

Educación Inclusiva en el Cono Sur

Argentina-Chile-Paraguay-Uruguay

2005

Este artículo¹ es un acercamiento al trabajo que las escuelas del Cono Sur están desarrollando en materia de inclusión. Esperamos que el mismo sea de utilidad para fomentar el intercambio acerca de las buenas prácticas, su fortalecimiento posterior y la reflexión sobre la diversidad de cada país, como portadoras de un saber digno de ser compartido y reflexionado.

Se analizaron los datos proporcionados por los Ministerios de Educación de Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay, utilizando un cuestionario sobre Educación Inclusiva elaborado por el Departamento de Desarrollo Humano para la Región de Latinoamérica y El Caribe del Banco Mundial, traducido al español y adaptado a la realidad del Cono Sur por la Fundación ITINERIS.

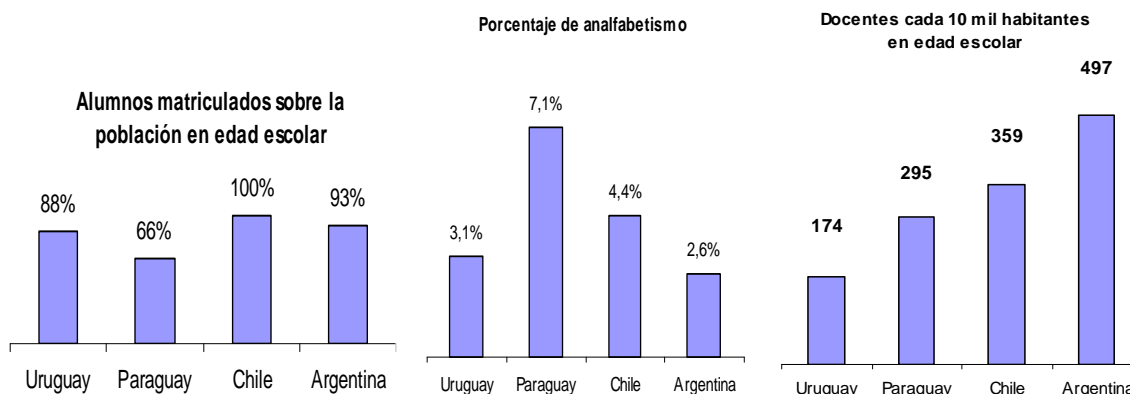


Gráfico 1

Gráfico 2

Gráfico 3

La población en edad escolar no varía entre el 23 y el 37 % del total de habitantes. El gráfico 1 muestra los niveles de escolarización, y permite inferir el porcentaje de niños y jóvenes que no concurren a la escuela. ¿Cuántos de los niños que no concurren a ningún

¹ Este artículo proviene de un estudio estadístico-descriptivo que realizó la Fundación ITINERIS por iniciativa del Banco Mundial sobre la Educación Inclusiva en el Cono Sur. La versión original se encuentra en la pagina de la Fundación ITINERIS <<http://cablemodem.fibertel.com.ar/itineris>>

establecimiento escolar presentan alguna discapacidad? ¿Cuántas personas con discapacidad son analfabetas?

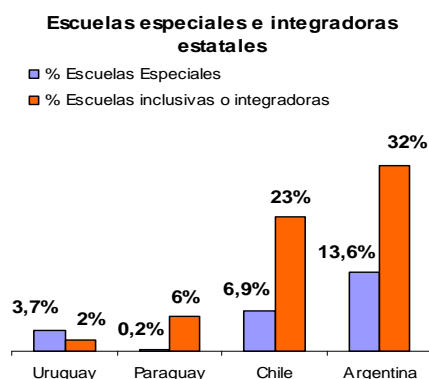


Gráfico 4

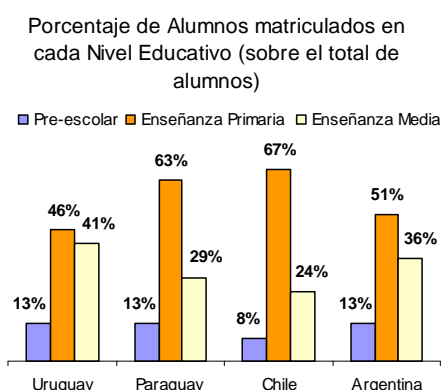


Gráfico 5

En Uruguay y en Paraguay, las escuelas inclusivas se están desarrollando progresivamente. Las escuelas estatales de Chile que cuentan con proyectos de integración para alumnos con alguna discapacidad reciben una subvención especial destinada a la contratación de especialistas y de recursos didácticos. Disponer de estos recursos, habilita una enseñanza de calidad que favorece la atención a la diversidad de los alumnos y las estrategias de inclusión efectivas. En Chile y en Argentina el porcentaje de escuelas inclusivas es varias veces mayor al de las escuelas especiales. Pero en Chile las escuelas inclusivas reciben un promedio de 11,4 alumnos con discapacidad cada una mientras que en Argentina, el mismo tipo de escuelas recibe un promedio de 2 alumnos con discapacidad en cada establecimiento.

La enseñanza obligatoria abarca 12 a 13 años de escolarización. Basados en la duración respectiva de cada nivel sería esperable encontrar un 7% de la población en edad escolar concurriendo al nivel pre-escolar, un 53% matriculado en la primaria y un 38% en la secundaria. La diferencia con la cantidad de alumnos matriculados en cada nivel muestra de un modo más fino que el gráfico 3 la cantidad de ciudadanos fuera del sistema educativo.

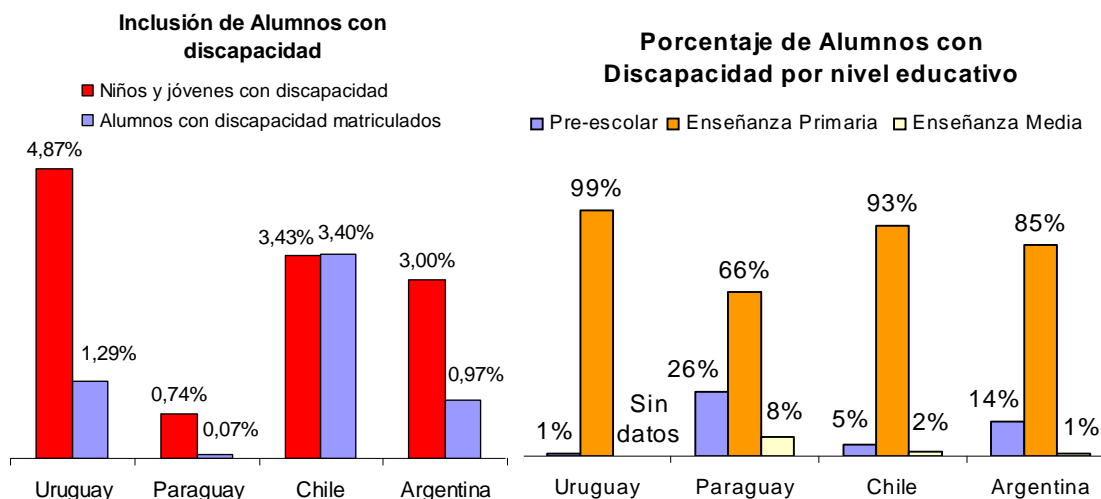


Gráfico 6

Gráfico 7

La diferencia entre la cantidad de personas con discapacidad entre 5 y 19 años y la cantidad de alumnos con discapacidad matriculados, arroja en forma indirecta el grado de exclusión del sistema escolar. El gráfico 6 muestra los porcentajes con respecto a la población en edad escolar. En Chile la inclusión es óptima. En los demás países, no menos de un tercio de los niños y adolescentes con discapacidades no están matriculados.

El porcentaje de matrícula de alumnos con discapacidad en Chile se correlaciona con el alto porcentaje de escuelas especiales y escuelas inclusivas gestionadas por el estado y con el porcentaje de concurrencia de niños en edad escolar a las escuelas. Estos dos indicadores no explican la magnitud de las diferencias en los otros países, lo que pone de manifiesto la complejidad de los factores que determinan la incorporación de un alumno con discapacidad al sistema educativo.

En el gráfico 7 se observa que la gran mayoría de los alumnos con discapacidad se encuentra en la enseñanza primaria, como también se observó en el gráfico 5 para la población general. El perfil de matriculación de los alumnos con discapacidad es notoriamente distinto del perfil de sus pares sin discapacidad, salvo en Paraguay, lo que podría implicar tanto que la inclusión es más plena como que las diferencias entre ambas poblaciones de alumnos no son percibidas.

En el nivel secundario, el porcentaje de los alumnos con discapacidad es sumamente escaso. Las causas de la deserción de los alumnos con discapacidad que

deberían hacer el secundario y no lo hacen, pueden ser más complejas aún que las válidas para explicar el mismo fenómeno en la población en general. Creemos que su ínfima matriculación está relacionada con las expectativas familiares y sociales de inclusión y las garantías de la igualdad de oportunidades. Los jóvenes con discapacidades físicas o sensoriales suelen tener dificultades para concurrir y permanecer en establecimientos de enseñanza media o superior porque éstos no están preparados ni adaptados a las necesidades de accesibilidad de estos alumnos. Los jóvenes con discapacidades intelectuales que finalizan la escuela primaria, especial o común, pueden transitar por otros circuitos educativos formales o no formales, (talleres protegidos de producción, escuelas de capacitación laboral para adultos). No es aventurado suponer que la deserción de ambos grupos culmina teniendo efectos perjudiciales con respecto a la inserción laboral y la inclusión social.

En los cuatro países, los alumnos con discapacidad concurren mayoritariamente a escuelas especiales. Los docentes especializados son quienes con más frecuencia se encargan del abordaje cotidiano de los alumnos con discapacidad, y es entre ellos que se conforman los equipos de abordaje más frecuentes. Los equipos multidisciplinarios son el tipo de abordaje que con menor frecuencia se utiliza, lo que resulta llamativo, ya que la escuela es un escenario privilegiado de detección de los múltiples riesgos sanitarios y sociales. El diagnóstico y la orientación de la intervención necesaria suelen exceder los recursos de las escuelas. No podemos pretender que los docentes brinden respuestas a todos los problemas educativos que los alumnos con discapacidad plantean. Tampoco podemos esperar que el campo de la discapacidad se limite a los aspectos relacionados con el aprendizaje. Los múltiples atravesamientos que cada sujeto manifiesta en la escuela deben tener una respuesta institucional, ligada a la normalización y a la inclusión, elaborada por un equipo con conciencia transdisciplinaria y no por una serie inconexa de especialistas con límites disciplinarios rígidos e inspirados en el paradigma médico asistencial.

Salario docente en el contexto del país

■ salario mínimo ■ ingreso medio per cápita ■ mensual promedio

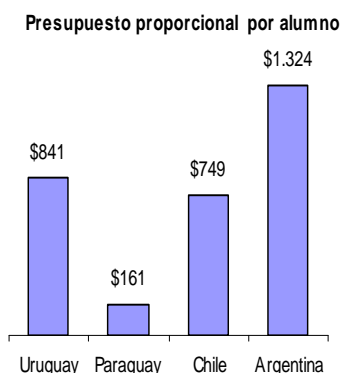


Gráfico 8

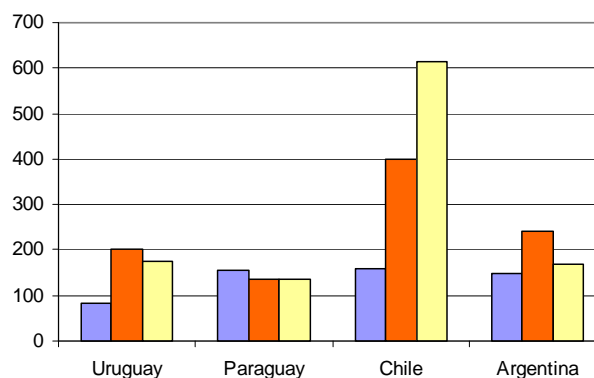


Gráfico 9

En el gráfico 8 se muestra el presupuesto nacional destinado a educación proporcional al total de alumnos de cada país (estos presupuestos no se calculan ni asignan por alumno en ningún caso, pero son extremadamente disímiles).

El gráfico 9 fue elaborado calculando 44 horas semanales de trabajo para cada docente. En muchos distritos los docentes trabajan sólo 20 o 30 horas semanales, por lo cual su salario real es menor que el indicado. A pesar de las diferencias en términos absolutos, en los cuatro países el salario de los docentes es cercano al ingreso promedio per cápita, no muy alejado del salario mínimo de cada nación, salvo en Chile, cuyos maestros reciben las remuneraciones mayores en términos absolutos y relativos.

En el Cono Sur, quienes se dedican a la Educación Especial están capacitados en ella, pero que el total de docentes concientizados y capacitados es una minoría que no alcanzaría para sostener acciones inclusivas de mayor alcance. Muchos de los docentes comunes carecen de los recursos para atender las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, siendo éste un reclamo y un obstáculo habitualmente invocado para explicar la imposibilidad de la inclusión escolar. La escuela especial podría ser el recurso privilegiado en la capacitación y el asesoramiento a la escuela común, para respaldar las buenas intenciones de integración con intervenciones de calidad para la atención a la diversidad. Si bien ésta es una alternativa, se impone la incorporación de la temática de la Educación Especial como un área básica en la formación de cualquier docente.

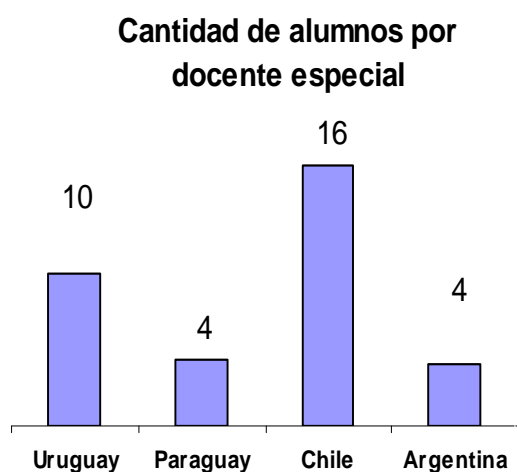


Gráfico 10

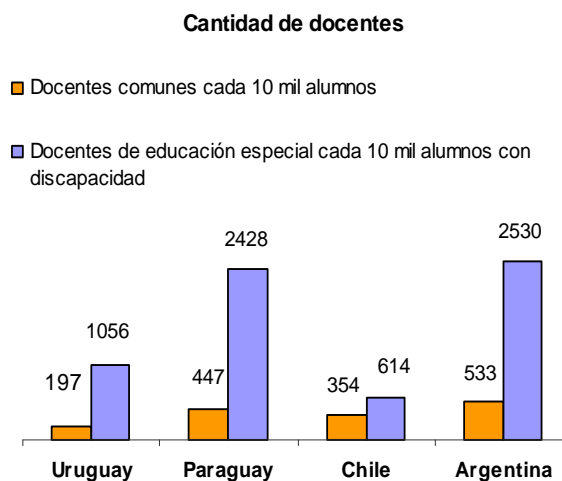


Gráfico 11

Tanto en la escuela especial como en la común, a menor cantidad de alumnos por docente, mejor calidad de la enseñanza de los alumnos con o sin discapacidad, porque se atiende a la singularidad y a las necesidades educativas de cada alumno con mayor facilidad. El gráfico 11 muestra que en todo el Cono Sur hay mayor cantidad de docentes especiales cada 10.000 alumnos con discapacidad que docentes comunes para alumnos comunes, (en Chile la proporción es 2 a 1; en los demás 5 a 1 aproximadamente), lo que es coherente con la presunción del inicio del párrafo. Sin embargo esta mayor cantidad de recursos humanos merece tipificarse en el futuro por regiones, tipo de discapacidad, y tipo de especialización, la cantidad de auxiliares por alumno y la cantidad de alumnos y docentes en cada aula de la escuela especial y común.

Garantizar la disponibilidad de los recursos de cualquier orden durante periodos prolongados, optimizar la administración de los mismos basándose en la evaluación de los procesos y los resultados, y sostener el compromiso de todos los implicados en el proyecto educativo, son estrategias complejas y dificultosas que Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay protagonizan, de modos convergentes y divergentes, un proceso de cambio social ligado a la inclusión de la diversidad en el cual la escuela es un factor determinante.

Los organismos gubernamentales responsables de la Educación Especial trabajan implementando las políticas públicas diseñadas a partir de marcos legales y acuerdos que instan u obligan a la atención de la diversidad de los habitantes en el campo educativo.

Cada país es atravesado por circunstancias sociales, económicas y políticas que favorecen o dificultan, en diferentes magnitudes y sentidos, el desarrollo de las políticas ligadas a la inclusión escolar. Pero también son necesarios la sensibilización, la capacitación y el compromiso igualmente sostenido de todos los actores sociales implicados en la educación: la escuela, las familias, los docentes, los alumnos, el entorno social inmediato.

El número creciente de escuelas inclusivas no debe engañarnos ya que esa categoría puede alcanzarse teniendo un solo alumno con discapacidad por establecimiento. Es evidente que mucho se ha hecho y se hace en el Cono Sur, pero es igualmente claro que en igual medida queda por hacer. La complejidad de los próximos pasos requiere indudablemente de la coordinación gubernamental, pero no pueden llevarse a cabo si sólo se los plantea como acciones unidireccionales desde la cima hacia las bases. Es necesario el compromiso y la articulación de diferentes instancias gubernamentales y no gubernamentales para que la acción conjunta de todos los actores sociales produzca la optimización del sistema.

La accesibilidad edilicia a las escuelas está garantizada por escrito en los cuatro países, pero dista de ser una realidad. Todos los países dan muestras de buena voluntad para gestionar el logro de escuelas accesibles e inclusivas. Las limitaciones se atribuyen a la falta de recursos presupuestarios para las modificaciones necesarias, si bien en regiones con recursos presupuestarios semejantes, la accesibilidad y las prácticas inclusivas son muy disímiles. Se destaca la labor realizada en Chile a este respecto. Debemos recordar que no todos los niños con discapacidad pueden concurrir a la escuela común. La escuela especial puede ser el mejor modo de obtener una enseñanza de calidad para niños con discapacidades múltiples, intelectuales graves y profundas, trastornos psiquiátricos graves. En esos casos los mecanismos de inclusión extraescolares deberían reforzarse y garantizarse igualmente.

Lic. Andrea S. Aznar - Dr. Diego González Castañón

Fundación ITINERIS

Talleres de Capacitación Institucional en Discapacidad

itineris@fibertel.com.ar

www.itineris.com.ar