

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

La Educación Especial en Bolivia

Un estudio sobre su situación actual

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

2012

Roberto Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Noel Aguirre Ledezma
Viceministro de Educación Alternativa y Especial

Delia Apaza Baltazar
Directora General de Educación Especial

Autores y edición:
MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA

Redacción:
Alberto González Casado

Edición Gráfica:
Lionel Magne M.

Fotografías:
Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

Derechos Reservados:
Ministerio de Educación

Depósito Legal:
151654 456-165

Primera Edición:
1500 ejemplares
La Paz - Bolivia, 2012

ÍNDICE

Prólogo	5
Presentación	7
Capítulo I.- El contexto de la Educación Especial	9
1.- Contexto social	
1.1.- Población con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario	
1.2.- Consideración de la discapacidad y la atención a la diversidad en Bolivia	
1.3.- El nuevo marco económico y sociopolítico inclusivo y con reconocimiento de derechos para todos	
2.- Contexto educativo:	
2.1.- El desarrollo y la conformación de la Educación Especial en Bolivia	
2.2.- La nueva institucionalidad y el modelo de educación inclusiva	
2.3.- El largo camino hacia una educación inclusiva	
3.- El contexto internacional y latinoamericano de la Educación Especial	
Capítulo II.- Los estudiantes de los Centros de Educación Especial	23
1.- Análisis de la realidad de los estudiantes de los Centros de Educación Especial	
1.1.- ¿Cuántas personas, de qué edad y sexo acogen los Centros de Educación Especial?	
1.2.- ¿Cuál es la situación social y económica de los estudiantes de los Centros de Educación Especial?	
1.3.- ¿Cuál es la distribución de los estudiantes en el territorio y en los centros?	
1.4.- ¿Cuál es el perfil de los estudiantes?	
1.5.- ¿Cuál es la lengua y cultura de los estudiantes?	
1.6.- ¿Qué tipo de atención reciben en los Centros de Educación Especial?	
1.7.- ¿Cómo es su inclusión en el Sistema Educativo Plurinacional?	
1.8.- ¿Qué actividades sociales llevan a cabo y cómo es su inclusión social?	
2.- Síntesis y consideraciones	

Capítulo III.- Los educadores y personal administrativo en los Centros de Educación Especial 37

- 1.- Análisis de la realidad de los educadores y el personal administrativo de los Centros de Educación Especial
- 1.1.- ¿Cuántos son los educadores y el personal administrativo, cómo se distribuyen y qué turnos de trabajo tienen?
- 1.2.- ¿Cuál es su perfil personal y profesional?
- 1.3.- ¿Cuál es su cualificación, formación general, específica y qué cargos desempeñan?
- 1.4.- ¿Qué formación demandan, en qué modalidades y con qué instituciones?
- 1.5.- ¿Cuál es su desempeño, su situación laboral, administrativa y su carga horaria?
- 1.6.- ¿Cómo valoran los docentes la oferta, la práctica educativa, los medios y la participación social?
- 2.- Síntesis y consideraciones

Capítulo IV.- Los Centros de Educación Especial 49

- 1.- Análisis de la realidad de los Centros de Educación Especial
- 1.1.- ¿Cuál es la cobertura poblacional y territorial de los centros, sus horarios y turnos?
- 1.2.- ¿En qué situación administrativa se encuentran y que convenios tienen?
- 1.3.- ¿Qué antigüedad tienen los centros?
- 1.4.- ¿Cuál es su oferta educativa?
- 1.5.- ¿Cómo es su infraestructura, la tenencia y propiedad de la misma?
- 1.6.- ¿De qué medios materiales disponen y cómo es la accesibilidad?
- 2.- Síntesis y consideraciones

Consideraciones finales 59

Bibliografía y páginas web 61

ANEXO 63

PRÓLOGO

Al igual que muchos aspectos de nuestra realidad, la Educación Especial en Bolivia está en proceso de cambio.

Por un lado, tiene enfoques y normas que provienen de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (CPE) y la Ley de la Educación N° 70 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" (LASEP) sustentadas en los valores de inclusión, dignidad, complementariedad, igualdad de oportunidades, equidad y justicia social para Vivir Bien (CPE, Art. 8, II), en una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización (CPE, Art. 9, 1) para garantizar la educación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad bajo la misma estructura, principios y valores del Sistema Educativo Plurinacional (LASEP, Art. 5, Numeral 21) con una educación integral y gratuita (CPE, Art. 70, 2), consolidando el desarrollo de la Educación inclusiva (LASEP, Art. 3, 7), de tal manera que la Educación Especial garantice que las personas con discapacidad, cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones. (LASEP, Art. 17, 3).

Por otro lado, la educación especial del Estado Plurinacional de Bolivia cuenta con una serie de estrategias destinadas a su transformación, entre los que destacan: i) la construcción de la Política de Educación Inclusiva, ii) la formulación e implementación de lineamientos curriculares, iii) el cambio de la gestión educativa e institucional y iv) la formación de maestros y maestras de educación especial y del conjunto del Sistema Educativo Plurinacional.

Es más, al menos en términos de acuerdos de carácter mundial, el contexto internacional es propicio para el desarrollo de la Educación Especial en el marco del enfoque de la educación inclusiva. Por ejemplo, la orientación a favor de la educación inclusiva se halla determinada por la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales aprobada en junio de 1994 que de manera textual determina: "El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras."

Pero un proceso de cambio también requiere de otros aportes, más si se trata de construir e implementar políticas públicas y estrategias de transformación de los sistemas educativos, uno de ellos se refiere a la información estadística. Como señala Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la CEPAL "El Estado requiere información estadística útil para diseñar políticas apropiadas, así como la evidencia que permita monitorear y evaluar permanentemente los efectos de tales políticas", así como para identificar las oportunidades que pueden emerger y detectar los cambios del contexto.

Comprendiendo estas razones y asumiendo las limitaciones todavía existentes en este ámbito de trabajo, el Ministerio de Educación y el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial a través de la Dirección General de Educación Especial, decidió acometer el proceso de re-constitución del sistema de información estadística de la situación y condiciones de estudiantes, maestras, maestros y centros de educación especial. La tarea, que en principio se denominó Censo de Centros de Educación Especial, se convirtió en una experiencia compleja de grandes descubrimientos y en una convivencia con la realidad de estas instituciones educativas y sus actores educativos. Sinceros agradecimientos a directoras, directoras, maestras, maestros

y estudiantes por su importante colaboración al compartir la información sobre la situación del centro de educación especial que se encuentra bajo su responsabilidad.

En una primera fase, la experiencia está concluida. El presente documento permitirá contar con información para definir las políticas de educación inclusiva y contribuir al proceso de transformación de la Educación Especial; así como a promover un mayor conocimiento de la situación de las y los estudiantes y maestros de los Centros de Educación Especial, y de las instituciones educativas que desempeñan acciones en este ámbito.

Sin embargo, quizá el mayor propósito sea que la sociedad y los servidores/as de entidades estatales comprendan y se comprometan con la educación inclusiva a favor de las personas con discapacidad. Esperamos que usted asuma este propósito e impulse el desarrollo de esta educación.

También asumimos que queda un largo camino, para consumir en hechos la normativa de referencia y las estrategias de transformación. Y, en el caso específico de los datos estadísticos, corresponde utilizar adecuadamente esta información, dar continuidad al sistema de información estadística y superar los logros conseguidos hasta el presente.

Queda invitado, queda invitada a analizar, comprometerse y aportar con sus análisis y propuestas... La educación inclusiva debe constituirse en un compromiso ético de toda la sociedad y las y los servidores públicos.

Noel Aguirre Ledezma
VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

La Paz, Bolivia|Agosto, 2012

*El Vivir Bien... respeta la diversidad e identidad cultural.
Significa “Vivir bien entre nosotros”. Es una convivencia comunitaria
con interculturalidad y sin asimetrías de poder: “no se puede vivir bien si
los demás viven mal”. Se trata de vivir como parte de la comunidad, con
protección de ella... (PLAN NACIONAL DE DESARROLLO, 2007)*

PRESENTACIÓN

El Censo de Centros de Educación Especial constituye un hito importante para el ámbito de la Educación Especial y la transformación de la gestión institucional de Centros de Educación Especial. Se inscribe en las líneas de acción y políticas definidas por el gobierno del Estado Plurinacional en la Nueva Constitución Política del Estado y la Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, con el propósito de que los centros oferten servicios educativos integrales en modalidad indirecta que acompaña el proceso de inclusión en la educación en el Sistema Educativo Plurinacional, y en modalidad directa para las Personas con Discapacidad que requieran servicios especializados.

Es así que el Ministerio de Educación propició la realización de este Censo, en el marco de la estrategia de implementación de la educación Inclusiva y la transformación de la gestión del ámbito de la Educación Especial en todos los subsistemas y modalidades del Sistema de Educación Plurinacional mediante contratación de una empresa consultora que llevó adelante el Censo de Centros de Educación Especial a nivel nacional, a través de la aplicación y sistematización de instrumentos de tres boletas para la elaboración de un diagnóstico integral y crítico de la educación especial.

El Estado Plurinacional está comprometido en desarrollar medidas que permitan el acceso efectivo

a la educación de personas que están en riesgo de discriminación. La educación constituye la función más importante para impulsar la Inclusión social.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa e inclusión social, es fundamental que los sistemas educativos estén diseñados de manera que tomen en cuenta las Necesidades Específicas de las Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje, Talento Extraordinario para todas y todos los que son excluidos del Sistema Educativo Plurinacional.

La naturaleza multidimensional de la Educación Inclusiva, requiere de estrategias de evaluación continua en diferentes niveles y grados, de las Necesidades Educativas de las Personas y estudiantes con Discapacidad, Talento Extraordinario y Dificultades en el Aprendizaje; para ello es preciso concienciar respecto a las tres poblaciones sobre las condiciones de vida, la discriminación sistemática y las barreras a las que se enfrentan en su entorno económico, social y específicamente educativo.

Delia Apaza Baltazar
DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Capítulo 1



El contexto de la Educación Especial

1. Contexto social

1.1. Población con discapacidad, dificultades de aprendizaje y talento extraordinario

¿Qué es discapacidad?

El concepto de discapacidad es complejo y variado según los contextos, y ha ido cambiando con el tiempo. Hace unas décadas se entendía la discapacidad como incapacidad o impedimento, como "...dificultad permanente para desarrollar actividades en el rango de la normalidad, como una consecuencia de efectos irreversibles de una enfermedad incurable, congénita o adquirida" (OPS/OMS, 2002). Hoy, tal como lo entiende el Ministerio de Salud y Deportes de Bolivia, se define como limitación determinada por el contexto, como resultado de una interacción entre un individuo con una condición de salud dada y los factores contextuales, ambientales y personales (MSyD, 2012).

En la medida que se avanza en el reconocimiento de los sujetos y sus derechos, se ha empezado a hablar, en forma positiva, de "personas con discapacidad" o "personas con capacidades diferentes", aunque se sigan manteniendo en otros espacios menos especializados términos más tradicionales, que insisten en la discapacidad como déficit o carencia.

¿Cuáles son las causas de la discapacidad?

Las principales causas según la OPS/OMS son las causas sanitarias que incluyen defectos congénitos, enfermedades crónicas, infecciosas, deficiencias nutricionales y parasitosis, y problemas relacionados con el desarrollo del feto y el parto; causas ambientales como la contaminación y sus efectos en la salud; y otras causas como la pobreza, la violencia, la escasa prevención de accidentes ocupacionales o de tránsito, traumas psicológicos y emocionales de los conflictos armados... (OPS/OMS, 2002).

El Estudio de la Misión Solidaria del ALBA "Moto Méndez" establece que tres cuartas partes de las

discapacidades en Bolivia tienen un origen postnatal (el 76%), siendo la principal causa los accidentes, un 21% tiene origen prenatal y un 1,58% perinatal (MISIÓN SOLIDARIA MOTO MÉNDEZ, 2010).

¿Cuántas personas con discapacidad hay en Bolivia?

Resulta difícil encontrar datos claros acerca de las personas con discapacidad. Hay una falta generalizada de datos reales y actualizados en las estadísticas mundiales, lo que refleja la invisibilidad de estas personas.

El Ministerio de Salud y Deportes a través del Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad, hasta enero de 2012 identificó a 40.363 personas con discapacidad a nivel nacional (MSyD, 2012).

El Estudio de la Misión "Moto Méndez", que ha supuesto un gran esfuerzo de la solidaridad de Cuba y Venezuela por visibilizar la situación de estas personas, establece que la magnitud de la discapacidad está subregistrada. Se hallaron 82.807 personas con discapacidad, cantidad que puede ser mucho mayor, si se tiene en cuenta que no se trata de un censo sino de una encuesta muy amplia, que abarca aproximadamente a un millón y medio de hogares (MISION SOLIDARIA MOTO MENDEZ, 2010).

Desde la OMS se ha manejado la existencia de porcentajes muy altos de personas con discapacidad, en torno al 10% (NACIONES UNIDAS, 1991 y 1993). En América Latina los censos arrojan resultados entre el 1% y el 14%, cuando se manejan categorías de déficits, y del 7% al 21% con el criterio de limitación por el contexto (SAMANIEGO, 2006:155).

En Bolivia, el Censo de 2001 daba entre el 0,9% y el 1,2% de personas con alguna "deficiencia". Los parámetros y preguntas eran restrictivos y no reflejaban la existencia de diversos tipos de discapacidades¹. El total de personas con discapacidad no alcanzaba las 70.000 (INE, 2001).

¹ Se utilizaba el concepto de deficiencia y las preguntas eran: "¿Cuántas personas son: 1. Ciegas, 2. Sordomudas, 3. Paralíticas y/o tienen amputado algún brazo o pierna...?". No había preguntas sobre personas con discapacidad intelectual.



(Santa Cruz)

Docentes y estudiantes del Centro de Educación Especial ASOCRUZ

El resultado, en el mismo año 2001, de la Encuesta de Hogares MECOVI subía este porcentaje hasta el 3,8% de la población, por lo que la cifra de personas con discapacidad se triplicaría alcanzando las 200.000 (MECOVI, 2001)².

Estos datos y estudios, pueden servir como estimaciones iniciales de la situación de estos grupos y como referente para iniciar el trabajo con personas con discapacidad, hasta que se produzca el próximo censo en el 2012.

¿Qué tipos de discapacidades tienen y cuál es su composición y su situación socioeconómica?

El Ministerio de Salud y Deportes establece los siguientes tipos de discapacidades: física (visible y no visible), intelectual, psíquica-psicosocial (esquizofrenia, demencia, etc.) y discapacidad múltiple. Diferencia también grados de discapacidad: nula/mínima, leve, moderada, grave (con restricciones importantes en la actividad diaria) y muy grave (que requiere la asistencia permanente de otra persona).

Según la Encuesta de Hogares de 2001, del total de población con alguna discapacidad permanente, casi el 40% correspondía a personas con discapacidad física, el 22% a sordos, el 18% a personas con discapacidad intelectual, el 11% a ciegos y el 9% a otros (MECOVI, 2001).

² La pregunta que se hacía en la encuesta tenía un significado diferente: "¿Presenta algún tipo de discapacidad permanente?"

El Estudio de la Misión "Moto Méndez" arroja porcentajes parecidos de discapacidades físicas (34% para las físico motoras, a las que hay que sumar las físicas no visibles), visuales (11,4%), un poco menores para los sordos (15%) y algo más altos para la discapacidad intelectual (22,4%), añadiendo otras categorías: la discapacidad mental o psíquica (3,8%) y la múltiple (12%). Señala, además, que el 12% de las que tienen discapacidad son dependientes para realizar actividades de la vida cotidiana.

El Estudio establece que el número de hombres con discapacidad es más o menos igual que el de mujeres, mientras que la Encuesta de Hogares señalaba 9 puntos de diferencia (54% de hombres frente a 46% de mujeres). También indica que el 40% de las personas con discapacidad son menores de 20 años (MISIÓN SOLIDARIA MOTO MÉNDEZ, 2010).

La Encuesta de 2001 establecía que el 57% estaban ubicados en el área urbana y el 43% en el área rural. Dos de cada tres eran pobres, afectando especialmente la pobreza a las personas con discapacidad intelectual y física. La mayoría de sus empleos se daban en el ámbito familiar o por cuenta propia, en trabajos agrícolas, artesanales o vendedores. Muy pocos eran empleados y obreros.

En cuanto a educación, las cifras de analfabetismo entre ellos llegaban casi al 50% y afectaban más a las mujeres, y dentro de los grupos de discapacidades afectaban más a los sordos y a personas con discapacidad física.

En cuanto a nivel de instrucción sólo un poco más del 40% alcanzaba la primaria, y el 12% la secundaria, un 1% llegaba a las Normales y otro uno por ciento a otros niveles. Algunos estudios especializados como el del Instituto Boliviano de la Ceguera realizado en torno al 2003-2004 presentaban un panorama educativo de mayor discriminación para esta población.

Todo ello revelaba una situación de falta de derechos y exclusión social y educativa de una parte muy importante de esta población (MECOVI, 2001).

El Estudio de la Misión “Moto Méndez” sigue detectando en la actualidad necesidades básicas de la población con discapacidad sin resolver: 10.224 niños de 5 a 19 años sin escolarizar, 93.929 necesidades de ayudas técnicas, 10.110 personas con discapacidad intelectual que carecen de cédula de identidad, 10.602 personas con habilidades para trabajar sin actividad laboral.

Personas con Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario

Las personas con dificultades en el aprendizaje suelen tener limitaciones en el rendimiento en áreas académicas dentro del contexto escolar, pero, estas dificultades no se producen por alguna discapacidad, sino que se ocasionan en los procesos de aprendizaje.

Las dificultades en el aprendizaje pueden ser de dos tipos: generales o específicas.

1. Las Dificultades Generales en el Aprendizaje (DGA) se caracterizan por un retraso general en todo el proceso de aprendizaje. Estas pueden estar causadas por las barreras sociales y la exclusión. Son muchos los grupos que están sufriendo esta exclusión y que suelen presentar dificultades en el aprendizaje: niñas y mujeres, estudiantes del ámbito rural, de comunidades apartadas, pertenecientes a pueblos originarios, de familias pobres, con trabajos temporales, estudiantes con alguna enfermedad o con discapacidad, que viven en la calle, etc. De alguna forma también, el término “dificultades en el aprendizaje” ha podido servir para justificar las barreras sociales y obstáculos de la institución escolar.

Habría que pasar a entender las dificultades en el aprendizaje más que como una categoría estática, como producto de unas relaciones en el proceso de aprendizaje entre el estudiante, el sistema escolar y la sociedad.

2. Las Dificultades Específicas en el Aprendizaje (DEA), están relacionadas con problemas en



CEE Hogar Virgen de Fátima. Santa Cruz

ciertas áreas como la lectura, la escritura o el cálculo, y tienen un origen neuropsicológico, a veces hereditario, pero no tienen que ver con el funcionamiento intelectual. Por lo tanto, no se trata de dificultades provocadas por una discapacidad.

En el caso de estudiantes con talento superior, las situaciones de aprendizaje relacionadas con el currículo o la práctica educativa, son las que pueden dificultar su desarrollo como actor principal de los procesos educativos.

En general, hoy se parte de la base de que la inteligencia, la creatividad y la iniciativa, se desarrollan y construyen en la interacción con la comunidad, en el trabajo con los otros estudiantes. Por otra parte, las inteligencias y potencialidades, son múltiples y diversas y cada estudiante las desarrolla en direcciones determinadas y en la medida de sus capacidades.

En los nuevos enfoques se señala la importancia de la educación familiar, de la estimulación y creación de ambientes favorables al desarrollo, de la prevención y detección en edades tempranas, del apoyo y seguimiento dentro del aula, del aprendizaje comunitario. Se insiste en la necesidad de desterrar la cultura de la violencia de la escuela y de las familias, de trabajar desde la fase inicial del desarrollo del niño para la estimulación, de escuchar a los niños, dejarlos expresarse, estimularlos a base de juegos y trabajar los distintos aspectos de su inteligencia y afectividad.

1.2. Consideración de la discapacidad y la atención a la diversidad en Bolivia.

En Bolivia la consideración de las personas con discapacidad y la valoración o el sentido de la diversidad en el seno de las comunidades y los Estados, se ha ido configurando a lo largo de la historia en el cruce de paradigmas culturales diferentes y enfrentados: la lógica común a muchos pueblos indígenas y originarios, contrapuesta a la de las sociedades y poderes dominantes.

Del ayni y la solidaridad comunitaria de los pueblos originarios se pasa en la Colonia y en la República a la precariedad en la atención, la discriminación y la exclusión.

En el principio del Vivir Bien, Suma Qamaña, Ñande Reko, Allin Kawsay..., presente en el horizonte cultural de los pueblos originarios, juegan un rol fundamental las relaciones de reciprocidad y el poder compartir (ALBÓ, 2011). Ahí entra la valoración de las personas con discapacidad y con talentos, así como su inclusión en la sociedad.

Los principios de solidaridad, reciprocidad y complementariedad, como fundamentos de otro tipo de Estado y sociedad, están presentes en la memoria y en los relatos, como los Felipe Huamán Poma de Ayala: "Donde hubo menesteroso se lo socorría..." "...nadie recibe más, nadie recibe menos..." Todas las personas con discapacidad ocupaban un espacio social, eran valoradas y servían a la sociedad: "...los que tenían ojos, servían de mirar, los que tenían pies andaban..." (HUAMÁN POMA, 1980).

Durante el periodo de la Colonia y en los dos siglos posteriores de casi continuo dominio oligárquico, el Estado negó la existencia de esta población. No se les consideró ciudadanos con derechos. Salvo algunos momentos de avances como la Revolución del 52, y pese al impulso desde la sociedad civil, las mejoras han sido lentas, y las políticas y planes estatales escasos. En general, la única política existente ha sido la asistencial. Las primeras damas, esposas de los presidentes y la Junta de Acción Social de la

Presidencia, repartían las ayudas estatales, no como un derecho de las personas, sino como caridad.



Nutricionista en el Centro de Educación Especial Mano Amiga. Santa Cruz.

La discriminación y exclusión han formado parte, durante la Colonia y la República, de un sistema social y político dependiente, con altos niveles de pobreza, falta de servicios sanitarios básicos, de educación para la salud y altos niveles de analfabetismo:

- El sistema sanitario no diagnosticaba problemas tempranos, no revisaba dificultades en el embarazo de las madres. No detectaba ni los problemas más fáciles como los visuales y auditivos. La mayoría de los problemas leves, niños ambliopes, con visión limitada o hipoacústicos eran detectados en el periodo escolar. La dificultad de los niños para expresar estas limitaciones, sólo las hacían patentes cuando se exigían determinadas acciones en las que se medían dentro de un grupo.
- Se concebían situaciones de enfermedad, pero no la prevención de las mismas, ni la educación para evitar la exclusión.
- Hasta fechas recientes se detectaban tempranamente en muy baja proporción enfermedades que pueden llevar a la discapacidad. Además, la pobreza extrema que ha padecido hasta épocas cercanas más de dos terceras partes de la población, hacía que las

familias no pudieran conseguir medicamentos para algunas enfermedades. Si no había para los alimentos básicos, menos aún para medicamentos.

- No se preparaba para el embarazo, ni para asumir la responsabilidad de los hijos. Las familias no estaban preparadas para tener hijos con discapacidad. Carecían de información y con frecuencia se aislaba, ocultaba o abandonaba a estos niños.

En el contexto capitalista, las personas con discapacidad son un grupo con elevado riesgo de exclusión social por las barreras ideológicas, físicas, legales, financieras y de actitud, que les impiden participar en la vida de la comunidad o ejercer sus derechos como ciudadanos. La exclusión social es un fenómeno multidimensional vinculado no sólo con la salud o situación de pobreza (ingresos y gastos) sino también con la valoración subjetiva y la participación efectiva en la vida social.

El desarrollo del sistema capitalista en su fase neoliberal, a pesar de los discursos, en la práctica ha promovido una política de exclusión sistemática, que ha afectado especialmente a las personas con discapacidad, ha profundizado las barreras arquitectónicas, sociales, educativas... y ha reducido su esperanza de vida.

Muchas declaraciones y compromisos oficiales hasta el 2006 han sido declaraciones líricas. No se han puesto las condiciones para garantizar derechos a estas poblaciones. Pero los cambios en las políticas gubernamentales desde el 2006 han dado un giro radical a esta situación. El Estado Plurinacional desarrolla hoy una política inclusiva, de participación de las personas discapacitadas en su sociedad como ciudadanos.

1.3. El nuevo marco sociopolítico inclusivo y con reconocimiento de derechos para todos.

En el proceso de transformación que vive Bolivia se está avanzando hacia la descolonización y la ruptura de las barreras entre grupos sociales, étnicos,

culturales, después de siglos de colonialismo y colonizaje cultural, marcados por la discriminación entre razas, pueblos, clases y personas con diferentes identidades o características.

Se han definido y empezado a implementar políticas inclusivas para acabar con todo tipo de discriminación, especialmente con las personas con discapacidad, uno de los grupos de personas más castigados por la marginación.

El reconocimiento de los derechos de esta población y las primeras leyes y normas contra la exclusión se producen a tres meses de asumir el poder el nuevo gobierno, a principios de abril de 2006, con el decreto que estableció el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad, como política de Estado para la vigencia y ejercicio pleno de los derechos de estas personas.

Este posicionamiento no ha sido una mera declaración de principios del nuevo Estado, que aún disponiendo de muy escasos recursos públicos se comprometió a financiar ese plan y a darle la mayor prioridad. Así lo hizo saber el Presidente del Estado Plurinacional en la entrega del primer bono Juancito Pinto en el IDAI, institución que desde hace años ha recogido en La Paz a niños y personas abandonadas con discapacidades.

El Ministro de Educación en la clausura del I Encuentro Pedagógico Plurinacional celebrado en Calacoto en noviembre de 2008 para definir el currículo del Sistema Educativo Plurinacional, explicó ante más de mil participantes de todos los sectores, que las personas con discapacidad era el grupo más marginado de todos los excluidos y que había una mayor urgencia en su atención.

Desde las organizaciones de personas con discapacidad y la sociedad civil y, en esta nueva etapa, también desde el Estado Plurinacional se continúa luchando por romper las barreras de la desigualdad y por los derechos de estas personas, teniendo como actores a las personas con discapacidades, a sus familias y comunidades.



Centro de Educación Especial Psicopedagógico. Sucre

Todo ello ha cristalizado en planes y legislación para combatir la desigualdad y la exclusión. Entre ellos el Decreto Supremo N°. 0328, de 14 de octubre de 2009 de reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Boliviana y la Ley General para Personas con Discapacidad, publicada el 24 de marzo de 2012, que establece los derechos de estas personas en todos los ámbitos de la vida.

La nueva Constitución y la Ley de la Educación Boliviana consagran la ruptura del sistema de exclusión y presentan una propuesta de Educación Inclusiva, que el Viceministerio de Educación Alternativa y la Dirección General de Educación Especial tienen el reto de poner en marcha. El camino por recorrer es largo, las brechas son grandes, y, pese a los avances, queda mucho por hacer.

2. Contexto Educativo

2.1. El desarrollo y la conformación de la Educación Especial en Bolivia

La tradición histórica más importante en el desarrollo de una educación inclusiva para personas con discapacidad o con dificultades en el aprendizaje, hay que verla en determinadas tradiciones y costumbres originarias de apoyo mutuo, reciprocidad y complementariedad, y en el sistema de protección

social establecido durante el incario, que asignaba un rol social a cada persona y atendía necesidades de los más pobres o con dificultades.

En la sociedad poscolonial se sitúan los orígenes de la Educación Especial en los años 20 en las áreas de ceguera y sordera. La enseñanza de la lectoescritura con el método Braille a ciegos, se organiza en 1927 en la ciudad de Potosí (D. Eduardo Soux y D^a Aurora Valda enseñaron a D. Ricardo Cortez).

Se tienen noticias de que en la década de los 30 se funda la Escuela Hogar para Ciegos Dr. "Wenceslao Alba" en Potosí (por el Prof. David Melean), y otros Centros de Educación Especial en La Paz y Oruro: Erick Boulter y María Antonieta Suarez.



Actividades en el Centro de Educación Especial Wenceslao Alba. Potosí

En 1945 el presidente Villarroel crea el Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos, convertido en 1946 en Instituto para Ciegos y Sordomudos.

Hay que hacer mención también a los avances de la Revolución de Abril del 52, en la universalización de la educación, la aparición como área de la Educación Especial en el Código de la Educación del 55, y la apertura de Centros para ciegos (Potosí y Oruro), sordos (Cochabamba) y personas con discapacidad intelectual (La Paz).

Pero es en los últimos decenios, cuando se han desarrollado propuestas educativas en el área. Estas se han dado en la medida en que se conformaban los grupos de personas con discapacidad como sujetos y actores sociales, junto a sus familias, acompañados por instituciones religiosas y por educadores progresistas, y el contexto mundial y latinoamericano avanzaba hacia el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad.

Las experiencias se han ido institucionalizando progresivamente. Un paso importante fue la creación en 1985 del Departamento Nacional de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Cultura.

En la década de 1990 se abrieron muchos centros de Educación Especial con un enfoque de integración educativa, que establecía diferencias entre estudiantes normales y no normales, y proponía la integración de estos últimos al grupo anterior.

Estas experiencias se dieron en buena parte fuera del ámbito estatal, muchas de ellas por iniciativa de iglesias, y constituyeron puntos de referencia y aportes para el debate.

Por ejemplo, en la creación de las escuelas de sordos hay que citar la iniciativa de algunas misioneras evangélicas (Catalina Sinclair y Francine Van Ingen) que establecieron una escuela para sordos en Riberalta, la Escuela Logos, en 1980. Esta escuela se cerró en 1993 y fue reabierta en 1998 con el nombre de Centro de Sordos Arca Maranatha por Andreas Kolb y Sara Mendoza, y hoy es uno de los centros más avanzados en prácticas de educación inclusiva (TERRE DES HOMMES, 2009).

Muy importante ha sido el aporte del Movimiento de Educación Popular y de Promoción Social Fe y Alegría, creado en 1966 en Bolivia, que en su compromiso por el acceso de todos a la educación y la justicia, organiza escuelas en zonas y barrios marginales, junto a las comunidades asumiendo también la Educación Especial. Durante más de 25 años viene implementando proyectos para la atención a las dificultades de aprendizaje con aulas y educadores de apoyo, preparando a educadores y comunidades para la inclusión de

niños y niñas con discapacidad en las unidades educativas regulares, sistematizando y poniendo en práctica los avances. Su experiencia es hoy importante en el camino de la inclusión. En su último Congreso Internacional, en diciembre de 2011, ha presentado estrategias para la formación técnica y la inserción en el mundo laboral de personas con discapacidad.

Las iniciativas de religiosos, enseñantes y comunidades han florecido hasta los últimos rincones del país. Algunos centros han tomado la dirección de la especialización en un área determinada y otros con vocación territorial acogen a personas con discapacidad de un territorio. El Arca de San Antonio del Parapetí es un ejemplo de centro territorial en una región alejada.

No todas han tenido continuidad, pues la lucha por conseguir una sociedad sin discriminación y el reconocimiento e inclusión de personas en situación de desventaja social, no ha sido siempre bien acogida en el pasado por autoridades y determinados sectores sociales y corporaciones.

Lo más significativo del actual momento histórico es que el Estado ha asumido en esta nueva etapa su responsabilidad, compartiendo con la sociedad civil lo que hay hecho, reconociéndolo e impulsándolo. En la medida de sus posibilidades económicas el Estado está respondiendo a la demanda de la sociedad.

Desde una nueva mirada, el Ministerio de Educación y el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, a través de la Dirección General de Educación Especial, están fijando los objetivos, el enfoque y las líneas de la acción educativa dirigidas a personas con discapacidad, para que sean reconocidos sus derechos a tener una vida con capacidad de autodeterminación y decisión, a desarrollarse en la creación, la producción y el trabajo, a ser valorados en la diversidad y apreciados en sus capacidades, a aportar y recibir de la sociedad. Por otro lado, se están sentando las bases para que las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y/o talento extraordinario participen plenamente en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.2. La nueva institucionalidad y el modelo de educación inclusiva.

Los principales avances que presentan el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial y la Dirección General de Educación Especial son los siguientes:

- Un nuevo enfoque de la Educación Especial para la inclusión educativa, como un conjunto de servicios, programas y recursos educativos para atender la diversidad y responder a las necesidades educativas, intereses y expectativas de todas las personas y estudiantes de una comunidad con respeto y reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje, según tipo y grado de discapacidad, en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones sin discriminación.
- Políticas educativas inclusivas orientadas hacia el pluralismo democrático en el Sistema Educativo Plurinacional, a brindar oportunidades y apoyos, sistemas abiertos y flexibles, a la toma de decisiones en comunidad, la coevaluación y autocritica en los procesos individuales y socio-comunitarios.

Estas políticas se basan en incorporar los conocimientos, saberes, experiencias individuales, capacidades y potencialidades; en desarrollar prácticas comunitarias, culturas e instituciones educativas inclusivas y erradicar la exclusión; en atender a la diversidad en sus motivaciones, expectativas y necesidades; en los valores de la reciprocidad, complementariedad y solidaridad.

En el Sistema Educativo Plurinacional éstas se concretarán en una educación oportuna, pertinente y con pertenencia social (detección temprana, adaptaciones curriculares y de acceso, lenguas, sistemas de comunicación, capacitación, formación especializada de maestras y maestros), atención educativa diversa (modalidades directa e indirecta de atención), participación sociocomunitaria, igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones (ambientes educativos accesibles, equipados con materiales pertinentes y adecuados), transitabilidad.



Centro de Educación Especial Taller Protegido. Sucre

- Se define la población atendida por la Educación Especial, que está formada por:
 - Personas con discapacidad, que requieren apoyos permanentes o transitorios en los procesos educativos en las modalidades de atención directa e indirecta.
 - Estudiantes con dificultades en el aprendizaje, específicas y generales dentro de las áreas curriculares del contexto educativo.
 - Estudiantes con talento extraordinario, que presentan capacidades superiores a las esperadas en una o varias áreas de las dimensiones vivenciales del ser humano.
- Se han socializado, enriquecido y validado los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva para el SEP y se cuenta con compromisos de Centros, instituciones, organizaciones sociales, de personas con discapacidad y de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.

La modalidad de atención directa afectará a estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje, que requieren servicios especializados e integrales de forma temporal o continua, consensuando previamente con los padres. Para estas personas se va a aplicar el Currículo Específico

y la propuesta de Educación Técnica Productiva para la Educación Especial, en algunos casos siguiendo programas individuales, con diferentes niveles, contenidos, criterios de promoción, certificaciones y transitabilidad, para garantizar a todos el derecho a desarrollar la independencia personal, a través de actividades de la vida diaria y del fortalecimiento de las funciones básicas para el aprendizaje y el trabajo socio-comunitario.



Centro de Educación Especial San Juan de Dios. Potosí

En la modalidad de atención indirecta para estudiantes con discapacidad o dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, en los procesos educativos inclusivos de los diferentes subsistemas del SEP, la estructura curricular se aplica de forma flexible y asume los mismos campos, áreas y ejes articuladores del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, implementando adaptaciones curriculares, apoyos específicos al proceso educativo y un sistema adecuado de evaluación.

Para poner en marcha esta propuesta curricular con sus modalidades, se ha socializado y validado la propuesta de transformación de los Centros de Educación Especial en Centros Integrales Multisectoriales (CIM). Cada CIM organizará una red de inclusión con Centros, Unidades e Instituciones Educativas que garanticen una educación inclusiva. Estos facilitarán atención directa en los Centros de Educación Especial y en las Unidades Educativas Especiales, y atención indirecta en Centros y

Unidades Educativas Inclusivas y en Instituciones Educativas Inclusivas.

- Se pretende desarrollar la Educación Inclusiva con las siguientes estrategias: de sensibilización y formación con programas de concienciación comunitaria, de conformación de redes educativas inclusivas, de formación continua para maestras y maestros del SEP; y de accesibilidad y permanencia para desarrollar adaptaciones de acceso de los elementos humanos y su organización, adaptaciones de espacios físicos, de materiales, mobiliario y equipamiento, adaptaciones de tiempo, de elementos centrales y periféricos del currículo, con recursos y métodos de acceso a la comunicación y programas educativos individuales.
- Se ha trabajado con las Escuelas Superiores de Formación de Maestros en la reformulación del perfil y la malla curricular para formación de maestros de la Carrera de Educación Inclusiva (de 3° a 5° año), que se está aplicando. Este currículo y la formación continua de maestros (con diplomados a distancia, presenciales y virtuales) comprende cursos de Educación Inclusiva, Adaptaciones Curriculares, Lengua de Señas Boliviana, Braille y otros sistemas de comunicación.

2.3. El largo camino hacia una educación inclusiva.

Se ha definido de muchas formas el derecho de todos y todas a la educación y a estar presentes en la escuela regular. El concepto de inclusión que es el más manejado en la actualidad es un concepto en construcción, con una gran cantidad de aportes teóricos, desarrollados a partir de los 90 con la aparición de nuevos paradigmas.

Resulta difícil de definir porque no es algo acabado sino que se trata de un proceso que se construye en circunstancias concretas, a partir de prácticas educativas entre grupos determinados de personas. No hay un modelo, sino que nos encontramos, más bien, con escuelas en movimiento (ECHEITA, 1999).

Los actores sociales más importantes en la construcción de esta idea han sido las personas con discapacidad y sus familias, con apoyo de las comunidades.

La inclusión no es sólo un principio educativo, sino una propuesta de transformación social. En esa propuesta de cambio la educación tiene un papel fundamental: la educación inclusiva es la base para construir una sociedad inclusiva.

Por ello, la inclusión implica un profundo cambio ideológico (parte de nuestras creencias y está basada en la ética), económico (la conciencia social solidaria se contradice con la lógica de la acumulación), político (exige compromiso político y personal), social (recupera las relaciones sociales y las redes de apoyo, trabaja en comunidad). También es posible dar pequeños pasos en cada uno de los aspectos señalados con propuestas de trabajo para desarrollar políticas educativas y culturas inclusivas (ESPINOSA, 2010: 17).

Algunas características de la inclusión educativa son:

- La inclusión en educación promueve y genera inclusión en la sociedad.
- Garantiza el derecho de todos y todas los/as estudiantes a recibir educación en su localidad.
- Fomenta las relaciones, mutuamente alimentadas, entre escuela y comunidad.
- Requiere un cambio de actitud de la sociedad hacia la diversidad en pro de la construcción de una cultura inclusiva.
- La diversidad no se ve como problema que se debe superar. Es una característica inherente a todo ser humano que enriquece el aprendizaje de todos y todas.
- Consiste en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidad o necesidades educativas especiales; en la mejora de la

escuela tanto para los docentes como para los estudiantes.

- Supone la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las escuelas de forma que respondan a la diversidad de estudiantes (BOOTH y AINSCOW, 2000).
- Requiere de un liderazgo activo, propositivo que debe ser asumido por los responsables de unidades educativas y equipos pedagógicos para dinamizar estos procesos de transformación.
- Supone la transformación del currículo. Este debe ser un currículo abierto a la diversidad, que se plantea a todos los estudiantes para que todos y todas aprendan.
- Requiere generar una práctica de aula inclusiva, reflexiva, en constante interacción con el alumnado.

3. El contexto internacional y latinoamericano de la Educación Especial o Inclusiva

En las dos últimas décadas se ha avanzado considerablemente en todo el mundo en la Educación para las personas con necesidades educativas asociadas o no a situaciones de discapacidad y con talento extraordinario. Se ha producido una revolución en el campo de los derechos de las personas con discapacidad, y se ha conseguido definir la tarea de inclusión, los objetivos y los pasos. A la par, se han producido avances significativos en la tarea educativa inclusiva. De un enfoque psicologista y clínico se ha pasado un enfoque inclusivo.

Sin embargo, muchos de estos avances quedan minimizados porque en el mundo de la globalización neoliberal se entiende la tarea de inclusión como algo reducido al espacio educativo, no al conjunto de la sociedad y sus estructuras económicas y políticas, que imponen las barreras de la exclusión para grandes mayorías de la población. En las últimas décadas se han profundizado las desigualdades entre los países y las personas.

Las políticas educativas dictadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en los últimos años han privatizado grandes áreas y sectores de la educación especialmente en los países del Sur, convirtiendo la educación en un negocio. Han obligado también a estos países a priorizar el pago de una deuda que ha crecido sin control antes que atender las necesidades de salud, alimentos y educación de su población.

Estas circunstancias influyen también en las personas con necesidades educativas especiales, en especial en los colectivos con discapacidades. Las barreras asociadas a la calidad, equidad y acceso a la educación de estas personas se han hecho más grandes. "...las barreras sociales suelen ser tan peligrosas y más discapacitantes que las propias discapacidades" (GUILLEN, 2011).

A pesar de esto, se está produciendo un nuevo enfoque y otras prácticas educativas en muchas partes del mundo. Es el tránsito de una pedagogía centrada y orientada por el defecto, a una que se fundamenta en la estimulación y el desarrollo de todo aquel potencial humano que caracteriza a cada persona.



Centro de Educación Especial Escuela Taller de Integración. Sucre

El Foro Mundial sobre Educación Dakar 2000 concluyó, sin embargo, que se estaba muy lejos de

alcanzar la educación básica para todos. Con este propósito, se planteó asumir el derecho a la igualdad de oportunidades con una educación de calidad de las personas que presentan necesidades educativas especiales con estas acciones:

- Garantizar el pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional de las personas con necesidades educativas especiales.
- Avanzar hacia el desarrollo de establecimientos educacionales más inclusivos.
- Adoptar el currículo común para todas las personas con necesidades educativas especiales.
- Garantizar el diagnóstico y la evaluación para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Priorizar la atención a personas con discapacidades más severas o múltiples.
- Lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes.
- Lograr la integración social y laboral de las personas con discapacidad.

Estos y otros nuevos compromisos siguen pendientes. Algunos de los más importantes son los que establece la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (en vigor desde el 3 de mayo de 2008). Ésta reconoce el derecho a la educación a todas las personas con discapacidad y compromete a los países a asegurar su educación en todos los niveles y a lo largo de la vida, a asegurar su inclusión en la enseñanza obligatoria y gratuita tanto primaria como secundaria, en igualdad de condiciones con los demás, y a disponer de los apoyos necesarios para facilitar su formación real; también a que las personas ciegas, sordas y sordociegas puedan formarse utilizando lenguajes y formas alternativas de comunicación que permitan el máximo desarrollo. (NACIONES UNIDAS, 2006: Art. 24. Educación). Son retos mucho más difíciles de poner en práctica para los países con menos recursos y con brechas educativas estructurales.

Capítulo 2



**Los estudiantes
de los Centros de
Educación Especial**

1. Análisis de la realidad de los estudiantes de los Centros de Educación Especial

1.1. ¿Cuántas personas, de qué edad y sexo acogen los centros de Educación Especial?

Número de estudiantes

En la encuesta realizada entre noviembre y diciembre de 2010, se logró entrevistar a 5.796 estudiantes, que asisten a los 117 Centros de Educación Especial de todo el país³. Es un número reducido (entre 2 y 3 estudiantes por cada mil) en el conjunto de la población escolarizada⁴.

Pero, para hacerse una idea de la atención a la población estudiantil con discapacidad, necesidades en el aprendizaje o talento extraordinario, hay que considerar también a los estudiantes atendidos en el Subsistema de Educación Regular. Cerca de 5000 estudiantes con estas características están en las Unidades Educativas Regulares⁵, y hay que pensar, también, en un número mayor de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, no detectadas, que están en las Unidades Educativas Regulares.

El conjunto de Centros de Educación Especial, orientado hacia la acogida y atención a personas con discapacidad recibe a una parte del total de este grupo y en menor medida a personas con dificultades en el aprendizaje o talento extraordinario. Esta presencia es, sin embargo, significativa y el trabajo que desarrollan los centros puede servir de indicador de las tendencias o preocupaciones sociales y estatales.

³ El número de matriculados en estos centros es mayor. Algunos estudiantes no se hallaban presentes en el momento de la entrevista. No obstante, también hay que tomar en cuenta a los que abandonan o no se integran a los centros. El Sistema de Información Educativa del Ministerio de Educación registró una matrícula de 6.793 estudiantes en los Centros de Educación Especial durante el 2011(SIE, 2011). No obstante el número puede ser mayor pues hay una parte de Centros que no están regularizados y no figuran en la estadística oficial.

⁴ La población escolarizada en inicial, primaria y secundaria alcanza cerca de dos millones ochocientos mil estudiantes (SIE, 2009).

⁵ El SIE registra en 2011 4.470 estudiantes con discapacidades (intelectual, visual, auditiva, motora física, múltiple), dificultades en el aprendizaje (autismo o trastornos de conducta y emocionales), o con talento extraordinario, que se encuentran matriculados en Unidades Educativas Regulares (SIE, 2011).

Distribución por sexo

Hay más hombres que mujeres en los Centros de Educación Especial (56,1% de hombres y 43,9% de mujeres). La diferencia en el número de hombres y mujeres es grande. Hay 708 varones más, lo que supone más de un 12% de los 5.796 estudiantes entrevistados.

En la Encuesta de Hogares de 2001 se daba también cierta desproporción: 46% de mujeres y 54% de hombres. Pero en los actuales Centros de Educación Especial esa desproporción es aún mayor.

GRÁFICO 1



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Distribución por edades

La mayoría de la población atendida en los centros está en edad escolar. Un 90% de los estudiantes de los CEE tienen menos de 29 años y casi el 80% menos de 19 años. La mayor parte de los estudiantes son niños y jóvenes, especialmente en edades hasta los 18 años, disminuyendo progresivamente su número en las edades sucesivas. No obstante más de un 20% son adultos y hay un número insignificante de adultos mayores.

Hay que hacer notar también el pequeño número de niños menores de 4 años, y el menor tamaño del grupo de 5 a 9 años, respecto al grupo de 10 a 14. Se muestra así que muchos niños llegan a la escuela en edades avanzadas, por una detección tardía o por la resistencia inicial de algunas familias a llevar a los niños con discapacidad a los centros educativos.

La presencia de un número importante de adultos revela desfases curriculares y la orientación de algunos centros hacia la atención clínica, la rehabilitación o la acogida, y en menor medida hacia la habilitación laboral y la independencia personal.

El conjunto de servicios de Educación Especial, que cumple una labor educativa, social y sanitaria, necesita avanzar para que las personas con discapacidad puedan llegar a desarrollar sus habilidades a través de procesos educativos y llevar una vida independiente. Las personas pueden permanecer muchos años en los centros, sin lograr esa independencia y pueden llegar a ser una responsabilidad difícil de mantener por la familia en la edad adulta.

Si los centros tuvieran programas de educación de adultos la presencia de adultos, tendría otro significado, pero los programas educativos de los centros están más en función de los niños.

CUADRO 1

Número de estudiantes por grupos de edad

Grupos de edades	Número de estudiantes	Porcentaje
0 a 4 años	331	5,7
5 a 9 años	1293	22,3
10 a 14 años	1674	28,9
15 a 19 años	1137	19,6
20 a 24 años	495	8,6
25 a 29 años	295	5,1
30 a 34 años	200	3,5
35 a 39 años	118	2,0
40 a 44 años	66	1,1
45 a 64 años	100	1,7
65 y más años	11	0,2
Sin datos	76	1,3
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.2. ¿Cuál es la situación social y económica de los estudiantes en los Centros de Educación Especial?

Disponibilidad de servicios básicos

- La casi totalidad de las familias de los estudiantes tiene luz (96%). Si tenemos en cuenta que la cobertura eléctrica alcanza al 67% de los hogares del país y que en el área urbana representa entre el 80% y el 90% (FERNÁNDEZ, 2008:2), apunta hacia un perfil urbano y medio de estas familias.
- También disponen en su casi totalidad de acceso al agua potable (93%). En Bolivia la disponibilidad de agua alcanza a menor porcentaje de población (al 73,1%), siendo mayor en las ciudades (77,7%) y menor en el área rural (50,6%).
- Un poco más del 60% de estas familias tiene acceso al alcantarillado.
- Disponen también en buena parte (el 70%) de acceso al teléfono y en menor medida de acceso al gas domiciliario y a internet, servicios menos extendidos entre la población boliviana.

En general se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes tienen acceso en sus viviendas a los servicios básicos.

CUADRO 2

Servicios básicos a los que tienen acceso los estudiantes y sus familias

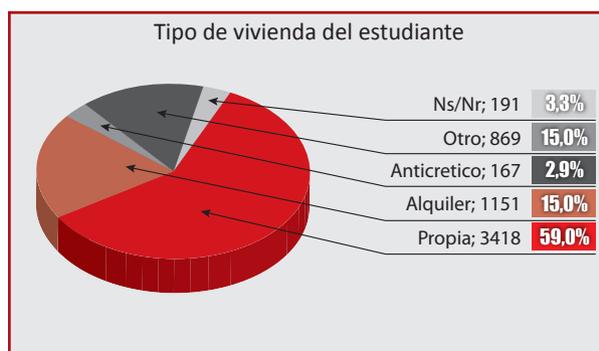
Servicio	Nº Estudiantes	Porcentaje
Luz	5.552	95,8%
Agua	5.414	93,4%
Teléfono	4.101	70,8%
Alcantarillado	3.540	61,1%
Gas domiciliario	852	14,7%
Internet	204	3,5%

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Situación de la vivienda familiar de los estudiantes

En cuanto a la vivienda, casi dos terceras partes de las familias de los estudiantes tienen vivienda propia (59%), y en menor proporción (un 15%) vive en alquiler.

GRÁFICO 2



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Tipos de convivencia familiar

La mitad de los estudiantes viven con sus padres y una cuarta parte sólo con su madre. Sólo un 4% vive con el padre y en parecida proporción con el abuelo.

CUADRO 3

Personas con las que convive el estudiante

Familiar	Número de Estudiantes	Porcentaje
Padre	241	4,2
Madre	1461	25,2
Ambos Padres	2966	51,2
Abuelo	222	3,8
Conyugue	74	1,3
Hijos	32	0,6
Tutor Personal	210	3,6
Tutor Institucional	510	8,8
Vive Solo	58	1,0
Sin datos	22	0,3
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

El acceso a servicios básicos, a la vivienda, y una convivencia familiar normalizada, indica que la mayoría de las familias cuentan con recursos para que sus hijos accedan a estos centros. La estadística también habla de porcentajes menores de personas que no disponen de servicios básicos o no tienen condiciones de vivienda y convivencia adecuadas.

Pueden quedar fuera de este sistema de atención una gran mayoría de familias y personas con discapacidad con escasos recursos, que conforman grupos mayoritarios en la sociedad boliviana.

1.3. ¿Cuál es la distribución de los estudiantes en el territorio y en los centros?

Distribución por departamentos

Más de la mitad de los estudiantes de Educación Especial se encuentran en centros de La Paz y Santa Cruz. Destaca Santa Cruz con el 30% de los estudiantes y, después, La Paz con un poco más del 20%. Tarija tiene casi 900 estudiantes y Cochabamba, 650. En los otros departamentos las cifras son reducidas: entre los 400 de Oruro y 51 de Pando. Se trata de una distribución muy irregular, que no corresponde a la distribución de la población en el país. La Paz con una población parecida a Santa Cruz tiene una tercera parte de estudiantes menos. Tarija cuya población es aproximadamente el 5% de la población del país concentra el 15,5% de los estudiantes (INE, 2008).

Esto refleja más el desarrollo de las distintas instituciones en algunas ciudades y las preocupaciones de la sociedad civil, que la distribución real de esta población en el territorio.

GRÁFICO 3



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Distribución por centros

Los estudiantes se hallan distribuidos en centros de pequeño tamaño. Sólo un 10% de ellos están en centros con más de cien estudiantes. La mayoría se encuentran en centros de entre 10 y 50 personas. La pequeña dimensión de los centros tiene relación con el ámbito, la organización y el desarrollo de las experiencias de las instituciones, dirigidas en general a grupos o poblaciones pequeñas (M.E., 2010).

1.4. ¿Cuál es el perfil de los estudiantes?

Tipo de discapacidades de los estudiantes

De los estudiantes inscritos en los Centros de Educación Especial, casi la mitad, el 48% tienen discapacidad intelectual, una quinta parte (19,7%) sufre discapacidad múltiple, un poco más del 15% son sordos, un 8,7% tienen discapacidades físico-motoras, un 5,2% son ciegos, y menos del 1% sordociegos.

Hay un alto porcentaje de personas con discapacidades intelectuales en los centros (el 48%), en mucha mayor proporción que la señalada en la Encuesta de Hogares MECOVI (18%). Estos datos apuntan a la orientación de muchos centros a desarrollar labores de acogida con las personas con

discapacidades intelectuales, el grupo con mayor nivel de exclusión y pobreza, según la encuesta citada.

Tampoco coincide la proporción de las demás discapacidades con los resultados de la Encuesta de Hogares en la que el 40% corresponde a personas con discapacidad física (en los centros sólo el 8,7%), el 11% a ciegos (el 5,2% en los centros) y el 22% a sordos (15% en los centros) (MECOVI, 2001).

GRÁFICO 4



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Estudiantes con dificultades en el aprendizaje

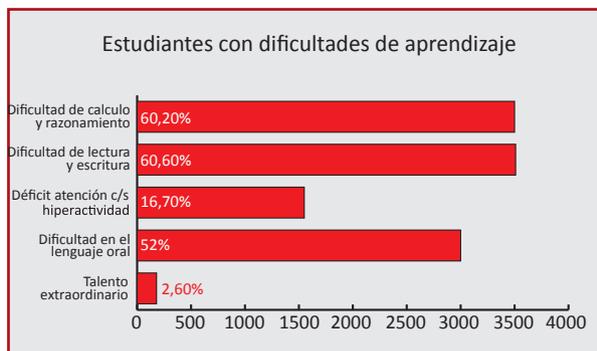
A partir del cuadro anterior se deduce que la mayor parte de los estudiantes de los CEE tienen discapacidades. Hay que entender que las dificultades de aprendizaje, que aparecen en el siguiente cuadro están, por tanto asociadas en su mayoría a esas discapacidades: un 60% de los estudiantes de los CEE tienen dificultades de cálculo y razonamiento y en la misma proporción para la lectura y escritura. Menos de una cuarta parte sufre déficit de atención. Un 52% tienen dificultades en la expresión oral y un pequeño número (2,6%) son clasificados como talentos extraordinarios.

Los centros acogen a un reducido número de estudiantes con dificultades específicas o generales en el aprendizaje, o con talento extraordinario. La mayoría de estos estudiantes están dentro del sistema educativo regular, donde pueden o no estar recibiendo apoyos y adaptaciones curriculares.



Centro de Educación Especial Audiológico. Sucre

GRÁFICO 5



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Origen de la discapacidad o dificultades

El 80% de las discapacidades o dificultades de los estudiantes de los CEE aparecen como congénitas. Sólo uno de cada 6 estudiantes declara tener discapacidades adquiridas.

Llama la atención el alto porcentaje de discapacidades congénitas. Es posible que se hayan identificado, en la encuesta, las discapacidades congénitas con las producidas en torno al nacimiento y los primeros días o meses de vida. Se conoce en medios especializados que, por ejemplo, más del 35% de las discapacidades intelectuales están causados por accidentes o infecciones en la primera infancia, y, por tanto, se consideran adquiridas.

CUADRO 4

Origen de la discapacidad		
Origen	Número	Porcentaje
Congénita	4610	79,5
Adquirida	941	16,2
Sin datos	245	4,3
Total	5796	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Lugar de detección

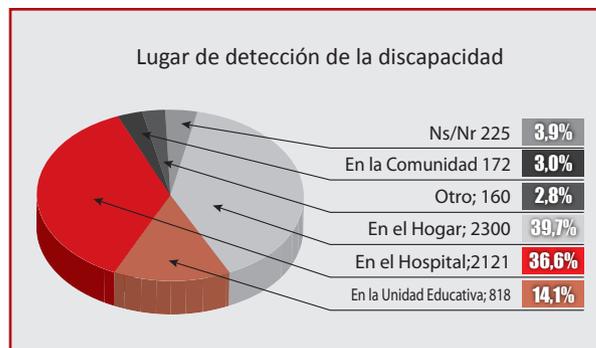
Las discapacidades se detectan en buena parte en el hogar (en casi un 40% de los casos) y en el hospital (en proporción similar). En mucha menor medida (14%) se detectan en la unidad educativa o en la comunidad.

El problema es el tiempo que se toma la familia hasta la detección de la discapacidad y también entre el momento de la detección y el abordaje del tratamiento, rehabilitación e intervención educativa.

Hasta hace 10 años la solicitud de los padres del diagnóstico de la discapacidad se hacía en la mayoría de los casos alrededor de los 8 años.

Ahora la detección es hospitalaria y en el hogar. Antes había más proporción de personas con discapacidad detectadas en la escuela y la comunidad.

GRÁFICO 6



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

1.5. ¿Cuál es la lengua y cultura de los estudiantes en los Centros de Educación Especial?

La mayoría de los estudiantes de los Centros de Educación Especial son castellano-hablantes (70%),

lo que supone un porcentaje mayor de castellano-hablantes que en el conjunto de la población del país. Hay muy pocos quechua y aymara-hablantes (3% quechuas y 2% aymaras), lo que nos ubica en un contexto urbano y de clases medias en el que se desarrollan los Centros de Educación Especial.

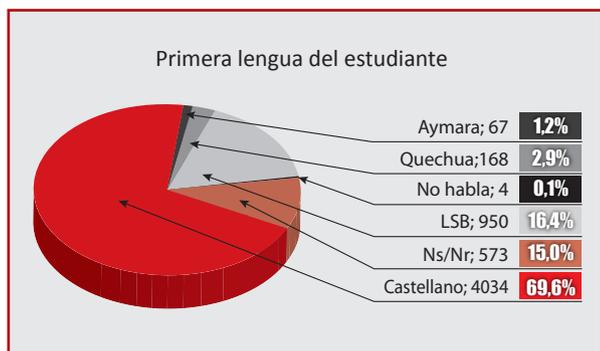
Es significativo que, de los 5.769 estudiantes en su mayoría castellano-hablantes, casi mil, más del 16%, reconocen como primera lengua la Lengua de Señas Boliviana. El conjunto de estudiantes sordos de los Centros de Educación Especial son parte de una misma identidad lingüística y cultural. Es un avance importante de la LSB, refrendado por el Decreto 0328 de 2009 de reconocimiento de esa lengua.

la totalidad de los estudiantes, que pueden recibir tratamiento de diversos servicios.

Algunos de ellos están relacionados con el apoyo a las tareas educativas como la atención temprana, la Lengua de Señas Boliviana, la fonoaudiología y terapia del lenguaje, la psicopedagogía. Otros servicios como la fisioterapia, la rehabilitación, el servicio de psicomotricidad, o de psicología tienen una función más de tratamiento clínico.

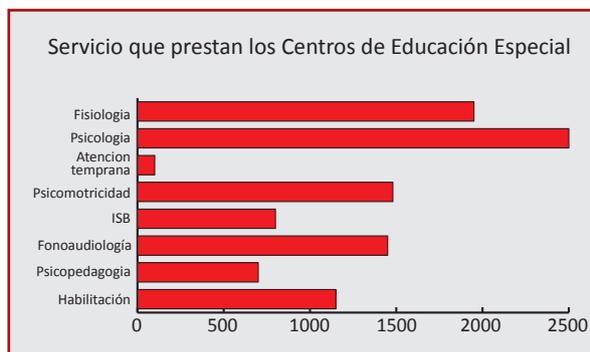
La especialización a que hace referencia el cuadro, indica por una parte la doble orientación (clínica y educativa) y la importancia que la parte clínica tiene en los centros.

GRÁFICO 7



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

GRÁFICO 8



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.6. ¿Qué tipo de atención reciben en los Centros de Educación Especial?

Servicios educativos y clínicos

Los estudiantes reciben algún tipo de tratamiento, rehabilitación o atención educativa en algunas de las áreas de atención de que disponen los centros: fisioterapia, psicología, atención temprana, psicomotricidad, LSB, fonoaudiología/terapia del lenguaje, psicopedagogía, habilitación y rehabilitación.

Es importante el número y variedad de servicios y también la extensión de los mismos que abarca a

Atención Educativa en los Centros de Educación Especial

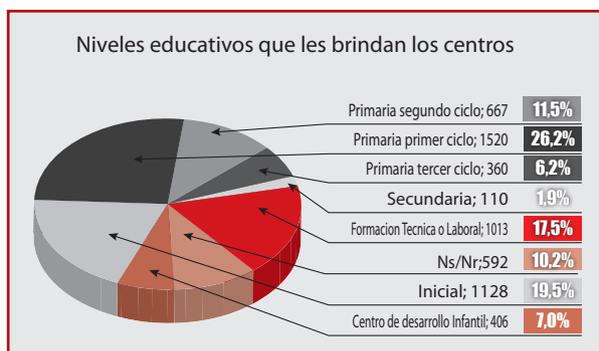
Un 7% de los estudiantes de los Centros de Educación Especial recibe educación infantil, una cuarta parte sigue cursos de primaria en el primer ciclo y porcentajes mucho menores en el segundo (11,5%) y tercer ciclo (6,2%) en el espacio de los centros. Una cantidad muy pequeña llega a la secundaria (1,9%).

El número de personas que recibe formación laboral (17,5%) es importante y marca una tendencia o preocupación de algunos centros por desarrollar este aspecto.

La atención educativa que reciben los estudiantes en los centros de Educación Especial, es importante en cuanto a cantidad, pues abarca a la casi totalidad de los estudiantes de los Centros de Educación Especial. Los niveles de atención llegan en su mayor parte hasta 5° de primaria, lo que plantea limitaciones en el acceso y desarrollo del currículo.

Si se toma en cuenta también el cuadro anterior, se puede observar cómo la atención educativa se combina con la atención clínica, de rehabilitación, habilitación y tareas de apoyo a la educación. Los centros cumplen así una función múltiple y diversificada.

GRÁFICO 9



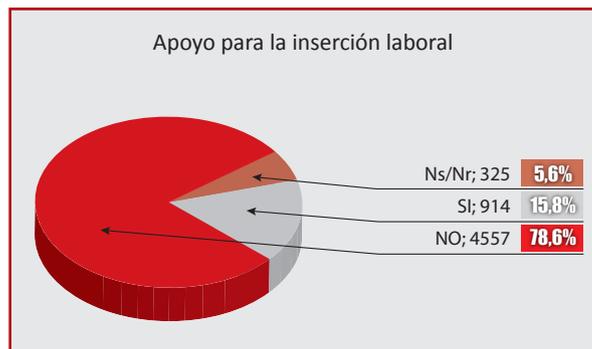
Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Apoyo para la inserción laboral

Se da también en los centros, apoyo para la reinserción laboral, así como orientación en edades previas a la edad laboral. Aunque el apoyo para la inserción laboral alcanza sólo al 15,8% de los estudiantes, es significativa.

Esta tendencia tiene relación con la orientación y el proyecto de determinados centros, ya que no constituyen un conjunto homogéneo, sino que hay tendencias avanzadas en algunos para lograr que las personas con discapacidad sean independientes y tengan acceso a una vida digna.

GRÁFICO 10



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Servicios externos

Además de la atención clínica o de rehabilitación y atención educativa que reciben en los centros, los estudiantes también acuden a otros servicios médicos y educativos externos de una amplia gama.

Algunos son servicios médicos más especializados que los que brindan los centros, con una orientación más hacia la habilitación, la rehabilitación o lo educativo.

GRÁFICO 11



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.7.- ¿Cómo es su inclusión en el Sistema Educativo Plurinacional?

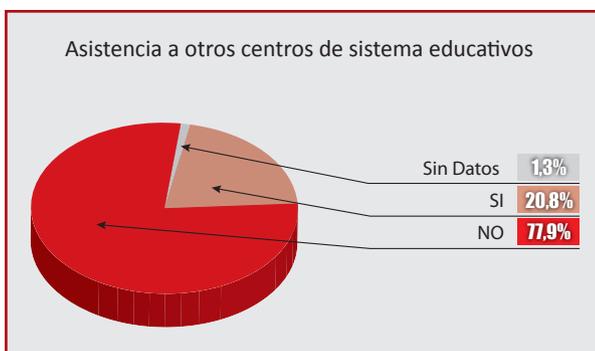
Asistencia a centros del sistema educativo

Más de un 20% de los estudiantes que respondieron a la encuesta, asiste a una escuela regular. Es una cifra que revela avances y dificultades en la inclusión.

Es importante señalar que una parte de los centros apuesta por la inclusión de los estudiantes en el subsistema de Educación Regular. Uno de cada cinco estudiantes acude a otros centros del sistema educativo donde se educan con estudiantes de unidades educativas públicas o colegios privados. Se combinan, así, sistemas mixtos de apoyo educativo y rehabilitación en los centros con la inclusión en la escuela regular en horarios distintos.

Si tomamos en cuenta los cuadros anteriores, observamos que la gran mayoría de los estudiantes reciben a lo interno algún tipo de atención educativa, pero ésta se hace fuera de las escuelas regulares en interacción con estudiantes de estos centros exclusivamente.

GRÁFICA 12



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

Tipos de centros a los que asisten

Los estudiantes que asisten a otros centros del sistema educativo, lo hacen en mayor proporción a centros estatales (el 8,5%) y de convenio (el 5,3%) y en menor medida a los privados (1,3%). Esta distribución coincide, aproximadamente, con la de los centros por tipo de dependencia

Hay una pequeña diferencia en lo que se refiere a la asistencia a centros externos entre los resultados de esta pregunta y la anterior. Se debe a que el número de estudiantes que han respondido a las preguntas no es el mismo.

CUADRO 5

Tipos de centros a los que asisten		
Tipo de centro	Número	Porcentaje
Estatal	495	8,5
De convenio	305	5,3
Privada	78	1,3
Sin datos	4918	84,9
Total	5796	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Niveles que alcanzan en el currículo regular

El grupo de estudiantes que cursan estudios en centros del Sistema de Educación Plurinacional (en torno al 20% del total), está en su mayoría en primaria (15,3%). Muy pocos llegan a secundaria (1,9%), y hay un número poco significativo de estudiantes que están incluidos en Educación Alternativa.

De los que cursan primaria, la mayoría está en los primeros cursos, superando muy pocos el 5º grado (ME, 2010). Esto señala algunos avances progresivos en la inclusión y apunta, por otro lado, hacia dificultades estructurales para la continuación en la escuela regular a partir de ciertos niveles.

No obstante, este recuento resulta un tanto impreciso, dada la dificultad para muchos estudiantes de responder a la pregunta sobre el grado que llevan en el currículo de Educación Regular por no tener un referente curricular claramente establecido.

CUADRO 6

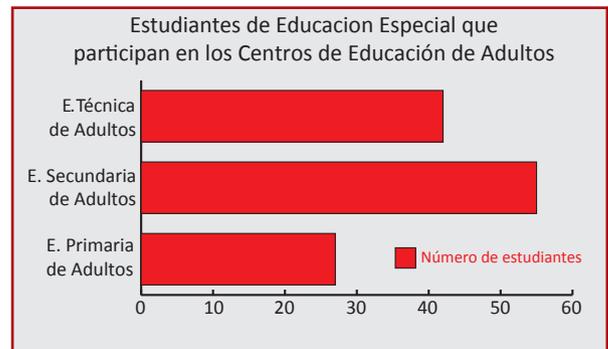
Nivel actual de estudios		
Nivel	Número	Porcentaje
Inicial	234	4
Primaria	886	15,3
Secundaria	1,9	113
Alternativa	2	0
Superior	1	0
Ns/Nr	28	0,5
Sin datos	4532	78,2
Total	5796	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Aunque se trata de un número reducido, y de experiencias concretas, son importantes estos pequeños pasos, y el inicio de la participación de algunos estudiantes en los Centros de Educación Alternativa, que tienen una tradición productiva y sobre todo, una gran demanda de esta educación por parte de los participantes.

En la Educación Especial, el trabajo por la independiencia de las personas con discapacidad tiene una herramienta importante en el Subsistema de Educación Alternativa.

GRÁFICA 13



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación



Aula del Centro de Educación Especial AREEC. Riberalta - Beni

Estudiantes en Centros de Educación Alternativa

125 estudiantes de los Centros de Educación Especial acuden a Centros de Educación Alternativa (CEAs). De ellos 27 estudian Primaria de Adultos, 55 Secundaria de Adultos y 43 Educación Técnica de Adultos.

1.8.- ¿Qué actividades sociales llevan a cabo y cómo es su inclusión social?

Hasta una tercera parte de los estudiantes participan en grupos deportivos. También hay porcentajes significativos en grupos culturales, en parroquias y, en menor proporción, en grupos juveniles.

Los estudiantes de Educación Especial se incluyen y son aceptados por sus compañeros en grupos deportivos, culturales y parroquias en un número importante.

Son grupos de fácil socialización, ligados a las organizaciones sociales de base, barriales o parroquiales. La inclusión en la vida laboral y en otro tipo de organizaciones sociales es más complicada.

GRÁFICA 14



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

2.- Síntesis y consideraciones:

¿Cómo son las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes en los Centros de la Educación Especial?

Hay un sistema organizado de atención a las personas con discapacidades que acoge a un número no muy grande, pero significativo de estudiantes con discapacidad, y, en menor medida, a personas con dificultades en el aprendizaje no derivadas de la discapacidad y con talento extraordinario. Cabe constatar también que la escuela regular empieza también a acoger progresivamente a estas personas, si bien hasta ahora se trata de experiencias pioneras.

La mayoría de los estudiantes se encuentran en zonas urbanas y responden a un perfil con un estatus social medio, aunque algunas instituciones acogen a personas excluidas. Es posible que muchas personas con discapacidades y dificultades de aprendizaje en áreas rurales y periurbanas no tengan acceso al sistema educativo. Las mujeres tienen menor presencia en él.

No se tienen datos precisos sobre la situación de todo este gran grupo de personas, que hasta no hace mucho ha sido invisibilizado y privado de sus derechos, notablemente en las áreas rurales y sectores en desventaja social.

Se plantea así la necesidad de garantizar el derecho a la educación a toda esta población ampliando la cobertura territorial al ámbito rural, periurbano, a

los sectores sociales excluidos, y reorganizando la red de centros, algo en lo que está avanzando el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial y la Dirección General de Educación Especial con la reconversión de Centros de Educación Especial en Centros Integrales Multisectoriales, con una red territorial dependiente de los mismos.

En cuanto a acceso y permanencia se plantean también condicionantes materiales, curriculares y de metodologías. En ese sentido, hay que señalar el esfuerzo del Ministerio de Educación, que ha definido y socializado las líneas curriculares y metodológicas con los centros, instituciones, organizaciones sociales, gremiales de personas con discapacidad y ha iniciado su proceso de implementación, a la par que las dotaciones y mejora de condiciones materiales.

¿Responde la Educación Especial a los intereses, necesidades y expectativas de los estudiantes de los Centros de Educación Especial?

El actual conjunto de servicios cubre una amplia gama de necesidades de tratamiento y rehabilitación para todos los estudiantes de los Centros de Educación Especial. También atiende necesidades educativas, que abarcan sobre todo la Educación Inicial y la Primaria (una cuarta parte del total). Pero en su mayoría, los estudiantes llegan apenas hasta quinto de Primaria. Muy pocos alcanzan la Secundaria y continúan sus estudios.

Un porcentaje importante, superior al 15% recibe apoyos para la inserción en el mundo laboral y algunos estudiantes acuden a centros de Educación Alternativa.

Es importante constatar en este análisis algunos avances y algunas necesidades. Los avances se dan, por un lado, en las prácticas inclusivas de algunos Centros de Educación Especial, que facilitan y preparan el acceso a las escuelas regulares. Es el caso del Centro Arca Maranatha donde se enseña a los estudiantes la Lengua de Señas Boliviana, apoyándoles en el paso a una Unidad Educativa Regular con intérprete, lo que les permite continuar

sus estudios hasta la Universidad. Estas experiencias marcan el camino a la inclusión en las escuelas y necesitan ser extendidas.

También se está avanzando desde algunas Unidades Educativas de Educación Regular con algunos docentes y directores que están promoviendo la inclusión de estudiantes con discapacidades o dificultades en el aprendizaje. Se percibe así el espacio abierto por las políticas estatales, que desde 2006 están desarrollando poco a poco la inclusión de todas/os en el sistema educativo.

Hay constancia también de avances sociales y educativos en algunas áreas de discapacidad o dificultades en el aprendizaje, como los señalados anteriormente, aunque los datos del estudio no están desagregados por discapacidades y no se describen las modalidades de atención, lo que hace difícil reconocer las respuestas a las necesidades y expectativas en cada área de atención.

La lectura de los datos revela, también, necesidades importantes. La existencia de un porcentaje importante de adultos en los Centros revela las dificultades curriculares en el avance y la promoción, rotación en los grados, sobreprotección, falta de objetivos que guíen a las personas con discapacidad hacia la independencia personal en las actividades de la vida diaria y hacia el fortalecimiento de las funciones básicas del aprendizaje y el trabajo socio-comunitario.

¿Qué limitaciones puede tener el actual sistema en cuanto a acceso y permanencia?

Hay una limitante estructural, que no se puede obviar, y es la herencia de marginación, exclusión social, que deja el sistema de dependencia colonial y el colonizaje, así como, el abandono de la responsabilidad educativa y privatización, en el reciente periodo neoliberal.

El actual sistema educativo se encuentra con una enorme brecha para cubrir las necesidades y expectativas educativas, especialmente de los grupos más excluidos. El Ministerio de Educación, y el Estado, en general, tienen una estructura muy



Centro de Educación Especial Escuela Taller de Integración. Sucre

reducida, con pocos recursos, muchos compartidos con la sociedad civil, herencia de un pasado de Estados sin capacidad para hacer políticas soberanas (ZVALETA, 1986:56).

La escasa cobertura, la orientación clínica actual de la Educación Especial y la agrupación de los estudiantes en espacios fuera del subsistema de Educación Regular plantean la necesidad de transformaciones estructurales y retos importantes en el camino de la inclusión educativa.

La encuesta señala algunas mejoras, aún en medio de dificultades estructurales, en los sistemas de detección de discapacidades y en la atención temprana, apertura de algunos espacios sociales, en prácticas inclusivas avanzadas de grupos de educadores, y una mayor sensibilización social, que se refleja, por ejemplo, en los índices de participación en actividades sociales de los estudiantes con discapacidades o dificultades en el aprendizaje. Son pequeños avances, aunque significativos hacia la inclusión social y educativa.

Pero la ruptura más importante a estas limitaciones vienen de las políticas educativas del Ministerio de Educación, que han roto una constante histórica de dependencia y exclusión, marcando un nuevo enfoque de la Educación Especial, y dando pasos para organizar un nuevo sistema inclusivo con estrategias para:

- Desarrollar y aplicar los nuevos Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva.
- Transformar la gestión institucional organizando los servicios, programas y recursos educativos necesarios para el trabajo de inclusión en el SEP.
- Sensibilizar y concienciar a la comunidad, autoridades y actores en la educación inclusiva.
- Coordinar entre instituciones y sectores para promover una inclusión social integral.
- Incidir en la formación de maestros dotándoles de herramientas metodológicas, promoviendo el trabajo en equipo y el cambio de actitudes para desarrollar prácticas inclusivas.

Capítulo 3



Los educadores y personal administrativo en los Centros de Educación Especial

1.- Análisis de la realidad de los educadores y el personal administrativo de los Centros de Educación Especial

1.1.- ¿Cuántos son los educadores y el personal administrativo, cómo se distribuyen y qué turnos de trabajo tienen?

Número y distribución por centros

Se han entrevistado un total de 1039 educadores y administrativos de los 117 Centros de Educación Especial censados.

La cantidad de trabajadores de estos centros es importante en términos globales, aunque no muy grande. En relación al número de estudiantes (5.796) hay un profesional por cada 5 ó 6 estudiantes.

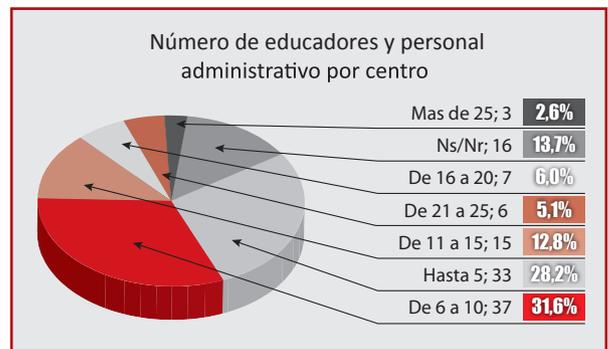
Si se observa esta proporción (1/5,5) por centros, se verá que en centros pequeños y medianos suele coincidir con esta media, pero algunos centros sobre todo los grandes tienen una proporción de un profesional por cada 10 estudiantes y más.

La mayoría de los centros ocupan un pequeño número de trabajadores. Tres de cada cuatro centros

tienen menos de 15 trabajadores. Aproximadamente uno de cada tres centros tiene menos de 6 y otro tercio tiene entre 6 y 10. Sólo el 12,8% tienen entre 11 y 15, y otro 11% tiene más de 15 trabajadores, lo que corresponde a los centros de mayor tamaño.

El desarrollo de cada una de las experiencias, así como de las expectativas sociales que han suscitado en su entorno, ha determinado el tamaño de los centros, su capacidad y el número de trabajadores que emplean.

GRÁFICO 1



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Personal administrativo

Tres cuartas partes de los centros tienen personal administrativo. Los centros pequeños, que suponen un tercio del total, tienen una persona o dos, otra cuarta parte tienen entre tres y cuatro administrativos y otro 8% tiene entre 5 y 10 administrativos (ANEXO II.3. Cuadro 8).

Aproximadamente una tercera parte de los centros tienen auxiliares administrativos. La mitad de estos disponen de uno, la otra mitad entre dos y cinco, y un pequeño porcentaje en 6 y 12 (ANEXO II.3. Cuadro 9).

Distribución territorial

La distribución de los trabajadores por los departamentos es bastante irregular. No coincide, en algunos casos, con la distribución de la población estudiantil y con el número de centros:



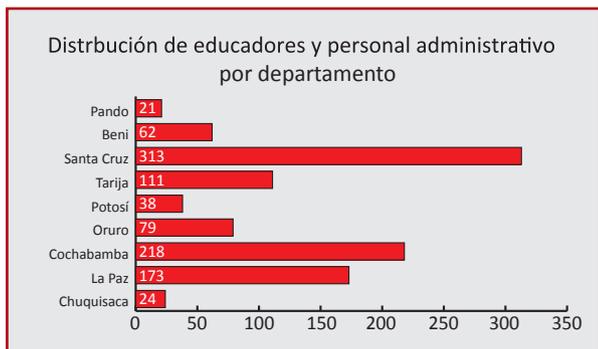
Educadores del Centro de Educación Especial IDEPSO. Trinidad. Beni

El departamento de Santa Cruz tiene más de 300 trabajadores en 32 centros, después sigue Cochabamba con más de 200 en 16 centros, después La Paz con 173 en 25 centros, Tarija con más de 100 y Oruro con 79 y el resto con un número menor.

La Paz tiene más centros y estudiantes (1.171 en 25 centros) que Cochabamba (650 estudiantes en 16 centros) pero este departamento tiene más trabajadores (218) que La Paz (173). También Tarija tiene más estudiantes(896) que Cochabamba (650), que casi duplica su cifra (218 frente a 111).

Hay que entender que el desarrollo de los centros no se ha hecho de forma planificada, sino que cada centro actúa de forma autónoma, con criterios propios, y también, que falta aún normativa para establecer la función de los docentes o la proporción entre docentes y estudiantes. Todo ello forma parte de la reorganización institucional que se está poniendo en marcha.

GRÁFICO 2



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

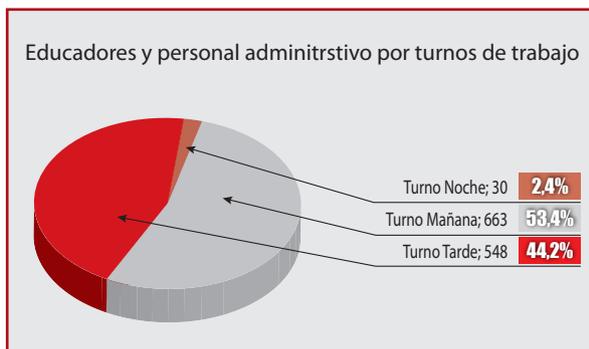
Turnos de trabajo

Un poco más del 60% de los educadores trabaja en turnos de mañana, un 47 % trabaja en turnos de tarde y muy pocos trabajan en turnos de noche (2,4%).

La atención educativa y cuidados que se practican en los centros en buena parte pueden ser dispensados en horarios de mañana. En los casos en que los estudiantes acuden a centros escolares, tienen que compaginar mañana o tarde según los horarios de los otros centros.

La asistencia en la noche está relacionada con la atención a personas que están en régimen de internado, personas en situación de abandono o más dependientes, que requieren atención continua y no pueden ser atendidas en el ambiente familiar.

GRÁFICO 3



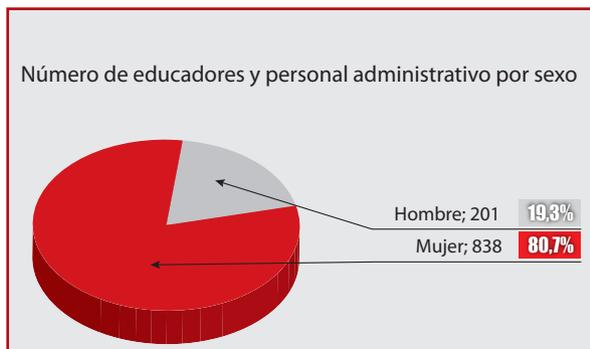
Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.2.- ¿Cuál es su perfil personal y profesional?

Distribución por sexos

Hay muchas más mujeres que hombres empleadas en los centros de Educación Especial. De cada 10 trabajadores, 8 son mujeres. La atención a las personas con discapacidad es un rol que la sociedad ha hecho recaer en las mujeres. Esto se da en el ámbito familiar, y se ha trasladado también al espacio profesional. Hay en esto una especialización del trabajo por sexo que obedece a costumbres y al reparto de papeles en la sociedad.

GRÁFICO 4



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Personal administrativo:

Los datos que arroja esta pregunta permiten entender la experiencia profesional que tienen los educadores y el personal administrativo de los centros, así como su origen profesional.

- Años de servicio en Educación Especial

La gran mayoría de los 1039 trabajadores entrevistados (un 82%) tienen experiencia con varios años de servicio en Educación Especial. De estos 858 trabajadores, aproximadamente la mitad tiene más de 5 años de servicio en este área: más de una cuarta parte entre 6 y 10 años, un 10% entre 11 y 15 años y otro 10% entre 15 y 30 años.

CUADRO 1

Educadores y personal administrativo según años de servicio en Educación Especial		
Años de antigüedad	Nº de trabajadores	Porcentaje
1 a 5 años	449	52,3%
6 a 10 años	223	26,0%
11 a 15 años	93	10,8%
16 a 20 años	57	6,7%
21 a 25 años	25	2,9%
26 a 30 años	11	1,3%
Total	858	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

- Años de servicio en Educación Regular

Más de un tercio (359) de los 1039 trabajadores de los Centros declaran tener acumulado algún año de servicio en Educación Regular. Eran ya maestros de Educación Regular cuando accedieron a los centros de Educación Especial o han trabajado alternativamente en Educación Regular y Especial. La mitad de ellos tienen entre 1 y 5 años, cerca de una cuarta parte entre 6 y 10 años y otra cuarta parte más de 10.

Una parte de los trabajadores de los centros de Educación Especial, por requerimientos legales para acceder a los centros provienen del magisterio. Los items para los Centros de Educación Especial bajo

dependencia del Ministerio de Educación (públicos y de convenio), se cubren con maestros titulados, salvo que sean nombrados como interinos y, en ese caso, no necesitan estos requisitos. Se tiene, de este modo, un número importante de maestros, algunos con experiencia en Educación Regular y Alternativa que ocupan items como titulares en Educación Especial.

CUADRO 2

Educadores y personal administrativo con años de servicio en educación regular		
Años de antigüedad	Nº de docentes y personal	Porcentaje
1 a 5 años	181	50,4%
6 a 10 años	85	23,7%
11 a 15 años	41	11,4%
16 a 20 años	20	5,6%
21 a 25 años	17	4,7%
26 a 30 años	15	4,2%
Total	359	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

- Años de servicio en Educación Alternativa

Un pequeño número de educadores y administrativos de los CEE (69) tiene años de servicio acumulados en Educación Alternativa. Son también maestros titulados, con experiencia en atención a personas mayores de 15 años y adultas, y en algunos casos en educación productiva.

CUADRO 3

Educadores y personal administrativo según años de servicio en Educación Alternativa		
Años de antigüedad	Nº de docentes y personal	Porcentaje
1 a 5 años	41	59,4%
6 a 10 años	18	26,1%
11 a 15 años	5	7,3%
16 a 20 años	2	2,9%
21 a 25 años	2	2,9%
26 a 30 años	1	1,4%
Total	69	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

- Años de servicio en Educación Superior

29 educadores declaran tener años de servicio en Educación Superior. Son especialistas que provienen de la Educación Superior, con formación en las ramas de psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, educación especial, ciencias de la educación, fisioterapia, pedagogía, trabajo social y humanidades.

Hay una cantidad importante de licenciados y posgraduados (más de 200) que no aparecen acá con años de servicio anteriores en la Universidad. Estos ingresan como interinos, y con otro tipo de contratos a los centros (ME, 2010).

También hay técnicos de grado medio y superior (más de 200) especialistas en un gran variedad de servicios, que no aparecen reflejados en este cuestionario, referido a servicios previos en la administración educativa o las universidades.

bachillerato, un 40% tiene formación de normalista, una cuarta parte son licenciados, un 12% son técnicos superiores, un 8% son técnicos medios y un 8% tiene hecho algún posgrado.

Los 407 normalistas en su mayoría tienen formación para impartir primaria, secundaria o alternativa aunque algunos tienen formación en parvulario y estimulación integral, educación física y musical, en algunas especialidades técnicas (bisutería, electricidad, mecánica, manualidades y otros) y, en menor medida, en educación especial.

Los 82 técnicos de grado medio tienen formación en especialidades de secretaría, educación especial, psicopedagogía, tratamiento clínico, fisioterapia y rehabilitación y en algunas especialidades de educación técnica.

Los 122 técnicos de grado superior tienen formación como fonoaudiólogos, especialistas en lengua de señas, estimulación temprana, instrumentistas, enfermeros, profesores de parvulario.

Un grupo importante de los 236 licenciados tienen su formación en Ciencias de la Educación (72). Hay también bastantes psicólogos (51), algunos fisioterapeutas (19), pedagogos (18), psicopedagogos (9), educadores especiales y personal administrativo (9), trabajadores sociales (6) y otros especialistas.

Entre los 80 postgraduados se dan estas mismas especialidades, predominando la especialización en Educación Especial y en temas específicos de esta (ME, 2010).

GRÁFICO 5



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

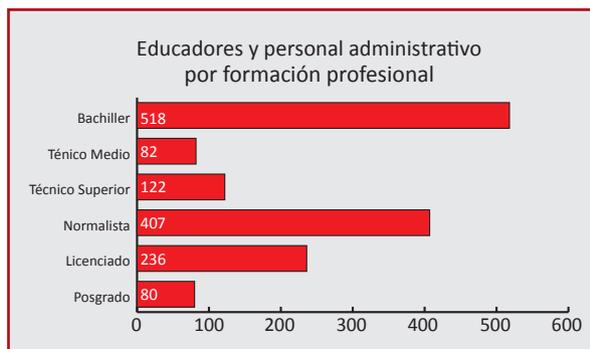
1.3.- ¿Cuál es su cualificación, formación general, específica y qué cargos que desempeñan?

Formación

Los entrevistados han reflejado en su respuesta a esta pregunta los distintos niveles de formación de cada uno, no sólo el máximo nivel alcanzado.

De los 1039 educadores y personal administrativo la mitad tienen, al menos, formación a nivel de

GRÁFICO 6



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

Formación específica en Educación Especial

La han recibido técnicos medios, superiores, licenciados y posgraduados, y en menor grado los maestros. La formación específica recibida es muy diversa y abarca las áreas de rehabilitación y tratamiento: psicomotricidad, fisioterapia, enfermería o auxiliares; tratamiento psicopedagógico: psicología, pedagogía; educación y apoyos educativos: lengua de señas, estimulación temprana... (ME, 2010).

Estas especialidades formativas las han adquirido en diversas instituciones: la Universidad Mayor de San Andrés (carrera de ciencias de la educación), otras universidades públicas y privadas del país y fuera; Normales, organismos de formación de maestros, centros privados de formación técnica, ONGs, instituciones y organismos internacionales (ME, 2010).

1.4.- ¿Qué formación demandan, en qué modalidades y con qué instituciones?

Demandas de formación

Las demandas de formación de los docentes y el personal administrativo son muy variadas y obedecen a la necesidad de una mayor especialización y preparación para las tareas de inclusión educativa. Van desde temas específicos de Educación Especial (braille, terapias, desarrollo funcional, LSB) a temas psicopedagógicos y educativos (innovaciones pedagógicas, estrategias de inclusión, de trabajo cooperativo).

Cada docente ha seleccionado más de una demanda de formación por lo que el cuadro refleja el número total de cada una de las demandas, en las que pueden coincidir varios docentes.

CUADRO 4

Demandas de formación de los educadores y persona administrativo		
Demanda de formación	Número de demandas	Porcentaje de docentes
Metodología y uso de recursos didácticos para la Educación Inclusiva	791	76,1
Nuevas Tecnologías	517	49,8
Investigación y Sistematización	436	42,0
Administración y Gestión Educativa	274	26,4
Educación Comunitaria	269	25,9
Lengua Originaria	232	22,3
Creatividad, Didáctica, Educación Especial, LSB, Formación Ocupacional y otros	92	8,9

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Modalidades de formación demandadas

En cuanto a las modalidades para el desarrollo de los cursos de formación, una mayoría de los docentes prefiere la formación con expertos. Tiene también interés para muchos el intercambio de experiencias.

En lo que se refiere a la modalidad de asistencia, hay mayor preferencia por los cursos presenciales y/o a distancia, que por los virtuales, y en menor medida por otras modalidades.

CUADRO 5

Modalidades de formación	Nivel de importancia			
	Prioritario	Relativo	Complementario	Ns/Nr
Cursos con expertos	672	95	52	220
Taller Intercambio experiencias	209	447	126	257
Cursos presenciales	80	232	260	467
Cursos virtuales y/o a distancia	27	120	216	676
Metodologías Mixtas	17	35	143	844
Otro	4	7	13	1015

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

Instituciones para la formación

La preferencia de instituciones para impartir la formación abarca una amplia gama, que va desde instituciones educativas, centros y profesionales especializados, asociaciones de personas con discapacidad, el Ministerio de Educación, Organismos Internacionales, Universidades, ONGs y otras.

Hay 627 propuestas de educadores y personal administrativo para que sean las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, 590 apuestan por las Universidades, 217 por Asociaciones Profesionales, 194 por UNEFCO (ex INFOPER), 96 por Movimientos Indígenas y 82 por otras instituciones (ME, 2010).

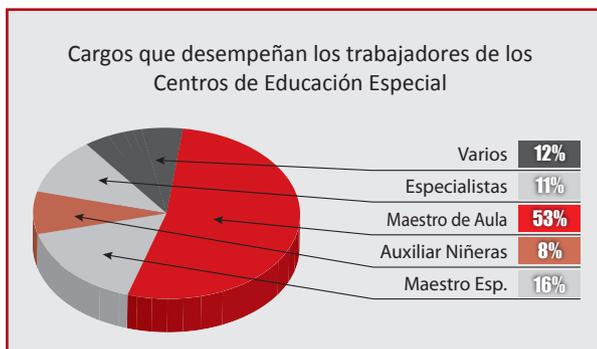
1.5.- ¿Cuál es su desempeño, su situación laboral, administrativa y su carga horaria?

Cargos que desempeñan

Los 1039 trabajadores de los Centros de Educación Especial se distribuyen en una gran variedad de desempeños y funciones:

Más de la mitad son maestros de aulas, un 16% maestros de especialidades, un 8% son auxiliares y niñeras, un 11% especialistas, un 3% directores y coordinadores, 2,4% administrativos, 1,2% personal de servicio y otros.

GRÁFICO 7



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Situación laboral

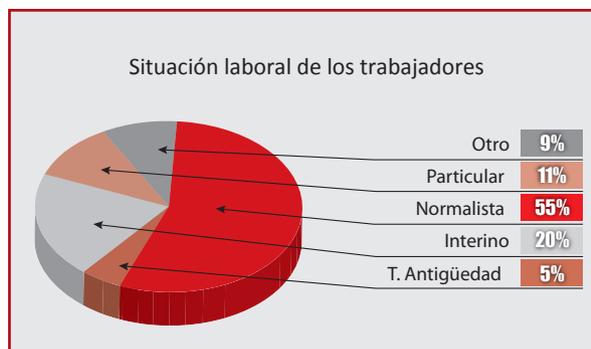
El 55% de los educadores y personal administrativo tienen items correspondientes al magisterio, el 5% de ellos son titulares por antigüedad, un 20% son interinos, un 11% tienen contratos de forma particular.

Los maestros titulados e inscritos en el escalafón han ingresado a los centros como titulares de los items y son ya mayoría en ellos.

Los técnicos de grado medio y superior, licenciados y posgraduados con la especialización necesaria para los centros de Educación Especial han entrado como interinos, han llegado a titulares por antigüedad, tienen items de prefecturas, municipios, o contratos particulares.

Se mantiene, por esto, un porcentaje alto de interinos y de contratos particulares para hacer frente a la necesidad de especialistas en Educación Especial.

GRÁFICO 8



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Carga horaria mensual

Los 924 trabajadores de los Centros de Educación Especial que respondieron a esta pregunta tienen cargas horarias muy diversas, que van desde 2 hasta 408 horas mensuales.

Las cargas horarias en el caso de las horas pagadas al magisterio, que alcanzan a 737 trabajadores, están comprendidas entre 72 y 200 horas: 200 personas (una cuarta parte) tienen una carga horaria mensual

de 72 horas, 156 (el 20%) tiene una carga horaria de 80 horas, otros 90 tienen 96 horas, y 81 tienen 120 horas, 28 trabajadores tienen 160 y 12 tienen 176 horas y otros cuentan con 180, 187 y 200 horas.

Otros contratados (150), no dependientes del Ministerio de Educación, tienen desde 2 a 400 horas mensuales.

Las horas pagadas por el Ministerio de Educación afectan a un porcentaje alto, a más del 60%, de los docentes y administrativos empleados en los Centros. Hay también otros que reciben sus salarios de otras instituciones como gobernaciones, municipios y ONGs (14%).

No todas las horas trabajadas en los centros son remuneradas. El 52% de los trabajadores entrevistados señalan que trabajan algunas horas ad honorem (ME, 2010).

1.5.- ¿Cómo valoran los docentes la oferta, la práctica educativa, los medios y la participación social?

La encuesta recoge la valoración de los docentes sobre diversos aspectos relacionados con la calidad de la enseñanza en los Centros de Educación Especial:

Oferta educativa y proyectos educativos institucionales

Más de dos terceras partes de los docentes valoran pertinente y adecuada la oferta educativa de los Centros y los proyectos educativos institucionales.

Tres cuartas partes de los docentes coinciden en que los proyectos educativos de los centros son consensuados entre la Dirección, el equipo administrativo y los maestros. Un poco menos, el 60% reconoce que son conocidos por los padres y madres de familia, un 43% afirma que también los conocen las autoridades, y las instituciones participantes, así como las organizaciones de personas con discapacidad (ME, 2010).

Práctica educativa los docentes

Tres cuartas partes de los docentes piensan que su práctica educativa en cuanto al trabajo en equipo es buena, un 17% cree que es regular y un 3% mala.

Sólo una cuarta parte, sin embargo, piensa que el trabajo con los padres y madres de familia es bueno, la mitad piensa que es regular y el 13% que es deficiente.

Más de la mitad piensa que la práctica educativa es activa y participativa, un poco menos de la cuarta parte piensa que es regular y un 4% mala.

En cuanto a la orientación productiva una tercera parte piensa que es buena, otro 28% regular y un 8% deficiente.



Santa Cruz

Educadores y personal administrativo del CEE ASOCRUZ.

Dotación de servicios, medios materiales educativos, infraestructura y equipos administrativos

Los docentes constatan que los servicios de agua y electricidad llegan a la práctica totalidad de los centros.

La mitad de los docentes indican que existen materiales educativos en sus centros.

Más de un 60% indica que no hay talleres, laboratorios y bibliotecas.

El 20% de los docentes señalan que tienen espacios para actividades productivas en sus centros.

El 40% de los docentes anota la existencia de ambientes de alimentación.

Sobre lo adecuado de las infraestructuras las opiniones de los docentes se dividen por igual entre los que las consideran adecuadas e inadecuadas.

El 40% considera adecuados los ambientes y en la misma proporción los equipamientos.

Tres de cada cuatro docentes indican que en sus centros hay equipos administrativos (ME, 2010).

Participación del Municipio, las organizaciones y la comunidad en las actividades del centro

Casi la mitad de los maestros reconocen la participación de sus municipios en actividades del centro, y una tercera parte reconoce el papel de las comunidades, la ayuda mutua entre centros y comunidades y un poco menos de parte de las organizaciones sociales (ME, 2010).

Apoyo de las instituciones a las actividades del centro

Para la tercera parte de los docentes, las autoridades y los gobiernos departamentales apoyan a los Centros de Educación Especial, y para las otras dos terceras partes no apoyan.

Mejor valoración tienen de los gobiernos municipales, los SEDUCAs y direcciones distritales, que son reconocidos como apoyos por más de la mitad de los docentes. Para las juntas de vecinos, comunidades y ONGs la calificación es más baja: solo 1 de cada 5 docentes indica que tienen apoyo de estas.

2.- Síntesis y consideraciones

¿El número de trabajadores y su distribución cubre las necesidades de servicios de la Educación Especial?

- Un total de 1039 profesionales entrevistados trabajan en los 117 centros censados. Cada uno de ellos atiende una media de entre 5 y 6 estudiantes.
- La distribución geográfica de estos por centros y departamentos tiene importancia para ver la cobertura actual de recursos y afrontar otras necesidades. Esta

distribución es desigual: hay una buena cantidad de personal en Santa Cruz (300), también en Cochabamba (200) y menos en La Paz (173).

Todo parece indicar que el desarrollo de la Educación Especial no ha sido planificado y ha dependido de la iniciativa privada, de los apoyos externos y otros factores que han originado un reparto del personal docente y administrativo desequilibrado.

- De la misma manera, la distribución de docentes y trabajadores por centro ha dependido hasta ahora de factores diversos relacionados con los proyectos y formas de actuar de los centros, y, en menor medida, de las expectativas e intereses de los sujetos.
- Todo ello plantea el reto de la distribución equitativa del personal según las necesidades de la población con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y talento extraordinario, en centros territoriales o especializados para lograr una educación inclusiva con pertinencia y pertenencia.



Centro de Educación Especial Juan Evo Morales Ayma I. Potosí

¿Es adecuada la formación y cualificación de los docentes para su desempeño?

En lo que se refiere a formación, se constata que:

- Una parte del personal de los centros (técnicos de grado medio y superior, licenciados,

- postgraduados y personal administrativo) posee conocimientos y habilidades técnicas de Educación Especial en las materias más diversas: detección y estimulación temprana, fisioterapia, rehabilitación, habilitación, en tareas específicas clínicas y educativas para atender distintas discapacidades, dificultades de aprendizaje o talentos extraordinarios.
- La formación específica en Educación Especial no alcanza a todos los docentes y trabajadores de los Centros de Educación Especial. Por exigencias de la normativa, más de la mitad de los docentes son maestros, que requieren formación en Educación Especial.
 - Hay una gran demanda de formación en cuanto a especialización y preparación para las tareas de inclusión, en las modalidades de cursos con expertos e intercambio de experiencias.
 - Se puede concluir que hay un gran acumulado de saberes y recursos, además de avances en experiencias en los Centros actuales y en algunas Unidades e Instituciones del Sistema Educativo Plurinacional, que son una buena plataforma para la puesta en marcha de la nueva reorganización institucional en la línea inclusiva.

Por otro lado, hay algunas necesidades:

- El sistema debe atender requerimientos, necesidades y expectativas de los estudiantes y comunidades, con demandas de distintos tipos para abordar los nuevos lineamientos curriculares y el desarrollo de prácticas de inclusión en los centros.
- La reorientación de la formación hacia prácticas inclusivas plantea la necesidad de extender la formación general en educación inclusiva a todos los educadores, también en todo el sistema educativo, y el aumento del número de especialistas, (fonoaudiólogos, conocedores de Lengua de Señas Boliviana...) para atender a todo el sistema educativo.

En cuanto a la cualificación de los docentes cabe decir:

- Hay más de 200 técnicos de grado medio y superior y un reducido número de licenciados y posgraduados en quienes recaen las tareas especializadas con cualificación para el desempeño.
- La cualificación profesional actual se ha ido conformando con grupos de origen diverso que han ido respondiendo a necesidades y expectativas que requieren una buena cualificación. Cada centro ha buscado sus medios y su personal, para abordar las necesidades de los centros.
- El actual conjunto de servicios de Educación Especial, con la nueva propuesta inclusiva orientada a la puesta en marcha de servicios, programas y lineamientos que actúen en el conjunto del Sistema Educativo Plurinacional, necesita definir con claridad currículos para cada función, reconocer experiencias y establecer normas

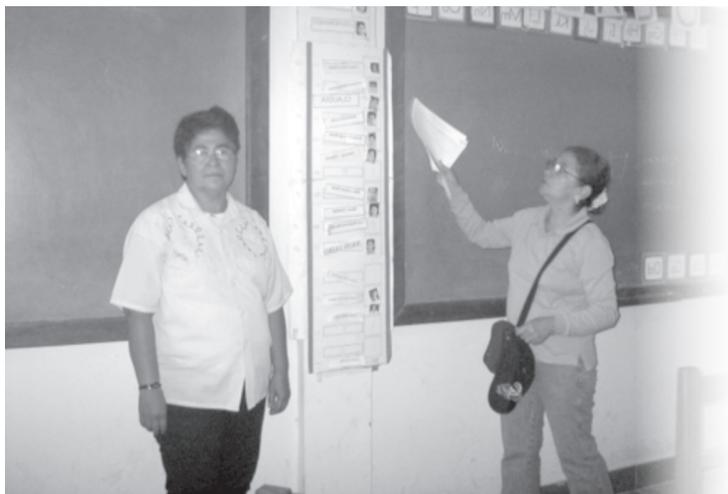
¿Es adecuada la situación administrativa y laboral de los docentes y personal administrativo?

- Las estadísticas muestran una gran diversidad de situaciones administrativas, contratos, horarios y formas de pago, que hacen referencia a una etapa de construcción a partir de la sociedad civil y de intereses diferenciados.
- El avance hacia la reorganización de un sistema de educación inclusiva plantea normar y establecer un sistema equitativo de distribución de tareas con contratos, horarios y remuneraciones adecuadas.
- La presencia del Estado y la definición de políticas educativas claras no implica, en la actual situación, pese a los esfuerzos realizados, la capacidad para asumir todas las tareas de organización de servicios inclusivos para todo el Sistema Educativo Plurinacional. La sociedad civil tiene un nivel de participación alto en estas tareas y se necesita coordinar esfuerzos.

¿Es pertinente y de calidad la oferta y práctica educativa de los docentes?

La valoración de la calidad educativa por los docentes y el personal administrativo marca algunas tendencias:

- En forma general consideran adecuada la oferta educativa de los Centros y los proyectos educativos institucionales, lo que refleja la integración de los educadores en la actual línea de trabajo de los centros. Aquí habría que señalar una discordancia con las dificultades curriculares y de inclusión señaladas en el capítulo anterior.
- Señalan también, sin embargo, algunas necesidades de mejora referidas a la calidad de la educación:
 - La participación de las familias, autoridades y organizaciones de personas con discapacidad en las actividades, la gestión y en los procesos educativos de los Centros.
 - El trabajo con las comunidades.
 - La comunicación con autoridades de las distintas instancias del Estado y educativas en particular.



Docentes del Centro de Educación Especial Trinidad. Trinidad. Beni

Capítulo 4



Los Centros de Educación Especial

1.- Análisis de la realidad de los Centros de Educación Especial

1.1.- ¿Cuál es la cobertura poblacional y territorial de los centros, sus horarios y turnos?

Número de centros y tamaño

La encuesta registra un total de 117, con 1039 docentes y 5769 estudiantes. Es un número importante de centros por la población atendida, el personal especializado, los recursos e instalaciones.

En cuanto a su tamaño, predominan los centros pequeños y medianos, que atienden entre 10 y 50 personas. Apenas 15 centros, un 10%, acogen a más de 100 estudiantes (ME, 2010).

Distribución territorial

El mapa de ubicación de los centros revela que estos, en su gran mayoría, se hallan en las áreas urbanas, capitales departamentales y provinciales, en algunos casos. Hay un porcentaje muy pequeño de centros en las áreas rurales, donde hay brechas educativas más grandes. Los estudiantes de áreas urbanas tienen más acceso a los centros que los de áreas rurales (Ver en ANEXO I, mapa de ubicación de los CEE).

La distribución de los centros por departamentos, no corresponde con exactitud a la distribución de la población entre los mismos.

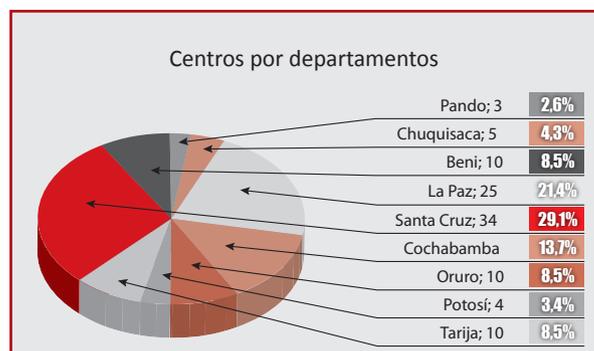
La mayor concentración de centros se da en el eje central: los departamentos de Santa Cruz (34 centros) y La Paz (25 centros) concentran un poco más de la mitad de los centros existentes. Después sigue Cochabamba con 16 centros. Beni y Oruro tienen 10 centros y el resto 5 centros o menos.

Hay alguna dispersión de centros en las provincias de los departamentos orientales de Santa Cruz, Beni

y Tarija, donde la comunicación es más difícil, que en el altiplano.

En conclusión, cabría señalar el sesgo urbano sobre todo, la concentración en el eje central, y una distribución desigual por el territorio. El actual reparto puede tener que ver con la forma en que se ha ido configurando la red de centros a partir del desarrollo de determinadas instituciones, en menor medida, de demandas de la población.

GRÁFICO 1



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación

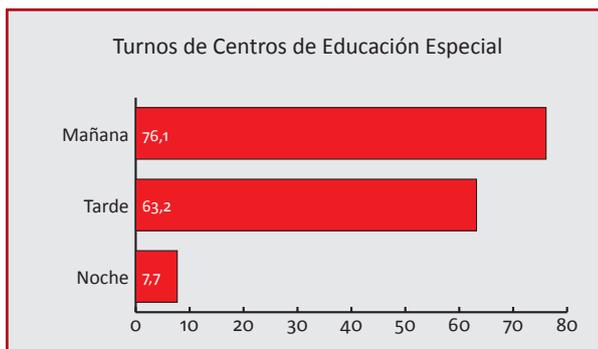
Horarios y turnos de funcionamiento

Como se vio en el capítulo anterior, los centros funcionan en su gran mayoría por la mañana y la tarde y en muy pequeña proporción en las noches. La atención en la mañana y la tarde permite cubrir los servicios educativos, clínicos, de rehabilitación y compaginar con los turnos de la escuela regular para la inclusión de los estudiantes.

Los turnos de noche corresponden a un pequeño número de centros que cumplen función de acogida. Hay una parte de la población de personas con discapacidad que no pueden ser atendidas por las familias o viven en situación de abandono.

Las discapacidades más profundas exigen atenciones continuas y crean situaciones de dificultad en las familias, que recurren a internados.

GRÁFICO 2



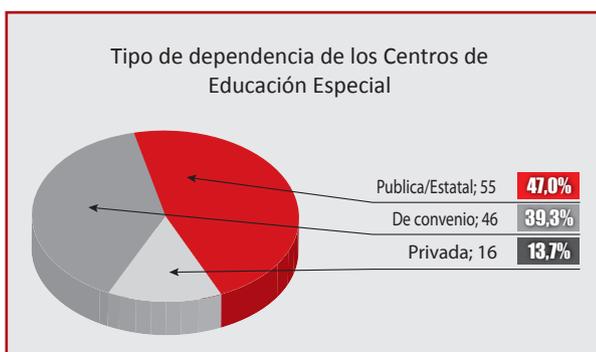
Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.2.- ¿En qué situación administrativa se encuentran y qué convenios tienen?

Dependencia

Pese al abandono en épocas pasadas por parte del Estado de su responsabilidad en la Educación Especial, especialmente en la década de los 90 en que no hubo ítems nuevos ni avances en la Educación Alternativa y Especial, casi la mitad de los centros tienen ya titularidad estatal y una buena parte del resto (el 40%) son instituciones que trabajan en convenio con el Estado, que otorga ítems y tiene tuición sobre la línea educativa. Se mantiene una pequeña proporción (13,7%) en régimen privado.

GRÁFICO 3



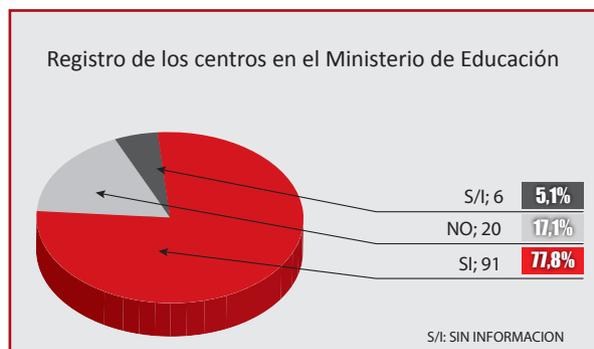
Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Registro en el Ministerio de Educación

La gran mayoría de los centros están registrados en el Ministerio de Educación. No obstante, un 17% aún

no lo está, lo que plantea el reto de la regularización para casi uno de cada 5 centros.

GRÁFICO 4



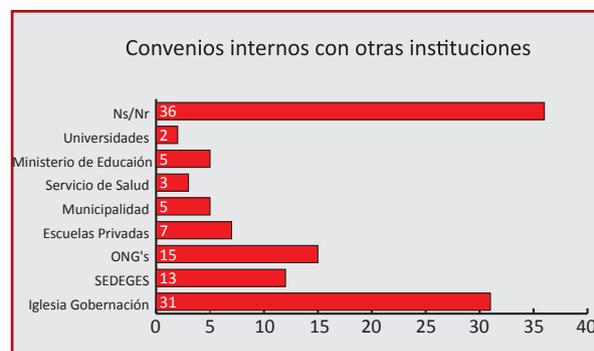
Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Convenios con instituciones

Las instituciones buscan recursos y financian su funcionamiento con convenios con otras instituciones aparte del Ministerio de Educación: una tercera parte con la Iglesia o las gobernaciones; en menor medida con ONGs y una pequeña parte con Escuelas privadas, Servicios de Salud, Municipios, Universidades y otros.

Estos convenios tienen por objeto el pago de ítems o de recursos humanos (uno de cada tres). Cerca de una cuarta parte son para infraestructuras. Otros aspectos a que se refieren son los recursos materiales, financieros, la capacitación del personal, becas, equipamientos y material didáctico (ME, 2010).

GRÁFICO 5



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

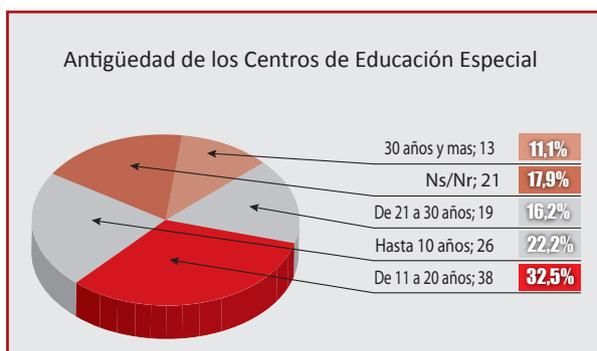
1.3.- ¿Qué antigüedad tienen los centros?

Antigüedad de los centros

Menos de la cuarta parte de los centros responde a la pregunta sobre su antigüedad, por lo que la información sobre este tema no es muy completa.

Entre los que responden, el más antiguo tiene 30 años. Pero es en los últimos 14 años y sobre todo en fechas recientes cuando se han creado la mayoría de los centros entrevistados: una cuarta parte tiene 10 años y menos, y una tercera parte entre 11 y 20 años de antigüedad.

GRÁFICO 6



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.4.- ¿Cuál es su oferta educativa?

Oferta educativa, de apoyos pedagógicos, orientación y habilitación para la vida

Los centros tienen una oferta educativa variada combinada con servicios clínicos, sociales y de rehabilitación, que en buena medida está dando una respuesta a las necesidades educativas prioritarias o a las clínicas más urgentes de los estudiantes de estos centros.

De los 117 centros encuestados 67, más de la mitad, ofrecen estimulación temprana y casi el 70% ofrecen

el ciclo inicial. La mayor oferta educativa se da en el primer ciclo de primaria que ofrecen más de las tres cuartas partes de los centros. El segundo ciclo de primaria se oferta también en casi un 60% de los centros y el tercer ciclo, en un poco más de la tercera parte. La secundaria se cursa en un reducido número de centros, 12.

Un buen número de centros, casi la mitad de ellos, oferta educación productiva y formación laboral, lo que refleja la preocupación por superar las barreras de dependencia de las personas con discapacidad. En casi una cuarta parte se trabaja también la orientación vocacional.

Además de una oferta para el desarrollo curricular, los centros desarrollan actividades de apoyo pedagógico y al desarrollo de actividades escolares, orientación, habilitación para la vida y sensibilización comunitaria.

El apoyo escolar, el refuerzo de habilidades y tareas, se lleva a cabo en 83 centros, más del 70% del total. En más de la mitad de estos se apoya también la inclusión escolar.

Es significativo el número de centros que desarrollan sensibilización a la comunidad y escuelas de padres, una de las líneas propuestas para el desarrollo de la educación inclusiva.

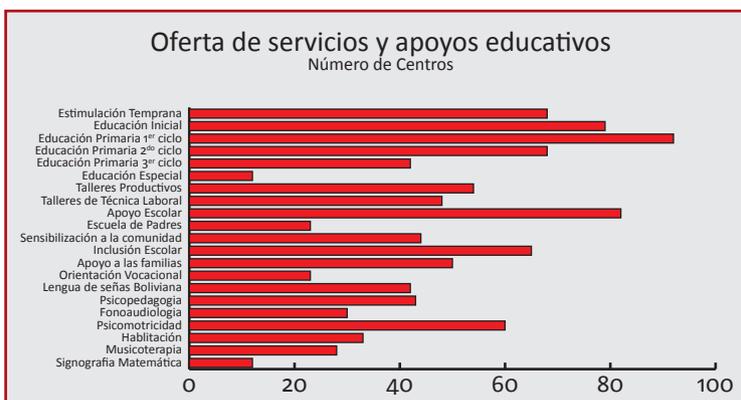
Una parte importante de los centros ofrecen apoyo psicopedagógico (40%) y en tareas en parte clínicas pero relacionadas con los procesos educativos: en psicomotricidad (más de la mitad), en fonoaudiología y en musicoterapia (más de la cuarta parte).

Más de la tercera parte ofrecen servicios de habilitación para la vida y el desarrollo de actividades cotidianas.

La Lengua de Señas Boliviana tiene también una presencia grande entre los centros, casi en el 40%, lo que supone un avance significativo para la inclusión de los sordos en la escuela regular, el desarrollo de su identidad y la ruptura de las barreras de la dependencia.

GRÁFICO 7

Oferta de servicios y apoyos educativos
Número de Centros



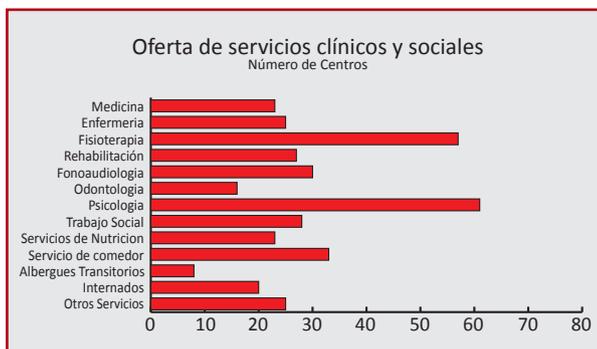
Oferta de servicios clínicos y sociales en los centros

Los centros ofrecen servicios muy diversificados de rehabilitación, de atención clínica y psicológica. La mitad de los centros tienen servicios de psicología y fisioterapia, y una cuarta parte tienen medicina general-pediatría y fonoaudiología.

Una tercera parte tiene servicios sociales, un 30% tiene comedores, y casi un 20% disponen de internados y unos pocos de albergues transitorios (8). Los servicios de internado y comedores, y otros especializados responden a necesidades de atención más continua o a dependencias mayores.

GRÁFICO 8

Oferta de servicios clínicos y sociales
Número de Centros



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.5.- ¿Cómo es su infraestructura, la tenencia y propiedad de la misma?

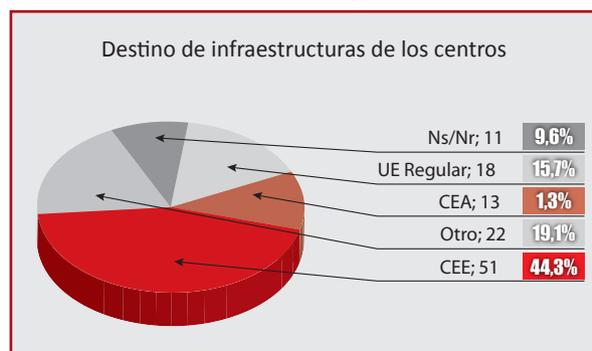
Destino y función de la infraestructura

Casi la mitad de los centros han sido construidos para su uso como Centros de Educación Especial. Hay un 15% que son centros de Educación Regular, un 1,3% que son Centros de Educación Alternativa y otro 19% que son centros de otro tipo.

Hay centros que fueron creados con la función de atender a personas con alguna discapacidad o dificultad específica, disponiendo de medios e instalaciones adecuadas. Otros obedecen a necesidades y expectativas de familias y personas con discapacidad agrupadas en un territorio. Las instalaciones, en uno y otro caso, pueden ser diferentes por el uso. Hay también políticas de aprovechamiento de los recursos existentes para otras funciones: por ejemplo, un 17% de los centros aprovechan instalaciones de los centros de Educación Regular y Alternativa.

GRÁFICO 9

Destino de infraestructuras de los centros

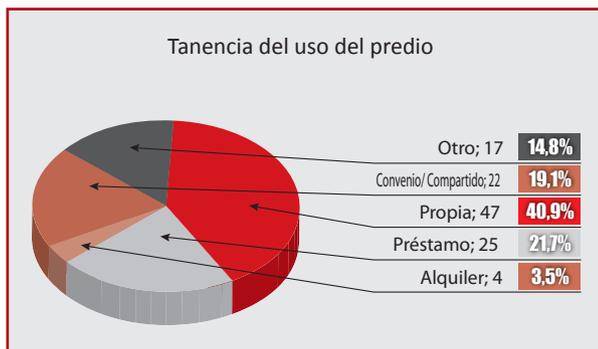


Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Tenencia del predio

El predio donde se ubica el centro en un 40% de los casos es propio del centro, en un 21% es prestado, en un 19% es conveniado o compartido, en un 4% se alquila y otro tipo de situaciones se dan en el 15%.

GRÁFICO 10

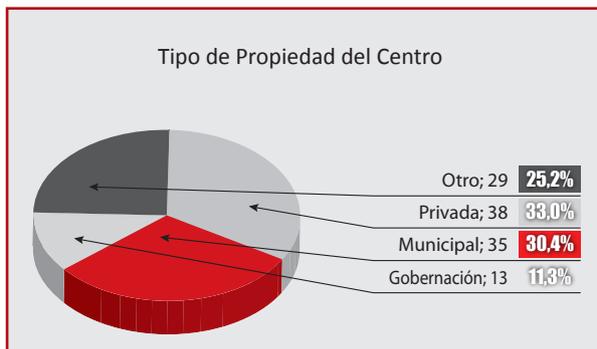


Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Propiedad de los centros

Un tercio de los centros (33%) son de propiedad privada, casi otro tercio (30,4%) es municipal (los centros públicos, que son administrados y reparados por las alcaldías). Hay también un 11% que son de las gobernaciones y una cuarta parte de otro tipo.

GRÁFICO 11



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

1.6.- ¿De qué medios materiales disponen y cómo es la accesibilidad?

Aulas y ambientes

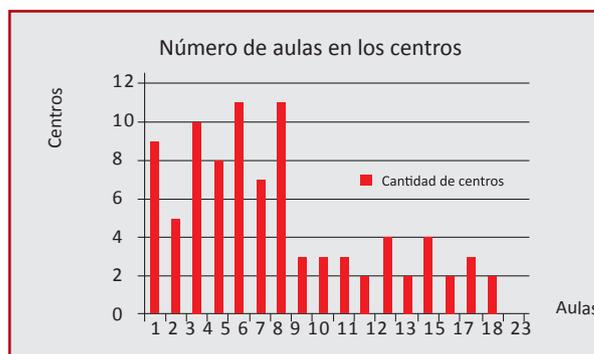
En cuanto a disponibilidad de aulas, más de una tercera parte de los centros tienen cinco o menos aulas. Este grupo de centros pequeños es el más numeroso y suma entre todos 186 aulas.

El grupo de tamaño medio, de entre 6 y 10 aulas agrupa un poco más del 20% de los centros y tiene en total 200 aulas.

Los centros más grandes, que tienen más de 10 aulas (hasta 23), suponen el 15% y suman 290 aulas.

Predominan los centros pequeños en cuanto a número de aulas, pero tienen una capacidad parecida a los medianos, mientras los centros grandes son pocos pero tienen más capacidad.

GRÁFICO 12

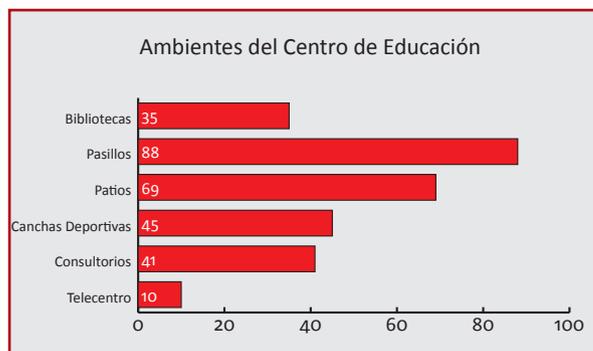


Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Otros ambientes

No todos los centros tienen ambientes de trabajo, culturales y deportivos. Casi dos tercios dispone de patios. Más de un tercio de los centros tiene canchas deportivas y consultorios. Una tercera parte tiene bibliotecas y algunos disponen de telecentros.

GRÁFICO 13



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Servicios básicos, comedores y cocinas, baños, aseos y vestuarios.

La práctica totalidad de los centros tienen agua y electricidad. Dos tercios tienen cocina y un poco menos de la mitad comedores.

Entre las baterías de servicios de baños, aseos y vestuarios hay cerca de 300 inodoros, más de 200 lavamanos, más de 150 letrinas, y una cantidad un poco menor de duchas. Su estado en opinión de una gran mayoría de los encuestados es malo (ME, 2010).

GRÁFICO 14

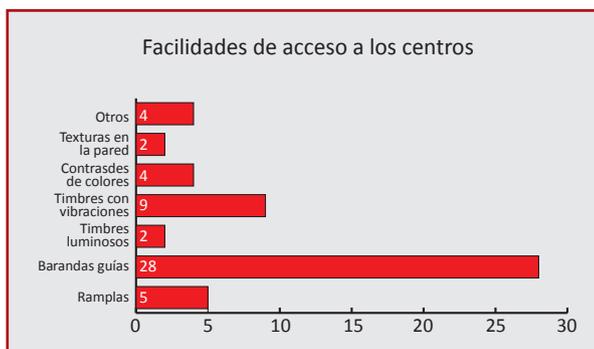


Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Accesibilidad

Los recursos para la accesibilidad a los CEE, como texturas en pared y piso, contrastes de colores, timbres con vibraciones, timbres luminosos, barandas, rampas, facilitan la vida y la actividad de los estudiantes. En pocos centros hay estos dispositivos. El más extendido es la baranda guía, de la que disponen 28 centros.

GRÁFICO 15



Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

2.- Síntesis y consideraciones

¿Cómo es la cobertura y la atención de los Centros de Educación Especial?

- Los centros existentes constituyen un dispositivo importante por el número de personas atendidas, en torno a 6000, y por la organización y recursos técnicos acumulados en más 30 años de trabajo, y por una oferta de servicios clínicos, y educativos muy diversificada.
- El dispositivo tiene una base de cobertura territorial en las ciudades capitales de los departamentos, en algunos casos cabeceras provinciales y, en pequeña medida, en el área rural y periurbana. El análisis de esta cobertura plantea el reto de extenderla al ámbito rural y a sectores mayoritarios de población no atendidos.
- Suponen sobre todo un acumulado de conocimientos y servicios de salud, prevención, rehabilitación, y educación valioso, tanto por el desarrollo técnico como organizativo.

Cubren las necesidades de personas en situaciones de discapacidad, y ofrecen un servicio público de gran importancia.

- Las demandas y expectativas de una educación inclusiva, de calidad y pertinente para todos/as abren un gran abanico de necesidades, que necesitan respuestas en lo técnico y organizativo.

¿Es pertinente la oferta y orientación educativa de los centros?

- La oferta es muy variada. En el aspecto educativo el apoyo psicopedagógico, que se presta en muchos centros y el apoyo técnico para el aprendizaje, por ejemplo, de la Lengua de Señas Boliviana o los sistemas de comunicación de los ciegos son recursos necesarios, para extender y normalizar la atención en las unidades educativas regulares.
- El aspecto educativo está mayormente orientado en el sentido de la compensación educativa, de la integración, de hacer frente a los déficits de manera individual, y contempla aspectos de terapias y rehabilitación.

- Los lineamientos Curriculares y Metodológicos para la Educación Inclusiva socializados y que empiezan a ponerse en práctica desde el Ministerio de Educación plantean una reorientación profunda curricular y metodológica de los Centros de Educación Especial y una transformación de los procesos educativos en todas las Unidades e Instituciones Educativas que desarrollen la inclusión.
- El Currículo Específico ya socializado para estudiantes con discapacidades, que requieren servicios especializados e integrales de forma temporal o continua, tendrá una base importante en los servicios existentes, y necesitará de una ampliación importante de los mismos.



Secretaría y Dirección del CEE Arca Maranatha. Riberalta. Beni.

El Currículo de Educación Técnica Productiva en Educación Especial para garantizar a todos el derecho a desarrollar la independencia personal en actividades de la vida diaria y la preparación para el trabajo socio-comunitario, cuenta también con avances, pero necesitará extenderse y diversificarse.

¿Son adecuados los medios, la organización y la accesibilidad?

- Los medios materiales con que cuentan los centros son importantes. No todos los centros

tienen la misma disponibilidad de recursos. Hay diferencias entre los centros públicos, de convenio y los privados.

La mitad de las infraestructuras son de propiedad pública, administradas por las alcaldías.

- La financiación de los centros corre, en buena parte, a cargo del Estado, aunque se complementa con formas de financiación adicional como convenios internos con otras instituciones, que apoyan el sostenimiento del personal y los recursos de los centros. Se plantea así la necesidad de una distribución equitativa de recursos en función de necesidades de la población.
- En cuanto a la gestión institucional, la mayoría de los centros se han creado en los últimos tres decenios, partiendo de iniciativas de familias, iglesias, instituciones de la sociedad civil y organizaciones de personas con discapacidad. Progresivamente el Estado Plurinacional de Bolivia asume la responsabilidad y hoy tiene a su cargo en torno al 50% de los centros y, en convenio, una buena parte del resto haciéndose cargo de los ítems, implementando lineamientos y metodologías a seguir, equipamiento de centros, y formación de maestros. Sólo un 13% de los centros son privados. Sigue siendo importante el aporte de instituciones de la sociedad civil en trabajo conjunto con el Estado.
- En cuanto a la accesibilidad en los centros, un aspecto importante para romper barreras físicas que dificultan la vida de personas con discapacidad, la estadística refleja escasos avances, e importantes necesidades.

Consideraciones Finales

En el desarrollo del estudio, se ha constatado la emergencia de nuevos sujetos sociales que esperan y demandan el derecho a una educación con pertinencia y pertinencia, en igualdad de condiciones para todos. Se trata de actores heterogéneos, conformados por personas con diversos tipos de discapacidad, dificultades en el aprendizaje o talento superior. Algo común en todos es haber sufrido la discriminación, la exclusión, creadas por barreras sociales y educativas, lo que ha provocado también situaciones de pobreza.

El proceso de cambio, con el nuevo Estado Plurinacional y el marco de la nueva Constitución Política del Estado, que pone fin a siglos de marginación y exclusión de mayorías sociales, está permitiendo la creación de nuevos espacios para la inclusión. Por otro lado, las personas con discapacidad o dificultades de aprendizaje o talento superior están asumiendo papeles de sujetos sociales con derechos cada vez más activos.

El nuevo Estado está tomando en sus manos estas responsabilidades educativas, y actúa en un espacio heterogéneo, conformado en base a demandas y expectativas de grupos diversos, y en el que confluyen también iniciativas de organizaciones sociales, instituciones y organismos públicos y privados.

La naturaleza multidimensional del problema requiere de una estrategia de evaluación de las necesidades de las personas con discapacidad. Es preciso realizar más estudios sobre las condiciones de vida de las personas con discapacidad, la discriminación sistemática y las barreras a las que se enfrentan en su entorno económico y social.

En estos momentos se están definiendo políticas inclusivas por parte del Estado y buscando los medios para desarrollarlas. A la par, se están desarrollando prácticas inclusivas, experiencias a las que hay que dar seguimiento junto a las

trayectorias educativas inclusivas para que puedan servir de guía en todo el sistema educativo. Es importante constatar esos avances desde el Estado y la Sociedad Civil, que están asumiendo el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidades y de la diversidad, en general, en el sistema educativo.

La construcción de prácticas y escuelas inclusivas, es una meta que requiere de un trabajo en común con las comunidades e instituciones y de una reorganización profunda de la Educación Especial.

La tarea de reconvertir un sistema lastrado por el pasado, con muchos resquicios de colonialidad, pero a la vez también creativo y con un acumulado de experiencias, saberes y conocimientos importantes, a simple vista puede parecer titánica, por la escasez de recursos, la gran brecha histórica producto del saqueo secular y las últimas formas del colonizaje. Se cuenta, sin embargo, con una gran riqueza de trabajo, y también con actores, comunidades, asociaciones de personas con discapacidad, de familiares con propuestas dinámicas y capacidades organizativas fuertes.

El Viceministerio de Educación Alternativa y Especial está trabajando en necesidades detectadas de extender la cobertura para llegar a las áreas rurales y periurbanas, a sectores mayoritarios excluidos, de reorganizar la red actual de Centros y su funcionamiento con criterios inclusivos, de preparar los recursos, estableciendo normas para disponer de una Educación Especial con los principios de la inclusión. Está, además, avanzado el trabajo en la socialización y aplicación de nuevos lineamientos curriculares y metodológicos.

Un cambio ideológico importante radica en integrar a las comunidades en la implementación de modelos de servicios con una visión plural y multisectorial, apoyando -desde el Estado- a las familias a cuidar a sus miembros con discapacidad.

Como paso previo se ve la necesidad de identificar y ubicar a todas las personas con alguna discapacidad específica.

Es muy importante la coordinación con el sistema de salud para elaborar programas preventivos y detectar tempranamente a las personas con discapacidad y brindar un mejor servicio no sólo a las personas sino a las familias y comunidades.

El trabajo de inclusión empieza desde dentro conformando equipos para debatir problemas y estrategias, trabajar de forma comunitaria, tanto al interior del Sistema Educativo Plurinacional como con las comunidades, el sistema de salud, de justicia, organizaciones de discapacitados y organizaciones sociales. Las líneas de trabajo en común en la detección y atención temprana, la rehabilitación, la inclusión en las aulas, la orientación productiva comunitaria, la formación de los docentes y el desarrollo de la independencia de las personas con discapacidad están ya dando frutos.

Bibliografía y páginas Web

- ALBÓ, Xavier, 2011: "Suma qamaña=convivir bien. ¿Cómo medirlo?" en FARAHI y VASAPOLLO L. (Coordinadores): *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?*. CIDES-UMSA. Sapienza. Università de Roma. Oxfam. La Paz.
- BOOTH, T. y AINSWORTH, M. 2000: *Index for Inclusion*. Traducción castellana: Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva, 2002. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid
- ESPINOSA, José Alfredo, 2010: *La inclusión educativa. La importancia de trabajar juntos*. Serie: Educación, Transformación e Inclusión. Documentos de Análisis y Propuestas. Edit. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Alternativa. La Paz.
- ECHEITA, G. (1999). *Reflexiones sobre atención a la diversidad*. Acción educativa.
- FERNÁNDEZ, Miguel, 2008: "Desafíos para las energías renovables en el área rural de Bolivia", en Revista Energías y Desarrollo; Nº 32, Mayo 2008. Centro de Información en Energías Renovables (CIER).
- GUILLÉN, Alberto, 2011: "Enfoques y perspectivas de la Educación Inclusiva en Cuba". Conferencia en el Foro Debate Educación Popular Comunitaria desde la Perspectiva Latinoamericana en el II Encuentro Internacional de Educación Alternativa y Especial Modelos Educativos, Currículo y Metodologías para la Transformación e Inclusión. La Paz, 13 al 18 de noviembre de 2011.
- HUAMÁN POMA, Felipe, 1980: *El Primer Nueva Coronica y Buen Gobierno*. 1ª edición a cargo de John V. Murra, Rolena Adorno y Jorge Urosti. México. Siglo XXI.
- INE, 2008: *Anuario Estadístico 2008*. Instituto Nacional de Estadística. La Paz.
- INE, 2001: *Censo de Población y Vivienda 2001*. Instituto Nacional de Estadística.
- MECOVI, 2001: *Encuesta de Hogares MECOVI, 2001*. Instituto Nacional de Estadística.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL, (CPEP). Promulgada en El Alto el 7 de febrero de 2009. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- LEY DE LA EDUCACIÓN AVELINO SIÑANI-ELIZARDO PÉREZ, (LASEP), 2010. Ley nº 070. La Paz, 20 de diciembre de 2010.
- ME, 2010 (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010): *Encuesta Educación Especial, 2010*.
- MISIÓN SOLIDARIA MOTO MÉNDEZ, 2010: *Estudio Clínico Genético Psicopedagógico y Social de las Personas con Discapacidad en Bolivia*. ALBA (Alianza Bolivariana para los Pueblos de nuestra América).
- MSyD (Ministerio de Salud y Deportes). Unidad de Atención a las Personas con Discapacidad: *Metodología e Instrumentos Oficiales del Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad*. <http://www.siprunpcd.sns.gob.bo>

- NACIONES UNIDAS, 1991: *Demographic Database from the United Nations*. New York. Population Division.
- NACIONES UNIDAS, 1993: *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York. UN, Asamblea General 48/96.
- NACIONES UNIDAS, 2006: *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
+Convención. Protocolo Facultativo:
<http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
+Convención en Lectura Fácil.
<http://www.forovidaindependiente.org/files/documentos/pdf/ConvencionLecturaFacil.pdf>
+Convención en Pictogramas:
http://www.imserso.es/InterPresent2/group/imserso/documents/binaria/convencion_accesible2.pdf
+Convención en Audio y Lengua de Señas:
<http://www.convenciodiscapacidad.es/convencionESPANA.html>
- OPS/OMS 2002: *La salud de las Américas* (Volumen I. P. 193). Washington, DC. OPS/OMS
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO (PND), 2007: Gaceta Oficial de Bolivia. Decreto Supremo 29272. 12 de septiembre de 2007.
- SAMANIEGO, Pilar 2006: *Aproximación a la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. CERMI. Madrid.
- SHAKESPEARE, T. 2002: *Conferencia sobre personas con discapacidad e identidades*. Bélgica. Universidad de Leeds.
- SIE (Sistema de Información Educativa), 2009 y 2011: Datos de Información Estadística del Equipo de Información Educativa. Ministerio de Educación.
- TERRE DES HOMMES, 2009: *Centro de Sordos Arca Maranatha. Una experiencia de educación bilingüe bicultural para sordos*. Publicaciones PNTP.
- ZAVALETA MERCADO, René, 1986: *Lo nacional popular en Bolivia*. Siglo Veintiuno. México.

Anexos

I. Mapa de
ubicación de los
centros

II. Estadísticas



I.- Mapa de ubicación de los centros de Educación Especial



II.- Estadísticas

I. Estudiantes

Cuadro 1

Estudiantes en los Centros de Educación Especial por departamentos

Departamentos	Número	Porcentaje
Chuquisaca	209	3,6
La Paz	1171	20,2
Cochabamba	650	11,2
Oruro	408	7,0
Potosí	246	4,2
Tarija	896	15,5
Santa Cruz	1810	31,2
Beni	355	6,1
Pando	51	0,9
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 2

Estudiantes por sexo

Género	Cantidad	Porcentaje
Hombre	3252	56,1
Mujer	2544	43,9
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 3

Estudiantes por discapacidad

Discapacidad	Número	Porcentaje
Visual	301	5,2
Sordera	902	15,6
Intelectual	2797	48,3
Físico motora	507	8,7
Múltiple	1141	19,7
Sordoceguera	31	0,5
Ns/Nr	54	0,9
Total entrevistados	5733	98,9
Sin datos	63	1,1
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 4

Composición de la población estudiantil por edades

Edades	Número	Porcentaje
0 a 4 años	331	5,7
5 a 9 años	1293	22,3
10 a 14 años	1674	28,9
15 a 19 años	1137	19,6
20 a 24 años	495	8,5
25 a 29 años	295	5,1
30 a 34 años	200	3,5
35 a 39 años	118	2,0
40 a 44 años	66	1,1
45 a 49 años	46	0,8
50 a 54 años	33	0,6
55 a 59 años	7	0,1
60 a 64 años	14	0,2
65 a 69 años	7	0,1
Más de 70 años	4	0,1
Total entrevistados	5720	98,7
Sin datos	76	1,3
Total General	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 5

Familiares con los que convive

Familiar	Número	Porcentaje
Padre	241	4,2
Madre	1461	25,2
Ambos Padres	2966	51,2
Abuelo	222	3,8
Cónyuge	74	1,3
Hijos	32	0,6
Tutor Personal	210	3,6
Tutor Institucional	510	8,8
Vive Solo	58	1,0
Ns/Nr	1	0,0
Total entrevistados	5775	99,6
Sin datos	21	0,4
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 6

Tipo de propiedad de la vivienda familiar

Tipo de propiedad	Número	Porcentajes
Propia	3418	59,0
Alquiler	1151	19,9
Anticrético	167	2,9
Ns/Nr	181	3,2
Sin datos	869	15,0
Total	5786	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 7

Acceso a Servicios Básicos

Servicio	Número	Porcentaje
Luz	5.552	95,8
Agua	5.414	93,4
Teléfono	4.101	70,8
Alcantarillado	3.540	61,1
Gas domiciliario	852	14,7
Internet	204	3,5

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 8

Niveles educativos que la institución brinda

Nivel o modalidad	Número	Porcentaje
Centro de desarrollo infantil	406	7,0
Inicial	1128	19,5
Primaria primer ciclo	1520	26,2
Primaria segundo ciclo	667	11,5
Primaria tercer ciclo	360	6,2
Secundaria	110	1,9
Educación técnica	1013	17,5
Ns/Nr	518	8,9
Total entrevistados	5722	98,7
Sin datos	74	1,3
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 9

Asistencia anterior a una escuela regular

Nivel o modalidad	Número	Porcentaje
Ns/nr	4086	70,5
Inicial	343	5,9
Primaria	1262	21,8
Secundaria	80	1,4
Alternativa	12	0,2
Superior	13	0,2
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 10

Apoyo para la reinserción laboral

Apoyo	Número	Porcentaje
Si	914	15,8
No	4557	78,6
Ns/Nr	317	5,5
Total entrevistados	5788	99,9
Sin datos	8	0,1
Total	5796	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 11

Apoyos externos que recibe

Apoyo	Número de estudiantes	Porcentaje
Fonoaudiología	193	3,3
Fisioterapia	211	3,6
Psicología	136	2,3
Psicopedagogía	94	1,6
Neurología	371	6,4
Oftalmología	179	3,1
Otorrinolaringólogo	137	2,4
Apoyos educativos	129	2,2

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 12

Grupos sociales en los que participan

Grupos sociales	Número estudiantes	Porcentaje
Grupos deportivos	1955	33,7
Parroquias	754	13,0
Grupos juveniles	381	6,6
Grupos culturales	981	16,9

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

2. Docentes

Cuadro 1

Docentes, personal administrativo y estudiantes por departamento

Departamento	Número de Docentes y personal administrativo	Número de Estudiantes
Chuquisaca	24	209
La Paz	173	1171
Cochabamba	218	650
Oruro	79	408
Potosí	38	246
Tarija	111	896
Santa Cruz	313	1810
Beni	62	355
Pando	21	51
Total	1.039	5.796

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 2

Docentes y personal administrativo por sexo

Sexo	Número	Porcentaje
Hombre	201	19,3
Mujer	838	80,7
Total	1039	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 3

Turnos de trabajo de los docentes y personal administrativo

Turnos	Nº de personas	Porcentaje
Turno de noche	28	2,7
Turno de tarde	492	47,4
Turno de mañana	616	59,3
Total	1039	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 4

Cargos que desempeñan

Cargos	Número	Porcentaje
Maestro de aula	547	52,6
Maestro Especialidades	161	15,5
Auxiliar, niñera	78	7,5
Especialistas	119	11,5
Directora, responsable, coordinador	31	3,0
Otros administrativos	25	2,4
Personal de servicio	12	1,2
Otros	3	0,3
Ns/Nr	63	6,0
Total	1039	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 5

Niveles de formación de los docentes y personal administrativo

Formación	Número
Bachillerato	518
Normalistas	407
Licenciados	236
Técnico superior	122
Técnico medio	82
Postgrado	80

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 6

Situación laboral de los docentes y personal administrativo

Situación	Número	Porcentaje
Normalista	543	52,3
Titular por antigüedad	49	4,7
Interino	200	19,2
Particular	113	10,9
Otra	87	8,4
Ns/Nr	47	4,5
Total	1039	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 7

Inscripción en el Escalafón Nacional Docente

Inscripción	Número de docentes y personal administrativo	Porcentaje
Si	524	50,4
No	445	42,8
Total	969	93,3
Sin datos	70	6,7
Total	1039	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 8

Áreas para mejorar la formación

Área	Nº docentes y administrativos	Porcentaje
Metodología y recursos didácticos para inclusión	791	76,1
Nuevas tecnologías	517	49,8
Investigación y sistematización	436	42,0
Administración y gestión educativa	274	26,4
Educación Comunitaria	269	25,8
Lengua originaria	232	22,3
Creatividad, Educación Especial, LSB, Formación Ocupacional	92	8,9

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 9

Modalidades de formación

Detalle	Nivel de importancia			
	Prioritario	Relativo	Complementario	Ns/Nr
Cursos con expertos	672	95	52	220
Taller Intercambio experiencias	209	447	126	257
Cursos presenciales	80	232	260	467
Cursos virtuales y/o a distancia	27	120	216	676
Metodologías Mixtas	17	35	143	844
Otro	4	7	13	1015

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 10

Instituciones que deben brindar formación

Instituciones	Número de docentes	Porcentaje
Escuela Superior de Formación de Maestros	627	60,3
Universidad	590	56,2
Asociaciones Profesionales	217	20,9
Movimientos Indígenas y/o Organizaciones de innovación educativa	96	9,2
UNESCO (antes INFOPER)	194	18,7
Otro tipo de instituciones	82	7,9

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 11

Valoración de los docentes del trabajo entre el Centro y la Comunidad

Respuestas	Número	Porcentaje
Si	366	35,2
No	652	62,8
Ns/nr	21	2,0
Total	1039	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 12

Valoración de los docentes sobre pertinencia del Proyecto Educativo Institucional

Respuestas	Número	Porcentaje
Si	682	65,6
No	340	32,7
Ns/nr	17	1,6
Total	1039	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 13

Valoración de los docentes sobre si la oferta educativa responde a las necesidades de los estudiantes

Respuestas	Número	Porcentaje
Si	718	69,1
No	301	29,0
Ns/nr	20	1,9
Total	1039	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 14

Valoración de la práctica educativa de trabajo en equipo

Respuestas	Número	Porcentaje
Bueno	773	74,4
Regular	185	17,8
Deficiente	32	3,1
Ns/nr	49	4,7
Total	1039	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 3

Dependencia de los centros

Dependencia	Nº de centros	Porcentaje
Pública	55	48,0
Privada	16	13,7
De convenio	46	39,3
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

3. Centros

Cuadro 1

Número de centros por departamento

Departamento	Número	Porcentaje
Chuquisaca	5	4,3
La Paz	25	21,4
Cochabamba	16	13,7
Oruro	10	8,5
Potosí	4	3,4
Tarija	10	8,5
Santa Cruz	34	29,1
Beni	10	8,5
Pando	3	2,6
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 2

Número de centros, estudiantes y docentes y personal administrativo por departamento

Departamento	Número de centros	Número de estudiantes	Número de docentes y personal administrativo
Chuquisaca	5	1.810	24
La Paz	25	1.171	173
Cochabamba	16	896	218
Oruro	10	650	79
Potosí	4	408	38
Tarija	10	355	111
Santa Cruz	35	246	313
Beni	10	209	62
Pando	3	51	21
Total	117	5.796	1.039

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 4

Registro de los centros en el Ministerio de Educación

Registro	Número	Porcentaje
Si	91	77,8
No	20	17,1
Total entrevistados	111	94,9
Sin datos	6	5,1
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 5

Años de antigüedad de los centros

Número años de antigüedad	Número de centros	Porcentaje
1	7	6,0
3	3	2,6
10	1	0,9
11	10	0,9
12	4	3,4
14	2	1,7
15	2	1,7
16	1	0,9
20	1	0,9
26	1	0,9
30	1	0,9
Total entrevistados	24	20,5
Sin datos	93	79,5
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 6

Convenios internos con instituciones

Instituciones	Número de centros	Porcentaje
Iglesia Gobernación	27	23,1
SEDEGES	7	6,0
ONGs	10	8,5
Escuelas Privadas	7	6,0
Municipalidad	1	,9
Servicios de Salud	2	1,7
Ministerio de Educación	4	3,4
Universidades	2	1,7
Total entrevistados	60	51,3
Sin datos	57	48,7
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 7

Número de Administrativos por centro

Número por centro	Número de centros	Porcentaje
1	25	21,4
2	16	13,7
3	18	15,4
4	13	11,1
5	3	2,6
6	1	0,9
7	1	0,9
8	1	0,9
10	1	0,9
Total entrevistados	79	67,5
Sin datos	38	32,5
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 8

Número de educadores y personal administrativo por centro

Número de educadores por centro	Número de centros	Porcentaje
2	8	6,8
3	8	6,8
4	8	6,8
5	9	7,7
6	9	7,7
7	5	4,3
8	9	7,7
9	11	9,4
10	3	2,6
11	2	1,7
12	6	5,1
13	5	4,3
14	1	0,9
15	1	0,9
16	1	0,9
17	1	0,9
18	3	2,6
19	2	1,7
22	1	0,9
23	2	1,7
24	1	0,9
25	2	1,7
29	1	0,9
31	1	0,9
35	1	0,9
Total entrevistados	101	86,3
Sin datos	16	13,7
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 9

Número de auxiliares administrativos por centro

Número por centro	Número de centros	Porcentaje
1	21	17,9
2	7	6,0
3	8	6,8
4	3	2,6
6	1	0,9
9	1	0,9
12	1	0,9
Total entrevistados	42	35,9
Sin datos	75	64,1
Total	117	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 10

Oferta educativa, de apoyos pedagógicos, orientación y habilitación para la vida

Oferta educativa y servicios de apoyo	Número de centros que ofertan	Porcentaje de centros
Estimulación temprana	67	57,3
Educación inicial	80	68,4
Educación Primaria: 1º ciclo	91	77,8
Educación Primaria: 2º ciclo	69	59,0
Educación Primaria: 3º ciclo	43	36,8
Educación Secundaria	12	10,3
Talleres productivos	55	47,0
Talleres de Técnica Laboral	49	41,9
Apoyo escolar	83	70,9
Escuela de padres	26	22,2
Sensibilización a la comunidad	48	41,0
Inclusión escolar	66	56,4
Apoyo a las familias	50	42,7
Orientación vocacional	25	21,4
Lengua de Señas Boliviana	44	37,6
Psicopedagogía	46	39,3
Fonoaudiología	30	25,6
Psicomotricidad	60	51,3
Habilitación	36	31,8
Musicoterapia	29	24,8
Signografía matemática	13	11,1

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 11

Tipo de propiedad del centro

Tipo de propiedad	Número de centros	Porcentaje
Privada	38	32,5
Municipal	35	29,9
Gobernación	13	11,1
Otro tipo: de la Iglesia, contrato de cesión, préstamo, de COMIBOL, aulas de apoyo,	29	24,8
Sin datos	2	1,7
Total	117	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 12

Oferta de servicios clínicos y sociales de los Centros de Educación Especial

Servicios ofertados	Número de centros que ofertan	Porcentaje de centros
Medicina general/pediatría	24	20,5
Enfermería	26	22,6
Fisioterapia	58	49,6
Rehabilitación	27	22,1
Fonoaudiología	30	25,6
Odontología	16	13,7
Psicología	61	52,1
Trabajo social	39	33,3
Servicios de nutrición	26	22,2
Servicios de comedor	35	29,9
Albergues transitorios	8	6,8
Internados	20	17,1
Otros servicios	24	20,5

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 13

Destino o función para la que fue construido el centro

Tipo de destino	Nº de centros	Porcentaje
Unidad Educativa Regular	18	15,4
Centro de Educación Alternativa	13	11,1
Centro de Educación Especial	51	43,6
Otra función o destino	22	18,8
Sin datos	13	11,1
Total	117	100

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 14

Número de aulas por centro

Número de aulas	Número de centros	Porcentaje
1	9	7,8
2	5	4,3
3	10	8,7
4	8	7,0
5	11	9,6
6	7	6,1
7	11	9,6
8	3	2,6
9	3	2,6
10	3	2,6
11	2	1,7
12	4	3,5
13	2	1,7
15	4	3,5
17	2	1,7
18	3	2,6
23	2	1,7
Total entrevistados	89	77,4
Sin datos	26	22,6
Total	115	100,0

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 15

Ambientes que ofrecen los centros

Ambientes	Número de centros	Porcentaje
Biblioteca	35	30
De 1 a 4 patios	69	59
De 1 a 3 canchas deportivas	45	38,4
De 1 a 6 consultorios	41	35
Telecentro	10	8,5

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 16

Disponibilidad de ambientes para cocina y comedor, infraestructura, energía eléctrica, agua

Disponibilidad de medios	Número de centros	Porcentaje
Ambientes para cocina	80	69,6
Ambientes para comedor	51	44,3
Gabinets de atención especializada	62	53,9
Infraestructura compartida con otras instituciones	36	31,3
Disponibilidad de energía eléctrica	106	92,2
Red pública como principal fuente de energía	112	97,4
Servicio de agua potable	114	99,1
Tanque almacenamiento de agua	47	40,9
Bomba de agua	31	
Red interna de agua	66	57,4

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

Cuadro 17

Accesibilidad a los centros

Elementos para facilitar el acceso	Número de centros	Porcentaje
Ramplas (de una a ocho)	5	4,3
Barandas guías (de una a ocho)	28	24,3
Timbres luminosos (de tres a cinco)	2	1,5
Timbres con vibraciones (uno o dos)	9	7,8
Contrastes de colores (uno o dos)	4	3,5
Texturas en la pared y piso	2	1,7

Fuente: Encuesta Educación Especial, 2010. Ministerio de Educación.

