación como derecho social surge internacionalmente en el año 1966 como derecho legal, con el Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales (PIDESC), el cual es ratificado por la Argentina y es incorporado en Provinciales en el año 1992, en el marco de una renovación normativa con la vuelta de la democracia, por la denominada: “Nueva Ley Orgánica de la Provincia”. Fomentándose mayormente la prestación del estado y promoción del derecho, a través de políticas al efecto. Ya la Ley 4819 en el año 2012, va a entender a la educación como “*bien público*” (Artículo 2), por lo cual comienzan a visualizarse mayores planes educativos inclusivos que protejan y otorguen disponibilidad de este bien, a partir de la incorporación jurídica del mismo a través de la norma y desde esta ampliación del concepto escuela en el texto legal, que como derecho fundamental se incorpora al ámbito social, a zonas vulnerables, bajo el principio de democratización de la época. Por ende, en cuanto a la actuación del Estado estipulado en las normas, cabe sostener que pasa a ser primordial y toma el primer puesto en la creación de un sistema asentado en un paradigma inclusivo.

A lo largo de los años y en las diferentes normas se observa la presencia firme de una perspectiva de integración, sumado al término utilizado en las primeras Normas de la Provincia, el de integración cuando se refiere al modo de educación, vemos también principios característicos de esta visión del derecho educativo que hemos estudiado en la presente.

En un principio la idea de integralidad vino a significar innovación en cuanto a entender a la educación como un todo, es decir una formación educativa que tenga en cuenta y se introduzca en la vida de la persona en cada ámbito del cual es parte. Físico, social e intelectual. Una educación que integre todos los ámbitos y no se limite a brindar conocimientos. En la época, se intentaba que aquellas personas analfabetas, tengan acceso a una educación común y pública. Pero esta integración no se entiende desde nuestra perspectiva de investigación, sino más bien desde un concepto integral del derecho el cual se sostiene en el principio de Normalización. Se buscaba “normalizar” a las personas que estaban por fuera del sistema educativo. Es factible preguntarse que entendemos por una educación común, termino rector de la época.

Para ese entonces, década del ´60 y ´80 la base era el seguimiento de un modelo respaldado en un principio de segmentación, propio de una visión integral. Se distinguían los distintos tipos de escuelas; así se distingue la escuela común y la especial y el modelo de integración en cascada que

se basa en un principio de jerarquía en donde hay tres modelos (a; b; c), en los que se diferenciaban los niños pertenecientes a una escuela común de los pertenecientes a una especial o aquellos que eran integrados a ambas en contra turnos.

La primer Ley Orgánica de la Provincia, año 1961, incorpora una ampliación del concepto de escuela “incluyendo” a las escuelas rurales. Y se amplía el reconocimiento de sujetos integrantes de la educación, “incluyendo” a los vecinos. A primera vista pareciera que tal incorporación denota un sistema inclusivo, pero el mismo está basado en un criterio de segregación característico de un sistema integral.

En definitiva discrimina a los alumnos que pertenecen a una escuela, que es común a todos y los que pertenecen a una escuela que es especial para unos pocos. Sumando aquellos que pertenecen a un ámbito rural.

La época de los años 80` significó reforma en los niveles de enseñanza, lo cual fue un avance normativamente, que se propuso, desde una perspectiva más integral del derecho a la educación.

En la década del 90´, en el período de vuelta de la democracia, se comienza a profundizar en las acciones del Estado, con el fin de dar un giro en su intervención, ampliando sus políticas destinadas al financiamiento y la disposición efectiva de servicios educativos. Sin embargo, no se observa en dicha época, políticas inclusivas por parte del Estado, es decir políticas que consistan en el acompañamiento, de tipo socioeducativas, de apoyo, prevención y promoción.

En la Resolución Provincial número 364 del año 1992, se observa claramente una perspectiva de integralidad cuando se incorporan a la llamada escuela común, alumnos con discapacidad, proponiendo un número mínimo de incorporación al resto. Existe en la normativa prevalencia de la participación del niño con discapacidad.

En el período neoliberal surge en el año 2008, en la resolución Provincial número 959, el inicio de un cambio, en la estructura educativa respecto a los niveles educativos.

En el año 2011, dentro de este mismo período, surge de la Resolución Provincial número 3042 y la Resolución Provincial número 3438; el acercamiento del medio social y el concepto de trayectorias

reales de los alumnos, con lo cual se cambia el foco, incorporando el ámbito social del alumno a las políticas educativas, con el fin de generar de por sí una enseñanza generalizada a todas y todos. Dicha cuestión se comienza acercar más, a una visión inclusiva del derecho, ya que se revela en la normativa, principios propios de ella, tales como el de; Generalidad, Justicia, Social y Educativa y enfoque en la calidad del aprendizaje a partir de la comprensión del ámbito social en que el niño convive.

En el período de normas de recuperación del Estado Provincial, año 2012 la Ley Orgánica de Río Negro incorpora en forma expresa el término inclusión la cual establece políticas inclusivas mencionadas, de acompañamiento, apoyo, prevención, socioeducativas y promoción, con lo cual se comienza aquí a tener un principio de enfoque objetivo, es decir centrado en la mejora de las instituciones escolares para que estas se encuentren aptas de incluir a todas y todos, dejando atrás un enfoque en la subjetividad del niño. Se relevan principios de amplitud escolar, propia de este paradigma, en cuanto a, la institución y formas de aprendizaje. Teniendo en cuenta la familia, la comunidad de la cual vienen, la cultura y la enseñanza a través de la danza y deporte. Esto hace que se parta de la diversidad que presentan los alumnos a la hora de asistencia escolar. Una escuela por ende que otorgue las herramientas que necesita cada alumno según su diversidad y según la multiplicidad de inteligencia que cada uno tiene, para salir a cualquier ámbito capaz de desarrollarse sin dificultad. Como lo es el ámbito laboral.

TÍTULO V. LAS SENTENCIAS DEL SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTICIA DE LA PROVINCIA DE RÍO NEGRO Y LA INCORPORACIÓN DE PERSPECTIVA INCLUSIVA.

5.1. Cuadro descriptivo de antecedentes de los Fallos seleccionados.

<i>Carátula de Fallos</i>	<i>Antecedentes de la Causa</i>
<p>Fallo del Superior Tribunal de Justicia N°1 Año 2016 Prieto, Guillermo A. y otra C / Unión Personal S /Acción de Amparo S/ Apelación (Originarias).</p>	<p><i>“Llegan las presentes actuaciones en virtud del recurso de apelación interpuesto a fs. 77 por el apoderado de Swiss Medical S.A., doctor Guido Poma Borghelli, con el patrocinio de los doctores Juan M. Amelung, Rodrigo Scianca y Edgardo N. Albrieu, contra la sentencia dictada a fs. 69/74 por la Jueza a cargo del Juzgado Civil, Comercial de Minería y Sucesiones N° 3 de General Roca, doctora Andrea V. de la Iglesia, que hizo lugar al amparo interpuesto por el señor Flavio Valenti -en representación de su hijo menor F.- y ordenó a la demandada la efectiva cobertura de las maestras integradoras que requiere el niño para la doble escolaridad que ha comenzado a cursar a partir de este año.”</i></p>
<p>Fallo del Superior Tribunal de Justicia N°2 Año 2016 "Colombo, Luciano Andrés Y Otra (En Rep. De C., G.N.) C/Ministerio de Educación de Rio Negro S/ Amparo (E-S) S/apelación"</p>	<p><i>Llegan las presentes actuaciones a este Tribunal, en virtud del recurso de apelación interpuesto a fs.119/120 y fundado a fs. 124/128 por los apoderados de la Fiscalía de Estado de la Provincia de Río Negro contra la sentencia que hizo lugar a la acción de amparo intentada, dictada por el Dr. Mariano A. Castro, a cargo del Juzgado de Primera Instancia en lo Civil, Comercial y Minería N° 1 de la IIIa. Circunscripción Judicial con sede en la Ciudad de San Carlos de Bariloche, que obra a fs.74/77.</i></p> <p><i>El Juez del amparo hizo lugar a la acción impetrada a favor del niño G.N.C., discapacitado, que padece de autismo (TEA) y trastorno generalizado de desarrollo (TGA), y que se encuentra cursando primer grado en la Escuela Rural N° 103 de Mallín Ahogado. En consecuencia, ordenó al Ministerio de Educación que</i></p>

	<p><i>disponga lo necesario para garantizar y brindar al menor la asistencia de un maestro de apoyo a la inclusión (MAI), en forma exclusiva y permanente durante toda la jornada escolar, y a lo largo de toda la escolarización primaria.”</i></p>
<p>Fallo del Superior Tribunal de Justicia N°3 Año 2018 Matar, Silvia Elena S/ Acción de amparo (ART. 43 C. PROV.) S/ Apelación"</p>	<p><i>Llegan las presentes actuaciones a este Tribunal, en virtud del recurso de apelación interpuesto a fs. 326 y fundado a fs. 332/335 por los apoderados de la Fiscalía de Estado de la Provincia de Río Negro contra la sentencia dictada por la Cámara Primera del Trabajo de la IIIa. Circunscripción Judicial con sede en la ciudad de San Carlos de Bariloche (fs. 315/319 de fecha 4 de julio de 2018), mediante la cual hizo lugar parcialmente al amparo incoado por la Sra. Silvia Elena Matar, en representación de su hija, con diagnóstico de retraso mental no especificado conforme certificado que se glosa a fs. 288 y condenó al IPROSS a cubrir integralmente el acompañamiento de Maestra Integradora para la joven, posibilitándole cursar sus estudios universitarios.</i></p>
<p>Fallo del Superior Tribunal de Justicia N°4 Año 2019 Painian, Sonia Elizabeth (en Rep. de V.P., B.G.) C /I.PRO.S.S. S /Amparo S/ Apelación (Originarias)</p>	<p><i>“Llegan las presentes actuaciones a este Tribunal, en virtud del recurso de apelación interpuesto a fs. 42 y fundado a fs. 45/48 vta., por la Defensora de Menores e Incapaces a cargo de la Defensoría N° 4 de San Carlos de Bariloche, contra la sentencia dictada por la Sra. Jueza a cargo del Juzgado de Familia No 10 de la IIIa. Circunscripción Judicial, Dra. Criado, obrante a fs. 40/41 vta., que rechazó el amparo interpuesto por la Sra. Sonia Elizabeth Painian, en representación de su hijo en edad escolar, de 8 años de edad, quien padece</i></p>

	<p><i>epilepsia y retraso madurativo leve según su certificado de discapacidad (fs.13) y por el que solicitaba que IPROSS le otorgue una maestra integradora para su hijo durante toda la jornada escolar, de 13 a 17 hs.”</i></p>
<p>Fallo del Superior Tribunal de Justicia N°5 Año 2019 Peña, Ivana Judith Y Newen, Celia Bernarda C/Ministerio de Educación de Río Negro S /Amparo S/ Apelación (Originarias).</p>	<p><i>“Llegan las presentes actuaciones a este Superior Tribunal de Justicia en virtud de los recursos de apelación interpuestos a fs. 278 y fundamentado a fs. 314 y vta. por el apoderado de la Fiscalía de Estado, Dr. Marcos L. Mendez y a fs. 279 por la Sra. Ivana Judith Peña con el patrocinio letrado del Dr. Raúl Eugenio Prytula contra la sentencia obrante a fs. 251/265 dictada por la Dra. Erika Fontenla, a cargo del Juzgado N° 11 de Familia, Civil, Comercial, Minería y Sucesiones de la III Circunscripción Judicial con sede en la ciudad en El Bolsón, mediante la cual rechazó la acción de amparo interpuesta contra el Ministerio de Educación que dispuso el cierre temporario de la Escuela de Río Chico Abajo N° 331, mediante Resolución N° 1799/17 -CPE- de fecha 21 de abril de 2017.”</i></p>

5.2. Análisis del fallo Prieto.

El derecho afectado en el presente fallo se trata del derecho a la educación el cual se ve afectado cuando el niño no puede contar con una maestra de apoyo de doble escolaridad para el curso que ya ha comenzado.

Se observa que se trata de un derecho social vulnerado, por presentar el elemento de subjetividad en el interés afectado del niño, en pos de su derecho como tal y el derecho a la educación que se reconoce en forma legal y previa, como una doble tutela.

Dada esta doble protección por el "(...) "interés superior del niño" y la "protección integral de las personas con discapacidad", la exigibilidad del derecho en cuestión está dada justamente, en el fallo, por la presencia de las siguientes normas que hacen al elemento formal de tal derecho. Las normas en las cuales se funda la decisión de la jueza de amparo son:

“La ley 24.091 -a la cual la Provincia de Río Negro ha adherido mediante la ley provincial D 3467- establece un sistema de prestaciones básicas en favor de las personas con capacidades diferentes, disponiendo que las mismas tienen derecho a diversas prestaciones educativas básicas, las cuales comprenden la escolaridad en todos sus tipos (art. 17) y la educación general básica a la cual define como "el proceso educativo programado y sistematizado que se desarrolla entre los 6 y 14 años de edad aproximadamente o hasta la finalización del ciclo" (art. 22).”

La normativa en la que se basa la decisión del Superior Tribunal es la siguiente:

“El principio de cobertura integral que determina la Ley No 24.901 (cf. arts. 75 inc. 22 y 23 de la Constitución Nacional; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [aprobada por Ley n° 26.378; esp. arts. 3, 7, 10, 23, 24, 25 y 26]; y Convención sobre los Derechos del Niño [esp. arts. 3, 23 y 24], con las que se alinea la ley n° 24.901 [esp. arts. 2, 11 Y 15]; v. asimismo Observación General n° 9 "Los derechos de los niños con discapacidad"; Resolución de la Asamblea General de la ONU; Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.”

En las mismas se observa el alto grado de exigibilidad y la perspectiva con la que resuelve el Superior, ya que se basa en normas que tienen una base de integración, que más adelante se analiza.

La exigencia judicial del derecho social que se encuentra afectado, es considerado de gravedad tal que queda demostrada en los certificados aportados por el accionante y la razonabilidad de la acción está dada por la necesidad imperante de contar con un maestro de apoyo, para el progreso del niño nada más y nada menos que en su desarrollo educativo.

El niño estaba en 4to grado de la escuela primaria, una escuela que no denota características de escuela inclusiva, siendo de no recepción amplia, ni contando en el establecimiento de los recursos necesarios para la inclusión del niño, con lo cual no daban garantía a su singularidad para su evolución educativa.

Cuestión que se encontraba demostrada en los certificados e informes que el padre había presentado. De ellos nace: *“La importancia de contar con el acompañamiento personalizado de un docente integrador, para favorecer su desempeño escolar y su inclusión social y pedagógica en el grupo de pares y en la institución”*.

Desde el ministerio de educación no se puso a disposición del niño un Maestro De apoyo a la inclusión (MAI) sumado a las cuestiones descriptas antes, estamos frente a un sistema educativo sin perspectiva de inclusión, que no trato la situación desde una teoría sostenida en los puntos críticos de sus alumnos y actuando en pos de eso.

En el caso no se detuvo en el análisis ni se generaron recorridos heterogéneos, variables y contingentes para el niño, propios de un sistema educativo con perspectiva inclusiva.

A modo de síntesis, la parte accionante plantea la urgente necesidad en el acompañamiento del niño, por una maestra, durante toda la jornada, ante esto la parte recurrente sostiene que existe un límite a ese acompañamiento, estipulado por resolución al efecto.

Por lo cual, respecto a la decisión de la Jueza de amparo, la misma manifestó: *“que de la normativa legal descripta no surge la limitación en la prestación de maestra de apoyo que postula la demandada (...)”*. La Jueza Concluyó que:

“la conducta de la demandada -autorizar en forma parcial la prestación de maestra de apoyo a la integración se erige en el caso como arbitraria, ilegal y conculcatoria en la actualidad de los derechos y garantías fundamentales del niño F. en el goce de su salud, de su integridad, de su dignidad, de su desarrollo pleno y de su derecho a la educación.”

Por ende en cuanto a su rol de jueza al momento de resolución de este tipo de amparos se aleja de los rigorismos formales planteados por la demandada.

Podemos sostener que la postura que adopta la demandada es en función de una perspectiva integradora, ya que la misma se basa en una resolución aprobada por el Ministerio de Salud, la cual establece la prestación por modulo, no por horas o jornada . Es decir reducida. La demandada recurre diciendo que ya estaban cumpliendo con la garantía de prestación de una maestra de apoyo a los fines de tal resolución. Expresó;

“Ya ha garantizado al mismo las prestaciones reguladas por la Ley No 24.091, (...) bajo los lineamientos, modalidades y valores establecidos en el Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, normado por la Resolución No 428/1999”

Es decir que se defiende, diciendo que la cobertura y el derecho estaba siendo efectivizado por la empresa, como la Resolución N° 428/1999 lo estipula, no habiendo ningún incumplimiento. Desde una postura que ve al derecho desde un modelo médico del derecho a la educación, tendiendo a la rehabilitación de la persona, otorgando la asistencia para ello. Modelo que no coincide con el modelo social que pregona la Convención de las personas con discapacidad en su artículo 2.

Se toma por lo tanto, un modelo único de ciudadano y se aplica la resolución sin considerar la capacidad diferente singular del niño que hace que requiera un acompañamiento mayor, tal postura no es propia de un modelo social del derecho, la cual intenta realizar los ajustes razonables y necesarios, ya que entiende a la persona como un sujeto de derechos y no como alguien que hay que asistir y tratarlo.

Esta postura denota que tiene inmersa el principio normativo propio de la perspectiva de integración que no admite posibilidad de contemplar rasgos de diversidad, abordando la situación desde un concepto homogeneizador. En el recurso no se probó:

“la exorbitancia o sinrazón del requerimiento del padre amparista, ni ha puesto en duda que resulte aconsejable y necesario que el niño cuente, en el ámbito escolar, con Maestra/o de Apoyo a la Integración/Inclusión.”

Respecto a la actuación del Superior Tribunal el mismo ha actuado limitándose a cuestiones jurisdiccionales sin decidir sobre el contenido mínimo del derecho. Sino que, partiendo de esa base colectiva de normas, es que, define su criterio a seguir en el caso y sostiene, cuando esté en juego la vulneración del derecho de una niña/o con capacidades diferentes. El rol que observamos del Superior Tribunal en dicha resolución es que ensambla una doble tutela jurisdiccional, cuando se funda en normas que protegen el interés superior del niño y normas que protegen la discapacidad de las personas. Prevalece un criterio amplio que entiende que están en juego derechos de los niños reconocidos internacionalmente, que prevalecen frente a una Resolución inferior. Con lo cual, se observa que el mismo intenta evitar rigorismos formales que obstaculicen el acceso a la educación.

Se identifican en la resolución del Superior Tribunal perspectivas jurídicas que exige la CDPD⁴⁰ tales como la presencia de acompañamiento especializado de apoyo, para el niño en este caso, en toda la jornada, tomando el Superior, una faceta funcional para la remoción de barreras y entendiendo al niño, como un sujeto de derechos en consecuencia del modelo social que adopta dicha Convención.

Se fundamentó la decisión específicamente en normas donde prevalece un criterio de integración más que inclusivo, si bien, se toma un criterio amplio de las normas que dan sustento a dicha sentencia y artículos referidos al interés superior del niño/a y personas con discapacidad en los temas de salud y desarrollo, cabe recordar que hablamos de una sentencia del año 2019.

Así encontramos como corpus sostenido por el Superior Tribunal de Justicia, el artículo de la Constitución de la Provincia de Río Negro N° 33 referido a las niñas/os, el artículo N° 36 sobre discapacidad, en el cual se utilizan términos tales como “excepcionales” y “educación especial”. Todos términos que son asimilados a un concepto de integración más que inclusivo como así definimos previamente en la presente investigación. Dar lugar y reconocer el carácter de excepcionalidad en el sujeto implica el reconocimiento directamente proporcional a la existencia de desigualdad, que para esta perspectiva que lo hace propio, el concepto significa “*establecer jerarquías en función de sus cualidades*” (Marchena, 2006), implicando esto negación a la diversidad.

Es así que el Superior Tribunal de Justicia rechazó aquel intento recursivo, confirmando la decisión de primera instancia, desde una perspectiva de integración.

5.3. Análisis del fallo Colombo.

El derecho vulnerado en el caso se trata del derecho a la educación y se ve afectado el acceso al mismo, para Gerónimo, niño que padece de trastorno del Espectro Autista (TEA) y trastorno generalizado de desarrollo (TGA), cuando no cuenta con una escuela que se encuentre en condiciones inclusivas.

Es exigible jurisdiccionalmente ya que se ve demostrado la subjetividad del derecho cuando está en juego el interés del niño de acceder a la escuela en igualdad de condiciones con un/a maestro/a de

⁴⁰ Convención de las Personas con Discapacidad.

apoyo a la inclusión (MAI) en jornada completa. Esto en función del derecho al acceso a la educación, respaldado también por los derechos del niño, los cuales conforman los elementos formales del derecho en cuestión, que le dan protección y le otorgan justiciabilidad.

Se considera en el fallo que se trata de una cuestión judicializable el hecho de que el niño cuente con un acompañamiento primario de jornada completa. Por ende dado los elementos de subjetividad y exigibilidad se trata de un derecho social.

La presencia de cualidades de una escuela inclusiva y no de integración, se muestra en el argumento de la parte recurrente cuando sostiene:

“La permanencia de la maestra de apoyo a la inclusión durante toda la jornada escolar, a lo largo de toda la escolarización primaria, tiende a la dependencia absoluta del niño a un docente, anulando la posibilidad de integración. Señalan que si bien durante un tiempo el niño puede requerir un acompañamiento y asistencia, ello debe ser evaluado año a año, con la posibilidad abierta a su evolución.”

Por lo tanto, lo sostenido por el recurrente manifiesta una postura conforme a una visión inclusiva del derecho a la educación, cuando se revelan elementos de una escuela con recorrido heterogéneo; variable y contingente, al sostener que la maestra de apoyo, no debería ser permanente en toda la trayectoria escolar, sino más bien cuando sea útil para el niño y su desarrollo. Permitiendo y dando lugar a una posible evolución del mismo. Por ende el que esto sea revisado año a año implicaría la disminución del elemento de homogenización dando lugar a la posibilidad de variación y desarrollo evolutivo del niño como también al crecimiento en el aprendizaje y formación de los demás compañeros.

Sostenemos que el hacer lugar a este recurso implicaría por parte del Superior Tribunal el no seguimiento de una perspectiva de integración, es decir de contenidos sectarios y parciales que la caracterizan, los cuales a su entender surgen, cuando la presencia permanente en el aula de la maestra de apoyo se convierte indirectamente en una exclusión del niño dentro de la misma. De ser así se le estarían dando las herramientas de apoyo para la inclusión pero si ésta se otorga de manera permanente, sin posibilidad de variación en la modalidad; Se estaría haciendo lugar en

todo caso a la “*inclusión por marginación*”⁴¹”, cuando se permita el acompañamiento de la maestra durante toda la escolaridad permaneciendo dentro de la escuela pero sin garantías de evolución. Fomentando así la teoría del fracaso que sostiene dicha perspectiva integradora

Con lo cual concluyo que de ser así, se trataría de elementos que caracterizan a un sistema educativo, no inclusivo.

El derecho en cuestión, es exigible jurisdiccionalmente ya que la no presencia de un maestro de apoyo a la inclusión implica la negación del derecho a la educación, como derecho subjetivo en cabeza del niño, con padecimiento de una disminución en su capacidad. Cuestión que denota en un nivel máximo, la gravedad del asunto.

Es razonable el pedido en función de las leyes provinciales nacionales e internacionales mencionadas, que lo amparan. Respecto a la disponibilidad de los recursos por parte del Estado basándose en el artículo 60 de la Constitución Provincial, es que fundamenta su decisión de poner a disposición un/a MAI de jornada completa. No decide sobre el contenido del derecho sino que sostiene y enmarca su decisión con las siguientes leyes que lo abalan;

“Ley D N° 2055 (capítulo IV), ley D N° 4109 (arts. 5,10,28,31) y ley F N° 4819 -que fija el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, sumado a lo dispuesto en las leyes 26.206, 26.061 y 26.378-(conf. arts. 33, 43 y 75, inc. 22 de la Const. Nacional; arts. 14, 33, 36, 43, 60 y 62 de la Const. Provincial; art. 5.1. y 19 de la Convención Americana sobre los Derechos Humanos; art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; art. 3 y 23 la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención sobre Derechos de las personas con Discapacidad que goza de jerarquía constitucional conforme Ley N° 27044-; la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad; las Observaciones Generales N° 9/2006 y 14/2013 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones; la Ley Nacional N° 26061 y la Ley Provincial D N° 4109). Convención Internacional de los Derechos del Niño.”

Se observa por ende un grado alto de exigibilidad a nivel Provincial, Nacional e internacional. Como también el criterio jurídico del Superior tribunal, basado en una postura integradora,

⁴¹Año 2014; se presentó en un portal de Revista una publicación denominada; “*La educación secundaria en la Argentina. Ampliación de los horizontes inclusivos desde un enfoque de los derechos*” por Olga Bonetti, María Cristina Lerda, Marta Kowadlo

resuelve teniendo en cuenta el ensamble de doble tutela jurisdiccional, que posee el niño en función de tal y de persona con discapacidad, a saber también se adquirió tal rol en primera instancia.

Por su condición de vulnerabilidad y en función de la obligación constitucional del Estado en la doble protección mencionada, es que resuelven otorgar la MAI durante toda la jornada. Prevalciendo el interés Superior del niño.

Una de las perspectivas Jurídicas que sostiene la Convención de las Personas con discapacidad se ve cumplida en el presente, cuando el Superior Tribunal resuelve otorgar el acompañamiento de la Maestra, durante toda la jornada, adoptando el Superior un rol funcional cuando ordena al Ministerio su cumplimiento.

Ahora bien, la postura del recurrente, apoyada en una perspectiva inclusiva, no niega la necesidad del niño de contar con una maestra de apoyo, sino que interpela la manera de otorgársela, descrita como permanente, diciendo que la misma, generaría una absoluta dependencia.

Entonces, cabe preguntarse, teniendo en cuenta la perspectiva Jurídica incorporada en el artículo 24 de la Convención de personas con discapacidad, denominada “igualdad de oportunidades”, en qué postura, si la del recurrente o la del Superior tribunal, habría presencia de este principio que pregona tal Convención.

A mi criterio, y según la perspectiva inclusiva, que es a lo que me compete el análisis del caso, habría igualdad de oportunidades cuando se permita al niño con capacidades diferentes contar con una maestra de apoyo pero sujeto a la variabilidad de su desarrollo y evaluación del mismo. Situación que no generaría desigualdad dentro del aula y permitiría su desarrollo evolutivo junto a los demás y el consecuente aprendizaje recíproco de todas y todos..

Consideramos que la permanencia del apoyo generaría negar la posibilidad de interacción, es decir se estaría permitiendo el acceso a la educación pero no se estaría generando en el aula un contexto de diversidad en el aprendizaje, principio rector de la inclusión, sujeto a variables, que pueden darse a través de la interacción de todas/os los alumnos.

En definitiva el Superior Tribunal de la Provincia de Río Negro; Resuelve a mi consideración, en pos de una perspectiva de integración y rechaza el Recurso de Apelación intentado por la Fiscalía de Estado de la Provincia de Río Negro.

5.4. Análisis del fallo Matar.

En el presente fallo caratulado; “Matar Silvia Elena s/ acción de amparo (art.43C.Prov) s/ apelación”, la actora, la Sra. Silvia Elena Matar interpone un amparo como representante de su hija, la cual tiene un diagnóstico de retraso mental.

En el fallo vemos vulnerado el derecho y acceso a la educación. Se identifica la exigibilidad jurisdiccional del derecho en cuestión, debido al interés que se ve afectado en la hija de la actora, el cual conforma el elemento subjetivo del mismo. La subjetividad se ve acreditada en el interés y en el derecho de acceder a la universidad con un maestro de apoyo, respaldada por las normas. Es decir el cumplimiento del derecho y la posibilidad de asistir a la escuela (nivel superior) sin condicionamientos, libre de barreras, lo que implica la directa educación de la misma.

El elemento formal es la protección que el ordenamiento jurídico le otorga, y lo identificamos en las normas antes mencionadas.

El derecho vulnerado se trata de un derecho público, por ende exigible frente al estado y frente a los poderes públicos. Como observamos se trata de un derecho reconocido por las leyes mencionadas anteriormente, goza de una protección provincial, nacional e internacional, situación la cual, determina que tal derecho sea exigible frente a la justicia, teniendo un grado de exigibilidad alto. Existe un interés tutelado por la norma de acceso a la educación identificado en la hija de la actora por ende goza de una facultad jurídica que se hace exigible a la contraparte, es deber del estado su cumplimiento. Siendo demostrada la gravedad que la desprotección de tal, le causa. El no contar con una maestra de apoyo integradora implica el no avance en el aprendizaje en igualdad de condiciones y por ende la privación del acceso a la educación como consecuencia directa.

Se trata de un derecho social, el derecho a la educación, ya que se identifican en el fallo los elementos descriptos antes, la subjetividad, exigibilidad la cual goza y están presentes en el

reclamo de tal derecho. Como derecho social el estado se compromete adoptar las medidas necesarias para hacerlo efectivo.

Tomando el concepto de Makino Antunes, línea que sigue la presente investigación respecto al concepto adoptado de escuela inclusiva, encontramos en el fallo la caracterización de una visión de escuela en el decisorio del juez con perspectiva inclusiva, es decir de recepción amplia, establecimiento de garantías a la singularidad, establecimiento de la disponibilidad de recursos necesarios. Cuando dispone en su análisis del caso que;

“Las prácticas de las maestras integradoras se constituyen en un importante y reconocido dispositivo de apoyo a la inclusión en los contextos escolares. Se trata de poner a disposición los ajustes razonables para que las escuelas sean habitables para toda la comunidad. En relación con las políticas públicas, no basta con declarar los derechos de las personas con discapacidad sino de asegurar su pleno cumplimiento, brindando los dispositivos de apoyo necesarios para cada sujeto”

Se observan factores tales como, la *gravedad* del amparo, fundamentado en que tal negación implica un retroceso en el aprendizaje y evolución de la hija de la actora, se observa el factor de la *razonabilidad* en cuanto a que presenta un diagnóstico de discapacidad con los debidos documentos que la acreditan. Como también se observa la disponibilidad presupuestaria por parte del estado, que hacen este reclamo exigible judicialmente, debido a que la normativa así lo establece y dando cuenta que IPROSS ya había puesto a disposición sus recursos de prestación en los niveles de primaria y secundaria de la niña. Con lo cual en tal oportunidad se observa una negación u abstención del estado en el otorgamiento de un ayudante terapéutico en el nivel superior.

Respecto a la actuación del Juez en el caso en cuestión, en primer lugar el Superior Tribunal recalca lo dicho por el alto tribunal (Corte Suprema de Justicia de la Nación), en cuanto a la importancia de los jueces en la resolución de tales cuestiones sosteniendo que:

*“los discapacitados, además de la especial atención que merecen de quienes están directamente obligados a su cuidado, requieren también la de los jueces y de la sociedad toda, siendo que la consideración primordial del interés del incapaz, viene tanto a orientar como a condicionar la decisión de los jueces llamados al juzgamiento de estos casos”*⁴²

⁴² Beatriz y otros c/ Estado Nacional; Fallos 322:2701 y 324:122, STJRNS4 Se. 138/15 "CORNELIO, Se. 45/16 Colombo

En segundo lugar, se observa que se limita en forma concreta y acertada solo al análisis de las cuestiones jurisdiccionales, no decide sobre el contenido del derecho social, el cual ya se expresa en las normas mencionadas, por ende lo que sí realiza, es un análisis de toda la normativa concerniente al caso y se reduce a ordenar la ejecución del mismo, haciendo lugar al amparo y ordenando la disposición de las medidas necesarias de prestación conforme al contenido normativo.

Analizamos que el juez se limitó entonces a la mantención del derecho, función que le compete, toda vez que hace una ponderación de las leyes que protegen el acceso a la educación, en todos los niveles fundamentadas en la inclusión escolar.

El Superior en su decisión y solución del caso expone principios y criterios que permiten visualizar la perspectiva con la que resuelve; Haciendo mención primordialmente a la remoción de barreras que “se construyen en el contexto escolar y social, para crear una escuela para todos”.

Con lo cual se observa un criterio de generalidad presente en la decisión ya que no tiene solo en cuenta la subjetividad, es decir la discapacidad de la estudiante, sino se basa en un criterio objetivo propio de una perspectiva inclusiva, observando el contexto social y educativo.

El superior hace una interpretación del caso basado en el principio de adaptación y un criterio mutable entendiendo que la inclusión va más allá de la integración por ende pone el foco en la remoción de las barreras desde una perspectiva general al momento del análisis normativo entiende que una educación inclusiva es la que no se encuentra segmentada en niveles.

Por lo tanto, no podría hacer lugar a un recurso que se asienta en principios característicos de un modelo de integración, es decir fundamentado en niveles que determinan si corresponde un maestro de apoyo que posibilite el acceso a una educación superior o no- En tal oportunidad el Superior falla conforme a la perspectiva de inclusión. Haciéndose presente uno de los principios rectores de la misma, el de la diversidad, como también la comprensión del principio de inteligencias múltiples.

Dejando de lado el principio de normalización característico de un sistema integrador, relevante de la postura del apelante, que se basa notablemente en una perspectiva integradora.

Esto denota la presencia de un principio de jerarquía, el cual implica directamente la negación de la diversidad y la presencia de la desigualdad.

Cuando sostiene que la ley obliga la presencia de una maestra integradora solo en el nivel primario y secundario y no en el universitario, se pone énfasis en la diferencia de niveles y la obligación o no en un nivel u otro.

El Superior Tribunal menciona la presencia de un criterio sesgado en el argumento del recurrente, es decir, restringido a una parte del texto de la ley y a su aplicación sistemática. No es menor que tal característica es propia de un sistema educativo sin perspectiva de inclusión.

El Superior Tribunal no haciendo lugar al amparo, decidiría entonces desde la visión de un *sistema educativo sin perspectiva de inclusión* ya que se encontraría presente la generación del *Fracaso escolar individual*, cuando no se asigna una maestra de apoyo a la inclusión, generando en la persona la creencia de que no es apta para acceder a un nivel superior. Se utiliza un criterio de *homogenización* cuando se sustenta en una postura como la del recurrente que entiende que la norma no obliga a prestar la maestra de apoyo en el nivel superior, ya que rechaza indirectamente la diversidad transformando el acceso a ese nivel solo a personas que pertenezcan a un *modelo único de ciudadano* y la creación por ende de un *aula estándar de recorrido lineal*.

Al hacer lugar al amparo y rechazar el recurso de apelación, el Superior Tribunal decide desde una visión del sistema educativo con perspectiva de inclusión ya que posibilita el acceso al nivel universitario permitiendo un recorrido completo y continuo, entendiendo la diferencia como un punto crítico del cual se deberá refinar los medios para educar desde el sistema.

El Juez no solo fundó su decisión en los certificados médicos sino que realizó un análisis de todas las normas que lo amparan en función de su doble tutela. Lo cual implica que el juez no partió de un punto de vista basado en la individualidad del sujeto, para determinar su integración o no, es decir, no focalizó en la discapacidad de la niña, acreditada en los informes médicos, ni en si la norma prevé o no la figura de MAI en el nivel universitario. Partió desde una visión amplia del derecho a la educación, de la generalidad, y desde el concepto de escuela amplia como caracterizamos anteriormente

A los efectos de entender el proceso señalamos que en primer lugar la Cámara Primera del trabajo en la circunscripción de San Carlos de Bariloche hizo lugar parcialmente al amparo presentado, el cual; *“condenó al IPROSS a cubrir integralmente el acompañamiento de Maestra Integradora para la joven, posibilitándole cursar sus estudios universitarios.”*

La Cámara respalda su decisión en *“los artículos 2 y 29 de la ley 24.901, el artículo 24 y 6 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el artículo 1 de la ley 22.431 del Sistema de Protección Integral de los Discapacitados”*

La Cámara sostuvo que; *“la joven requiere de una maestra de apoyo a la inclusión tal como sucedió durante el cursado del nivel secundario”*. Es decir que está a favor de que se le asigne apoyo en el nivel universitario, diciendo que no es un obstáculo el hecho de que pasa a un nivel superior como tampoco es una barrera la mayoría de edad.

En el fallo se observa una perspectiva Jurídica, sostenida en la Convención de las personas con discapacidad, basada en el principio de *“igualdad de oportunidades”*, cuando recalca la obligación del estado en:

“Asegurarle a las personas con discapacidad el acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás y en la comunidad en la que vivan”

Pero contra dicha sentencia de la Cámara, es que se interpone un recurso de apelación ante el Superior Tribunal por parte de la Fiscalía de Estado

En el artículo número 24 de la Convención mencionada es que la parte recurrente se funda, para apelar la sentencia de grado, ya que el artículo no menciona en el texto, la educación terciaria ni universitaria. Que es justamente el nivel para el cual el actor necesita de apoyo educativo.

Por ende el recurrente sostiene, que la norma no menciona la educación universitaria, cuando describe el deber del Estado y: *“entienden necesario enfatizar que el Juez no puede hacer una interpretación extensiva de la ley, sino circunscribirse a sus términos y advertir que el acompañamiento durante la educación primaria y secundaria, obligatorias ambas, fue provista por el Estado Provincial.”*

Señalan por ende el límite del juez al texto de la ley, en casos en que el estado debe garantizar el acompañamiento, es decir que el apoyo educativo quedaría circunscripto a la educación primaria y secundaria.

A mi criterio y desde una perspectiva inclusiva, al seguir los indicadores de la presente investigación, el rol jurídico que debe asumir el Juez como director de amparos para los niños con discapacidad, es justamente el de apartarse del texto de la ley, con el fin de evitar rigorismos formales, cuando este en juego el derecho al acceso a la educación de niñas/os con capacidades diferentes. Esto según las directivas estudiadas de la Convención de las Personas con Discapacidad.

Se realiza una “ponderación” de las siguientes leyes vigentes: *“Las que tratan de la protección integral de las personas con discapacidad; Ley Orgánica Provincial de Río Negro N° 4819 de educación, artículo 40 y la Resolución N° 3438/11 del CPE, Anexo I.”*

Respecto del análisis de la Ley Provincial 4819, se atiende que en su artículo 40 dispone que; *“La educación especial es la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades, en consonancia con las previsiones de la ley 26.378.”* Refuerza su postura con dicho artículo sosteniendo que comprende el acompañamiento en todos los niveles.

“En tal sentido la Resolución N° 3438/11 del CPE, Anexo I, prevé la organización educativa como Sistema único, dando cuenta de los cuatro niveles por los que puede transitar la Modalidad Educación Especial (inicial, primaria, secundaria y superior) y al desarrollar las posible redes de apoyo a las personas con discapacidad en el marco de políticas concurrentes, individualiza como recurso humano en el ámbito escolar al Maestro de Apoyo a la Inclusión (en las distintas discapacidades), con un amplio detalle de las funciones que le cabe.”

El fallo del Superior Tribunal resalta la importancia del estado al momento de remover las barreras dentro de un modelo inclusivo. Las cuales: *“se construyen en el contexto escolar y social las que hay que remover para que sea posible una escuela para todos.”* Condición que resalta la perspectiva jurídica inmersa de la Convención de personas con discapacidad actuando el Superior en su faceta funcional de remoción de barreras.

Por ende se resuelve desde la perspectiva inclusiva inmersa en las leyes antes mencionadas, es decir desde la comprensión de un concepto de escuela amplio. Cuestión que caracteriza la presencia de un sistema que incluya todos los niveles de enseñanza, actuando el Superior en su rol de director de tales causas, que emana de la Convención de Personas con Discapacidad.

Considero, que el Superior Tribunal de la Provincia de Río Negro, resuelve desde de una perspectiva inclusiva y observa que:

“No debe olvidarse que nuestro sistema educativo propugna la educación inclusiva; la inclusión escolar supone un paso más que la integración. El principio de inclusión educativa promueve la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los alumnos en sus aulas, incluidos los alumnos con discapacidad, y reconocer, aprovechar y valorar las diferencias que existen entre ellos, para lo cual se hace imprescindible la presencia de las maestras integradoras entre otros muchos elementos educativos.” y que los “diferentes dispositivos de apoyo pueden ayudar a romper la indiferencia a la diferencia procurando eliminar o minimizar las barreras que se pueden presentar en cada caso particular a los alumnos, facilitando el proceso de inclusión.”

La asistencia de la maestra de apoyo es parte del derecho y a la vez, una necesidad en la formación educativa de quienes padecen algún tipo de discapacidad.

En el fallo se hace referencia a referentes de la inclusión seguidos en la presente investigación tales como Booth, T. & Ainscow. M. (2002).

El superior sostuvo en su decisión, que no hay tal agravio ya que se ha hecho por parte del apelante una *“lectura sesgada de la normativa”*, entendiendo que solo fundamenta el recurso en el inciso b del art. 24 de la Ley 26.378. Por ende se aleja el tribunal de la formalidad del texto, alejándose de un criterio normativo para dar lugar en el criterio amplio que en este tipo de casos la Convención de Personas con Discapacidad le exige.

Finalmente el Superior resuelve; *“Rechazar el recurso de apelación interpuesto a fs. 326 y fundado a fs. 332/335 por los apoderados de la Fiscalía de Estado de la Provincia de Río Negro, contra la sentencia dictada por la Cámara Primera del Trabajo de la IIIa. Circunscripción Judicial (fs. 315/319) por las consideraciones vertidas. Con costas (art. 68 CPCC).”*

5.5. Análisis del fallo Painian.

El derecho vulnerado en el presente fallo es el derecho al acceso a la educación, motivo por el cual se da inicio a la acción de amparo en atención a que lo: “(...) *que interesa es el rápido restablecimiento del derecho conculcado.*”

La vulneración del mismo nace en la omisión del Estado respecto a la prestación de una maestra integradora. Cabe mencionar que el niño, ya concurría a la escuela pública sin esta asistencia, cuestión, que denota la falta de la aplicación de una política inclusiva de acompañamiento y de apoyo.

Respecto al elemento subjetivo la jueza de primer grado; “Destacó que la acción debe ser intentada por el titular del derecho y contra la persona obligada por la ley para satisfacerlo (...)”

En tal caso inicia la presente acción de amparo la madre del menor, el cual es sujeto del interés tutelado por las siguientes normas que conforman el elemento formal del derecho, del cual en el fallo se refiere como; “*el plus protectorio dirigido al interés superior del niño y los adolescentes y del sistema integral de protección de las personas con discapacidad, implica la doble protección legal* ⁴³*de la que es titular el hijo de la amparista.*”

El derecho reclamado se trata de un derecho social en el que se revelan elementos tales como la subjetividad y la exigibilidad del mismo. Y se observa, dado el marco normativo, que se hace valer en el fallo, la obligación del estado en hacerlo efectivo. Cuestión que no se aplica en este

⁴³ Artículo 33, 43 y 75, inc. 22 de la Constitución Nacional; arts. 14, 33, 36, 43, 59, 60 y 62, 63 inc.8 de la Constitución Provincial; art. 5.1. y 19 de la Convención Americana sobre los Derechos Humanos; art. 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; art. 3 y 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño; la Convención sobre Derechos de las personas con Discapacidad que goza de jerarquía constitucional conforme Ley N° 27044; la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad; las Observaciones Generales No 9/2006 y 14/2013 del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones; las leyes nacionales n° 22431 y 26061; y las leyes provinciales D 2055, D 3467, D 4532, D 4109 y F 4819.

caso puntual, cuando la respuesta verbal que manifiesta la amparista es sobre la negación que se le iba a dar al reclamo, de presentarlo en el Ministerio de Educación, en el área respectiva.

“(...) en oportunidad de entregar la documentación requerida al Ministerio de Educación Provincial, desde el organismo le adelantaron que la solicitud sería rechazada por no contar con los recursos suficientes.”

No se presentan características de una escuela inclusiva, ya que no se observa la recepción amplia de alumnos con discapacidad sino que se trata de un solo alumno que se encuentra frente a tal barrera de acceso escolar, no habiéndose puesto a disposición el establecimiento de recursos necesarios que caracterizan una escuela de cualidades inclusivas. No se identifica el establecimiento de garantías a la singularidad del alumno cuando no se le otorgan los medios para la evolución de su educación para que pueda desarrollarse y evolucionar dentro de la escuela sin condicionamiento alguno. Cuestión que da lugar a la teoría del fracaso escolar sin establecer los medios para que la diferencia se trate desde la teoría de puntos críticos.

La sentencia del tribunal de primer grado se basa en un enfoque totalmente formal diciendo:

“La Sra. Jueza de amparo al rechazar la acción incoada -no obstante dar cuenta de la normativa legal y convencional que avala lo reclamado por la amparista en cuanto consagra derechos fundamentales en pos del bienestar integral de los niños discapacitados- funda su decisión denegatoria en cuestiones estrictamente formales. Así, considera que no es la Obra social la encargada de proveer el maestro integrador reclamado sino el Ministerio de Educación a tenor de la ley D 2055, pero que, a éste, resulta imposible extenderle una condena ya que no es parte en el juicio y no tuvo posibilidad de ejercer su derecho de defensa.”

Con lo cual observamos que se basa en cuestiones estrictamente formales al momento de rechazar el amparo sosteniendo que no se ajusta a derecho y hay falta de legitimación pasiva, que no se ha cumplido con el agotamiento de la vía administrativa, cuestión que implica no haberle dado la posibilidad al estado a que revea la situación.

Esta postura fue sostenida también por los apoderados de Fiscalía de Estado, expuesta cuando la defensora de menores interpone recurso de apelación contra la sentencia de grado.

En cambio el Defensor General el doctor Ariel Alice dictaminó que el recurso sí es viable, debiendo “prosperar en todos sus términos”. Desde la Procuración General se adopta una postura similar a la que luego adoptará el Superior ya con un tizne de perspectiva inclusiva. Diciendo que, *“lo resuelto en la sentencia en crisis no salvaguarda en debida forma el interés superior del niño, quien aún necesita de un maestro integrador para que lo asista”*

Dada las circunstancias del caso el Superior Tribunal da un giro diferente a la sentencia de grado y resuelve desde una perspectiva inclusiva, es decir se observan primordialmente: el principio de generalidad, principio de celeridad y principio de inclusión educativa el cual nos compete, diciendo:

“Tengo presente que nuestro sistema educativo propugna la educación inclusiva; (...) El principio de inclusión educativa promueve la reestructuración del sistema de educación común, de modo tal de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los alumnos en sus aulas (...)”

No hace mención a las cuestiones formales es decir, error en la legitimación, entendiendo que el estado es el obligado a garantizar la maestra de apoyo, según lo establece la normativa. Entendiendo al estado como un todo, desde un enfoque amplio de concepto. *“El Estado es uno y único y las diversas políticas y acciones positivas para garantizar el bienestar general son transversales.”*

Por lo tanto no le da preponderancia a la cuestión sobre la legitimación pasiva ni a cuestiones formales, entendiendo que la amparista por el principio de informalidad podría no haber sabido contra quien dirigir la acción. Es decir que pone por sobre todo la resolución del amparo otorgando sin demora la maestra de apoyo para hacer efectivo el derecho a la educación del niño. Basándose en la generalidad, en la amplitud que denota la perspectiva inclusiva, no deteniéndose en meros formalismos de naturaleza normativa y procesal.

Resuelve según las perspectivas jurídicas de la Convención de las Personas con discapacidad, cuando se aleja, el Superior Tribunal, de rigorismos formales. Teniendo en cuenta el rol que debe tomar como director de tales casos en que se encuentra en juego los derechos de una persona en situación de vulnerabilidad y en pos de la protección de los derechos del niño. Y actuando de

manera funcional, disolviendo el obstáculo meramente procesal, no focalizando en la falta de agotamiento de la vía. Removiendo tal barrera.

Por ende el Superior Tribunal sostuvo: *“que la Sra. Jueza de amparo debió encauzar de oficio las actuaciones y traer a juicio a quién ella consideraba responsable legal de atender la solicitud efectuada.”* En definitiva Resuelve:

“Hacer lugar parcialmente al recurso de apelación interpuesto (...) por la Defensora de Menores e Incapaces a cargo de la Defensoría N° 4 de San Carlos de Bariloche, revocando la sentencia de fs. 40/41 vta., reenviando las presentes actuaciones a la Sra. Jueza de amparo fin de que las encauce debidamente, dictando nueva sentencia luego de solicitar informe al Ministerio de Educación y dar traslado a la Provincia de Río Negro.”

5.6. Análisis del fallo Peña.

El derecho vulnerado en el presente fallo es el derecho a la educación, el cual se afecta en el momento en que se obstaculiza el acceso al mismo. Situación que se ocasiona con una medida adoptada por el poder ejecutivo, por medio de la Resolución N° 1799/17 -CPE- que dispuso el cierre temporal de la Escuela rural N° 331.

El derecho en cuestión es exigible jurisdiccionalmente por las siguientes normas que conforman el elemento formal del derecho:

“La constitución Nacional en sus artículos 5 y 14; Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José en sus arts. 19 –Derechos del Niño- y 26 -Desarrollo Progresivo-) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ("Protocolo de San Salvador"), en su art.13, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (art. 4). Artículos de la Constitución Provincial tales como (art. 60); que considera a la educación como un derecho de la persona, de la familia y de la sociedad (art. 62, segundo párrafo) y establece la política educativa (art. 63) y el art. 28 que garantiza tal derecho, con miras a su desarrollo integral.”

Respecto al aspecto subjetivo, el mismo recae en el interés subjetivo de la niña que le compete y la hace acreedora de acceder a una educación y reclamar, en el caso que tal derecho se vulnere y menoscabe, por medio de su representante, la Sra. Ivana Judith Peña, madre de la niña. Con lo cual se trata de un derecho social ya que surgen los caracteres de subjetividad y exigibilidad

del mismo. Respecto a esto se sostuvo en el fallo que: *“el derecho a la educación debe ser considerado como una "función social prioritaria, primordial e irrenunciable" (cf. art. 62, párrafo segundo, Constitución Provincial).*

Hay presencia en el caso de cualidades de una escuela inclusiva cuando, observamos que el Superior actúa conforme a la Declaración de Salamanca, la cual se refiere a la escuela como aquellas que:

“(…) deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares.” (Declaración de Salamanca)

El derecho en cuestión y la situación que vulnera el acceso a la educación es exigible jurisdiccionalmente debido a que presenta factores de Gravedad y razonabilidad, ya que se entiende qué el transcurso del tiempo en que esta situación no se resuelve, es tiempo en que los habitantes del paraje no gozan de educación, siendo la misma sumamente importante para el desarrollo evolutivo, intercambio de culturas y sociabilización de los niños que habitan el lugar.

Se sostuvo y queda acreditada la gravedad del caso cuando se tiene en cuenta *“que ya han transcurrido tres ciclos escolares desde la iniciación del amparo y que hay personas humanas sobre las cuales pesa el riesgo de no recibir educación pública -con el evidente daño que ello conlleva-, se requiere la inmediata intervención de este Cuerpo.”*

El superior tribunal hizo un análisis de la sentencia recurrida, en cuanto a si la misma protege o no el derecho a la educación.

Pretendió: *“Valorar aquí si la Sentencia dictada en la instancia jurisdiccional anterior protege adecuadamente el derecho a la educación -en el caso, pública- de los pobladores del Paraje Río Chico Abajo, a partir de las circunstancias emergentes de las Resoluciones No 1799/2017 y No 2240/17 del Consejo Provincial de Educación.”*

El Superior Tribunal ha llegado a la conclusión de que la sentencia recurrida se focalizó en una de las niñas (familia Peña) individualmente, no teniendo en cuenta la otra, mencionada también en la acción de amparo.

Dicha cuestión nos permite observar la perspectiva con la que se resolvió en dicha sentencia, la cual se trató de una visión integradora.

Esto es así porque se centró en la reparación del derecho de la menor sin dar solución y brindar el servicio de la educación a todo el paraje, lo cual denota la presencia de una visión subjetiva es decir centrada en la dificultad solo de la niña, sin focalizar en la escuela, en las dificultades, reparaciones o soluciones necesarias que se podrían poner en marcha a través de políticas inclusivas, para hacer efectivo el acceso de todos los habitantes del paraje, fundado en la importancia que tiene la educación para todos.

Y como lo sostiene la Convención de Personas con Discapacidad cuando establece el principio de igualdad de condiciones, y acceso a la educación en la comunidad en que vivan.

Como sabemos es propio de una perspectiva inclusiva el principio objetivo centrado en la institución y no en la singularidad del niño con dificultad en el acceso.

Dicha situación que analizo se constató por un informe realizado por el servicio social del ministerio Público, donde se dijo que; *“el interés por la educación pública en el Paraje Río Chico Abajo excedía el estado particular de las hijas de las dos amparistas, e involucraba a los integrantes de la Comunidad Nehuen Peñi, que allí habitan.”*

Respecto de la disposición presupuestaria por parte del estado se observa que el Ministerio no ha actuado en forma activa frente a dicha situación;

El superior tribunal resuelve poner en marcha desde una perspectiva inclusiva a mi consideración y según los indicadores estudiados, políticas inclusivas de reconocimiento, de acompañamiento, socioeducativas, de apoyo prevención y promoción. Cuando se ordenan las medidas necesarias al Ministerio dándole un plazo para ello, con el fin de revertir el estado de situación y ordena también la ejecución de un plan al efecto. Este rol del Superior es propio de un actuar funcional, y del cumplimiento de las perspectivas jurídicas que establece la Convención de las Personas con discapacidad, ya que se nota la presencia del principio de

“*igualdad en marcha*”, en tanto que ordena el accionar de todos los poderes en competencia concurrente para hacer efectivo tal derecho.

Y se invita a la familia a la aceptación de tal plan de apoyo y al acompañamiento de la educación de los niños, diciendo que el estado se compromete a generar las condiciones y ayuda necesaria para que la familia acompañe en el desarrollo educativo de sus hijos.

Como se evidencia el Superior parte de un entendimiento de la educación sinónimo de la inclusión. Contemplando el carácter amplio que conforma tal derecho, es decir interpreta desde el principio de Generalidad que comprende dicha perspectiva inclusiva.

Sosteniendo que la familia y la comunidad son integrantes del derecho y lo hacen efectivo en conjunto, la escuela, los niños, el docente, familia y la comunidad entera. Cuestión que está relacionada al concepto del derecho a la educación como un derecho social. Se expresa en el fallo;

“el deber social del hora es actuar de manera tal que cada habitante del Paraje Río Chico Abajo haga de sí todo lo que se encuentre a su alcance para que su propia persona y la de sus vecinos puedan tener el mayor y mejor grado de educación; y mucho más fuerte es dicho deber social en el caso de los padres y familiares de los niños, niñas y adolescentes que viven en esa zona”

Se identifica por ende, la presencia de principios de justicia social y equitativa cuando expresa y ordena el superior, la cooperación de todos los sujetos que intervienen en la educación. Con el fin de generar un pie de igualdad.

En lo que concierne a la actuación del Superior Tribunal, se identifica que se limitó a cuestiones estrictamente jurisdiccionales, no decidiendo sobre el contenido del derecho social, dado en la resolución que dispuso el cierre temporal de la escuela, ni extralimitándose en su competencia. Dicha cuestión le competente al poder ejecutivo, en específico al ministerio de educación. El Superior Tribunal se limitó al control de la resolución, cuando se vio afectado el interés subjetivo del niño sobre el derecho a la educación inclusiva.

“(“No es atribución judicial valorar la eficacia o la eficiencia de tal tipo de política institucional, ni juzgar sobre la oportunidad, mérito o conveniencia de las decisiones propias de los otros poderes del Estado, pero sí incumbe al Poder Judicial determinar -en el caso concreto- si

concorre una alteración de los referidos derechos y garantías (STJRNS4 Se. 79/18 "MANSILLA").) (STJRN. Se. 61719 "PEÑA")"

El Superior Tribunal tuvo en cuenta los elementos de acuerdo al contexto, evaluó los kilómetros de distancia hasta el colegio que no permitían el acceso utilizando un criterio preciso a las circunstancias propias de los habitantes. Se basó por lo tanto, en el conocimiento de la trayectoria real de las personas que asisten a la escuela.

Consideramos que se observa un alto grado de exigibilidad por el Superior Tribunal de acuerdo a lo estipulado en las normas mencionadas con anterioridad, en las cuales fundamenta su decisión, dejando sin efecto la sentencia recurrida y haciendo lugar al recurso de apelación de la Defensa Pública de menores e incapaces, en función de una perspectiva inclusiva.

5.7 Cuadro descriptivo y comparativo de Sentencias.

Casos Jurisprudenciales	Año de Sentencia	Derecho vulnerado	Barreras	Perspectiva del Recurrente.	Perspectiva del Superior Tribunal.
			Sociales/escolares	Integradora/Inclusiva	Integradora/Inclusiva
Fallo N° 1 OS4-21-STJ2016 - PRIETO, GUILLERMO A. y OTRA C /UNION PERSONAL S /ACCION DE AMPARO S/ APELACION (Originarias)	N° De Sentencia 71 -02/08/2016 - DEFINITIVA	Educación	Social El padre del niño acciona ya que no cuenta con los recursos para afrontar una cobertura integra de una MAI. Hay falta de recursos para el aprendizaje Escolar El niño queda excluido dentro del aula en los horarios en que no cuenta	Integradora	Integradora

			<i>con acompañamiento de apoyo a la inclusión.</i>		
Fallo N° 2 "COLOMBO, LUCIANO ANDRES Y OTRA (EN REP. DE C., G.N.) C/MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE RIO NEGRO S/ AMPARO (E-S) S/APELACIÓN" (Expte. N° 28422/16 -S.T.J.-),	N° sentencia 45 16/05/2016 – DEFINITIVA	<i>Educación</i>	<i>Escolar</i>	<i>Inclusiva</i>	<i>Integradora</i>
Fallo N° 3"MATAR, SILVIA ELENA S/ ACCIÓN DE AMPARO (ART. 43 C. PROV.) S/ APELACIÓN" (Expte. N° 29983/18 -STJ-)	11/12/2018 – SENTENCIA DEFINITIVA	<i>Educación</i>	<i>Escolar</i> No hay Acceso a la educación superior. No se aplica la figura MAI Universitario.	<i>Integradora</i>	<i>Inclusiva</i>
Fallo N° 4 A-3BA-696- AM2018 - PAINIAN, SONIA ELIZABETH (en rep. de V.P., B.G.) C /I.PRO.S.S. S /AMPARO S/ APELACION (Originarias)	N° de sentencia 34 - 20/03/2019 – DEFINITIVA	<i>Educación</i>	<i>Escolar</i>	<i>Integradora</i>	<i>Inclusiva</i>
Fallo N° 5	N° De Sentencia	<i>Educación</i>	<i>Social</i>	<i>Inclusiva</i>	<i>Inclusiva</i>

PEÑA, IVANA JUDITH Y NEWEN, CELIA BERNARDA C /MINISTERIO DE EDUCACION DE RIO NEGRO S /AMPARO S/ APELACION (Originarias)	61- 20/05/2019 – DEFINITIVA		<i>No hay acceso al derecho a la educación por el cierre de la Escuela Nº 331.</i>	<i>Recurso de apelación de la Defensoría de Menores - Inclusiva</i>	
--	-----------------------------------	--	--	---	--

TÍTULO VI. CONCLUSIONES.

Del análisis de la normativa he concluido que las leyes de la Provincia si bien han ido evolucionando en términos inclusivos, se sostienen en una visión integradora del derecho a la educación, teniendo como eje principal para la prestación de tal derecho, el principio jurídico de jerarquía.

Considero que un principio afín al paradigma de inclusión dentro del sistema educativo, sería uno que entienda a toda la estructura educativa a partir de su horizontalidad, es decir que tenga efectos jurídicos horizontales, ya que el mismo concuerda en mayor medida con el paradigma inclusivo y con los objetivos y bases de su concepción. Atendiendo por ende desde esta óptica, la diversidad y las inteligencias múltiples que pregonan en esta perspectiva.

El principio de horizontalidad implicaría concebir al Estado, a la Escuela, los alumnos, docentes y familia, como partes del sistema educativo en su totalidad, los cuales actúen articuladamente en pie de igualdad, no existiendo solo la aplicación directa del texto de la ley y un orden sujeto a la potestad estatal, sino la intervención de todos los actores jurídicos, dado el efecto jurídico de horizontalidad, que permite que, la persona titular del derecho subjetivo, al acceso a la educación, como derecho fundamental, sea un límite a la intromisión Estatal, y actúen coordinadamente en pos de un derecho a la educación para todas/os

Esta condición involucraría a todos los sujetos en el control del cumplimiento efectivo del derecho y la remoción de las barreras que impiden el acceso a la educación, como así también un sistema de contacto directo con la realidad y situaciones de vulnerabilidad de la sociedad, que hoy día, a pesar de que las leyes incorporaron en forma expresa en el año 2012 en la Provincia de Río Negro, dicho paradigma, terminan en reclamos jurídicos, en relación al acceso escolar, por la diversidad que no se encuentra respaldada en un sistema que en sus cimientos es de base integradora.

El análisis de fallos en la presente investigación, visualiza que aun en años en los que la perspectiva de inclusión había sido recepcionada a nivel Provincial, surgieron reclamos jurídicos que llegaron hasta el Superior Tribunal de Justicia, situaciones en las que era necesario decidir desde una perspectiva inclusiva en muchos casos, de manera que esta situación resalta la vaga incorporación de este nuevo fenómeno paradigmático, siendo que todavía al año 2019 surgen situaciones en las que se vulnera tal derecho y existen obstáculos que hacen a una educación, de características exclusivas.

Considero por ende, que no existe un conocimiento real de lo que implica una educación inclusiva en sí, tomando los conceptos a los que he dado relevancia y se conceptualizaron en la presente investigación. Esta situación, lleva a confundir las nuevas prácticas inclusivas con prácticas integradoras, como la asistencia a un alumno, por un maestro de apoyo a la inclusión, se confunde con lo que verdaderamente implica, llevar adelante una educación inclusiva desde la óptica de este nuevo paradigma. Las cuales en el campo de aplicación, se tornan luego una nueva barrera de acceso escolar, escondiendo un tizne de exclusión, por ende llegando al mismo resultado del que se pretende no repetir y del que se fue escapando en sus comienzos, pasando de una escuela especial, a una integradora.

Hoy día una escuela inclusiva asentada en una base con perspectiva de inclusión no admite ningún tipo de discriminación, primordialmente porque el foco debería estar puesto en la reconstrucción y adaptación de la escuela y no en la persona que presenta dificultades en el acceso.

Hay tres válvulas de escape a una educación construida en una base de características especiales e integradoras: las Leyes, las Sentencias y la realidad de una sociedad en convivencia constante, con situaciones de vulnerabilidad hacia personas con capacidades diferentes. Las tres atravesadas

por un paradigma inclusivo, en cumplimiento de una educación que sea capaz de abrazar a todas/os.

Finalmente, me atrevo a decir que el término inclusión debería expandirse y hacerse propio, hasta tal punto que de un punto de partida se convierta en un punto final a la discriminación y ya no necesitemos una educación de cualidad especial, integradora o inclusiva, sino solo hablemos de educación propiamente dicha y que en ella estemos inmersos todas y todos.

TÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Introducción.

- ✓ Benente, Mauro. 2018. Los derechos económicos sociales y culturales en los Tribunales Superiores de Provincia. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editores del Sur. UNPaz. Libro digital, PDF.

Titulo I. Antecedentes.

- ✓ Bertoldi, Stein, Fornagueira. (2015). Artículo Jurídico. El derecho al acceso a la educación de las personas con discapacidad en el contexto de las políticas de inclusión. Su efectividad. Cita Online: AR/DOC/1650/2015
- ✓ Bonetti, Olga. Lerda, María Cristina. Kowadlo, Marta. La educación secundaria en la Argentina. Ampliación de los horizontes inclusivos desde un enfoque de los derechos. (2014-2015).
- ✓ Deneo, Gonzalo (2016). Perspectivas acerca de la Inclusión Educativa.
- ✓ Dussan. (2010) Proyecto de investigación jurídico sobre el impacto de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en el derecho a la educación
- ✓ Marchena, Rosa. (2005). Bases de la Educación Inclusiva.
- ✓ Scioscioli. (2014). El derecho a la Educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos.

- ✓ Marco Teórico / Jurídico.
- ✓ Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006).
- ✓ Arnaiz, Pilar. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga. Aljibe.
- ✓ Bolívar, Antonio (2005). Equidad educativa y teorías de Justicia. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en la educación (vol.3 N°2).
- ✓ Bolívar, Antonio (2012). Justicia Social y Equidad escolar. Una revisión actual. (vol. N°1).
- ✓ Cantos, María (2014). Autismo diario entrevista a Pilar Arnaiz Sánchez, especialista en educación. 6 de Agosto.
- ✓ Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión.
- ✓ Echeverri Jaramillo, Alejandra. (2009). Eficacia de los derechos sociales; Análisis de las sentencias de tutela y de las políticas públicas para su protección.
- ✓ Espino tapia, Diana Rocío. (2017). Derechos sociales y Justiciabilidad en la teoría constitucional de inicios del siglo XXI. (vol. 36, páginas 79-108)
- ✓ Meza Flores, Jorge Humberto.(2010) La protección de los derechos económicos sociales y culturales en el sistema interamericano de protección de los derechos humanos.
- ✓ Sánchez, Pilar Arnaiz (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva

Título III. Estrategia metodológica.

- ✓ Carina. Jorge S (2018). La educación integradora de niños con discapacidad a través de un Sistema de Apoyos administrativo. Un caso decidido en clave convencional. SJA.134 Cita online. AR/DOC/3250/2018.
- ✓ Convención de Personas con Discapacidad (2006).
- ✓ Derechos de las personas con discapacidad. Corte Suprema de Justicia de la Nación (2012-2017) Cuadernillo Num.3.
- ✓ Godoy, Lorena Roxana (2013). Proyectos de integración escolar- investigaciones padres e hijos- educación familia- aspectos sociales. Publicación digital. Universidad del bio-bio.

- ✓ Marchena, Rosa. y Pastor García, Carmen (2013). La inclusión educativa en la práctica. Revista Española sobre discapacidad intelectual. Vol.44 Núm. 246.
- ✓ Marchena, Rosa (2006). De la integración escolar a la educación inclusiva.
- ✓ Makino, Antunes (2009). Arte-Educación en las escuelas: en busca del suceso escolar. Seminario Virtual de Formación. Clase 4, pág. 40.
- ✓ Mullally, Estefanía (2019). Sin título en igualdad de condiciones, no hay derecho a la educación inclusiva.RDF.108. Cita online: AR/DOC/1965/2019.
- ✓ Pérez, Horacio. O y Alonso, Mariana, (1997) Teoría mecanicista “La actual reforma educativa argentina y la institucionalización del espacio escolar: ¿de la administración burocrática a la gerencia educativa. XI. Concurso de Ensayos del CLAD.
- ✓ Terigi, Flavia (2009). “Las trayectorias: del problema individual al desafío de política educativa”

Título IV. Normativa de la Provincia de Río Negro sobre el Derecho a la Educación.

- ✓ Ley N° 14.408; Constitución Provincial de Río Negro del año 1955
- ✓ Constitución Provincial de Río Negro del año 1988
- ✓ Ley N° 227;Orgánica Provincial del año 1961
- ✓ Ley 2055; Provincial del año 1985
- ✓ Ley 2444; Nueva ley Orgánica de Educación de 1992
- ✓ Ley 4918; Orgánica Provincial del año 2012
- ✓ Losso, Mariela.Derecho a la educación. Estudio de las desigualdades educativas regionales en Rio Negro. Año 2008. Facultad de Ciencias de la Educación. UNComahue
- ✓ Martínez Larrechea Enrique y Castro Chiancone Adriana. Año 2005. Reformas en los Noventa: Perspectivas desde la educación comparada.
- ✓ Morante, L y Mischia B, año 2003. Modelo de integración en cascada.
- ✓ Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Año 1966.
- ✓ Resolución Provincial N° 90 del año 1987.
- ✓ Resolución Provincial N° 1331 del año 1990.
- ✓ Resolución Provincial N° 157 del año 1991.

- ✓ Resolución Provincial N° 364 del año 1992.
- ✓ Resolución Provincial N° 959 del año 2008.
- ✓ Resolución Provincial N° 3042 del año 2011.
- ✓ Resolución Provincial N° 3438 del año 2011.
- ✓ Resolución Provincial N° 35 del año 2013.
- ✓ Resolución Provincial N° 1973 del año 2014.
- ✓ Resolución Provincial N° 2035 del año 2015.
- ✓ Reyes, Ayelen. Año 2018. Repensar la enseñanza, el aula, la escuela.
- ✓ Terigi, Flavia. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Año 2007. Fundación Santillana.

Título V. Fallos Jurisprudenciales

- ✓ Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro. Sentencia 45 - 16/05/2016 – DEFINITIVA Expediente A-3BA-428-AM201 - COLOMBO, LUCIANO ANDRES y OTRA. C/MINISTERIO DE EDUCACION DE RIO NEGRO S / AMPARO S/ APELACION.
- ✓ Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro. Sentencia 34 - 20/03/2019 – DEFINITIVA. Expediente A-3BA-696-AM2018 - PAINIAN, SONIA ELIZABETH. C /I.PRO.S.S. S/AMPARO S/ APELACION (Originarias)
- ✓ Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro. Sentencia 71 - 02/08/2016 – DEFINITIVA. Expediente OS4-21-STJ2016 - PRIETO, GUILLERMO A. y OTRA C /UNION PERSONAL S /ACCION DE AMPARO S/ APELACION (Originarias)
- ✓ Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro. Sentencia 61 - 20/05/2019 – DEFINITIVA. Expediente H-3BA-166-C2017 - PEÑA, IVANA JUDITH Y NEWEN, CELIA BERNARDA C/MINISTERIO DE EDUCACION DE RIO NEGRO S /AMPARO S/ APELACION(Originarias)
- ✓ Superior Tribunal de Justicia de la Provincia de Río Negro. Sentencia MATAR, SILVIA ELENA S/ ACCIÓN DE AMPARO (ART. 43 C. PROV.) S/ APELACIÓN" (Expte. N° 29983/18 -STJ-)

