

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente
Unidad de Información

EDUCACIÓN ESPECIAL

**UNA MIRADA DESDE LO CONCEPTUAL Y LA INFORMACIÓN
ESTADÍSTICA DISPONIBLE: ¿de la mano o en sendas diferentes?**

Octubre de 2006

Elaborado por:

Prof. María Luz Albergucci

luzalbergucci@fibertel.com.ar

Introducción

El siguiente trabajo pretende indagar acerca de la realidad de la educación especial. Para ello se hará un análisis desde dos perspectivas:

- **conceptual**

La manera de organizar, a nivel central, la educación especial define el concepto de la misma, marca una importancia particular en la estructura del sistema y da cuenta de la heterogeneidad organizacional del nivel a lo largo del país.

Siguiendo las definiciones actuales de la educación especial, se busca, superar la situación de dos subsistemas aislados: la escuela común y la escuela especial, estableciendo sistemas de apoyo mutuos, y un seguimiento de cada alumno en su trayecto educativo (Acuerdo Marco A-19, 1998).

En este trabajo, y desde esta perspectiva, se pretende explicar la educación especial centrando el análisis en la importancia de este tipo de educación dentro de la estructura educativa en cada jurisdicción; se indaga si ésta constituye una entidad separada del resto de los niveles o tipos de educación o si la gestión central de la educación especial está ligada a los niveles formales o no formales de la educación.

- **estadística**

En educación especial, actualmente, se busca centrarse en los aspectos curriculares y de gestión por sobre el diagnóstico de la discapacidad; se busca priorizar el modelo pedagógico por sobre el médico-psicométrico (Acuerdo Marco A-19, 1998). Sin embargo, los datos en educación con los que contamos nos hablan desde una perspectiva psicométrica y clínica.

El problema inicial del que se parte es que los relevamientos de información en educación especial están ligados a la concepción de discapacidad desde un paradigma médico, lo que hace que, por un lado, se releve información según discapacidades clínicas, de esta forma, tenemos escuelas para discapacitados mentales (según niveles, leve / moderado / severo), discapacitados sensoriales (ciegos y disminuidos visuales / sordos e hipoacúsicos), alumnos con severos trastornos emocionales, discapacitados físicos, etc., y por otro lado, se incluyan problemáticas sociales leídas desde la discapacidad.

En este sentido, se busca aquí ver las dificultades que existen al contar con información relevada de esta forma. Se compararán dos fuentes de información: los datos del sistema educativo y la Encuesta Nacional de Discapacidad, suministrada por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos).

Desde esta doble perspectiva se centrará en primer lugar, en el análisis general de la situación actual de la educación especial, en lo referente a la organización de la educación especial en cada ministerio provincial, definiciones de discapacidad con que se relevan los datos, matrícula en educación especial y en integración en escuelas comunes, establecimientos según discapacidad que atienden, etc. Es decir, se tratará de mostrar la educación especial a partir de la lectura de datos educativos.

En segundo lugar, se presentará información con especificidad jurisdiccional, teniendo en cuenta la doble perspectiva de análisis.

El estudio, entonces, intenta ser de carácter exploratorio, con indagaciones y reflexiones en función de la actual situación de la educación especial, pensada y definida desde la educación inclusiva, entendiendo a ella, en términos generales, como educación de calidad para todos. Y para ello, tomaremos las dos perspectivas antes mencionadas, un análisis desde lo conceptual y una lectura y comprensión de la información estadística disponible.

Situación actual de la Educación Especial

En las definiciones actuales de la educación especial presentes en los documentos oficiales del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se busca, superar la situación de dos subsistemas aislados: la escuela común y la escuela especial, buscando su articulación, estableciendo sistemas de apoyo mutuos, y un seguimiento de cada alumno en su trayecto educativo (Acuerdo Marco A-19, 1998).

Resulta de suma importancia aclarar en qué contexto se realiza el Acuerdo Marco para la Educación Especial en nuestro país. Éste comienza a debatirse en el marco de disposiciones de organismos internacionales. La Declaración de Salamanca (1994), instancia internacional, congregó a países de todo el mundo con el fin de discutir la creación de mejores condiciones para luchar contra la exclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales, se convirtió en un foro donde se discutieron las políticas educativas. Allí se sentaron los principios para una educación integrada y las bases para promover escuelas integradoras. Se reafirmó: "el derecho que todas las personas tienen a la educación" (en concordancia con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 1948 y la petición realizada en la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en 1990)

Un fragmento de la Declaración de Salamanca para leer con atención es el siguiente:

"Creemos y proclamamos que:

- *todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,*
- *cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,*
- *los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,*
- *las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,*
- *las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una*

educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

Antes de continuar, debemos advertir, por un lado, que se está planteando un enfoque de educación integradora, por otro lado, el concepto de necesidades educativas especiales, sigue estando muy implicado a las capacidades o dificultades en el aprendizaje, en lugar de ponerlo más en relación a lo social y escolar.

En el marco de las reformas educativas que operan a nivel mundial, nacional y regional resulta necesario reflexionar y analizar aquellos conceptos vertebrales específicos, para una mejor comprensión de las innovaciones que se fueron dando. En este contexto de demandas internacionales, surge en nuestro país el Acuerdo Marco en 1998, que tiene también su correlato en la Ley Federal de Educación (24195), ya que en sus artículos 28 inc. B y 29, plantea la necesidad de garantizar en los servicios educativos la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, hoy, al menos a nivel discursivo, se piensa en la *educación inclusiva*, ésta persigue como objetivo primordial la educación de calidad para todos. Este todos, no se limita a la discapacidad, y las llamadas necesidades educativas especiales, definidas como las experimentadas por aquellas personas que requieren recursos adicionales, que habitualmente no están disponibles en su contexto educativo, para el acceso al currículum, tampoco se limitan a la persona con discapacidad. En este sentido, la educación inclusiva, como su nombre lo sugiere, incluye a todas las personas en el contexto escolar, con sus necesidades educativas, sean o no especiales.

En este marco, debe ubicarse, no sólo la escuela especial, sino también toda la institución *escuela*. La escuela especial, como tarea primordial, tiene la atención de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) con base en alguna discapacidad, es aquí la especificidad de la escuela especial en el marco de la educación inclusiva.

La escuela especial, definida desde el Acuerdo Marco para la Educación Especial, “es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”¹

Otra característica actual es el paradigma centrado en aspectos educativos y curriculares por sobre el anterior centrado en los médicos y psicométricos. De esta forma, se considera no sólo la causa interna de los problemas de aprendizaje, sino más bien, su origen interactivo: alumno-entorno o situación de aprendizaje. En este sentido, no hay un alumno especial sino necesidades educativas especiales. Es decir, hoy no hablamos de NEE dejando la

¹ Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la Concertación, Serie A, N° 19, *Acuerdo Marco para la Educación Especial*, Diciembre 1998.

discapacidad de lado, sino sacándola del centro de la escena para considerarla junto con todos los demás factores que inciden en la vida del individuo, y, de esta forma, determinar sus competencias y características con miras a lo que es función primordial de la escuela, educar. En este sentido, la educación especial centra su tarea en la atención de personas con NEE con base en alguna discapacidad, reiterando, ésta es la especificidad de la escuela especial.

Un problema con el que nos encontramos aquí, a nivel información, es que los datos educativos con que se cuentan se leen desde la discapacidad, como centro de la escena. Pero además, encontramos que se incluyen problemáticas sociales leídas desde la discapacidad. El Relevamiento Anual, de la DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), continúa caracterizando a los alumnos según discapacidad, y más aún las definiciones parecen estar contradiciendo lo que sucede en las escuelas. Lo que intentamos plantear como problema, entonces, es que si bien la especificidad de la escuela especial es la atención de personas con NEE con base en alguna discapacidad, ésta no debería ser considerada como centro de la información, sino con un conjunto de factores que hacen a la persona en su totalidad.

El “tipo de problemática atendida²” que configura el título del primer cuadro de los cuadernillos de relevamiento, correspondiente a la matrícula, distingue entre:

- *problemática mental: leve, moderada, severa.*
- *problemática física: sensorial (ciegos y ambliopes por un lado, y sordos e hipoacúsicos por el otro), motora, orgánico funcional.*
- *problemática social: severos trastornos de la personalidad, alto riesgo social.*
- *problemática múltiple.*
- *desviaciones normales de la inteligencia.*

En este sentido, tenemos que, por un lado, la información con la que contamos se centra en la discapacidad, poniéndola en el centro de la escena, ya dijimos que hoy cuando hablamos de NEE no dejamos de lado a la discapacidad, pero la consideramos junto con gran variedad de factores que intervienen en la vida de la persona. Esto ya puede verse como un problema.

Por otro lado, no menos importante, podríamos comenzar a preguntarnos qué define cada “tipo de problemática”.

Por ejemplo, se cuentan alumnos “con alto riesgo social” quienes son definidos como aquellos niños y jóvenes que se hallan en estado de abandono o peligro moral o material, incluye aquí a los niños con problemas nutricionales usualmente derivados por áreas de salud. Aquí tenemos otro interrogante, pareciera, con esta definición, que las situaciones de pobreza, abandono, desnutrición, etc., son razones de acciones dentro de la escuela especial. El problema aquí ¿es

² En el cuadernillo de relevamiento se aclara que en “tipo de problemática atendida” se debe consignar la cantidad de alumnos por tipo de problemática atendida que cursan cada oferta educativa: estimulación temprana, inicial, primario/educación general básica, medio/polimodal, pre-talleres, integración.

educativo?, ¿requiere de la escuela especial la atención educativa de estos niños y jóvenes?, ¿las áreas de salud derivan a estos niños a las escuelas especiales?, ¿constituye la mejor trayectoria escolar la inserción de estos niños a las escuelas de educación especial?

Otra definición que llama la atención es la de *problemática múltiple*, entendida como los alumnos que tienen más de un tipo de problemática o discapacidades asociadas, por ejemplo, si un alumno tiene una problemática mental y física debe figurar únicamente como *múltiple*. Los que estuvimos insertos en educación especial, sabemos que existen, muchas veces, personas que además de la discapacidad, por ejemplo, visual, tienen también un alto riesgo social (considerado como se lo define en los relevamientos). Desde el punto de vista de las definiciones del relevamiento anual, uno debería ubicar a este niño como múltiple, pero ¿se trata de dos discapacidades asociadas?

Cuando queremos definir “desviaciones normales de la inteligencia” volvemos a encontrar distintas apreciaciones del término, hay quienes consideran que allí deben consignarse a los niños y jóvenes con déficit de atención, otros se refieren a las personas con psicosis, o también podría consignarse a las personas con la denominada discapacidad mental leve.

Lo que se está queriendo decir es que los datos se basan en el “tipo de problemática” o discapacidad, dejándola en el centro de toda la información, y además, parecen estar definidas de manera ambigua, al menos en los términos que se acaban de mencionar. Retomaremos esto más adelante, cuando nos centremos en los datos educativos disponibles.

Reiterando; el recorrido discursivo de la educación especial está un paso más adelante respecto a la información educativa disponible. Cabe preguntarnos: si la información tiene como una de sus funciones, el conocimiento y la toma de decisiones, ¿es útil este dato para la gestión?

En este sentido, nos interesa hacer una mirada conjunta a dos fuentes de información, una es sobre la base de la Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (ENDI), elaborada por el INDEC, la otra es la generada por el propio sistema educativo a través del Relevamiento Anual de la DiNIECE.

La ENDI es una encuesta complementaria del Censo de Población y Hogares 2001 ya que a partir de él se identificaron los hogares en los que habitaban personas con alguna discapacidad y luego, en base a la información del Censo 2001 se seleccionó una muestra para realizar la encuesta de personas con discapacidad³. En este marco, se entiende que la discapacidad es toda limitación en la actividad y restricción en la participación, que se origina en una deficiencia y que afecta a una persona en forma permanente para desenvolverse en su vida cotidiana dentro de su entorno físico y social. Esas limitaciones y restricciones no dependen solamente del individuo portador de la deficiencia, sino también del entorno físico y cultural en que se encuentran.

³ Para profundizar acerca de la metodología general de la ENDI, ver en la página del INDEC, Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad – www.mecon.indec.gov.ar

De esta forma, a partir de la ENDI, podemos obtener información de temas como:

- *tipo y causa de la discapacidad.*
- *edad de origen de la misma.*
- *tipo de ayuda que reciben las personas con discapacidad por parte de obras sociales, organismos estatales, organismos no gubernamentales, etc.*
- *Autovalimiento.*
- *uso de beneficios legales y sociales.*
- *características sociodemográficas de los miembros del hogar.*
- *características y adaptaciones de la vivienda.*

La ENDI, distingue las personas según la cantidad de discapacidades que tienen y según el área afectada:

- *Visual:* ceguera o dificultad para ver,
- *Auditiva:* sordera o dificultad para oír,
- *Del habla,*
- *Motora:* motora inferior, motora superior, motora inferior y superior,
- *Mental:* retraso mental o problema mental,
- *Otra.*

Ya hemos visto que en el sistema educativo, se definen problemáticas de manera diferente.

Ambas fuentes de información, recaban información sobre personas con discapacidad, la ENDI en términos de población y el Relevamiento Anual de la DiNIECE, en términos de matrícula. Tienen diferentes modos de “contar” las personas y preguntan diferentes cosas.

En términos poblacionales, encontramos en el siguiente cuadro la cantidad de personas con una o más discapacidad según tipo de discapacidad para el total país.

Cuadro 1: Población con discapacidad. Cantidad y tipo de discapacidad por grupos de edad. Total del país. Años 2002-2003

Grupos de edad	Población con discapacidad	Cantidad y tipo de discapacidad							
		Población con una discapacidad	Población con una discapacidad						Sólo del habla
			Sólo visual			Sólo auditiva			
			Total	Ceguera	Dificultad para ver	Total	Sordera	Dificultad para oír	
Total	2.176.123	1.609.118	314.423	23.845	290.578	265.355	44.052	221.303	45.885
0-4	50.854	38.925	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)	(a)
5-14	203.643	166.622	24.377	(a)	23.130	28.097	(a)	24.102	16.887
15-29	250.677	211.998	46.307	(a)	43.309	28.563	8.083	20.480	9.437
30-49	336.868	281.491	55.845	(a)	52.750	50.456	12.566	37.890	(a)
50-64	467.823	360.490	89.727	(a)	84.227	43.906	(a)	38.320	(a)
65-74	372.217	256.493	56.396	(a)	51.847	46.935	(a)	40.726	(a)
75 y más	494.041	293.099	38.962	(a)	32.909	64.446	7.105	57.341	(a)

Continuación

Grupos de edad	Cantidad y tipo de discapacidad									
	Población con una discapacidad								Población con dos discapacidades	Población con tres discapacidades o más
	Tipo de discapacidad				Sólo mental					
	Sólo motora				Sólo mental					
Total	Motora inferior	Motora superior	Motora superior e inferior	Total	Retraso mental	Problema mental	Sólo otra discapacidad			

Total	674.164	439.708	63.823	170.633	263.582	181.321	82.261	45.709	438.823	128.182
--------------	----------------	----------------	---------------	----------------	----------------	----------------	---------------	---------------	----------------	----------------

0-4	10.909	(a)	(a)	(a)	10.925	8.188	(a)	(a)	9.171	(a)
5-14	26.119	13.588	(a)	8.102	66.697	59.475	7.222	(a)	27.134	9.887
15-29	38.315	25.755	(a)	(a)	82.701	65.113	17.588	6.675	30.470	8.209
30-49	103.687	62.732	15.471	25.484	59.939	37.454	22.485	7.897	45.845	9.532
50-64	187.643	116.664	21.868	49.111	22.535	8.753	13.782	12.751	87.812	19.521
65-74	135.456	90.121	9.534	35.801	11.759	(a)	10.134	(a)	95.657	20.067
75 y más	172.035	125.013	(a)	43.494	9.026	(a)	8.313	(a)	142.734	58.208

Nota: (a) Coeficiente de variación mayor al 25%.

El total del país abarca al conjunto de los centros urbanos del país con 5.000 habitantes o más.

Fuente: INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Si miramos estos datos con los de la población total (teniendo en cuenta que esta encuesta fue relevada en una muestra de hogares de centros urbanos de al menos 5.000 habitantes), vemos que el 7,1% de la población tiene discapacidad. Este porcentaje, aumenta a medida que aumenta la edad, en el grupo de personas de más de 75 años, el 37,8% tiene al menos una discapacidad. Por otro lado, en cuanto a las frecuencias de las discapacidades, encontramos en primer lugar, las motoras (39,5%); le siguen las discapacidades visuales (22%), auditivas (18%) y mentales (15,1%).

En relación a las discapacidades mentales, se entiende por retraso mental el tener algún retraso que dificulte aprender, trabajar y/o relacionarse, y por problema mental tener en forma permanente dificultad de relacionarse o trabajar del tipo psicosis infantil, autismo, etc. La concurrencia a un hospital de día o centro educativo fue considerada un indicador de discapacidad mental.

El cuadro siguiente, nos muestra la prevalencia⁴ de la discapacidad en la población, que corresponde al total de personas con discapacidad de cada grupo de edad dividido la respectiva población total por cien.

⁴ Generalmente usamos el término porcentaje, pero la ENDI utiliza este término. En adelante se hablará de porcentaje o prevalencia indistintamente.

Cuadro 2: Población total, población con discapacidad y prevalencia de la discapacidad según grupos de edad. Total del país. Años 2002-2003

Grupos de edad	Población total	Población con discapacidad	Prevalencia (%)
Total	30.757.628	2.176.123	7,1
0-4	2.757.869	50.854	1,8
5-14	5.722.347	203.643	3,6
15-29	7.718.798	250.677	3,2
30-49	7.308.279	336.868	4,6
50-64	4.188.910	467.823	11,2
65-74	1.754.847	372.217	21,2
75 y más	1.306.578	494.041	37,8

Fuente: INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Otra información que nos provee esta encuesta, refiere a la inserción social. Un claro ejemplo, son los cuadros de autovaloramiento: allí, podremos analizar información sobre la capacidad de comer o beber sólo o con ayuda, lavarse y cuidar su aspecto, capacidad para realizar tareas domésticas, para viajar en transporte público, o la cantidad de veces que la persona sale sola de su hogar. Estos datos de esta forma, nos hablan más allá de la discapacidad; si bien la sigue considerando, el centro está puesto en aquellas conductas adaptativas a lo social, a su vida cotidiana. El siguiente cuadro, es una selección de información realizada para describir la información con la que contamos:

Cuadro 3: Población con discapacidad de 14 años o más según capacidad para viajar en transporte público. Año 2002-2003

Cantidad y tipo de discapacidad	Total		Capacidad para viajar en transporte público							
			Por sí mismo	Con ayuda	No puede	Desconocido				
	%	%	%	%	%					
Total	1.945.042	100,0	1.060.879	54,5	378.389	19,5	482.171	24,8	23.603	1,2
Una discapacidad	1.423.759	100,0	870.118	61,1	250.023	17,6	281.839	19,8	21.779	1,5
Sólo visual	289.685	100,0	215.347	74,3	43.280	14,9	20.898	7,2	10.160	3,5
Sólo auditiva	236.641	100,0	207.183	87,6	20.707	8,8	8.461	3,6	(..)	(..)
Sólo del habla	23.462	100,0	17.848	76,1	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
Sólo mental	198.040	100,0	98.520	49,7	70.716	35,7	26.045	13,2	(..)	(..)
Sólo motora	639.201	100,0	310.702	48,6	103.274	16,2	217.652	34,1	7.573	1,2
Sólo otra discapacidad	36.730	100,0	20.518	55,9	8.893	24,2	(..)	(..)	(..)	(..)
Dos discapacidades	405.423	100,0	164.025	40,5	93.879	23,2	146.103	36,0	(..)	(..)
Tres discapacidades o más	115.860	100,0	26.736	23,1	34.487	29,8	54.229	46,8	(..)	(..)

Fuente: INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

La lectura del cuadro 3 resulta muy interesante. El 54,5% de las personas encuestadas tienen capacidad para viajar en transporte público autónomamente, de ellos, las personas con una discapacidad son los que lo hacen en mayor medida. Si nos centramos en cada discapacidad,

por ejemplo la auditiva, el 87,6% de ellos viajan en transporte público por ellos mismos. Este tipo de información, como puede observarse, mantiene la distinción de tipo de discapacidad pero la analiza más allá de ella, la encuadra en cuestiones de autovalimiento.

El próximo cuadro, nos da otro ejemplo de ello.

Cuadro 3.1: Población con discapacidad de 14 años o más según capacidad para realizar tareas domésticas. Año 2002-2003

Cantidad y tipo de discapacidad	Total		Capacidad para realizar las tareas domésticas							
			Por sí mismo	Con ayuda	No puede	Desconocido				
		%	%	%	%	%				
Total	1.945.042	100,0	1.327.922	68,3	242.915	12,5	350.459	18,0	23.746	1,2
Una discapacidad	1.423.759	100,0	1.049.717	73,7	165.542	11,6	187.175	13,1	21.325	1,5
Sólo visual	289.685	100,0	245.747	84,8	20.890	7,2	14.219	4,9	8.829	3,0
Sólo auditiva	236.641	100,0	224.327	94,8	(..)	(..)	7.332	3,1	(..)	(..)
Sólo del habla	23.462	100,0	21.394	91,2	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
Sólo mental	198.040	100,0	153.031	77,3	19.923	10,1	22.091	11,2	(..)	(..)
Sólo motora	639.201	100,0	381.701	59,7	113.042	17,7	135.935	21,3	8.523	1,3
Sólo otra discapacidad	36.730	100,0	23.517	64,0	6.501	17,7	(..)	(..)	(..)	(..)
Dos discapacidades	405.423	100,0	235.163	58,0	59.192	14,6	109.175	26,9	(..)	(..)
Tres discapacidades o más	115.860	100,0	43.042	37,2	18.181	15,7	54.109	46,7	(..)	(..)

Fuente: INDEC. Primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003. Complementaria Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Del total de personas con discapacidad, el 68,3% tiene capacidad para realizar tareas domésticas, sólo el 18% no puede hacerlo. Si miramos al interior de las personas con una discapacidad, por ejemplo la mental, el 77,3% de las personas pueden realizar tareas domésticas autónomamente, mientras que el 21,3% no puede realizarlas.

Con ello, estamos mostrando que las agrupaciones por discapacidad presentan en su interior comportamientos muy diferentes en otros aspectos de la vida. Aquí mostramos dos tipos de actividades que se refieren al autovalimiento, pero podríamos haber mostrado otras actividades o también cuestiones como el uso de ayudas técnicas externas, trabajo, fecundidad, etc. Todas ellas en el marco de la ENDI, suministrada por el INDEC.

Ahora nos interesa mirar los datos referidos a educación especial. Recordemos que la caracterización o agrupación por discapacidad es diferente a la anterior. La lectura de datos educativos, como ya indicamos, nos muestra diferentes “tipos de problemáticas” que comenzamos a discutir a nivel conceptual y que ahora veremos cómo se plasman en la información estadística.

Recordemos algunas cuestiones. En primer lugar el término “alto riesgo social” que como dijimos trae aparejado la atención en las escuelas especiales o bajo la modalidad de integración a escuelas comunes a personas que se hallan en estado de abandono o peligro moral o material, incluye aquí a los niños con problemas nutricionales usualmente derivados por áreas de salud.

En segundo lugar, encontramos la tipología de discapacidad mental leve, igualmente discutida ya que como ponen a la luz muchos autores especializados en la temática⁵, esta distinción de “leve” está asociada más a la dificultad de los actuales contextos escolares que a problemáticas orgánicas. En esta categoría, frecuentemente se incluyen a alumnos provenientes de sectores sociales desfavorecidos, grupos marginados, con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas. Generalmente no hay compromiso orgánico, no se encuentra afectado el conjunto del comportamiento (lenguaje, motricidad, actividad simbólica); hace referencia a la adaptación a la escuela encubriendo, así, un insuficiente desempeño escolar y la pertenencia a sectores populares, las diferencias de oportunidades educativas y socio-ambientales.

En tercer lugar, tenemos la categoría “múltiple” que ya al entenderla como los alumnos que tienen más de un tipo de problemática o discapacidades asociadas, podemos encontrarlos con lo riesgoso de colocar a un alumno sordo y con alto riesgo social en la categoría de múltiple, cuando las problemáticas están definidas con orígenes diferentes (uno sensorial u orgánico y otro social). Esta definición puede resultar ambigua si recordamos que algunas categorías que no agrupan más de un tipo de problemática tampoco tienen definiciones claras.

En cuarto lugar, las llamadas “desviaciones normales de la inteligencia” al no estar claramente definidas, pueden agrupar a alumnos con diferentes características: niños y jóvenes con déficit de atención, personas con psicosis, o también podría referirse a las personas con discapacidad mental leve.

Cuando observemos los datos de la educación especial siempre debemos tener presente estas cuestiones.

⁵ Para profundizar este tema, pueden consultarse los siguientes trabajos: Braslavsky, Berta P. de. 1974. "Retardo pedagógico, retardo mental y cociente intelectual". Mimeo. La Plata. - Lus, María Angélica. 1995.. "De la integración escolar a la escuela integradora.". Editorial Paidós. Buenos Aires - Mercer, J. 1981. "Conceptos pluralísticos del retardo mental en sociedades culturalmente complejas". Congreso Internacional de Retardo Mental. Méjico. - Verdugo Alonso, M. A. 2000. "Retardo mental: definición, clasificación y formas de apoyo". Alianza Editorial. España

Cuadro 4: Alumnos de educación especial según tipo de discapacidad y asistencia a escuela especial o escuelas común o de adultos. Año 2005 (datos provisorios)

	Total	Social		Física				Mental			Múltiple	Desviaciones normales de la inteligencia
		Severos trastornos de la personalidad	Alto riesgo social	Motora	Orgánico funcional	Sensorial		Leve	Moderada	Severa		
						Ciegos y ambliopes	Sordos e hipoacúsicos					
Total de alumnos	106.942	2.797	2.986	5.963	5.119	3.744	8.019	40.291	22.236	3.131	5.949	2.379
En escuela especial	78.797	2.375	2.172	4.302	4.664	1.531	5.677	25.930	19.836	3.131	5.431	1.070
Total	10.640	328	265	1.190	772	440	1.271	1.373	2.857	612	1.532	1.070
Primaria/EGB	65.479	2.047	1.907	3.112	3.892	1.091	4.406	24.557	16.979	2.519	3.899	1.070
Polimodal	2.678											
Integrados en escuelas común y de adultos (*)	28.145	422	814	1.661	455	2.213	2.342	14.361	2.400		518	1.309

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2005, DiNIECE.

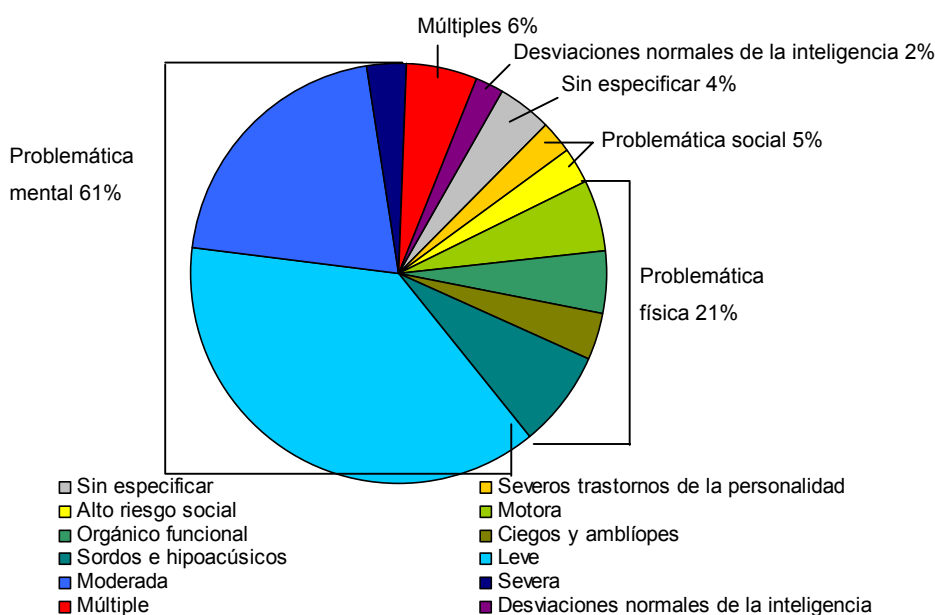
Nota: (*) en el total de alumnos integrados, hay 1.650 alumnos que no tienen una problemática especificada, por ello la suma de las problemáticas social, física, mental, múltiple y desviaciones normales de la inteligencia no concuerda con el total de alumnos integrados.

Leyendo los datos del cuadro anterior, con las aclaraciones previamente realizadas, tenemos que la problemática mayormente atendida dentro de la mental, es la categoría "leve". Esta problemática mental leve nuclea al 38% del total de la matrícula de educación especial. Este dato es digno de remarcar teniendo en cuenta las discusiones ya explicitadas sobre esta categoría.

Por otro lado, la ambigüedad del término alto riesgo social hace que se agrupen allí al 3% de los alumnos de educación especial; niños con necesidades educativas heterogéneas y se obtenga una agrupación también discutible en términos de necesidades educativas especiales.

La misma información, puede verse mejor en el siguiente gráfico.

Gráfico 1: Educación Especial: matrícula según problemática atendida



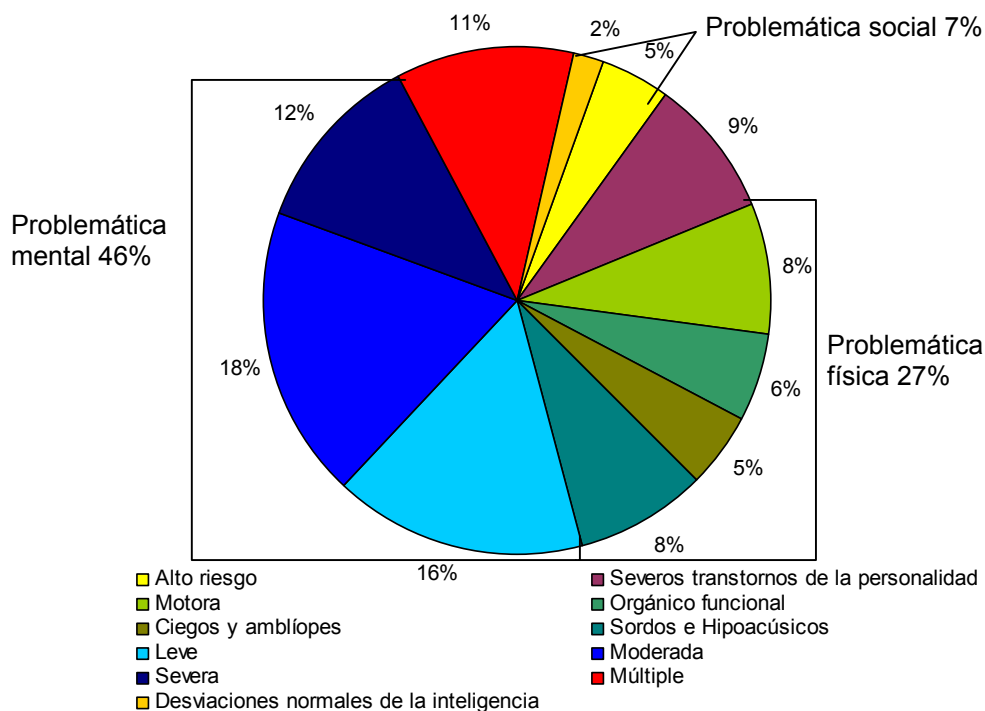
Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2005, DiNIECE.

También nos llama la atención, si retomamos los datos de población con discapacidad, la cantidad de personas en educación especial que tiene algún problema mental. En términos de población, sólo el 12% tiene discapacidad mental, mientras que en el sistema educativo el 61% de la matrícula tiene esta problemática. Esto puede entenderse si consideramos que la categoría de discapacidad mental leve no tenga relación a un compromiso orgánico, como explicamos anteriormente.

Respecto a la problemática física, para el total de la población, el 60% de las personas tiene discapacidad visual, auditiva, del habla o motora. En el sistema educativo, sólo el 21% de la matrícula tiene problemática física. Esto puede deberse a que la discapacidad motora es uno de los tipos más frecuentes de discapacidad en los adultos, si retomamos los datos del cuadro 1 vemos que la mayor cantidad de personas con discapacidad sólo motora (89%) tienen 30 años o más.

Ahora nos vamos a centrar en los establecimientos educativos según problemática atendida. Cabe aclarar aquí que los establecimientos que atienden más de una problemática fueron considerados en cada categoría, por lo que no corresponde totalizar. Por ello, estos datos los presentaremos siempre en términos porcentuales, no corresponden a la cantidad total de establecimientos de educación especial.

Gráfico 2: Educación Especial: establecimientos según problemática atendida⁶



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2005, DiNIECE.

⁶ Los establecimientos que atienden más de una problemática fueron considerados en cada categoría, por lo que no corresponde totalizar.

Aquí debemos remarcar una cuestión. En el gráfico 1, cuando mostrábamos la matrícula, incluíamos a los alumnos que están integrados en escuelas común o de adultos; en cambio, el gráfico 2 habla de establecimientos de educación especial, no se incluyen los servicios de educación común o de adultos que tienen integrados alumnos con necesidades educativas especiales. Esto es importante tenerlo en cuenta, porque si uno espera que existan porcentajes similares de matrícula de educación especial según discapacidad con los de establecimientos según problemática atendida, cometeríamos el error de no tener en cuenta los alumnos con NEE integrados en escuelas comunes.

Analizando el gráfico 2, encontramos algunas cuestiones interesantes de resaltar. Los establecimientos que cuentan con servicio de atención a personas con las llamadas problemáticas mentales siguen siendo una mayoría (46%). También encontramos que el porcentaje de discapacidad mental leve, disminuye notablemente ya que una gran parte de ellos están integrados a la escuela común o de adultos (como lo mostramos en el cuadro 4, el 51% del total de alumnos integrados tienen discapacidad mental leve). Si tenemos en cuenta lo que venimos diciendo de la categoría “problemática mental leve” respecto a la falta de compromiso orgánico, y a su relación con la adaptación a la escuela encubriendo diferencias de oportunidades educativas y socio-ambientales, era de esperar que estos niños, al menos en parte, estén integrados a la escuela común. Igualmente aún seguimos pensándolos en matrícula de escuela especial y en atención en la escuela especial, ya que el 16% de las problemáticas atendidas por la escuela especial hacen referencia a la mental leve.

Si observamos la categoría múltiple, vemos que el porcentaje atención en escuelas especiales llega a ser el 11%, lo que coincide con la ambigüedad de la definición de la que hablábamos antes. Además, son pocos los niños con discapacidad múltiple integrados a la escuela común (en el cuadro 2 puede verse que 518 alumnos están integrados, lo que corresponde al 8,7% del total de niños con discapacidad múltiple).

Otra cuestión interesante de observar es que dentro de la problemática social, aquella con mayor peso es la llamada “alto riesgo social” (5%), categoría también discutida como hicimos mención anteriormente.

Educación Especial en cada jurisdicción

En la situación actual encontramos otro escenario referido a la organización de la educación especial desde el nivel central de cada jurisdicción.

La manera de organizar, a nivel central, la educación especial define el concepto de la misma, marca una importancia particular en la estructura del sistema y da cuenta de la heterogeneidad organizacional del nivel a lo largo del país.

Si uno de los objetivos actuales consiste en superar la situación de dos subsistemas aislados: la escuela común y la escuela especial, buscando su articulación, estableciendo sistemas de apoyo mutuos, y un seguimiento de cada alumno en su trayecto educativo, ¿en qué lugar esperamos encontrar la educación especial, en la estructura organizacional a nivel de los ministerios provinciales?

Si indagamos en esta línea, encontramos una heterogeneidad “fuera de serie”. Hay jurisdicciones, que nuclean la educación especial con educación media o polimodal, como son los casos de Catamarca (Dirección Provincial de Educación Polimodal y Regímenes Especiales) y Córdoba (Dirección de Educación Media, Especial y Superior). Esta última como puede verse, también incorpora el nivel superior en la misma dirección de nivel central. Otros casos incorporan todos los regímenes especiales de la Ley Federal dentro de la misma dirección, como sucede por ejemplo, en Entre Ríos, Jujuy (al que suma la educación no formal), Misiones, Salta. Están las jurisdicciones que mantienen la dirección de nivel central de educación especial independiente de los otros niveles o tipos de educación, ejemplos de ello son Buenos Aires, San Luis, Tucumán, Chaco, Mendoza, Ciudad de Buenos Aires, entre otras. En general estas direcciones dependen, al igual que los otros niveles o tipos de educación, de otra dirección general de educación. Hay, por último, dos jurisdicciones, que denominan la dirección como de educación inclusiva.

Con ello, a nivel organización del sistema educativo, también encontramos diferentes formas de concebir la educación especial. Sabemos hoy que ésta debe ser pensada de manera conjunta con la educación común, sin embargo a nivel estructura de los sistemas educativos jurisdiccionales, no encontramos esta concepción de manera tan clara.

Sería interesante, indagar cómo se plasma esta organización de la educación especial en cada jurisdicción en las escuelas. Esto excede el presente trabajo y podrá ser objeto de uno futuro, ya que tener en cuenta la existencia de esta heterogeneidad es importante a la hora de analizar los datos educativos específicos de cada jurisdicción.

Como ya dijimos anteriormente, la Educación Especial se organiza de diferente manera en cada jurisdicción. Asimismo, la importancia que se le otorga a ésta, en tanto políticas destinadas a este tipo de educación, tiene una especificidad particular en cada región del país.

Para poder abordar estos temas, comenzaremos analizando la matrícula en los distintos niveles de la educación formal. El siguiente cuadro nos muestra la heterogénea situación en cada jurisdicción, en términos de matrícula de Educación Especial.

Cuadro 5: Alumnos de educación especial por nivel de enseñanza según jurisdicción.

Año 2005 (datos provisorios)

División político-territorial	Total	Nivel/ciclo de enseñanza								
		Inicial			Primario/EGB			Medio/Polimodal		
		Total	Escuela especial	Integración	Total	Escuela especial	Integración	Total	Escuela especial	Integración
Total País	106.942	14.575	10.640	3.935	88.408	65.479	22.929	3.959	2.678	1.281
Buenos Aires	45.921	5.452	3.053	2.399	39.737	27.789	11.948	732	-	732
Conurbano	21.357	2.871	1.738	1.133	18.091	13.176	4.915	395	-	395
Resto	24.564	2.581	1.315	1.266	21.646	14.613	7.033	337	-	337
Catamarca	554	90	82	8	463	413	50	1	-	1
Chaco	2.602	398	329	69	2.177	1.187	990	27	-	27
Chubut	1.216	201	158	43	999	755	244	16	-	16
C. de Buenos Aires	7.234	1.215	996	219	5.831	5.002	829	188	91	97
Córdoba	7.468	687	564	123	4.102	3.148	954	2.679	2.480	199
Corrientes	2.157	282	282	-	1.875	1.875	-	-	-	-
Entre Ríos	3.394	1.043	970	73	2.333	1.858	475	18	-	18
Formosa	1.217	178	170	8	1.027	820	207	12	11	1
Jujuy	1.807	283	194	89	1.459	952	507	65	55	10
La Pampa	1.564	139	105	34	1.419	577	842	6	-	6
La Rioja	457	119	107	12	338	310	28	-	-	-
Mendoza	4.576	470	470	-	4.106	4.106	-	-	-	-
Misiones	2.441	461	453	8	1.966	1.748	218	14	14	-
Neuquén	1.954	280	178	102	1.652	1.057	595	22	-	22
Río Negro	2.895	279	150	129	2.568	1.258	1.310	48	-	48
Salta	3.392	432	409	23	2.944	2.661	283	16	-	16
San Juan	1.840	465	465	-	1.367	1.367	-	8	-	8
San Luis	1.217	205	188	17	976	751	225	36	27	9
Santa Cruz	1.095	150	60	90	935	506	429	10	-	10
Santa Fe	8.238	1.116	661	455	7.074	4.618	2.456	48	-	48
Santiago del Estero	1.337	214	212	2	1.120	1.109	11	3	-	3
Tierra del Fuego	281	47	28	19	233	178	55	1	-	1
Tucumán	2.085	369	356	13	1.707	1.434	273	9	-	9

Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2005, DiNIECE.

Del cuadro se desprenden variedad de lecturas. Por un lado, puede observarse que el 83% de la matrícula se concentra en el nivel Primario/EGB (ya sea en escuelas especiales como en integración en escuelas comunes y de adultos), mientras que para el nivel medio/polimodal la proporción es sólo del 3,7%. Es esperable que existan diferencias porcentuales entre cada nivel educativo, debido a que el nivel Primario/EGB en algunas jurisdicciones contempla nueve años de escolaridad y el nivel inicial y Medio/Polimodal tienen menos cantidad de años. Aún así, la brecha es muy amplia. En educación común, los porcentajes de matrícula de cada nivel educativo son 14% de matrícula en el nivel inicial, 69% en Primario/EGB y 17% en Polimodal. Por lo tanto, podemos inferir que en educación especial, los jóvenes y adolescentes con NEE pueden estar insertos en un tipo de educación no formal o bien en áreas de formación profesional, y si esto no sucede, ¿qué tipo de escolarización están recibiendo?

La única jurisdicción que mantiene una relación equivalente entre los niveles Primario/EGB y Medio/Polimodal es Córdoba (54,9% y 35,9% respectivamente). El resto de las jurisdicciones muestran una diferencia porcentual mayor al 68%.

Respecto al nivel de educación Inicial, el total país, representa un 13,6% de la matrícula total de educación especial, proporción similar al que tiene este nivel en educación común (14%).

Cabe mencionar, también, el caso de Entre Ríos. Si consideramos que el nivel de educación inicial tiene menos cantidad de años de escolarización que el nivel de educación primaria/EGB resulta llamativo que, en términos porcentuales, esta jurisdicción tenga un 30,7% de matrícula en el nivel inicial y 68,7% en primario/EGB.

Si miramos la cantidad de alumnos integrados por nivel educativo, vemos que las proporciones son similares: el 27% de la matrícula de educación especial en el nivel inicial, está integrada a establecimientos de educación común o de adultos; el 26% lo está en el nivel primario/EGB y el 32% lo está en el nivel medio/polimodal (en este caso, el alto porcentaje de integración se debe a que este nivel educativo no tiene atención en escuelas especiales en la gran mayoría de las jurisdicciones).

En cada jurisdicción, los porcentajes de alumnos con NEE en integración varían considerablemente:

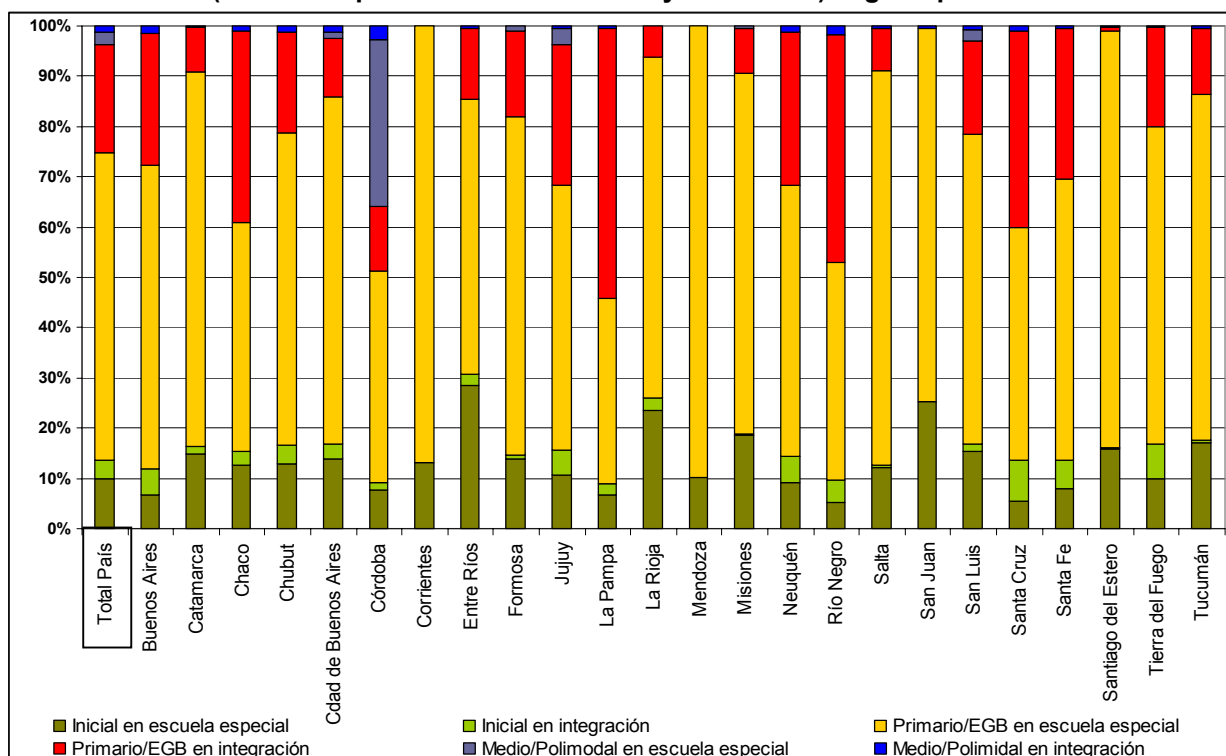
- En el nivel inicial, Santa Cruz tiene el 60% de la matrícula en escuelas comunes y de adultos. Por el contrario, Mendoza, Corrientes y San Juan no registran matrícula en integración para este nivel educativo.
- En el nivel primario/EGB, La Pampa tiene el 59% de su matrícula integrada, le sigue Río Negro con un 51%. Por el contrario, el valor mínimo lo tienen nuevamente Mendoza, Corrientes y San Juan, que no registran alumnos integrados en este nivel.
- En el nivel medio/polimodal, es muy baja la matrícula, ya sea en escuelas de educación especial (que sólo existen en algunas jurisdicciones) como en escuelas de educación común o de adultos. Reiteramos, estos jóvenes y adolescentes, ¿qué tipo de escolarización están recibiendo?

En síntesis, de la lectura de datos de educación especial y de la comparación porcentual con la educación común, puede decirse que:

- La proporción de alumnos con NEE que están escolarizados desde las edades tempranas es muy pequeña.
- No existe oferta educativa para alumnos con NEE en educación polimodal, en todas las jurisdicciones. Veremos si estos adolescentes están insertos en otras modalidades de la educación, como puede ser la formación laboral.
- La matrícula de educación especial en integración está distribuida, en el interior del país, de manera muy heterogénea, llegando a tener, en algunos casos, más del 50% de la matrícula de educación especial en las escuelas de educación común o de adultos, y como contraparte, otros casos no presentan alumnos con NEE integrados.

El siguiente gráfico se basa en los datos del cuadro 5, muestra la composición de la matrícula de la educación especial en cada jurisdicción⁷.

Gráfico 3: Porcentaje de matrícula de educación especial por nivel educativo y tipo de educación (escuela especial o escuela común y de adultos) según tipo de educación.



Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2005, DiNIECE.

Mediante este gráfico, podemos realizar lecturas rápidas como las siguientes:

- Corrientes y Mendoza no tienen matrícula en integración en ninguno de los tres niveles educativos analizados. San Juan tiene una proporción muy pequeña de alumnos integrados en el nivel medio/polimodal.
- Los porcentajes más elevados de integración a escuelas comunes o de adultos en el nivel primario/EGB corresponden a La Pampa y Río Negro.
- Los porcentajes más altos de alumnos con NEE en el nivel inicial, ya sea en escuelas especiales como en escuelas comunes o de adultos, corresponden a Entre Ríos, La Rioja y San Juan.

⁷ El valor del 100% es la matrícula total de educación especial en cada jurisdicción. De esta forma, la lectura debe ser, tomando una jurisdicción a manera de ejemplo, la siguiente: “del total de matrícula de educación especial, en la Provincia de Buenos Aires, el 7% asiste al nivel inicial en escuelas especiales, 5% corresponde al mismo nivel pero en integración (esto quiere decir que el 13% asiste al nivel inicial); el 61% asiste al nivel EGB en escuelas especiales, 26% a EGB en escuelas comunes o de adultos (es decir que el 87% asiste a la EGB); y por último, del total de alumnos de educación especial sólo el 2% está matriculado en escuelas comunes del nivel Polimodal (no existe matrícula en escuelas especiales para este nivel en la Provincia de Buenos Aires)”

- Córdoba tiene el porcentaje más alto de alumnos con NEE en el nivel medio/polimodal.

Es necesario aclarar aquí que como la organización de la educación especial en cada jurisdicción difiere, en particular respecto a la integración, quizás hay alumnos integrados a la escuela común que no son registrados, como matrícula, en la educación especial. Estas diferencias pueden ocasionar lecturas distorsionadas de la realidad.

Para seguir pensando

Los datos analizados anteriormente, sólo buscan hacernos reflexionar sobre las distancias y encuentros entre la perspectiva conceptual de la educación especial y la estadística disponible para la toma de decisiones.

Lo interesante aquí sería que este primer esbozo situacional abra a preguntas y al debate acerca de qué educación especial pensamos y qué educación especial se desprende de los datos. A continuación proponemos algunos ejes para seguir pensando:

- Hemos dicho que el sujeto de la educación especial es el alumno con NEE, este concepto no deja de lado la discapacidad, sino que la considera junto con todos los demás factores que inciden en la vida del individuo: ¿disponemos de información desde esta concepción?
- Hemos tratado de discutir algunas categorías que surgen al analizar información educativa (personas con alto riesgo social, discapacidad múltiple, discapacidad mental leve, desviaciones normales de la inteligencia), ¿podemos continuar arraigados en estos términos cuando al menos discursivamente en educación especial se habla de otros sujetos?
- La forma de “contar” personas a partir de la ENDI, las preguntas que nos hacemos a partir de esa información va más allá de la discapacidad, se corre del centro de la escena para pasar a analizar aspectos que analizan a la persona de una forma más integral, al respecto, ¿en educación qué cosas podríamos esperar de la información? ¿qué deberíamos preguntar para “ir más allá” de la discapacidad?
- ¿Cómo hacer para que la heterogeneidad, siempre necesaria en cada jurisdicción, no produzca diferencias tan grandes? ¿Desde qué lugar se pueden unificar criterios?
- “Hacer un parate” y mirar los datos disponibles sin ser exhaustivos nos planteó muchas preguntas. Siempre tenemos dos alternativas, “hacernos los distraídos”; o bien “tomar riendas en el asunto” y debatir sobre qué información necesitamos para la gestión y la toma de decisiones.