

¿Cuándo el Certificado Único de Discapacidad se convierte en un dispositivo de exclusión escolar?

¿When does the Single Disability Certificate initiate the exclusion process?

¿Quando o Certificado de Deficiência Individual se torna um instrumento de exclusão escolar?

Frola-Ramos, Ester, R.¹

Frola-Ramos, E. (2026). ¿Cuándo el Certificado Único de Discapacidad se convierte en un dispositivo de exclusión escolar? *Revista Convergencia Educativa*, (19), 89-97. <https://doi.org/10.29035/rce.19.89>

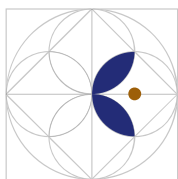
[Recibido: 20 mayo, 2026 / Aceptado: 26 agosto, 2026]

RESUMEN

Las personas que transitan situaciones de discapacidad requieren de sistemas de apoyo para lograr autonomía, participación y el ejercicio de sus derechos en las diferentes áreas del mundo social. Las instituciones educativas son ese primer espacio de participación por fuera del núcleo familiar, desarrollando saberes, promoviendo vínculos con pares, descubriendo el mundo con otros. En ese escenario existen estudiantes que requieren que los adultos construyan otras formas de acceso a los aprendizajes. La problemática se plantea cuando dentro del sistema educativo en la búsqueda de apoyos hace su aparición el certificado de discapacidad, el cual es concebido como un garante del sistema de apoyo, pero con el tiempo se inicia la construcción de circuitos de exclusión a partir de la construcción subjetiva de la discapacidad. Estas decisiones, siempre bienintencionadas que procuran garantizar ajustes razonables, accesibilidad y aprendizajes, terminan promoviendo trayectorias educativas diferenciadas, orientaciones a espacios terapéuticos, los cuales desde el derecho a la educación se enmarca en una concepción de exclusión.

Palabras clave: Educación; Inclusión; Exclusión; Diversidad; Discapacidad.

¹ Universidad Católica de Córdoba, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-6518-0589>, esterfrola@hotmail.com



ABSTRACT

Individuals living with disabilities require support systems to achieve autonomy, participation, and the exercise of their rights across various spheres of social life. Educational institutions serve as the primary setting for participation outside the family unit, fostering knowledge, promoting peer connections, and enabling the discovery of the world alongside others. Within this context, there are students who require adults to devise alternative ways of accessing learning. Issues arise within the educational system when the disability certificate, originally conceived as a guarantee of necessary support, enters the picture; over time, however, it begins to foster exclusionary pathways rooted in subjective perceptions of disability. These decisions, while well-intentioned and aimed at ensuring reasonable accommodations, accessibility, and learning, ultimately promote differentiated educational trajectories and referrals to therapeutic settings; viewed through the lens of the right to education, such outcomes amount to exclusion.

Key words: Education, Inclusion, Exclusion, Diversity, Disability.

RESUMO

Pessoas com deficiência necessitam de sistemas de apoio para alcançar autonomia, participação e o exercício de seus direitos nas diferentes esferas da vida social. As instituições de ensino constituem esse primeiro espaço de participação fora do núcleo familiar, onde se desenvolvem saberes, promovem-se vínculos com pares e descobre-se o mundo com o outro. Nesse cenário, há estudantes que precisam que os adultos construam outras formas de acesso às aprendizagens. A questão se coloca quando, na busca por apoios dentro do sistema educacional, surge o certificado de deficiência; embora concebido como garantia de acesso a sistemas de apoio, com o tempo ele acaba por gerar circuitos de exclusão, decorrentes da construção subjetiva da deficiência. Essas decisões, sempre bem-intencionadas, ao buscarem assegurar adaptações razoáveis, acessibilidade e aprendizagem, acabam promovendo trajetórias educacionais diferenciadas e o encaminhamento para espaços terapêuticos, o que, sob a ótica do direito à educação, configura-se como uma forma de exclusão.

Palavras-chave: Educação, Inclusão, Exclusão, Diversidade, Deficiência.

INTRODUCCIÓN

La educación como cuestión social, está atravesada por las relaciones que se establecen entre las personas que la transitan y las condiciones históricas, culturales y políticas. Está a cargo de proyectar las transformaciones necesarias para lograr el ideal de ciudadano que pretende que la habite, a la vez que transmite y construye la información/saberes que cree importante de generación en generación. Es, por un lado, un proceso de apropiación de saberes, valores que dan pertenencia a un determinado contexto y, por otro lado, el más importante, un derecho humano. En ambos, el desarrollo integral de la persona es el centro, iguala y construye pertenencia, lo constituye como ciudadano a través de prácticas socialmente significativas. Uno más en el universo social que transita.

El sistema educativo argentino está pensado para garantizar el acceso de todas las personas del territorio nacional en igualdad de condiciones. La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) de la República Argentina plantea en su artículo 2 “que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Entendiendo esto plantea que la educación es obligatoria desde el primer nivel educativo hasta finalizar la última etapa en la educación media. La propuesta educativa debe alojar a los y las estudiantes, garantizar sus trayectorias y certificar sus estudios.

En consonancia con el desarrollo evolutivo de las personas, la estructura educativa argentina está pensada en 3 niveles obligatorios: Inicial que corresponde a primera infancia; primario abarca entre los 6 y los 12 años; y Secundario entre los 13 y los 18 años. La ley de Educación (26206), plantea, sustentada en el principio de igualdad, que todos los niñas y niños inicien su trayectoria educativa obligatoria en el nivel inicial.

La escuela constituye la única institución a la que todas las personas acceden de manera obligatoria y cuya finalidad es promover el desarrollo integral de cada estudiante. En este espacio, cada niño y cada niña ingresa con un bagaje de saberes, experiencias, rasgos identitarios y expectativas que configuran el encuentro con los otros. En este sentido, la educación que se construye en la escuela trasciende la transmisión de conocimientos, ya que, como sostiene Enguita (1999), es el resultado de la vida en común. Es con otros, esos pares que coinciden por etapa e intereses comunes, con quienes se desarrollan aprendizajes, habilidades, hábitos y formas de estar en el mundo

Esta educación que prepara para la vida en sociedad propone a los estudiantes un bagaje de saberes potencialmente significativos y valores que, conjuntamente con una serie de estrategias, les posibiliten comprenderlos, apropiarlos y aplicarlos en la vida escolar y social. Los diseños curriculares jurisdiccionales proponen una serie de saberes significativos acordes con los distintos niveles educativos y con las características del grupo etario al que están destinados. Asimismo, establecen los aprendizajes esperados en consonancia con las políticas públicas educativas vigentes.

Uno de los aspectos más relevantes de estos diseños es la concepción del estudiante como centro del proceso de aprendizaje y protagonista de su propio proyecto de vida. Desde un enfoque basado en derechos, se promueve una formación integral que favorece la participación activa en la vida social y cultural. En este sentido, el aprendizaje se concibe como una herramienta para transformar la realidad, partiendo del

reconocimiento y desarrollo de las capacidades de cada sujeto

En ese proceso, a lo largo del recorrido educativo, algunos requieren apoyos para cumplir con esos objetivos. Para ese grupo de estudiantes, se abre un sistema de apoyos educativos. La misma ley en su artículo 80 plantea:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación (Ley Nacional de Educación 26.206, 2006).

Las aulas están habitadas por personas con trayectorias, características, modos de ser y formas de aprehender el mundo propias. A ello se suma la identidad institucional. Cada escuela construye, en función de sus valores, su contexto e identidad, su propio proyecto educativo, configurando un entramado de vínculos y tensiones que está atravesado por la diversidad de la población a la que está dirigida la propuesta. Asimismo, los contextos sociales y culturales contribuyen a la construcción de identidades colectivas, fortaleciendo vínculos y sentidos de pertenencia.

En este escenario convergen distintos actores cuyas trayectorias, expectativas y responsabilidades se entrelazan de manera permanente: una escuela comprometida con la enseñanza; estudiantes que, a través de su experiencia educativa, construyen progresivamente su ciudadanía; y familias que depositan sus expectativas en el proceso educativo y acompañan ese recorrido.

En el devenir de este proceso, aparece dentro de la organización escolar una tensión frente a aquellos estudiantes que requieren otros abordajes, que presentan características distintivas frente al grupo, las cuales van desde su forma de estar en el mundo escolar a los ritmos y estilos de aprendizaje. Hay estudiantes que dentro de la diversidad acordada salen de la norma, difieren significativamente, son atípicos al desarrollo del grupo, se visualizan por encima del entorno escolar. Muchos de ellos son “descubiertos” en la escuela. Estos grupos son identificados porque en el proceso de aprendizaje requieren otras estrategias, particulares y significativas de enseñanza. Los niños, niñas y adolescentes pueden presentar situaciones que requieren abordajes personalizados para cumplir con lo que la letra de la ley establece y con lo que los diseños curriculares jurisdiccionales prevén al finalizar el ciclo escolar. Así, la escuela evalúa la generación de condiciones para que puedan adquirir, desde los saberes esperables por nivel o ciclo educativo, a las habilidades sociales y afectivas en el encuentro con pares.

Algunos de ellos se incorporan a la escena escolar con la etiqueta de la diferencia, ingresando con un diagnóstico que trae consigo, algunas veces, un documento que certifica la condición de la persona. En Argentina esta documentación es el Certificado Único de Discapacidad (CUD) el cual es emitido por el área de salud nacional y que determina una condición nombrada como discapacidad. El CUD, es un documento público válido en todo el país que permite ejercer los derechos y acceder a las prestaciones previstas en las Leyes Nacionales N.º 22.431 y N.º 24.901. Permite el acceso al sistema de apoyo que requiere cada persona en función del tipo de discapacidad que presenta, las limitaciones asociadas, la prestación que requiere y la cobertura integral para su

desempeño.

En este punto es imperioso poner en escena lo que la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad definen como discapacidad:

Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Naciones Unidas, 2006, Art. e)

Así la situación de discapacidad de un niño, niña o adolescente no define quien es, ni el tipo de trayectoria que desarrollará ni el futuro, desde un documento formal que nomina ciertas características. Este certificado se sustenta, principalmente, en un enfoque médico-rehabilitador, ya que identifica las limitaciones o restricciones que presenta la persona en determinadas funciones o áreas de su vida. A partir de esa evaluación, posibilita el acceso a los apoyos, recursos y prestaciones necesarios para favorecer su desarrollo integral, promover su participación plena en los distintos ámbitos de la vida y garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos.

Los entornos, y las personas que allí habitan, realizan construcciones subjetivas de la discapacidad lo cual impacta en la vida de las personas que lo portan. Esta conceptualización se inscribe en el paradigma del modelo social de la discapacidad que, como sostiene Palacios (2008), desplaza la mirada desde el déficit individual hacia las barreras sociales, culturales e institucionales que restringen el ejercicio de derechos y la participación plena de las personas. En este sentido, la discapacidad deja de entenderse como una condición inherente al sujeto para ser concebida como el resultado de la interacción entre las características de la persona y un entorno que puede facilitar o limitar su inclusión.

La escuela organiza las trayectorias escolares a partir de expectativas vinculadas con el ritmo de aprendizaje correspondiente a cada nivel educativo, el logro de determinados objetivos en cada etapa, la adquisición progresiva de conocimientos y el avance conforme a tiempos cronológicos preestablecidos. En este marco, aquellos estudiantes cuyas trayectorias no se ajustan a estos parámetros suelen ser identificados, desde la lógica institucional, como sujetos que requieren intervenciones diferenciadas, configurándose así una identidad pedagógica construida en función de las categorías y expectativas de la propia institución escolar. Para quienes quedan por fuera de la norma escolar, se ponen en marcha dispositivos y estrategias de inclusión que, paradójicamente, deberían constituir un rasgo inherente al sistema educativo y no una respuesta excepcional, dado que el derecho a una educación inclusiva corresponde a todos los estudiantes desde el inicio de sus trayectorias escolares.

El diagnóstico, en muchos casos, define la realidad pedagógica de un estudiante, su condición dentro del ámbito educativo, el recorrido escolar, impactando muchas veces en la participación en el ámbito social. Cuando en la escuela entra el Certificado Único de Discapacidad (CUD), aparece también el estigma de la discapacidad y ello puede traer aparejado que se quiebre el sistema de apoyo para lograr las metas pedagógicas e inicie su curso un circuito de exclusión. Proceso que se inicia cuando los ajustes son desmedidos, cuando las expectativas

no están a la altura o posibilidades de los estudiantes, cuando se recortan saberes, tiempos escolares, espacios de participación.

Se espera, los adultos esperan, que todos los estudiantes aprendan a un ritmo, estilo y tiempo particular, desde un criterio de homogeneización de los grupos- clase. Aquel que se adecue a tal desarrollo, inicia un proceso de re-identificación dentro del aula, identidad que va acompañada de nuevos recursos los cuales se ponen a disposición para salvar las diferencias o para fortalecer el proceso individual. La decisión de ello recae en la institución escolar, pudiendo llegar a construir categorías de estudiantes, trayectorias educativas particulares, recorridos diferenciados. Se va abriendo una brecha que solo se reduce cuando se arma un andamiaje que resulta de la suma de intereses, estrategias, recursos, y proyectos.

Cuando el grupo de estudiantes que asiste a una escuela entra en el circuito de la inclusión conlleva como peligro, su contracara: iniciar un recorrido de exclusión. Esta afirmación, entendida como peligrosa, pone en escena la cotidianidad de muchos estudiantes que, ante la falta de recursos esperados por el sistema, entran en una categoría que no los beneficia a largo plazo.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2012), es posible identificar dos momentos de mayor incidencia en la detección y el diagnóstico de situaciones de discapacidad durante la infancia y la adolescencia. El primero comprende el período entre el nacimiento y los cinco años, etapa en la que predominan las condiciones de origen genético, congénito o asociadas a complicaciones ocurridas durante el embarazo, el parto o el período neonatal.

El segundo momento se ubica entre los seis y los quince años, coincidiendo con el ingreso y la trayectoria de los estudiantes en el sistema educativo. En esta etapa se incrementan los diagnósticos vinculados con trastornos del neurodesarrollo, discapacidad intelectual y trastornos del espectro autista, entre otras condiciones, muchas de las cuales se identifican a partir de las demandas y observaciones surgidas en el contexto escolar frente a dificultades en el aprendizaje, la comunicación o la interacción social.

En consecuencia, luego del primer período asociado a los diagnósticos de origen genético o congénito, se observa un incremento en la emisión de certificados de discapacidad durante la escolaridad obligatoria. Este aumento responde, en gran medida, a la identificación de necesidades de apoyo relacionadas con el desarrollo cognitivo, comunicacional y del aprendizaje que no habían sido detectadas en etapas anteriores

Cabe preguntarse ¿Qué concepto de estudiante subyace en las políticas públicas en relación con estudiantes que requieren un sistema de apoyo particular, garantizado desde el certificado de discapacidad, para pertenecer a un sistema educativo que desde el inicio los mira cómo iguales? ¿En qué momento de la idea de escuela se establecen categorías que no pueden convivir en el aula aprendiendo a diferente ritmo y tiempo?

Ya no es en la proximidad con los valores pedagógicos, culturales y sociales lo que se pone en juego, sino la identidad del sujeto para comprender su relación con la institución educativa y el abordaje de valores.

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades, particularmente en materia de éxito educativo, como desigualdades naturales, desigualdades de talento. Similar actitud se halla en la lógica de un sistema que, basándose en el postulado de la igualdad

formal de todos los alumnos como condición de su funcionamiento, no puede reconocer otras desigualdades que aquellas que se deben a los talentos individuales. Se trata de la enseñanza propiamente dicha o de la selección, el profesor no conoce más que alumnos iguales en derechos y deberes. Si en el curso le sucede adaptar su enseñanza a algunos, es a los menos dotados a quienes, y nunca aquellos a los que su origen social convierte en más desfavorecidos (Bourdieu & Passeron, 2018, p. 130).

La existencia del certificado de discapacidad, que debe garantizar un circuito de acompañamiento en la trayectoria educativa puede favorecer procesos de derivación hacia otras modalidades educativas. Estas orientaciones, basadas en la intención de que el estudiante acceda a una propuesta que contemple sus características es parte del dispositivo que se puede articular en el proceso de exclusión.

La existencia de dicha documentación hace que en muchas instituciones escolares el estudiante que se presenta con un CUD sea considerado como “un incluido”, alguien distinto de la clase. Muchas veces es otro, distinto, con menos expectativas, con menos participación de la vida escolar, la cual es, a su vez, ejercicio y práctica de vida social. Así, muchas veces, se inicia un proceso de lenta segregación que comienza con recortes desmedidos, focalización en la dificultad y en la solicitud de apoyos externos que muchas veces concluyen en orientarlos a una escuela de modalidad especial, la cual es parte del sistema educativo nacional y provincial, pero no acredita a nivel nacional la finalización de estudios.

El certificado es un dispositivo sanitario creado para ampliar derechos, pero determinadas prácticas escolares pueden resignificarlo como un marcador de diferencia que modifica las expectativas pedagógicas y favorece procesos de segregación

Por un lado, todas las escuelas proponen discursivamente incluir a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Las políticas públicas lo promulgan a nivel de resoluciones y documentos oficiales. Los documentos internacionales lo exigen. Pero en la cotidianeidad, estudiantes y familias, se encuentran con dispositivos escolares que los segregan, los dejan sin matrícula porque el cupo “de incluidos” está lleno, porque no cuentan con personal especializado, porque no están dadas las condiciones básicas de accesibilidad, entre otras razones o incumplimientos.

O, dicho de otro modo, para progresar hacia planteamientos más inclusivos, los lugares son importantes. Lo son porque resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, por ejemplo, separando a los estudiantes por género, o por categorías, para escolarizarlos después en unidades o centros “diferenciados” o segregados, creyendo que se pueden llegar a conocer, reconocer y respetar a algunos de ellos “en la distancia” y que luego llegará, por añadidura, el advenimiento de una sociedad incluyente y cohesionada (Echeita, 2013, p. 107).

A nivel nacional, la matrícula de las escuelas de la modalidad de educación especial se ha mantenido relativamente estable, con excepción de algunas jurisdicciones que, en el marco de políticas orientadas al fortalecimiento de la educación inclusiva, no cuentan con este tipo de instituciones. Asimismo, en algunas

provincias se observa un incremento de la matrícula en el nivel secundario durante los últimos diez años.

Esta realidad puede analizarse a la luz del Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), que reconoce el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles y promueve la eliminación de las barreras que limitan la participación de los estudiantes en el sistema educativo común. Desde esta perspectiva, la permanencia o el crecimiento de la matrícula en escuelas especiales puede interpretarse como un indicador de las dificultades que aún enfrenta el sistema educativo para garantizar la inclusión plena de todos los estudiantes.

Al mismo tiempo, las escuelas de la modalidad especial continúan desempeñando un papel relevante al ofrecer respuestas pedagógicas especializadas a estudiantes cuyas trayectorias educativas presentan necesidades de apoyo intensivo o desafíos complejos que las escuelas comunes, en muchas ocasiones, no logran atender de manera suficiente. En este sentido, desarrollan propuestas de enseñanza individualizadas y proporcionan los apoyos necesarios para favorecer procesos de aprendizaje significativos y el ejercicio efectivo del derecho a la educación.

Una sociedad democrática, tal como lo plantea Tenti Fanfani (2007) en el inicio de este texto, pone el acento en la educación como pilar de la construcción de ciudadanía. Es la primera institución que aloja a los individuos para aprender y ensayar la vida en comunidad, en los juegos de roles, en la toma de decisiones, en la construcción de las habilidades que son esperables por etapa vital. Y en pretensión de igualdad dentro de la diversidad. Si desde este primer espacio se van recortando oportunidades, lo que se posibilita es que las diferencias se etiqueten y se reste lugares de participación, avalando la brecha entre pares e iniciando un proceso de separación; habilitando, espacios al borde, por fuera de los que transita el resto de la comunidad.

Si la educación no es capaz de mirar personas seguirá sosteniendo lo que plantea Bauman (2013) quien ha sido anormal una vez lo seguirá siendo siempre a los ojos del resto de la sociedad y esto será una amenaza al orden en sí mismo.

Los sistemas de apoyo, entre los que está el Certificado de Discapacidad, deben ser puentes para facilitar caminos y no barreras para excluir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI Editores.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, voz y quebranto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2899/3115>
- Enguita, M. F. (1999). *Sociología de la educación: Lecturas básicas y textos de apoyo*. Editorial Ariel.
- Honorable Congreso de la Nación Argentina. (16 de marzo de 1981). Ley N.º 22.431 Sistema de Protección

Integral de Discapitados. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-22431-20620/actualizacion>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (02 de diciembre de 1997). Ley N.º 24.901 Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de la Personas con Discapacidad. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/45000-49999/47677/norma.htm>

Honorable Congreso de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley N.º 26.206 de Educación Nacional. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización Mundial de la Salud. (2012). Dificultades en el desarrollo durante la primera infancia: Prevención, identificación temprana, evaluación e intervención en países de ingresos bajos y medios: Una revisión. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241503549>

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CERMI. https://isfd112-bue.infod.edu.ar/sitio/upload/EL_MODELO_SOCIAL_DE_DISCAPACIDAD.pdf

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI Editores.

Datos de correspondencia

Frola-Ramos, Ester, R.

Magister

Universidad Católica de Córdoba

Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-6518-0589>

esterfrola@hotmail.com



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.