



Estado Plurinacional de Bolivia
 Ministerio de Educación
 Moromboerendañesiroa Arakuarupi
 Yachay Kamachiq
 Yaticha Kamani



Esta imagen, de procedencia chiquitana, alude a las estrategias simbólicas de obtención de recursos mediante el **saber**, el conocimiento, que se desarrolla en la cultura de un grupo.



La imagen, de origen quechua, representa una lógica cuatridimensional de organización espacial, política y social que, al mismo tiempo, deja ver el principio de la dualidad en busca del **equilibrio** de los opuestos.



Esta imagen guaraní está relacionada con el trabajo femenino y, sobre todo, con la **creatividad** y con el arte de las tejedoras para inventar nuevos diseños. Simboliza, entonces, la habilidad de crear, de inventar, de construir...



Esta figura aimara representa la dualidad andina correspondiente a una cosmovisión de equilibrio entre arriba y abajo, hombre y mujer, espacios sociopolíticos definidos, por ejemplo. Esta idea de dualidad pretende, a su vez, un **diálogo** entre pares.

SITUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN BOLIVIA - UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BOLIVIA Y EN EL MUNDO

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
 VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD III

Para el proceso formativo de
 las y los estudiantes de las ESFM



SITUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN BOLIVIA UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BOLIVIA Y EN EL MUNDO

DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN
 INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD-APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD

© De la presente edición

Situación de la discapacidad en Bolivia - Una mirada a la educación especial en Bolivia y en el mundo
Primera edición
Noviembre de 2013

Coordinación general

Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad
Ministerio de Educación-Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA)

Aprobación de contenido y de publicación: Comisión de Validación

Ministerio de Educación: Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros, Viceministerio de Educación Alternativa y Especial/Dirección General de Educación Especial
Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM)

Depósito legal

4-1-275-13 P.O.

Cómo citar este documento

Ministerio de Educación (2013). *Situación de la discapacidad en Bolivia - Una mirada a la educación especial en Bolivia y en el mundo, Comprensión de la discapacidad III*. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional/Dirección General de Formación de Maestros. La Paz-Bolivia.

Esta publicación puede ser reproducida parcialmente y citada en conjunto o en parte siempre y cuando se respete y se especifique en detalle la fuente.

Prohibida la venta.

Texto producido e impreso en el Estado Plurinacional de Bolivia.

Elaboración de contenido - Grupo Meta del Proyecto

Juan Gutiérrez/ESFM Simón Bolívar

Elaboración de contenido - Apoyo externo

Graciela Minaya/Capacitadora del Proyecto

Colaboración - Grupo Meta del Proyecto

Lily Ortuño, Mercedes Guzmán, Mirtha Álvarez, Ruthy Robles, Victoria Morón/ESFM
Enrique Finot
Edwin Coaquira, Lizet Ortiz, Ruth Bautista, Nancy Maydana/CEE Mururata
Lidia Peredo/CEE PREEFA Cochabamba

Revisión especializada de contenido

Graciela Minaya/Capacitadora del Proyecto

Revisión de contenido y de estructura

Takako Kamijo

Reescritura, edición, corrección de estilo y seguimiento editorial

Claudia Dorado Sánchez

Estandarización del documento

María Tereza Durán

Diseño de plantilla

Franklin Nina

Adecuación de diseño, diagramación e impresión

Impresiones Quality s.r.l.



COMPRENSIÓN DE LA DISCAPACIDAD III

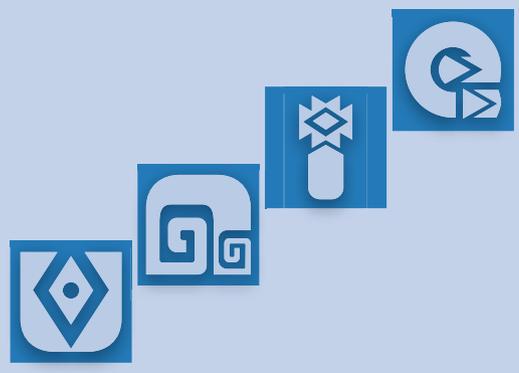
Para el proceso formativo de
las y los estudiantes de las ESFM



SITUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN BOLIVIA UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN BOLIVIA Y EN EL MUNDO

DOCUMENTO DE TRABAJO

PROYECTO FORMACIÓN DE MAESTROS/AS EN EDUCACIÓN
INCLUSIVA EN LA DIVERSIDAD-APRENDEMOS EN LA DIVERSIDAD





Índice

Presentación	9
Resumen ejecutivo: Lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva en Bolivia	11
Introducción	23
Consideraciones generales	23
Objetivo holístico del texto	24
Unidad temática 1: Educación inclusiva y sensibilidad en la familia, en la escuela, en la comunidad y en el estado	25
Objetivo holístico de la unidad temática	25
Resumen/presentación de la unidad temática	25
1. Educación inclusiva, sensibilización, información y orientación sobre la discapacidad	26
1.1. Establecimiento de bases de sensibilización y de relación con la familia, la escuela, la comunidad y el Estado	26
1.1.1. En la familia	27
1.1.2. En la escuela	27
1.1.3. En la comunidad	29
1.1.4. En el Estado	29
Bibliografía	34
Unidad temática 2: Aproximación histórica a la educación especial en el mundo anglosajón	35
Objetivo holístico de la unidad temática	35
Resumen/presentación de la unidad temática	35
1. Introducción	37
2. Historia de la educación especial	37
2.1. En la etapa primitiva	38
2.2. En la edad antigua [hasta el siglo V]	38
2.3. En la edad media [entre el siglo V y el siglo XV]	40
2.4. En la edad moderna [entre el siglo XV y el siglo XVIII]	41
2.5. Modernidad y surgimiento de la educación especial	42
2.6. Principios del siglo XX: desarrollo de la educación especial	43



2.7.	Mediados del siglo XX	45
2.8.	Segunda mitad del siglo XX	46
2.9.	Siglo XXI: De la educación integradora a la educación inclusiva	50
	Bibliografía	53

Unidad temática 3: Aproximación histórica a la educación especial en América Latina y en Bolivia		55
	Objetivo holístico de la unidad temática	55
	Resumen/presentación de la unidad temática	55
1.	Introducción	56
2.	Educación especial en América Latina	57
2.1.	Educación especial en Mesoamérica	57
2.2.	Hitos de la educación especial en América Latina	58
2.2.1.	Importancia de la educación inclusiva en América Latina	60
3.	La educación especial en Bolivia	63
3.1.	Antes de la colonia: vestigios de educación especial en los escritos de Guaman Poma de Ayala	63
3.2.	En la colonia	64
3.3.	En la república	65
3.4.	Principales experiencias e instituciones de educación especial siglo XX	65
3.5.	Discapacidad y Reforma Educativa de 1994	68
3.6.	Discapacidad y Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”	70
3.7.	A modo de conclusiones	73
	Bibliografía	75

Unidad temática 4: Marco normativo de la educación especial en el mundo y en Bolivia		77
	Objetivo holístico de la unidad temática	77
	Resumen/presentación de la unidad temática	77
1.	Introducción	78
2.	Historia cronológica del marco legal de disposiciones y de acuerdos en el mundo sobre la integración y la inclusión de personas con discapacidad	79
3.	Obstáculos en la aplicación de la norma y recomendaciones para el milenio	88
3.1.	Obstáculos discapacitantes	89
3.2.	Recomendaciones a los países del mundo	90
4.	Marco legal de la educación especial en Bolivia	93
4.1.	Historia cronológica del marco legal de la educación especial en Bolivia	93
	Bibliografía	114

Unidad temática 5: Una escuela para todos como respuesta a la diversidad		117
	Objetivo holístico de la unidad temática	117
	Resumen/presentación de la unidad temática	117
1.	Introducción	118
2.	Educación para todos/as: educación inclusiva en el mundo	118
2.1.	Fundamentos de la educación inclusiva en el mundo	120

3.	Educación inclusiva para todos/as: una respuesta a la diversidad en Bolivia	124
4.	Modalidades de atención de la educación especial	130
5.	Enfoques de atención	132
5.1.	Enfoque clínico individual	132
5.2.	Enfoque educativo curricular	134
5.2.1.	La escuela especial	134
5.2.2.	La escuela integradora	135
5.2.3.	La escuela inclusiva	137
6.	Enfoque sociocomunitario productivo de la educación especial inclusiva en Bolivia	140
6.1.	Fundamentos, principios y componentes del enfoque de educación inclusiva	141
6.2.	Definición de la educación especial con enfoque inclusivo	144
6.3.	Características de la educación especial	145
7.	Modelos de atención	146
7.1.	En la estructura de gestión y de administración	146
7.2.	En la atención por equipos comunitarios	147
7.2.1.	Equipos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios	147
8.	Estrategias de educación especial para promover la educación inclusiva	150
8.1.	Estrategias de sensibilización y de formación	151
8.2.	Estrategias de accesibilidad y de permanencia	151
	Bibliografía	157

Unidad temática 6: Diagnóstico de la situación de las personas con discapacidad en Bolivia	159	
Objetivo holístico de la unidad temática	159	
Resumen/presentación de la unidad temática	159	
1.	Introducción	160
2.	Población con discapacidad en Bolivia: antecedentes	160
3.	Situación de vida cotidiana de las personas con discapacidad	166
4.	Situación educativa de las personas con discapacidad	167
5.	Situación de salud en Bolivia	168
6.	Situación sociolaboral en Bolivia	169
7.	Discapacidad y comunicación	171
8.	Instituciones y organizaciones vinculadas a las personas con discapacidad	172
	Bibliografía	175

Índice de tablas		
Tabla N° 1:	Resultados de calificación según departamento (a mayo de 2012)	105
Tabla N° 2:	Clases de discapacidad	106
Tabla N° 3:	Diferencias entre necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad	121
Tabla N° 4:	Definiciones relativas a la población de estudiantes con discapacidad, con problemas de aprendizaje y con talento extraordinario	129
Tabla N° 5:	Relación de estudiantes por tipo de institución según el área de atención en la modalidad directa	131



Tabla N° 6:	Instituciones educativas en la modalidad indirecta, por áreas de atención	132
Tabla N° 7:	Dimensiones de la educación inclusiva para vivir bien	144
Tabla N° 8:	Prevalencia de la discapacidad	161
Tabla N° 9:	Evolución de la población con necesidades educativas especiales	167

Índice de cuadros

Cuadro N° 1:	Porcentaje de ciegos rehabilitados entre 1932 y 1954	95
--------------	--	----

Índice de gráficos

Gráfico N° 1:	Número de personas con discapacidad calificadas, sobre un total de 43.078 (2007-2012)	107
Gráfico N° 2:	Distribución porcentual de causas de la discapacidad (2007-2012)	108
Gráfico N° 3:	Distribución porcentual por tipo de discapacidad (2007-2012)	108
Gráfico N° 4:	Distribución porcentual por grado de discapacidad (2007-2012)	109
Gráfico N° 5:	Distribución porcentual por sexo (2007-2012)	109
Gráfico N° 6:	Distribución porcentual por recomendaciones prioritarias (2007-2012)	110
Gráfico N° 7:	Distribución porcentual por procedencia (2007-2012)	110
Gráfico N° 8:	Distribución porcentual por grupo de edad (2007-2012)	111
Gráfico N° 9:	Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por área de residencia	162
Gráfico N° 10:	Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por tipo de discapacidad	162
Gráfico N° 11:	Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por departamento	163
Gráfico N° 12:	Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, según clasificación de pobreza por necesidades básicas insatisfechas	163
Gráfico N° 13:	Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por departamento, según condición de pobreza	164
Gráfico N° 14:	Bolivia - Distribución porcentual de la población con discapacidad, por sexo	164
Gráfico N° 15:	Bolivia - Pirámide de edad de la población con discapacidad	165
Gráfico N° 16:	Bolivia - Distribución porcentual de la población con discapacidad de 5 años o más, por condición de alfabetismo	165
Gráfico N° 17:	Bolivia - Distribución porcentual de la población con discapacidad analfabeta, por tipo de discapacidad	166

Índice de esquemas

Esquema N° 1:	Bases de sensibilización y de relación con la familia, la escuela, la comunidad y el Estado	31
Esquema N° 2:	Línea de tiempo - Etapas de la educación especial en América Latina	62
Esquema N° 3:	Evolución de la percepción social acerca de la discapacidad	74

Esquema N° 4: Modelos de atención a las personas con discapacidad	138
Esquema N° 5: Estructura orgánica institucional a nivel nacional departamental, municipal y de organizaciones sociales de personas con discapacidad	173

Índice de imágenes

Imagen N° 1: Proceso de reflexión hacia la inclusión	60
Imagen N° 2: Proceso de registro y de carnetización en Bolivia	87
Imagen N° 3: Consigna sobre discapacidad	88
Imagen N° 4: Personas con discapacidad	90
Imagen N° 5: Proceso de inscripción, calificación, registro y carnetización	104
Imagen N° 6: Carné de discapacidad	104
Imagen N° 7: Ficha de registro de personas con discapacidad	106
Imagen N° 8: Premiación de audiovisuales a personas con discapacidad	114
Imagen N° 9: Marcha de personas con discapacidad	125
Imagen N° 10: Entrada del edificio de la oficina de CONALPEDIS	126
Imagen N° 11: Tarjetas para utilización del sistema de comunicación alternativo por imágenes (PECS)	154



Por lo anterior, en las tres últimas gestiones, la Dirección General de Formación de Maestros (DGFM) ha realizado eventos participativos para la producción, la sistematización y la revisión crítico propositiva de un compendio de documentos, en procura de constituir a las ESFM en centros de excelencia académica, donde el trabajo comunitario sea organizado, responsable, compartido, con profunda vocación de servicio sociocomunitario. Esos textos, bajo el encabezado “Comprensión de la discapacidad” y fruto del aporte de quienes están comprometidos con la mejora de las ESFM, **se constituirán en una referencia básica para mejorar la labor de las maestras y de los maestros, con un enfoque inclusivo de la educación especial.** Tal resultado se alcanzó con el apoyo de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) en educación en necesidades educativas especiales, por medio de un Proyecto de Cooperación Técnica.

Los textos nos permiten apreciar la situación de la discapacidad en Bolivia, con una mirada intra-intercultural y con el mundo, y comprender las diferentes discapacidades a partir de la aplicación metodológica práctica-teoría-valoración-producción en los centros de educación especial del país, de manera contextualizada y orientada hacia el desarrollo y/o el fortalecimiento de la crítica, la reflexión, la autocrítica, la capacidad propositiva e innovadora, la ética, el trabajo en equipo, las actitudes de reciprocidad y la equidad, que posibiliten a las y los estudiantes aprender a conocer y a comprender la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del Estado Plurinacional, aportando en su consolidación. Para ello, es importante el papel que juegan todos los actores de la educación para que, comprendiendo la realidad socioeducativa comunitaria, se promuevan acciones de transformación de la misma, sintiendo y comprendiendo que todo proceso educativo debe trascender a la comunidad.

Lic. Roberto Aguilar Gómez
Ministro de Educación

Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y de exclusión que obstaculicen su acceso y su permanencia. Se trata de recibir los servicios de educación que las familias y las personas consideren pertinentes para su formación y su realización personal respecto su contexto sociocomunitario.

Equiparación de condiciones

La equiparación de condiciones consiste en brindar a las instituciones educativas de los diferentes subsistemas ciertas condiciones, tales como materiales educativos, mobiliario y equipamiento pertinentes, que respondan a las características individuales y comunitarias de las y los estudiantes, con corresponsabilidad de los actores educativos, para atenderlas y atenderlos en condiciones adecuadas.

Educación oportuna y pertinente

La educación es oportuna porque se constituye de respuestas educativas que en tiempo, espacio y procedimientos favorecen los procesos de aprendizaje. Es pertinente porque considera las características sociopersonales individuales (respetando el desarrollo integral del ser) y del contexto para realizar la planificación educativa y dar respuestas a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de todas y todos los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional.

1.3. Características de la educación inclusiva

Necesidades educativas, ritmos y estilos de aprendizaje

Las necesidades educativas son características personales y/o colectivas que requieren el uso de recursos metodológicos, didácticos y comunicacionales adecuados y diferenciados a los comunes en los procesos educativos, a fin de mejorar los procesos educativos.

Intereses y expectativas

Se refiere al desarrollo de los aspectos centrales del ser, considerando sus aptitudes y sus habilidades, para alcanzar propósitos personales, sociales y comunitarios, fortaleciendo su identidad y su cosmovisión como producto de la interrelación con su contexto e incidiendo en la mejora de los procesos y de los espacios educativos.

Estrategias y metodologías accesibles

Hablar de accesibilidad es dar un paso hacia la igualdad de oportunidades y la equiparación de condiciones para superar las barreras existentes. Los actores educativos y las instituciones educativas deben dar respuestas oportunas y pertinentes, acceso al currículo con innovación metodológica, adaptaciones, modificaciones y enriquecimiento curricular, así como recursos didácticos, comunicacionales y tecnológicos, en función de las necesidades y del contexto sociocultural de cada grupo y de cada estudiante.

Autodeterminación

La aplicación del modelo sociocomunitario promueve la capacidad de tomar decisiones individuales y comunitarias en función de criterios político ideológicos y de prácticas colectivas, contribuyendo a la descolonización en los sistemas de pensamiento y de comportamiento, y orientando el desarrollo de la capacidad de autodeterminación y de libre determinación personal con relación a la comunidad.

1.4. Componentes del enfoque de educación inclusiva

Desarrollo de políticas inclusivas

Implica establecer líneas de acción que garanticen la presencia del enfoque de educación inclusiva en los procesos educativos. Es uno de los principales pilares del desarrollo de las instituciones educativas que permite un conjunto de acciones educativas para la eliminación de toda forma de discriminación y de exclusión. Desde este punto de vista, las instituciones educativas fundamentan sus acciones pedagógicas en la atención a la diversidad, que deben ser desarrolladas en un marco de:

- Pluralismo democrático.
- Oportunidades y apoyos para todos y todas.
- Sistemas educativos abiertos y flexibles.
- Toma de decisiones comunitarias.
- Cooperación e interacción para la construcción del conocimiento.
- Coevaluación y autocrítica respecto a procesos individuales y comunitarios.

Desarrollo de prácticas inclusivas

Las prácticas inclusivas son procedimientos, experiencias y proyectos que permiten consolidar y fortalecer los valores sociocomunitarios en convivencia con todas y todos los actores educativos, creando un clima motivador desde la planificación educativa y la elaboración y el desarrollo de contenidos, de metodologías y de evaluación, para asegurar el cambio paulatino de la organización institucional, teniendo en cuenta los conocimientos y las experiencias adquiridos.

Desarrollo de culturas inclusivas

Es el desarrollo de comunidades educativas seguras, acogedoras, colaboradoras y motivadoras en las que cada persona es valorada con todas sus características, sus necesidades y sus intereses. La base fundamental es que todas y todos los estudiantes logren los mayores niveles de desarrollo integral. Así mismo, los principios inclusivos orientan los procesos en espacios educativos sociocomunitarios.



Desarrollo de ambientes educativos accesibles

Es la orientación y la implementación de indicadores para la eliminación de barreras arquitectónicas en infraestructuras educativas, garantizando la accesibilidad y la permanencia de las y los actores educativos en el Sistema Educativo Plurinacional.

1.5. Objetivo de la educación inclusiva

El objetivo de la educación inclusiva es democratizar, pluralizar, el acceso y la permanencia de estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, según sus características, sus necesidades, sus expectativas y sus intereses, mediante políticas, procesos y metodologías educativas oportunas y pertinentes para el desarrollo integral de todos y todas en el Sistema Educativo Plurinacional y para el logro de la inclusión social.

2. Educación especial con enfoque inclusivo

2.1. Definición de educación especial

La educación especial es el ámbito encargado de brindar servicios, programas y recursos educativos, puestos a disposición de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, que promueve su desarrollo integral en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.2. Objetivo general de la educación especial

El objetivo central de la educación especial es promover, desarrollar e implementar acciones educativas con calidad, respondiendo de manera oportuna y pertinente a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, en coordinación con los Subsistemas de Educación Regular, de Educación Alternativa y de Educación Superior de Formación Profesional, para la consolidación de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

2.3. Objetivos específicos de educación especial

De manera específica, la educación especial busca:

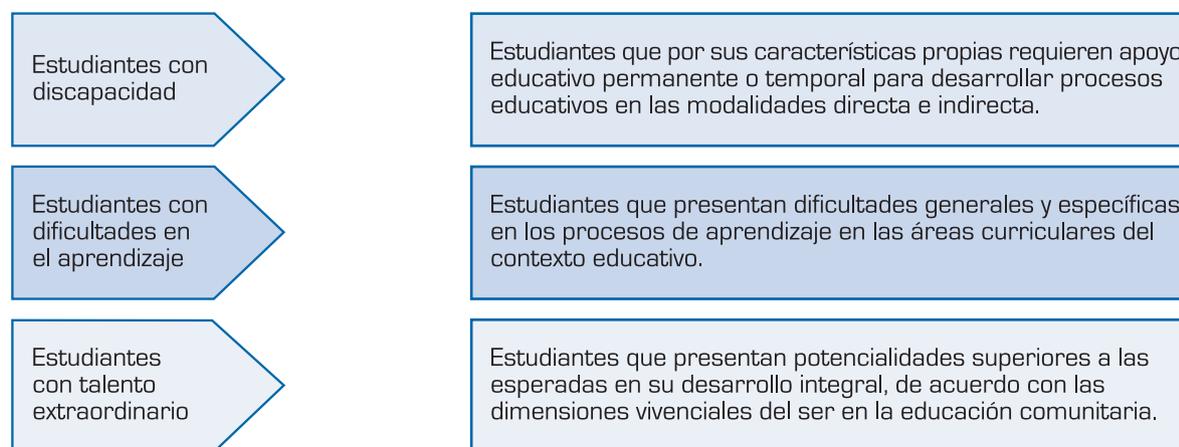
- Crear condiciones adecuadas para el acceso y la permanencia de las y los estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Impulsar la investigación, la elaboración, la producción y la difusión de metodologías y de materiales educativos oportunos y pertinentes para la atención educativa en igualdad de oportunidades, con equiparación de condiciones.
- Promover el desarrollo de la educación técnica productiva en el ámbito de la educación especial, con calidad, pertinencia y equiparación de condiciones, para la inclusión laboral.

- Desarrollar e implementar normas en el marco de la Ley N° 070 (Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”), garantizando la práctica de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.
- Generar y fortalecer procesos de reorganización y de transformación de la gestión educativa e institucional de la educación especial.

2.4. Población beneficiaria de la educación especial

Las personas y las y los estudiantes que requieren apoyos educativos por presentar necesidades educativas propias en su desarrollo son:

Características de la población de educación especial



Fuente: Ministerio de Educación.

2.5. Instituciones educativas del ámbito de la educación especial

Para operativizar los procesos educativos, el ámbito de educación especial se organiza en las siguientes instituciones educativas.

Centros Integrales Multisectoriales

Son instituciones educativas que ofrecen programas de valoración, de detección, de asesoramiento y de atención en las modalidades directa e indirecta a estudiantes con necesidades educativas por discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario¹.

Sus tareas principales están dirigidas a:

- La orientación y el seguimiento de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

1. Artículo 27 de la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”.



- La atención educativa adecuada a las características, a las potencialidades y a las habilidades de las personas con discapacidad.
- La prevención y la atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje.
- La aplicación de estrategias que permitan el fortalecimiento y el desarrollo de estudiantes con talento extraordinario.
- La investigación de metodologías pertinentes y la elaboración y la innovación de materiales educativos, didácticos y otros.
- La formación continua de maestras y maestros.
- La organización y la funcionalidad de redes educativas que coadyuven a consolidar la educación inclusiva.

Centros de Educación Especial

Son instituciones que brindan atención educativa, desarrollan programas y ofrecen servicios adecuados según el área de atención y las características y las necesidades de la población, mediante las modalidades directa e indirecta.

Unidades Educativas Especiales

Son instituciones que brindan atención educativa aplicando el currículo de la educación regular, de la educación alternativa, de la alfabetización y de la postalfabetización, con adaptaciones curriculares y metodológicas según corresponda. Además, ofrecen programas específicos a través de las modalidades directa e indirecta.

Instituciones Educativas Inclusivas

Son instituciones educativas de otro ámbito o subsistema que adquieren este carácter por promover procesos educativos inclusivos de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, previa acreditación.

2.6. Modalidades de atención

La educación especial, complementariamente a la organización educativa del Sistema Educativo Plurinacional, atiende de forma integral a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, mediante las siguientes dos modalidades de atención.

Modalidad directa de atención

La modalidad directa es la atención educativa mediante programas y servicios que involucren directamente a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario (detección, evaluación y derivación) para su desarrollo integral, preparándolos para la vida adulta independiente, enfatizando una formación sociocomunitaria productiva que les permita desarrollar habilidades y destrezas laborales, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones.

Educación inicial familia comunitaria

Campos de saberes y conocimientos	Grado de independencia personal y social			
	No escolarizado	Escolarizado		
	Áreas	Áreas	1°	2°
Cosmos y pensamiento	Identidad cultural de la familia	Desarrollo sociocultural, afectivo y espiritual (desarrollo de la identidad corporal, personal, familiar y comunitaria, educación musical, plástica y expresiva, independencia personal, autonomía, autoconcepto, autoestima, desarrollo psicomotor, ciencias de la vida social, interacción social)		
Comunidad y sociedad	Desarrollo integral de la niña y del niño en la familia			
	Vida, tierra y territorio			
Ciencia, tecnología y producción				
TOTAL (horas)	80		80	80

Fuente: Ministerio de Educación.

Educación primaria vocacional

Campos de saberes y conocimientos	Áreas/disciplinas curriculares	Grado de independencia personal y social					
		Grados					
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Valores, espiritualidad y religiones (identidad, desarrollo emocional)						
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguajes, computación						
	Lengua materna						
	Lengua de Señas Boliviana, Braille, lenguaje alternativo						
	Educación física y deportiva (desarrollo psicomotor, organización perceptiva)						
	Educación musical						
	Ciencias sociales						
Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales						
Ciencia, tecnología y producción	Matemática						
	Orientación vocacional y educación plástica						
TOTAL (horas)		104	104	120	120	120	120

Fuente: Ministerio de Educación.



Educación secundaria comunitaria productiva

Campos de saberes y conocimientos	Áreas/ disciplinas curriculares	Grado de independencia personal y social					
		Formación vocacional	Preeducación técnica	Educación técnica		Práctica preprofesional	Pasantía
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
Cosmos y pensamiento	Cosmovisiones, filosofía y psicología	Autoestima	Autoestima	Autoestima	Autoestima		
	Valores, espiritualidad y religiones	Ética y moral	Ética y moral	Ética y moral	Ética y moral		
Vida, tierra y territorio	Ciencias naturales	Sexualidad	Sexualidad	Sexualidad	Sexualidad		
Comunidad y sociedad	Comunicación y lenguaje	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación		
	Ciencias sociales						
Ciencia, tecnología y producción	Matemática	Manejo del dinero	Manejo del dinero	Manejo del dinero	Manejo del dinero		
	Técnica productiva	Módulo de formación vocacional	Módulo de preeducación técnica	Módulo de especialidad	Módulo de especialidad	Práctica	Práctica
	Computación	Informática básica	Informática básica	Informática básica	Informática básica		
TOTAL (horas anual)	800	800	800	800	800	800	800

Fuente: Ministerio de Educación.

En la educación secundaria comunitaria productiva, los grados certificables son:

- Operario calificado.
- Técnico básico.
- Técnico auxiliar.

Cada Centro de Educación Especial o cada Institución Educativa Inclusiva que oferta una formación productiva específica de acuerdo con las necesidades y con el contexto socioeconómico, así como con el desarrollo curricular, certifica los grados alcanzados por las y los estudiantes, según corresponda, garantizando su formación integral, su transitable por los Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional y, finalmente, su inclusión social.

La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realiza en función de su desarrollo integral y personal mediante

procesos educativos productivos, con evaluaciones correspondientes que permiten su transitabilidad hacia los otros subsistemas.

Los Centros Integrales Multisectoriales, los Centros de Educación Especial y las Unidades Educativas Especiales, de acuerdo con los programas, los servicios y los niveles bajo la modalidad directa, son los responsables de otorgar a las y los estudiantes certificación o libretas, según corresponda, para su inclusión laboral y social.

En síntesis, la educación debe hacer los ajustes razonables en función de las necesidades educativas de cada estudiante y del conjunto de estudiantes, y debe prestar los apoyos necesarios y facilitar las medidas personalizadas y efectivas en espacios educativos que fomenten el máximo desarrollo integral, educativo y social, empleando materiales, técnicas, medios educativos y formatos de comunicación alternativos y aumentativos.

Modalidad indirecta de atención

La modalidad indirecta de atención consiste en programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en el Sistema Educativo Plurinacional para brindar una educación con calidad a personas y/o a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario. Estos servicios se complementan con procesos de sensibilización comunitaria, de formación y de capacitación continua de maestras, de maestros y de especialistas involucrados y de trabajo con la familia, así como con la elaboración y la distribución de materiales educativos de acuerdo a requerimiento.

2.7. Modalidades de aprendizaje

La educación especial desarrolla procesos educativos en función de las necesidades, de las expectativas, de los intereses y del contexto social de las poblaciones en las que se desenvuelve.

Modalidad de aprendizajes “escuela en casa”

Es una alternativa educativa para estudiantes que por patología crónica o de alto riesgo, por grado severo de discapacidad y por trastorno de hiperactividad con déficit de atención severa no pueden tolerar o adaptarse a la modalidad escolarizada presencial.

Desarrolla programas educativos bajo la directa responsabilidad de los padres de familias y/o de los tutores, quienes se hacen cargo de desarrollar los contenidos correspondientes al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, con metodologías y procesos educativos adecuados.

Esta modalidad se aplica previa evaluación, orientación, seguimiento y acreditación de la institución educativa correspondiente.



Modalidad de aprendizaje “maestros itinerantes”

Es una alternativa educativa para estudiantes con discapacidad y con dificultades en el aprendizaje que están en lugares fronterizos, en las riberas de los ríos o que por razones de accesibilidad y de movilidad (patología crónica o de alto riesgo) necesitan apoyo especializado.

2.8. Evaluación en educación especial

La evaluación de los procesos y de los resultados educativos debe hacerse según las necesidades y los procesos educativos aplicados en cada institución.

No se trata de una evaluación del comportamiento y del aprendizaje por dominio de contenidos con propósitos instruccionales, sino de una evaluación en función del desempeño, del grado de involucramiento y del tipo de respuestas que se requieren de las y los estudiantes, en las dimensiones del ser y en correspondencia con las asignaturas, los contenidos y los procesos educativos aplicados.

La evaluación se constituye en la base para la toma de decisiones acerca de lo que las y los estudiantes pueden y deben hacer para proseguir su educación, puntualizando el proceso evaluativo como parte de la educación. Debe adaptarse a las características personales de las y los estudiantes; esto es, debe llegar al fondo de la persona, destacar lo que la persona es, con relación a sus necesidades, a sus sentimientos, a sus emociones, a sus acciones, a sus aptitudes, a sus capacidades, a sus intereses y a sus expectativas.

La educación es entendida como un proceso sistemático destinado a lograr cambios duraderos y positivos en las conductas de los sujetos sometidos a una influencia educativa, en este caso sociocomunitaria, en base a objetivos definidos de modo concreto y preciso, social e individualmente aceptables, dignos de ser sufridos por los individuos en crecimiento y promovidos por los responsables de su formación, en cumplimiento de sus derechos.

2.9. Acreditación y certificación por conclusión de programas

Las y los estudiantes que alcancen sus objetivos educativos por grado y nivel reciben libretas correspondientes a cada gestión educativa anual.

Currículo específico

Niveles	Educación inicial familia comunitaria		Educación primaria vocacional					
	1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Grado	Independencia social y desarrollo vocacional					Independencia personal		
Lenguaje								
Matemática								
Ciencias sociales								
Ciencias naturales								
Educación física								
Educación musical								
Educación plástica								

Fuente: Ministerio de Educación.

Al finalizar el primer nivel, se certifica el grado de independencia personal. Al finalizar el segundo nivel, se certifica el grado de independencia social. Para ello, se utilizan parámetros como: satisfactorio, bueno y requiere más apoyo.

2.10. Estrategias de educación especial para promover la educación inclusiva

Estrategias de sensibilización y de formación

- Programas de sensibilización y concienciación sociocomunitaria.
- Redes educativas inclusivas
- Programas de formación continua para maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional.

Estrategias de accesibilidad y de permanencia

- Adaptaciones de acceso.
- Adaptaciones de los elementos humanos y de su organización.
- Adaptaciones en el espacio físico.
- Adaptaciones de materiales, de mobiliario y de equipamiento
- Adaptación del tiempo.
- Adaptaciones de los elementos básicos del currículo.
- Adaptaciones metodológicas.
- Adaptación del tipo de actividades.



- Adaptaciones en la evaluación.
- Adaptaciones de comunicación.
- Lenguajes educativos aumentativos.

Estrategias de seguimiento, evaluación e investigación

Mediante el Sistema de Seguimiento, Alerta y Evaluación de Procesos de Educación Inclusiva en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, la investigación permitirá crear, desarrollar y mejorar las metodologías educativas, las evaluaciones pedagógicas, los diseños y la elaboración de materiales educativos adecuados y pertinentes por área de atención, el impacto de los procesos educativos inclusivos en la familia y en la comunidad para la consolidación de la inclusión social.

**Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial**



Este texto fue concebido pensando en sus lectores/as: los/as futuros/as maestros/as que trabajarán con infantes, niños/as y adolescentes bolivianos/as.

El contexto para crear este documento estuvo delimitado por el marco general del Proyecto de Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, con el fin de contar con un sumario que aporte a la preparación para el ejercicio docente. Esa finalidad llevó a identificar ciertos elementos importantes a ser considerados al momento de desarrollar los contenidos, cuyo abordaje incluye las siguientes cuatro dimensiones:

- SER:** Reflexionamos acerca de la visión y de la definición sobre educación especial y en cuanto a la normativa en Bolivia y en el mundo, base para el análisis, la comparación y la caracterización del modelo de educación especial con enfoque inclusivo en Bolivia.
- SABER:** Comprendemos los principales conceptos de la educación especial y su relevancia en el desarrollo y en el establecimiento de la atención a la discapacidad y la escuela inclusiva, en el marco normativo establecido.
- HACER:** Promovemos actitudes positivas frente a la discapacidad, por medio de la reflexión individual y grupal, para propiciar la sensibilidad y la comprensión en la familia, en la escuela y en la comunidad.
- DECIDIR:** Asumimos una actitud sensible frente a la discapacidad, para crear conciencia sobre la importancia de la atención y de la inclusión de las personas con discapacidad en la educación regular.

Objetivo holístico del texto

Alcanzar las cuatro dimensiones arriba mencionadas y consideradas en el Proyecto nos llevó a identificar objetivos de aprendizaje puntuales para cada unidad de formación, así como el siguiente objetivo holístico para este texto en su conjunto:

Valoramos la sensibilidad social, cultural y comunitaria de una educación inclusiva en la diversidad, a partir de saberes y de conocimientos de la educación especial de Bolivia y del mundo, promoviendo espacios de aprendizaje, de reflexión y de sensibilización, para fortalecer las relaciones de convivencia en la diferencia, en un ambiente áulico de atención a la diversidad y salvaguardando los derechos de las personas con discapacidad.

Unidad temática 1

Educación inclusiva y sensibilidad en la familia, en la escuela, en la comunidad y en el Estado



Objetivo holístico de la unidad temática

Promovemos actitudes positivas frente a la discapacidad, por medio de la reflexión individual y grupal, para propiciar la sensibilidad y la comprensión en la familia, en la escuela y en la comunidad.

Resumen/presentación de la unidad temática

Comenzamos este texto con una fase de sensibilización necesaria que define y caracteriza la educación especial. Consideramos importante este primer tema debido a que el/la maestro/a de cualquier nivel y modalidad educativa debe asumir una actitud positiva frente a la diversidad de las necesidades educativas de sus estudiantes.

Actividad previa



“Porque todos somos iguales...

No importan nuestras diferencias...
no andar,
ni ver,
no escuchar,
ni sentir...
esto no es una limitación.

Limitación es no tener oportunidad.

(Eduardo Galeano)

Observe la imagen y lea el anterior texto. Luego, responda individualmente las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos quiere decir el autor cuando afirma: “Porque todos somos iguales...”.
- ¿Qué es una discapacidad?
- ¿Conoces a alguien de tu familia o fuera de ella con discapacidad? Si la respuesta es afirmativa, explica brevemente de qué tipo de discapacidad se trata.



1. Educación inclusiva, sensibilización, información y orientación sobre la discapacidad

De manera general, la educación fue siempre vista como una responsabilidad principal de los/as maestros/as, en la que tanto la familia como la comunidad fueron (y aún son) consideradas como actoras secundarias. Es decir, no fueron involucradas o tomadas en cuenta para ejercer un rol relevante en la educación de sus hijos/as y casi no tuvieron oportunidades para participar en la planificación y en la toma de decisiones de la escuela.

En el proceso de cambio que vive el país, de acuerdo con la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” [Ley N° 070], se ha adoptado un enfoque de educación especial inclusivo que requiere la participación activa de la familia y de la comunidad. Éste es un elemento central para movilizar y sensibilizar a la comunidad, dirigido a implementar y a generalizar una educación más inclusiva en los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

1.1. Establecimiento de bases de sensibilización y de relación con la familia, la escuela, la comunidad y el Estado

La educación de los/as niños/as y de los/as jóvenes con discapacidad² es una tarea compartida entre todos/as los/as actores/as de la comunidad educativa y de la sociedad. En esa dirección, es necesario crear las condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas para todos/as y con todos/as, garantizando una educación de calidad con equidad. Esto implica transformaciones en los sistemas y en las políticas educativas del Estado, en la organización y en el funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y en las prácticas de los/as maestros/as, y en los niveles de relación de la escuela con la familia, con la comunidad y con la sociedad en su conjunto.

Ciertamente, la aplicación de una educación inclusiva en la que los/as niños/as participen y tengan éxito en su aprendizaje y en su formación integral, con el fin de lograr una vida digna e independiente en su comunidad y su sociedad, implica necesariamente cambios. En dicha implementación, también es fundamental respetar las diferencias, el origen social y cultural, las distintas capacidades y potencialidades de los/as niños/as y de los/as jóvenes. Esto requiere y exige de la familia, de la comunidad y de la sociedad una actitud sensible y positiva, y supone instalar una escuela inclusiva articulada por las escuelas especiales y por los centros integrales multisectoriales, así como toda una cultura educativa diferente.

Desde esta perspectiva, resulta necesario dar a conocer a la familia, a la comunidad y a la sociedad qué es una escuela inclusiva y su importancia para la transformación del sistema educativo boliviano.

2. Otras definiciones y clasificaciones adoptadas para designar a la discapacidad son: minusvalía, deficiencia, necesidades educativas, capacidades diferentes y otros conceptos que serán abordados más adelante.

1.1.1. En la familia

La participación y la colaboración de los padres de familia son dos de los factores fundamentales para la inclusión de los/as niños/as con discapacidad. Los padres de familia deben involucrarse en las actividades de la unidad educativa, en el apoyo a las diferentes actividades de la escuela y en el apoyo, el seguimiento y el control de los aprendizajes de sus hijos/as.

La implicación y la colaboración de los miembros de la familia son más importantes en los casos de niños/as con discapacidad, que requieren ayuda más específica. Es importante también que los/as maestros/as puedan informar y orientar a madres, a padres y a familiares sobre el tipo de ayuda que se pueden proporcionar a esos/as niños/as, y que puedan promover su participación respecto al aprendizaje y a todas las actividades educativas. La colaboración de la familia es de vital importancia para facilitar determinados aprendizajes y para conseguir que éstos sean más significativos para el/la niño/a, en función de las actividades que se realizan en el aula y en la escuela, y de lo que se puede hacer en la casa.

Es de esa manera que la familia se convierte en un pilar importante y responsable para el aprendizaje de los/as niños/as. Sin embargo, es necesario tener en cuenta algunas consideraciones básicas:

- La familia debe comprender que un/a niño/a con discapacidad tiene ciertas habilidades y potencialidades que pueden ser desarrolladas en la escuela regular. Es necesario eliminar ciertos mitos y prejuicios que limitan el aprendizaje del/la niño/a, sin crear falsas expectativas.
- La familia y los/as maestros/as deben establecer un vínculo positivo para compartir información, dudas e incluso ansiedades respecto al aprendizaje de los/as niños/as.
- La familia debe ser considerada una ayuda importante para trabajar la sensibilización y la concientización de los/as maestros/as, de los padres de familia y de la comunidad.
- La familia debe ser orientada para que pueda incentivar a sus hijos/as en el desarrollo de hábitos de autonomía personal, en la exploración del medio ambiente circundante, en la manipulación de objetos y en otros aspectos que permitan su independencia tanto en la casa como en la comunidad.

1.1.2. En la escuela

La formación y la actitud sensible de los/as maestros/as son necesarias para implementar los cambios. Por ello, es fundamental ejecutar programas de formación docente continua para los/as maestros/as en servicio y de formación inicial en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM), a fin de responder a los requerimientos de la educación inclusiva. Es también importante que los/as maestros/as tengan condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional y personal.



Por otra parte, es necesario que se aborden temáticas sobre educación inclusiva, educación especial, currículo, tipos de discapacidad, dificultades en el aprendizaje, talento extraordinario, clima del aula, orientaciones metodológicas, adaptaciones curriculares, criterios de evaluación y promoción, recursos didácticos y proyectos, entre otros aspectos, así como acerca del aprendizaje y del uso de sistemas alternativos de comunicación (lengua de señas, Braille, PECS³ y otros), que contemplen la diversidad de procedimientos que puedan ser adaptados a las distintas capacidades y posibilidades de los/as estudiantes, en particular para aquellos con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario.

Respecto a la gestión y a la administración del aula inclusiva, los/as maestros/as deben acoger e incluir a todos/as los/as niños/as, estableciendo una atmósfera social y afectiva en el aula, respetando las diferencias culturales y sociales, y las capacidades de sus estudiantes, y enseñando a respetar y a valorar las diferencias, y realizando las adaptaciones curriculares según el acceso al currículo y/o los ajustes a los componentes del currículo. Los/as niños/as que están junto a, por ejemplo, niños/as que no ven, que no escuchan, que tienen dificultades motrices o que tienen otras discapacidades, aprenden rápidamente que en el aula se puede participar de actividades diferentes y se reciben distintos tipos de ayuda o apoyos necesarios y adecuados para enfrentar las situaciones de aprendizaje.

La calidad de los aprendizajes de los/as niños/as está influida por la capacidad del/la maestro/a para analizar y reflexionar sobre su práctica, y para tomar decisiones que promuevan el aprendizaje y la participación de todos/as sus estudiantes. Este aspecto importante se manifiesta en la planificación o en el diseño curricular de las clases, que es una de las acciones fundamentales para una enseñanza exitosa. Según Ainscow (2001), la planificación es más eficaz y operativa cuando:

- Los planes de clase son variados.
- La organización del aula se adapta en respuesta a la información que proporcionan los/as estudiantes durante las clases.
- Las estrategias se planean para permitir a los/as estudiantes que encuentren el sentido de las actividades de aula.
- Las tareas para la casa se planean con el fin de reforzar y de ampliar el aprendizaje.

Con relación a la administración y al rol directivo en las unidades educativas (directores/as y administrativos/as), éstas deben permitir la creación de condiciones necesarias para enfrentar y dar respuesta a las necesidades educativas de los/as estudiantes. Sobre este punto, son necesarias las siguientes actividades:

- Involucrar la participación de todos/as los/as actores/as en el proceso educativo.
- Elaborar el Proyecto Educativo de Unidad o de Núcleo, Proyecto Sociocomunitario Pro-

3. Sistema alternativo de comunicación por intercambio de imágenes.

- ductivo, en el que se definan la identidad, los objetivos y las actividades que orientan la toma de decisiones y las responsabilidades curriculares y administrativas, a fin de encarar mejor los problemas y las necesidades educativas en un determinado tiempo.
- Promover e instaurar una unidad educativa innovadora e inclusiva en la que se estimule la innovación y la creatividad de los/as maestros/as, estableciendo una cultura organizativa, colaborativa y evaluativa que dé respuestas de calidad en el aprendizaje y en la enseñanza de los/as niños/as y de los/as jóvenes.
 - Instituir aulas inclusivas en las que todos/as puedan aprender y ser miembros del aula con iguales derechos y oportunidades, y donde las diferencias se valoren como una buena oportunidad de mejora y de enriquecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

1.1.3. En la comunidad

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, de respeto y de valoración de las diferencias individuales, principalmente en cuanto a las discapacidades, a las dificultades de aprendizaje y al talento extraordinario.

Cuando las escuelas y los colegios comprenden la importancia del aporte que puede hacer la comunidad en los aprendizajes de los/as niños/as y de los/as jóvenes, establecen sistemas de relación por medio de los cuales la comunidad participa y se beneficia de la organización escolar. En ese sentido, las unidades educativas pueden constituirse en ejes articuladores de la participación de la comunidad y de la sociedad, promoviendo y gestionando acciones diversas que beneficien a la escuela y que sean de impacto en los/as estudiantes.

Es fundamental, por ejemplo, desarrollar una intensa actividad de información y de sensibilización en la comunidad, vía los medios de información y de comunicación, en la que esos medios puedan desempeñar un papel fundamental de información y de concientización.

1.1.4. En el Estado

Desde el Estado, el cambio sólo es posible y la influencia enorme garantizando políticas y normativas educativas, sociales y culturales expresadas en su responsabilidad para:

- Atender y asegurar las condiciones elementales de educación a todas las personas del Estado boliviano, fortaleciendo el sistema educativo, las escuelas y los colegios del país para una mejor educación.
- Hacer cumplir los derechos y las normativas de las personas con discapacidad establecidos en la Constitución Política del Estado y en otras leyes y reglamentaciones en actual vigencia. La Constitución Política del Estado, en la Sección VII ("Derechos de las personas con discapacidad"), señala como derechos, obligaciones y responsabilidades de las personas con discapacidad las siguientes:



Artículo 70. Toda persona con discapacidad goza de los siguientes derechos:

1. A ser protegido por familia y por el Estado.
2. A una educación y salud integral gratuita.
3. A la comunicación en el lenguaje alternativo.
4. A trabajar en condiciones adecuadas, de acuerdo a sus posibilidades y capacidades, con una remuneración justa que le asegure una vida digna.
5. Al desarrollo de sus potencialidades individuales.

De acuerdo con el inciso 5), la educación que se brinda desde el Estado tiene la obligación de ofrecer una educación de calidad que pueda desarrollar la potencialidad individual de cada persona con discapacidad. Por otra parte, sobre la base de la política mencionada, el Estado debe ofrecer las normas y los reglamentos que promuevan y hagan efectiva la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en cada uno de los niveles del sistema educativo boliviano.

- Fortalecer los recursos humanos y materiales (maestros/as, directivos y personal administrativo) propiciando la formación permanente y la implementación de aulas, de materiales y de recursos educativos diversos.
- Ampliar la cobertura y la equidad en el ingreso de los/as niños/as a todo el sistema educativo, en particular de aquéllos/as con discapacidad y de quienes están en situación de desventaja y de pobreza.
- Mejorar la calidad y la oferta educativa, estableciendo en el currículo nacional una mayor flexibilidad y adecuación que permitan a las unidades educativas y a los/as maestros/as una mayor diversificación y adaptación curricular de los planes y de los programas.
- Implementar redes de apoyo o de trabajo coordinado entre diferentes instituciones que trabajan alrededor de las unidades educativas (salud, servicios, seguridad ciudadana y otros), con el propósito de elaborar proyectos educativos inclusivos y de establecer servicios de apoyo para la atención de las necesidades de los/as niños/as que asisten a cada escuela.
- Finalmente, promover a nivel de los gobiernos departamentales y municipales, teniendo en cuenta las necesidades, la implementación de infraestructuras adecuadas y de servicios viales accesibles (rampas y señalización para los diferentes tipos de discapacidad) que faciliten a las personas con discapacidad su transitabilidad, su circulación, el uso de transporte público y el uso de servicios públicos (hospitales, correos, bancos y otros), haciéndolos más accesibles. A nivel de las escuelas, la construcción de infraestructura debe considerar la distribución de los espacios y del mobiliario, eliminando barreras arquitectónicas y facilitando la movilidad de los/as niños/as, entre otras medidas.

Esquema N° 1: Bases de sensibilización y de relación con la familia, la escuela, la comunidad y el Estado



Fuente: Elaboración propia.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

- Observe grupalmente el video sobre la vida de Tony Meléndez (persona con discapacidad física motora en los brazos) u otro video relacionado.
- Analice grupalmente el video observado.
(Trabajo en grupo comunitario)

Actividad práctica 2

Para el criterio HACER

- Elabore una historia de vida personal individual en una ficha u hoja considerando las siguientes preguntas: ¿Qué quiero ser? ¿Para qué? ¿Cómo alcanzarlo?
- Luego, elabore otra historia de vida poniéndose en el lugar de una persona con discapacidad [visual, auditiva, motora, intelectual].

Actividad práctica 3

Para el criterio DECIDIR

- Elabore un cuadro de acciones complementarias que puedan ser realizadas en los ámbitos de la familia, de la escuela, de la comunidad y del Estado para promover información y actitudes positivas frente a la discapacidad.



Actividad práctica 4

Para el criterio SER

Lea de manera individual el siguiente texto. Luego, responda la siguiente pregunta: ¿Qué efectos psicológicos se presentaron en la familia y qué problemas se presentan entre los miembros de la familia?

¿Qué sucede en nuestra familia cuando llega un hijo con discapacidad?

Cuando se planifica la llegada de un hijo se espera que sea un niño sano y normal, pero cuando el tan esperado niño presenta una condición de discapacidad, la familia experimenta un sentimiento de pérdida por el hijo que se esperaba y no llegó.

Las reacciones de las familias frente a este hecho varían dependiendo de las circunstancias particulares, que aunque difieren según el tipo de familia y características de sus miembros, la mayoría presenta etapas comunes.

1. Conmoción

Dolor, culpa, vergüenza, autocompasión, alejar de sí al niño, desear que se muera, desear morir uno; pensar que el niño es de otro, ¿qué he hecho de malo?, ¿por qué me pasó a mí?, quisiera no haberme casado. Detesto a los padres que tienen hijos normales. Los profesionales tienen la culpa. ¿Por qué me vienen estos horribles pensamientos?

2. Negación

Rechazo al diagnóstico, ir de profesional en profesional, dudar de la información, buscar otras opiniones, pedir milagros, creer que es un mal sueño.

3. Tristeza

Desolación, ira, aislamiento, nostalgia por la pérdida (del niño que esperaban), atenderlo porque es obligación, sentimiento de culpa que puede llevar a convertirse en un esclavo de su atención, con perjuicio para toda la familia.

4. Aceptación

Va apareciendo el niño con discapacidad que necesita cuidados, se va atenuando la turbulencia emocional, van adquiriendo más confianza en su capacidad de criar al niño, aunque se pasa por períodos de ambivalencia (sentir amor y rechazo). Esto se debe a que quieren al niño pero no aceptan sus limitaciones y sufren.

5. Reorganización

Cuando la familia acepta al niño y su discapacidad, se liberan de sentimientos de culpa, se apoyan unos a otros, se distribuyen tareas, se cree en el niño, se está dispuesto a trabajar y avanzar poco a poco. Ir sacando lo mejor de sí mismo, sin límites, porque no los conocemos. Disposición a pedir ayuda, a trabajar, a comunicar sentimientos y evaluar éxitos.

Es importante considerar que estas reacciones son normales y forman parte de un proceso de asimilación que corresponde enfrentar.

Fuente: Tomado de Ministerio de Educación de Chile, 2002.

Actividad práctica 5

Para el criterio SER

Lea los dos ejemplos. Luego, explique qué decisiones fueron las más acertadas.

Ejemplo 1

Pedro es un niño de seis años que tiene que ingresar a la escuela. Pedro tiene síndrome de Down (que es un desequilibrio genético, es decir que la persona posee un gen extra; por lo general un niño con síndrome de Down tiene 47 cromosomas).

En primer lugar, la familia de Pedro ha acudido a un equipo multidisciplinario, el cual ha determinado mediante un diagnóstico psicopedagógico que el niño se integre a la modalidad regular del nivel inicial, tomando en cuenta su edad cronológica.

Para tomar esa decisión, el equipo multidisciplinario ha valorado si las escuelas que se encuentran en su zona tienen las condiciones necesarias para responder a sus necesidades. Es decir, si el Proyecto Educativo de Unidad Educativa contempla las necesidades educativas, las condiciones mínimas de infraestructura y, sobre todo, las actitudes favorables tanto de los profesores como de los padres de familia y de los estudiantes.

Una vez elegida la escuela, se habla con la familia del niño y éste ingresa a la escuela.

Cuando el niño está dentro de la escuela, es preciso determinar qué tipo de adaptaciones y ayudas requiere para progresar adecuadamente y facilitar su proceso de aprendizaje en esa escuela en concreto.

Ejemplo 2

María entró a la escuela regular como cualquier niña, pero en segundo año empezó a tener dificultades de aprendizaje, cada vez se distanciaba más del grupo, estaba desmotivada, distraída y empezó a aislarse de sus compañeros. El docente empezó a preocuparse por el problema y se preguntó ¿qué hacer?, ¿la derivó al equipo multidisciplinario?

En un primer momento, lo aconsejable es que el propio docente busque alternativas para ver si la niña resuelve sus problemas de aprendizaje.

Hace una evaluación de María en mayor profundidad y le pide ayuda a un colega. Para hacer esta evaluación utiliza diferentes estrategias; revisar los trabajos que están guardados en el archivador personal, diseñar diversas actividades para ver cómo resuelve las tareas, hacer diferentes observaciones de la niña en la clase, entrevistar a sus familiares y a la propia niña. El profesor reflexiona sobre su actuación docente (cómo se ha relacionado con ella, cómo la ha motivado, qué estrategias ha utilizado, cómo le ha presentado las actividades, etc.).

A través de la información recogida, se detecta que la abuela de María murió hace seis meses y la niña quedó muy afectada; el docente, por otra parte, se da cuenta de que no había pensado en la situación emocional de María y no había hecho ajustes en su enseñanza para que la niña superara sus dificultades.

En función de la información recogida a través de la evaluación, el docente pone en marcha una serie de medidas: algunas modificaciones en las actividades de los temas, apoyo individual en algunas tareas, incorpora a la niña en un grupo de trabajo en el que hay una compañera con la que se relaciona muy bien, le da una responsabilidad en el grupo de trabajo, etc.

Al cabo de un tiempo, María progresó notablemente y superó sus dificultades de aprendizaje.

Fuente: Gidugli, 2000:63-64.



Bibliografía

- Ainscow, M. y otros (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. España.
- Barnes, C. (1998). "The social model of disability: a sociological phenomenon ignored by sociologists?", en T. Shakespeare (ed.), *The disability reader: social science perspectives*. Londres.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. (Disponible en www.unicef.cl)
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Bolivia.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2010). *Ley de Educación Avelino Siñan-Elizardo Pérez*. Bolivia.
- Gidugli, S. (2000). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. La Paz.
- Grau, C. (1994). *Aspectos psicopedagógicos del niño con deficiencias visuales*. España.
- Grau, C. (1998). *Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. España.
- Hernández, R. (2001). *Antropología de la discapacidad*. Madrid.
- Inzúa, V. (2001). "Una conciencia histórica y la discapacidad", en Revista *Trabajo Social*, número 3. México
- Ministerio de Educación de Chile/Programa de Educación Especial (2002). *Guía para la familia de niños, niñas y jóvenes con discapacidad*. Chile.
- Monereo C. (1986). *Integración social en el aula*. Madrid.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*.

Unidad temática 2

Aproximación histórica a la educación especial en el mundo

Objetivo holístico de la unidad temática

Comprendemos los principales hitos de la educación especial en el mundo anglosajón y su importancia para el desarrollo y el establecimiento de la educación especial, de la educación integradora y de la educación inclusiva.

Resumen/presentación de la unidad temática

En esta unidad, describimos la historia y el marco normativo de la educación especial en el mundo. Lo hacemos mediante un recorrido por las diferentes etapas de la historia, desde la etapa primitiva hasta la época actual

Actividad previa

Lea el siguiente texto:

Un relato de Hawking sobre su vida y discapacidad

Continuamente me preguntan: ¿Cómo se siente acerca de tener Esclerosis Lateral Amiotrófica (ELA)? Trato de llevar una vida tan normal como sea posible, y no pensar en mi condición o lamentar las cosas que me impide hacer, que no son muchas. Fue un gran shock para mí descubrir que tenía una enfermedad motora neuronal. Nunca había sido muy bien coordinado físicamente cuando era niño, no era bueno en los juegos de pelota y mi escritura era la desesperación de mis maestros. Tal vez por esta razón, no me importaba mucho el deporte o la actividad física. Pero las cosas parecieron cambiar cuando fui a Oxford, a la edad de 17 años. En mi tercer año en Oxford, me di cuenta de que parecía ser cada vez más torpe, y me caí más de una vez sin motivo aparente. Pero no fue hasta que estuve en Cambridge, en el año siguiente, que mi padre se dio cuenta y me llevó al médico de familia. Él me envió con un especialista, y poco después de mi cumpleaños número 21, me fui al hospital para las pruebas. Estuve dos semanas, durante las cuales tuve una gran variedad de pruebas. Se tomó una muestra del músculo de mi brazo, pegaron electrodos en mí e inyectaron un poco de líquido de radio opaco en mi columna, y lo vi subir y bajar con rayos X, conforme la inclinación de la cama.



Después de todo eso, el doctor no me dijo lo que tenía, excepto que no era esclerosis múltiple, y que yo era un caso atípico. Supuse, sin embargo, que ellos esperaban que siguiera empeorando, y que no había nada que hacer, excepto darme vitaminas.

Regresé a Cambridge y empecé a avanzar en mi investigación, y me comprometí con una muchacha llamada Jane Wilde, a quien había conocido por el tiempo en que mi condición fue diagnosticada, ese compromiso cambió mi vida, me dio algo para vivir. Pero también significaba que tenía que conseguir un trabajo si es que nos íbamos a casar. Por lo tanto, solicité una beca de investigación en el Gonvilleand Caius, de la Universidad de Cambridge. Para mi gran sorpresa, recibí una beca, y nos casamos unos meses más tarde.

Conseguí trabajo de inmediato y tuve la suerte de haber elegido trabajar en Física Teórica, ya que fue uno de los pocos ámbitos en los que mi condición no sería un obstáculo serio, tuve la suerte de que mi reputación científica aumentó, al mismo tiempo que mi discapacidad empeoró. Esto significaba que la gente estaba dispuesta a ofrecerme una secuencia de posiciones en las que sólo tenía que hacer la investigación sin necesidad de conferencia.

Hasta 1974, yo no era capaz de alimentarme por mí mismo y entrar o salir de la cama. Jane había conseguido ayudarme, y criar a los hijos sin ayuda externa. Sin embargo, las cosas eran cada vez más difíciles, por lo que tuvimos que asumir que uno de mis estudiantes de investigación viviera con nosotros. A cambio de alojamiento gratuito y mucha de mi atención, él ayudó a levantarme e ir a la cama. Desde 1980, hemos cambiado a un sistema de enfermeras privadas y de la comunidad, por ciertos momentos. Esto duró hasta que tuve neumonía en 1985, yo tenía que tener una operación de traqueotomía y después de esto, necesitaba del cuidado de una enfermera las 24 horas. Antes de la operación, mi discurso había sido cada vez más confuso, de modo que sólo unas pocas personas que me conocían bien podían entenderme. Pero al menos me podía comunicar. Escribí artículos científicos dictando a un secretario, y di seminarios a través de un intérprete, que repitió mis palabras con mayor claridad. Sin embargo, la operación de traqueotomía quitó mi capacidad para hablar por completo. Durante un tiempo, la única manera de comunicarme era deletrear las palabras letra por letra, elevar las cejas cuando alguien señalaba la letra correcta en una tarjeta de ortografía. Es muy difícil mantener una conversación como ésa, por no hablar de escribir un artículo científico. Sin embargo, un experto en informática en California, llamado Walt Woltosz, se enteró de mi situación. Él me envió un programa de ordenador que había escrito, llamado Equalizer. Esto me permitió seleccionar las palabras de una serie de menús en la pantalla, pulsando un interruptor en la mano. El programa también puede ser controlado por un interruptor, operado por la cabeza o el movimiento del ojo. Cuando me han construido lo que quiero decir, puedo enviarlo a un sintetizador de voz. Al principio, me dirigió el programa de ecualizador en el escritorio de computadoras del mundo. Posteriormente, David Mason, de Comunicación Adaptativa de Cambridge, instaló un ordenador portátil de pequeño tamaño y un sintetizador de voz a mi silla de ruedas. Este sistema me permitió comunicarme mucho mejor de lo que antes podía. Puedo manejar hasta 15 palabras por minuto. Mediante este sistema, he escrito un libro y decenas de artículos científicos. También he dado muchas charlas científicas y populares. Todos ellos han sido bien recibidos. He tenido la enfermedad de la neurona motora prácticamente toda mi vida adulta. Sin embargo, no me ha impedido tener una familia muy atractiva y tener éxito en mi trabajo. Esto es gracias a la ayuda que he recibido de Jane, mis hijos y un gran número de otras personas y organizaciones. He tenido la suerte de que mi condición ha progresado más lentamente que a menudo es el caso. Pero eso demuestra que no hay que perder la esperanza...

Fuente: www.hawking.org.uk

Reflexione sobre la siguiente pregunta y fundamente su respuesta esbozando cinco ideas eje: ¿Considera usted que el doctor Hawking utilizó mediadores de comunicación para comunicarse compensando su discapacidad? ¿Sí o no? ¿Por qué?



Stephen William Hawking nació el 8 de enero de 1942 en Oxford, Inglaterra. Estudió Física en la Universidad de Oxford en 1962. En 1966, se doctoró en el Trinity Hall de Cambridge. A principios de la década de los setenta, tuvo los primeros síntomas de la Esclerosis Lateral Amiotrófica (ELA), enfermedad degenerativa neuromuscular que no le ha impedido progresar en su actividad intelectual. Stephen Hawking ha trabajado en las leyes básicas que gobiernan el universo. Con Roger Penrose mostró que la Teoría General de Einstein de la relatividad implícita, el espacio y el tiempo tendría un comienzo en el Big Bang y un fin en un agujero negro. Estos resultados indicaron que era necesario unificar la Relatividad General con la Teoría Cuántica.

Fuente: www.hawking.org.uk

1. Introducción

La historia de la educación especial tiene su origen, como concepto, recién en el siglo XVIII⁴, como práctica intencionada de enseñanza hacia las personas con discapacidad. Antes de ese siglo, la referencia básica estaba asociada a las distintas formas de discapacidades existentes y definidas hasta ese momento. En este devenir histórico, el concepto de educación especial ha estado inicialmente ligado al concepto de discapacidad; luego, a las ciencias de la medicina y de la psicología, ciencias que posteriormente condicionaron su desarrollo y su evolución y dieron lugar al enfoque médico rehabilitador o terapéutico, para luego ingresar al ámbito socioeducativo de los centros y de las escuelas especiales, y, finalmente, arribar a las escuelas integradoras e inclusivas de la educación regular. En ese sentido, existen varios hitos históricos o momentos de conceptualización diferentes a lo largo de la historia de la educación especial.

2. Historia de la educación especial

La aparición del ser humano sobre la Tierra trajo consigo, a la vez, la imperfección humana con relación a los aspectos físicos, fisiológicos y psicológicos. Esa situación llevó a las diferentes sociedades antiguas a considerar a esas personas como “deficientes” y “anormales”, sufriendo rechazo, marginación y burla, y a ser objeto de eliminación e infanticidio. Sin embargo,

4. Según Grau (1956), hasta prácticamente el siglo XVIII no podemos hablar de la existencia de una educación especial propiamente dicha, aunque existen iniciativas previas de educación especial. Así, por ejemplo, en el siglo XVI, Ponce de León escribió un libro sobre la educación de los sordos.



en otras culturas y sociedades, contrariamente, se las consideró como personas elegidas y con poderes de predicción, por lo que fueron tratadas de manera privilegiada.

2.1. En la etapa primitiva

En las sociedades más primitivas, la finalidad del ser humano era su sobrevivencia y su subsistencia ante un medio que no le brindaba las mejores condiciones de vida. En ese contexto, el sobrevivir se convirtió en la primera prioridad. Para ello, era importante que los sujetos tuvieran todas las capacidades intactas y suficientes para vivir. De ahí que la eliminación de personas con ciertas discapacidades fue justificada y plenamente aceptada. Esto porque en esas sociedades “los sujetos con discapacidad al no poderse valer por sí mismos, y sobre todo al no poder realizar las actividades necesarias para sus subsistencia, eran asesinados en virtud de su nula contribución para la prosperidad de su grupo social”⁵.

Según Ricardo Hernández (2001), en las culturas posteriores, la discapacidad fue considerada como sinónimo de exclusión y de desprecio. Ello derivaba de la creencia en que la fuerza física constituía el máximo don para el hombre y, como idea generalizada, de que las deformidades, las deficiencias físicas y las alteraciones mentales eran una muestra del castigo divino por pecados cometidos por los interesados o sus ascendentes, o bien como signo externo de su malignidad. Esto ocurrió tanto en los países orientales y asiáticos como en las alejadas tribus americanas. Así, los indios salvias de Sudamérica daban muerte a quienes tenían alteraciones físicas, tanto congénitas como adquiridas, mientras que en India eran lanzados al sagrado río Ganges.

Sólo algunos pueblos, al menos relativamente, se salvan de este comportamiento: el egipcio y el hebreo, entre los orientales, y el maya, entre los americanos. En Egipto, si bien es posible que esto sucediera de modo exclusivo con las personas de la realeza o de elevada alcurnia, existen pruebas de que se aceptaba y se trataba de mejor manera al individuo discapacitado, pues las personas con malformaciones eran consideradas como seres especiales que estaban al servicio de los faraones. Los hebreos, al parecer, trataban bien a sus discapacitados, considerándolos como verdaderos hombres y, por tanto, hechos a imagen y a semejanza de Dios. De los mayas sabemos que poseían una gran bondad de costumbres y, en consecuencia, respetaban y querían a las personas ancianas, y les eran especialmente gratos los enanos y los seres deformes.

2.2. En la edad antigua (hasta el siglo V)

En la antigüedad, igual que en la etapa anterior, las personas con discapacidad (con minusvalías físicas, psíquicas y motrices) fueron consideradas como el equivalente a algo maléfico, diabólico y peligroso para las sociedades, aunque también con ciertas cualidades divinas. Veamos algunos ejemplos.

5. Extraído de la Revista de las Naciones Unidas. “El derecho a una vida normal”. Año X, número 284, marzo, 1956.

En Grecia

En la Magna Grecia (Atenas y Esparta), el trato que se daba a las personas con discapacidad tenía dos caminos: uno como objeto de burla, de desprecio y de eliminación, y otro en términos de adoración y de culto.

Según Víctor Inzúa (2001), en los escritos de los filósofos Platón y Aristóteles, se hace referencia a las personas con discapacidad relacionándolas con seres mitológicos que anunciaban el futuro de los seres humanos y como el medio de comunicación de los dioses.

Ya en la antigua Grecia, tenemos a los caricatos de los que nos habla Platón, y en algunos casos los relacionaban con seres mitológicos, como seres enviados por los dioses, para comunicar mensajes. Por su parte Aristóteles creía en una raza de hombres pequeñitos que vivían en madrugueras de conejos de Egipto. (Inzua, 2001)

En Atenas, de forma empírica y natural, comenzaron a crearse lugares saludables, por su clima y sus aguas: estancias o sitios para enfermos y convalecientes. En cambio, en Esparta, las leyes de Licurgo, que pretendían una mejora racial a ultranza, así como la pertenencia total del individuo al Estado, obligaban a que todo aquel que al nacer presentase una deformidad física fuese eliminado.

En este periodo histórico, según Collin Barnes Esteban Sánchez (1998), los/as niños/as con discapacidad recibieron un trato discriminatorio frente a los/as niños/as considerados/as "normales". Como resultado, era frecuente el infanticidio o su abandono. Así, Plutarco, refiriéndose a la Ley de Licurgo, indicaba que para ordenar la sociedad espartana las personas ancianas tenían que examinar a los/as recién nacidos/as y si apreciaban signos de debilidad o malformaciones debían abandonarlos/as en una cueva o arrojarlos/as por el despeñadero del monte Taigeto. También por ese entonces, Hipócrates mencionaba en sus escritos la anormalidad como una enfermedad.

En Roma

Los romanos, especialmente a partir de la Ley de las Doce Tablas, concedieron al padre todos los derechos sobre sus hijos/as, incluyendo la muerte. En general, sin embargo, la muerte del/la niño/a deforme no era lo habitual, sino que se lo/la abandonaba en las calles o se lo/la dejaba navegar por el Tíber, en un cesto, para llegar a manos de alguien que pudiera utilizarlo/a como esclavo/a o, en el mejor de los casos, quedaba como mendigo/a o era directamente arrojado/a al Tíber. De hecho, fue en Roma donde se inició el ejercicio de la mendicidad como oficio y donde surgió la costumbre, tan extendida después, de aumentar las deformidades deliberadamente, con la creencia de que a mayor compasión también las limosnas serían mayores. Esto originó todo un comercio de niños/as deformes o deformados/as a voluntad con distintos tipos de mutilaciones.

También fue en Roma, país guerrero por antonomasia, donde se dio por primera vez un sistema de retribución a las personas con discapacidad, por causa bélica, mediante la entrega de tierras de labrantío, cuyo cultivo les permitiría proveer para su subsistencia.



En la época del Cristianismo

En el Cristianismo, que en un principio consiguió la integración fraternal de hombres y de mujeres en una sola comunidad, se dio origen a la creación de instituciones para la atención de las personas con discapacidad, que culminaban en los nosocomios o centros sanitarios del emperador Constantino. “Puede decirse que esta época constituye un oasis de bienestar en la odisea de los sujetos con discapacidad” (Hernández, 2001).

2.3. En la edad media (entre el siglo V y el siglo XV)

La situación de marginación y de exclusión por causa de la discapacidad continuó durante la Edad Media con manifestaciones de rechazo a enfermedades infantiles consideradas demoníacas, como la epilepsia y la deficiencia mental, entre otras, y, peor aún, con infanticidios que eran parte común de la sociedad e incluso de la Iglesia, donde los monjes consideraban al “deficiente” como algo poseído y que debía ser curado por medio del exorcismo.

Los hospitales, las cofradías y los socorros sociales y asistenciales fueron la respuesta a un problema que nadie asumía como responsabilidad, debido a la ignorancia y a la incultura de la sociedad que pensaba en una cuestión trascendental divina antes que en la realidad de las personas con cualquier tipo de discapacidad.

La Edad Media, considerada como una época de oscurantismo en la que las ciencias, las artes y lo social sufrieron un gran retroceso, fue también para las personas con discapacidad una etapa penosa y triste. Siguiendo a Hernández (2001), la persona con discapacidad tenía muy pocas condiciones a su favor; sufría persecuciones y daños, y vivía en medio de supersticiones.

Por otra parte, el significado religioso de las deformidades fue exacerbado, considerándose como un castigo divino, en tanto que la enfermedad era una obra del demonio. De ahí que los genios del mal eran representados en figuras de seres físicamente deformes y, en las pinturas de la época, se mostraba al diablo saliendo, generalmente por la boca, de la persona “poseída”.

En ese periodo, por causa de las guerras (invasiones árabes y Cruzadas), el número de personas con minusvalía aumentó considerablemente. Ese incremento también fue atribuido a actos de hechicería y de brujería por pactos hechos con Satanás, creencia que consiguió el odio y la animadversión generales. Igualmente, la explotación de la mendicidad como negocio creció de modo acelerado, con prácticas que incluso incluían mutilaciones a niños/as nacidos/as sin ninguna alteración.

En este periodo, en otros lugares del mundo, la suerte de las personas con discapacidad no era mucho mejor que la de los europeos. Así, era norma general entre las distintas tribus americanas, como las del Pacífico, el abandono de las personas no capaces de valerse por sí mismas cuando las circunstancias obligaban a una emigración masiva. Sin embargo, hubo ciertas excepciones, como en la tribu de los indios Pies Negros, de Norteamérica, que cuidaba a sus personas impedidas, aunque ello representase un sacrificio para los intereses comunes de la tribu.

2.4. En la edad moderna (entre el siglo XV y el siglo XVIII)

En el Renacimiento, se produjo un sentimiento más humanitario respecto a la discapacidad. Este periodo representa la ruptura con el oscurantismo, el final de la Edad Media y el inicio del periodo moderno. Es cuando se realizan los primeros descubrimientos científicos y pedagógicos, y cuando surgen las primeras experiencias educativas a favor de las personas con discapacidad. Veamos los aspectos más destacados.

Pedro Ponce de León, en el siglo XVI, en España, llevó a cabo en el monasterio de Oña (Burgos) la educación de 12 niños/as y jóvenes sordomudos/as, y escribió el libro *Doctrina para los mudos-sordos*. En él, expuso el método oral con el que enseñó a hablar a personas sordomudas, instruyéndolas primero a escribir, mientras les señalaba con el dedo índice de la mano derecha las letras figuradas en su mano izquierda (alfabeto bimanual) y luego los objetos identificados o rotulados con su respectivo nombre; después, les hacía repetir manualmente y por escrito, en ese orden, las palabras que correspondían a los objetos.

En 1620, Juan Pablo Bonet publicó *La reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, proponiendo un método para la educación de niños/as sordos/as basado en métodos orales puros. Ese método fue inicialmente para oyentes. Sin embargo, pudo ser usado con personas sordas, empleando las señas de un alfabeto manual, cuando éstas no tenían la lengua dañada. La recomendación de Bonet fue que se prohibiera a los/as niños/as el uso de señas y se les hablara exclusivamente mediante el alfabeto manual, mientras aprendían a leer y a escribir.

En el siglo XVIII, en 1755, el Abad L' Epée fundó una escuela para sordomudos, de carácter público, que luego se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos de Francia. También inventó el lenguaje de los gestos, un lenguaje mímico que permitía la comunicación manual entre las personas sordomudas.

Por su parte, Jacob Rodrigues Pereira promovió la educación sensorial y creó un alfabeto de signos para enseñar a hablar a los/as sordos/as. En su metodología, usó sistemas como la lectura de labios, la dactilología y el contacto vibro táctil, entre otros. Su propuesta metodológica fue utilizada más tarde por Valentín Haüy y Louis Braille para la enseñanza del alfabeto táctil a las personas con ceguera. Ciertamente, en Francia, Haüy creó un método para el aprendizaje de niños/as ciegos/as consistente en letras de relieve. Su sistema de comunicación manual para ciegos fue perfeccionado posteriormente por su discípulo Braille, el creador del sistema de lectoescritura basado en puntos en relieve, método cuyo éxito continúa hasta nuestros días en todas partes del mundo.

Entre los siglos XVII y XVIII, Vicente de Paul fue el primero en intentar instruir a un grupo de deficientes mentales.

Otro aporte importante fue el de Philippe Pinel, catedrático de patología médica, que escribió diversas obras entre las que destaca su tratado médico-filosófico sobre la enajenación mental o la manía (1801). Pinel dudaba de que un idiota y un demente fueran susceptibles de educa-



ción, pero exigía para ellos un trato moral y humano. Debemos destacar su propuesta de una terapia ocupacional.

En esta época, la atención estuvo centrada las personas sordas, ciegas y mudas (minusvalías sensoriales), con una evolución muy distinta para cada deficiencia. También en la Edad Moderna, las personas con deficiencia mentales fueron ingresadas en orfanatos, en manicomios, en prisiones y en otro tipo de instituciones estatales, donde recibieron un trato peor que las personas en similares condiciones en los siglos anteriores.

2.5. Modernidad y surgimiento de la educación especial

Como indica Claudia Grau (1994), hasta prácticamente el siglo XVIII, no podemos hablar de la existencia de una educación especial propiamente dicha. Es a lo largo del siglo XIX cuando en el mundo aparecen instituciones y centros de atención educativa-pedagógica para la atención de adultos y de niños/as con discapacidad. Tal situación histórica está de la mano del progreso de la medicina en la comprensión, por ejemplo, de la deficiencia mental, factor importante para el tratamiento educativo posterior.

Por lo anterior, varios autores denominan a la modernidad como época de las instituciones o periodo de institucionalización. De hecho, como resultado de las transformaciones sociales de la revolución industrial, en el siglo XIX, se produjo la institucionalización de la educación dirigida a las personas con carencias físicas, psíquicas o sociales, así como una incipiente y auténtica investigación para encontrar soluciones a los problemas de la discapacidad.

Veamos los hitos más importantes de la Edad Moderna respecto a la educación especial.

Jean-Etienne Esquirol estableció la diferencia entre idiocia (idiotez) y demencia, y entre enfermos mentales y deficientes mentales, distinguiendo dos niveles de retraso mental: imbecilidad, asociada al retraso mental leve, por lo que las personas podían ser educadas; e idiocia, asociada al retraso mental grave, por lo que las personas no eran susceptibles de ser educadas. Esquirol dio más importancia a la herencia, al aspecto maternal, al rol de la madre, a la relación con el/la hijo/a y a la vida que ella ha llevado como aspectos influyentes en el desarrollo mental del/la niño/a.

Jean Itard, pedagogo y médico, fue el precursor de una serie de intentos para la educación de niños/as deficientes mentales. También utilizó sus técnicas reeducativas para personas sordomudas y aplicó el “tratamiento moral” de su maestro Pinel. Un ejemplo significativo de su trabajo es la aplicación de métodos a un niño salvaje, en el intento de despertar sus sentidos, su “humanidad dormida”, como él decía. Ese aporte quedó reflejado en el libro *La educación de un hombre salvaje* (1810), en el que se describe la educación de Víctor, el niño salvaje de Aveyron, de 12 años. Después de cinco años de trabajo con un programa sistematizado, Itard consiguió adiestrar los sentidos y la memoria del niño, e incluso lo capacitó para el desarrollo de algunas habilidades sociales. De ese modo demostró, por primera vez, el valor de la educación y de la enseñanza sobre las personas con deficiencias. El método de estudio de Itard

estuvo fuertemente influenciado por el empirismo y por la educación sensorial, abriendo así una línea educativa importante mediante una pedagogía curativa y rehabilitadora.

Édouard Séguin, médico y pedagogo, fue el primer terapeuta de niños/as con retraso mental. Su labor fue realizada en hospicios. Creó un centro de enseñanza para “niños idiotas”, en París, modelo que sirvió tanto en Europa como en América. En 1946, presentó su obra *El tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas*, exponiendo su método de educación fisiológica, siguiendo las orientaciones de Itard. La base de su estudio fue la observación individual de los/as niños/as, demostrando que tras un buen diagnóstico se podía enseñar a quienes presentaban retraso. Su método consistía en la educación de los sentidos para desarrollar la inteligencia. Fue el primer autor en hacer referencia a las posibilidades de aplicación a la enseñanza general, sobrepasando el terreno médico y asistencial. A partir de ello, es posible hablar de una educación especial en sentido moderno. En 1850, Séguin se trasladó a Estados Unidos, donde adquirió una notable celebridad en la creación de las primeras escuelas para retrasados.

A finales del siglo XIX, Bourneville, médico y pedagogo, creó en Bicetre, un suburbio de París, un centro reservado únicamente a personas con deficiencia mental. En ese centro, aplicó el método de Séguin, elaborando material sensorial y desarrollando una serie de orientaciones sobre las tareas musculares a realizar antes de cualquier trabajo. Además, introdujo escalas de observación, anotando la evolución que iban presentando los/as niños/as.

Itard, Séguin, Esquirol, Bourneville y otros médicos y pedagogos europeos son considerados por varios autores como los padres de la educación especial. En efecto, a partir de sus trabajos, la educación especial surgió como campo profesional. En el periodo de la modernidad, además, las instituciones fueron adquiriendo un gran auge y el interés por la pedagogía especial adquirió una enorme importancia, con el reconocimiento de la necesidad de atender a las personas con discapacidad procurando incluso su educación, aunque en muchos casos el proceso educativo fue simplemente de carácter asistencial.

2.6. Principios del siglo XX: desarrollo de la educación especial

Al comenzar el siglo XX, se generó un movimiento a favor de la atención educativa de las personas con discapacidad. También aparecieron variados aportes inspirados en los principios del ámbito educativo. Además, el interés por conocer a los/as niños/as desde la psicología evolutiva y desde la psicometría influyó notablemente en el diagnóstico y en la atención a las personas con discapacidad, con el objetivo central de que el/la niño/a con discapacidad pudiera ser educado/a y pudiera aprender. Este periodo histórico también es conocido como fase de tratamiento pedagógico. Veamos sus principales aportes.

Aportes desde lo pedagógico

María Montessori, médica y pedagoga, se interesó en la educación de niños/as “anormales”. Para ello, puso en experimentación su método de autoeducación en la práctica de la ense-



ñanza preescolar para todo tipo de niños/as. Tradujo inicialmente los trabajos de Itard y Séguin. Su labor en la creación de la conocida escuela infantil italiana “Casa dei Bambini” estuvo centrada en el conocimiento científico del/la niño/a, en el desarrollo sensorial y en la idea de la autoactividad. Sobre la base de esto último, ideó actividades “de la vida práctica” para que los/as niños/as pudieran cuidarse a sí mismos/as desde edades muy tempranas, con el objetivo conseguir su independencia personal. Su interés por la educación de niños/as con discapacidad mental le permitió aplicar métodos experimentales consiguiendo que ellos/as aprendieran a leer y a escribir.

Por otra parte Ovide Decroly comenzó a estudiar a los/as niños/as “retrasados”, hizo una clasificación de los/as niños/as deficientes e inventó juegos y un método fundado en los intereses del/la niño/a que luego aplicó a sujetos “normales”. Mantuvo una orientación globalizadora de la educación, basando su didáctica en los centros de interés del/la niño/a. También elaboró métodos globales ideográficos para la enseñanza de la lectoescritura. Sus trabajos fueron aplicados en 1901 con la creación del Instituto Laico de Enseñanza Especial. Dicho Instituto fue uno de los pioneros en la utilización del test de inteligencia como instrumento para organizar a los/as estudiantes en clases homogéneas. Decroly también propuso la creación de aulas para “niños retrasados, normales y aventajados”.

Édouard Claparède, en Ginebra, inició clases de formación para “niños retrasados”. En colaboración con el neurólogo Francois Neville, abrió la primera consulta médico-pedagógica para establecer mediante diagnóstico los criterios para la selección y la clasificación de estudiantes de las clases especiales, que ya fueron destinados a la enseñanza pública.

Montessori, Decroly y Claparède son parte del movimiento pedagógico conocido como Escuela Nueva, cuyos principios educativos son: la individualización de la enseñanza, el paidocentrismo, el aprendizaje activo, el aprendizaje por descubrimiento y el respeto a la libertad y a la dignidad del/la niño/a.

Aportes desde la psicología y la psicometría

El desarrollo de la ciencia y de los tests o instrumentos como técnicas de medidas de psicología de principios del siglo XX influyó particularmente en el avance de la psicología y de la psicometría, que permitieron disponer de métodos y de instrumentos de medición o tests de evaluación. Los conceptos de ‘edad mental’ y ‘coeficiente intelectual’ fueron la base para clasificar a los sujetos en “normales”, en “deficientes mentales” (profundos, severos, leves) y en “superdotados”.

En 1905, Alfred Binet y Théodore Simon, en Francia, publicaron la primera escala de desarrollo intelectual o de inteligencia. Binet empezó observando a niños/as desde el punto de vista médico-pedagógico, ya que se le había encargado estudiar los medios apropiados para seleccionar a los sujetos retrasados. Su punto de partida fue una posible correlación entre la circunferencia craneana y las personas adultas internadas en un asilo. Esta graduación permitió a Binet y a Simon exponer los niveles de inteligencia de los/as retrasados/as adultos/as

y también les sirvió para definir la idiotez y la imbecilidad profunda y ligera, aunque se negaron a predecir sus posibilidades reales.

Las escalas de inteligencia de Binet y Simón fueron aplicadas y baremadas en varios colegios de París, y luego se difundieron por todo el mundo. Esa situación permitió el abordaje interdisciplinario en la educación de niños/as con deficiencia, no sólo desde la pedagogía, sino también a partir de la neurología, de la psiquiatría, de la pediatría y de la psicología, entre otras disciplinas, como base para establecer y comprender mejor la etiología de la deficiencia, y para considerar su posterior educación mediante una instrucción individualizada, con una secuencia ordenada de tareas educativas y con mejores condiciones y ambiente educativo para el/la niño/a. Este aporte es un hito muy importante, dado que se consideró que las personas con discapacidad tenían inteligencia y, por tanto, podían aprender.

En este periodo, apareció un gran interés por los trastornos del aprendizaje y un énfasis marcado en los problemas del lenguaje. Igualmente, se intentó describir la afasia, perfilándose la idea de una causa neurológica. Se habló también de alteraciones de las funciones mentales superiores, como consecuencia de lesiones o traumas cerebrales.

2.7. Mediados del siglo XX

A mediados de siglo XX, se produjo un cambio importante en la concepción teórica y práctica de la atención de las personas con discapacidad. Los centros cambiaron de horizonte y pasaron de ser meramente asistencialistas a brindar educación (comenzaron a considerar a las personas con discapacidad como sujetos que pueden ser educados y que pueden aprender), y fueron especializándose en función de los tipos de discapacidades que atendían (visual, auditiva, motora, intelectual).

En este periodo, también proliferaron los centros de atención según el tipo de discapacidad. Es desde entonces que funciona un sistema paralelo al regular, separando los centros específicos para personas con discapacidad de los centros educativos del sistema regular y formal. La diferencia entre la escuela regular y la escuela especial es que estas últimas sólo escolarizan a niños/as con problemas, con medios y con profesionales adaptados.

La escuela regular, a su vez, comenzó a establecer diferencias entre los/as estudiantes que alcanzaban el nivel de rendimiento óptimo y aquéllos/as con dificultades para lograr esos aprendizajes. En esa situación, surgió otro debate: buscar soluciones respecto a los/as niños/as “retrasados o con dificultades de aprendizaje”, poniendo énfasis en los/as “débiles o anormales” y en los/as que no. Para el diagnóstico, se aplicaban las escalas métricas de inteligencia, cuyos resultados permitían determinar la situación del/la estudiante. Esto derivó en su clasificación en dos grupos: “normales” (que podían beneficiarse del sistema educativo regular o formal) y “anormales” (que debían asistir y encontrar respuestas en las aulas de la educación especial).



Entre las décadas de 1940 y 1950, los centros de educación especial lograron consolidarse y fueron separándose de la educación regular. Según Marchessi y Martin (1991, en Morenza e Ibarola, 1999) esa manera de encarar la educación especial trajo consigo dos consecuencias:

- La necesidad de una detección bien precisa del trastorno o de la discapacidad.
- La conciencia de una atención educativa especializada, distinta y separada de la escuela regular o formal.

La existencia de las escuelas especiales fue considerada positiva por las siguientes razones:

- Atendían a un menor número de estudiantes por aula.
- Contaban con edificios específicos y adaptados a los tipos de discapacidad de sus estudiantes.
- Tenían la posibilidad de una atención educativa más individualizada.

Sin embargo, también se empezó a cuestionar su proceder, debido a que estaban originando una actitud segregacionista en el ámbito educativo, en las familias y en la sociedad en general.

2.8. Segunda mitad del siglo XX

A partir de la década de 1960, en el ámbito de la educación especial, se produjeron cambios importantes en la concepción de las deficiencias. A nivel conceptual, se dejó de utilizar el término deficiencia mental y se comenzó a emplear el de necesidades educativas especiales. A nivel práctico, triunfaron los movimientos de normalización y de integración, cuyo planteamiento consistía en que las personas con discapacidad desarrollaran un tipo de vida tan normal como fuera posible, y esto se conseguía integrándolas en lo social, en lo escolar, en lo laboral y en otros ámbitos. Por tal motivo, esa época se conoce como de normalización y de integración en la escuela regular.

Según Marchessi y Martin (1991, en Morenza e Ibarola, 1999), las condiciones para dejar la concepción de deficiencia y educación especial fueron las siguientes:

- Una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y de las deficiencias. La deficiencia ya no se entiende como un fenómeno autónomo del/la estudiante, sino que se relaciona con factores del ambiente y con la respuesta educativa más adecuada.
- Se comienza a considerar una nueva perspectiva en las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo, en la que el aprendizaje favorece el desarrollo.
- El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias.
- El aumento de personal especializado tanto en la escuela regular como en la escuela especial.
- Los cambios producidos en las escuelas regulares, que enfrentaron el problema de enseñar a todos/as los/as estudiantes independientemente de sus diferencias en capacidades y en intereses.

- La constatación del fenómeno “fracaso escolar”, cuyas causas, aún imprecisas, se sustentaban en factores sociales, culturales y educativos, que condujo a que se replantearan las fronteras entre la normalidad y el fracaso de las deficiencias, y, de hecho, el problema de las fronteras entre los/as estudiantes de las escuelas regulares y aquéllos/as de las escuelas especiales.
- Los limitados resultados que se obtenían en las escuelas especiales.
- El aumento de experiencias positivas de integración.
- El desarrollo de una corriente tendiente a que todos/as los/as ciudadanos/as se beneficiaran por igual de los mismos servicios, lo que suponía evitar que existieran sistemas paralelos que diferenciaban a unos/as pocos/as respecto a la mayoría.
- La mayor sensibilidad social hacia el derecho de todos/as a una educación planteada sobre supuestos integradores y no segregadores.

En cuanto al principio de normalización, éste introdujo la integración escolar y dio pie a un nuevo concepto de la educación especial. Los primeros en definir este concepto fueron Bank Mikkelsen y Ben Nirje, afirmando que la persona “deficiente mental” debe hacer una vida tan normal como le sea posible, recibiendo las atenciones que necesite por medio de los servicios ordinarios de la sociedad.

Según Grau (1998), el principio de normalización toma en consideración dos tipos de cuestiones: las que hacen referencia al individuo y las que se refieren a las características de los servicios.

Entre las cuestiones relacionadas con el individuo tenemos las siguientes:

- Toda persona, independientemente de su discapacidad, es capaz de aprender y de enriquecerse en su desarrollo humano.
- Toda persona tiene la misma dignidad e iguales derechos humanos y legales que el resto de los/as ciudadanos/as.
- Se debe procurar evitar el etiquetaje.
- Deben respetarse las diferencias individuales y el derecho a decidir y a asumir riesgos.

Entre las cuestiones relacionadas con los servicios destacan las siguientes:

- La sectorización de los servicios, es decir, la dispersión o descentralización, que no necesariamente conduce a la duplicación de los mismos.
- La elección de los medios menos restrictivos, lo que se consigue adecuando los servicios a la persona con discapacidad.
- La flexibilidad administrativa para conseguir unos servicios permanentemente adaptados a las necesidades de los/as usuarios/as.

La normalización implicó un cambio de actitudes en toda la comunidad y de modos de pensar, de sentir y de comportarse. En ese marco, el ideal era que la educación de las personas con discapacidad se realizara en el sistema educativo regular o formal.



Como desarrollo del principio de normalización y como aplicación en el ámbito educativo, surgió el principio de integración. Dicho principio alude al proceso por el cual el/la estudiante con necesidades especiales participa en la escuela regular y formal, y es atendido educativamente mediante la provisión de los recursos didácticos necesarios para alcanzar con éxito los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para su efectividad debe, abarcar:

- La integración física, que se logra compartiendo el mismo espacio.
- La integración funcional, que supone que el/la estudiante debe tener una presencia activa y capaz de asumir roles, funciones y obligaciones.
- La integración social, que implica que el/la estudiante sea considerado/a como un/a miembro más de la comunidad escolar, con sus derechos y con sus deberes.

El principio de integración está basado en:

- La consideración de que cada estudiante tiene unas características propias.
- La aparición de nuevos/as profesionales.
- La posibilidad de adaptar el currículo ordinario.
- La escolarización de los/as estudiantes en un ambiente lo menos restrictivo posible.
- El hecho de que los centros de educación especial pasan a formar parte del sistema ordinario.
- La escolarización de los/as estudiantes revisable y reversible, evitando el encasillamiento.

Por otra parte, el principio de integración se relaciona con otros dos principios:

- **El principio de individualización:** Considera que cada individuo es único, con características y peculiaridades que deben ser respetadas en la educación. Esto implica que la metodología y los programas educativos deben ser individuales y específicos para dar respuesta a cada estudiante.
- **El principio de sectorización:** Plantea que los/as estudiantes con necesidades especiales deben recibir las atenciones que precisan dentro de su ambiente natural. Es decir, para lograr que los/as estudiantes tengan una vida tan normal como sea posible, deben contar con los recursos necesarios en la zona donde viven.

La integración educativa, sin embargo, no garantizó una integración plena de todas las personas con discapacidad en la sociedad. De hecho, la integración de algunas personas con discapacidades graves en la escuela regular fue muy difícil, por lo que resultó más propicio que pudieran integrarse de manera más efectiva en una escuela especial.

Según Monereo y Font (1986), los modelos de integración escolar son:

- **El modelo comportamental:** Tiene su sustento en la teoría psicológica conductista, que propone sistemas instructivos individualizados basados en la enseñanza programada y utilizando técnicas y recursos tecnológicos para la modificación de la conducta, dando especial importancia a los objetivos conductuales, a la evaluación inicial y a la evaluación final, en términos de ejecución.

- **El modelo cognitivo:** Está basado en las teorías psicológicas cognitivas o constructivistas, como la de Jean Piaget, en las de procesamiento de información y en las de condicionamiento vicario (imitación de conductas o *modeling*), de Albert Bandura.
- **El modelo humanista:** Se basa en los movimientos de renovación pedagógica de la Escuela Nueva y de autogestión educativa, que proponen la individualización de la enseñanza y la respuesta de ésta a los intereses y a las características de los/as niños/as, mediante un aprendizaje activo y por descubrimiento en el que el rol del/la maestro/a es el de facilitador/a y animador/a del aprendizaje.

El Informe Warnock y las necesidades educativas especiales

En 1974, por encargo del departamento de Educación y Ciencias, se constituyó en el Reino Unido el Comité de Investigación sobre la Educación de Niños y Jóvenes Deficientes, con el objetivo de estudiar la situación de la educación especial de ese país. Como resultado de esa investigación, en 1978, fue publicado el Informe Warnock, con un gran impacto en la concepción de la educación especial en el mundo. También a partir de ese informe se popularizó el concepto de 'necesidades educativas especiales'. Del informe resalta lo siguiente:

- En lo sucesivo, ningún/a niño/a con deficiencias debería considerarse ineducable, independientemente de la gravedad de sus dificultades, y, por tanto, debería ser incluido/a en la educación especial.
- Debe considerarse que los fines de la educación son los mismos para todos/as, independientemente de las ventajas o de las desventajas de los/as diferentes niños/as.
- El rechazo de la idea de la existencia de dos conjuntos de niños/as: los/as "deficientes", que reciben educación especial, y los/as "no deficientes", que reciben simplemente educación. En ese sentido, al considerar que las necesidades forman un conjunto, el Comité planteó que la educación especial debe ser entendida, también, como un continuo de prestaciones, que van desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.
- Se consideró que hasta uno/a de cada cinco niños/as podría necesitar ayuda especial en algún momento de su vida escolar.
- El Comité recomendó la abolición de la clasificación legal de "estudiantes deficientes", proponiendo que la base para la toma de decisiones acerca de la prestación educativa que se requiera proceda de una descripción detallada de las necesidades especiales en cuestión. En ese sentido, se acordó usar el concepto de 'dificultades de aprendizaje', que aprecia y reconoce la influencia del contexto escolar (currículo, métodos de enseñanza, organización escolar) y, por tanto, adopta una perspectiva mucho más interactiva respecto a tales dificultades.
- El Comité propuso un estricto proceso de evaluación y de dictamen antes de considerar a un/a estudiante con necesidades especiales. Ese proceso, en último término, debe servir para garantizar que las autoridades educativas presten los servicios y los recursos necesarios para una adecuada satisfacción de las necesidades educativas detectadas.

El Informe Warnock, además, incluyó los siguientes aspectos a favor de las personas con discapacidad:



- La necesidad de una intervención educativa temprana.
- El impulso de una política de integración escolar y el debate sobre el papel de los centros de educación especial.
- El replanteo de la formación inicial de los/as maestros/as y de su formación permanente, que debe contemplar la formación en educación especial.

Finalmente, según el Informe Warnock, cuando un sujeto tiene necesidades educativas especiales, se quiere decir que tiene un problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más especializada y mayores recursos educativos de los que se utilizan en la educación de los/as compañeros/as de su edad.

De lo que se trata es, entonces, de evitar los términos 'deficiencia', 'discapacidades' y 'minusvalías', y, más bien, enfatizar en la respuesta educativa. En ese entendido, las personas con necesidades educativas especiales son aquellas que presentan algunas deficiencias y discapacidades, y, de hecho, experimentan algunas minusvalías que repercuten en su aprendizaje hasta un punto tal que necesitan recursos y una atención especializada para poder realizar su potencial de desarrollo (Morenza e Ibarola, 1999). Sin embargo, en la conceptualización anterior, no se eliminan los términos 'deficiencia', 'discapacidad' y 'minusvalía', porque es a partir de ellos que se pueden caracterizar las necesidades educativas especiales de una persona.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define los términos 'deficiencia', 'discapacidades' y 'minusvalías' de la siguiente manera:

Deficiencias: Hace referencia a las anomalías de la estructura corporal y de la apariencia y de la función de un órgano o sistema cualquiera que sea su causa.

Discapacidades: Reflejan las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y la actividad del individuo. Representan trastornos a nivel de las personas.

Minusvalías: Hacen referencia a las desventajas que experimenta el individuo como consecuencias de las deficiencias y discapacidades. Reflejan una interacción y adaptación del individuo a su entorno.

Fuente: OMS (1983). *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDD)*.

Nota: El año 2001, la OMS publicó un nuevo enfoque de discapacidad en el libro *Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud-CIF*, debido a que la publicación CIDD recibió críticas sobre el modelo médico. En el nuevo enfoque, se unificaron el modelo médico y el modelo social, definiendo la discapacidad como la "limitación en la actividad y restricciones en la participación."

2.9. Siglo XXI: de la educación integradora a la educación inclusiva

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990-Jomtien, Tailandia), de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), de la Conferencia Mundial sobre Educación Especial (1994-Salamanca) y de las acciones emprendidas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se planteó la necesidad de que todos los sistemas educativos incluyan a todos/as los/as estudiantes, respetando su diversidad, excluyendo todo tipo de

discriminación y reconociendo que la educación es un derecho para hombres y mujeres del mundo entero.

La Declaración Mundial de Educación para Todos se focalizó en seis dimensiones elementales para el desarrollo de la educación universal para todos/as:

- Satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje.
- Universalización del acceso a la educación y fomento de la equidad.
- Modificación de las desigualdades en educación y supresión de todo tipo de discriminación.
- Concentración de la atención en el aprendizaje.
- Ampliación de los medios y del alcance a la educación básica.
- Mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y fortalecimiento de la concentración de acciones.

En esas mismas intenciones, la UNESCO (2004), al referirse a la educación inclusiva, hizo explícito lo siguiente: “la educación surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está a la base de una sociedad más justa”. Así mismo, mencionó que la educación inclusiva debe estar centrada en responder a todos/as los/as estudiantes, otorgando especial atención a aquellos/as que han sido excluidos/as del sistema educativo por diferentes razones, como las minorías étnicas y lingüísticas, y los/as estudiantes con necesidades educativas especiales, entre otros/as.

En el marco de la Conferencia Mundial sobre Educación Especial-Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994):

...cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Según esa definición, todo/a niño/a tiene derecho a recibir una educación que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida. Hacer efectivo ese derecho implica asegurar el principio de igualdad de oportunidades, es decir, proporcionar a cada uno/a las ayudas y los recursos que requiere en función de sus características y de sus necesidades individuales.

Actualmente, existe un mayor reconocimiento sobre la importancia de considerar las diferencias en los procesos educativos. Sin embargo, los sistemas educativos aún se caracterizan por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo cual supone una barrera importante para lograr el pleno aprendizaje y la participación de todos/as los/as estudiantes en la escuela. Ese carácter homogeneizador ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal modo que todos/as aquellos/as que se distancian o se desvían de lo “supuestamente normal o frecuente” son considerados/as como sujetos de programas diferenciados, son excluidos/as o simplemente son ignorados/as.



Consideramos que el desarrollo de las escuelas inclusivas representa un desafío importante para los sistemas educativos del mundo, y particularmente de Bolivia, que merece la pena enfrentar, ya que en la medida de que todos/as los/as niños/as se eduquen juntos/as será posible que estimen y respeten las diferencias, y que desarrollen valores de cooperación y de solidaridad, los cuales son esenciales para avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.

La inclusión también supone una oportunidad para el desarrollo de las escuelas y de los/as maestros/as, debido a que es preciso implementar medios de enseñanza que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de cada estudiante. Sin embargo, para avanzar hacia este tipo de escuelas, es fundamental superar una serie de barreras que están fuera y dentro del sistema educativo. Las situaciones de pobreza o de marginalidad, el capital cultural de las familias y la negación o la desvalorización de las diferencias son factores, entre otros, que generan desigualdad y exclusión en el mundo, principalmente en los países menos desarrollados.

Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Elabore un mapa conceptual con los periodos históricos descritos en esta unidad temática.

Actividad práctica 2

Para el criterio DECIDIR

¿Considera usted que los países como Bolivia cuentan con la infraestructura, el personal especializado y los materiales que permitan la inclusión de personas con discapacidad a la escuela regular? Fundamente su respuesta.

Actividad práctica 3

Para los criterios SER y HACER

Lea individualmente los siguientes textos y haga un resumen de cada lectura.

- “El salvaje de Aveyron”, de Jean Itard, escrito publicado en *Naturaleza humana y educación*, de Alberto Merani (pp. 91-136).
- *La educación especial, un ámbito que se resiste a cambiar*, de Gerardo Echeta (2006), capítulo 2, pp. 55-74

Bibliografía

- Echeta, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid.
- Grau, C. (1994). *Aspectos psicopedagógicos del niño con deficiencias visuales*. España.
- Grau, C. (1998). *Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. España.
- Hernández, R. (2001). *Antropología de la discapacidad*. Madrid.
- Inzúa, V. (2001). "Una conciencia histórica y la discapacidad", en *Revista Trabajo Social*, número 3. México
- Monereo C. (1986). *Integración social en el aula*. Madrid.
- Morenza, L. e Ibarola, G. (1999). *Educación especial*. La Paz.
- Sánchez, A. y Torres, J. (1999). *Educación especial I*. España.
- Sánchez, E. (1994). *Introducción a la educación especial*. Madrid.
- UNESCO (1994). *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*.
- www.hawking.org.uk



Unidad temática 3

Aproximación histórica a la educación especial en América Latina y en Bolivia



Objetivo holístico de la unidad temática

Describimos los principales hitos de la educación especial en América Latina y en Bolivia, y su importancia para el establecimiento de la educación especial, de la educación integradora y de la educación inclusiva.

Resumen/presentación de la unidad temática

En esta unidad temática, realizamos un recorrido cronológico por la historia y el marco normativo de la educación especial en Bolivia, a partir de la historia sobre el desarrollo y la concepción de la educación especial.

Actividad previa

Lea el siguiente poema:

Si yo fuera normal

Si yo fuera normal, ganas me daría de abrazar a todos.
Si yo fuera normal, el mundo sería diferente,
quien sabe no habría ciegos ni locos ni mudos, ni enfermos mentales.
Si yo fuera normal, entonces me encantaría ofrecer la paz.

Pero veo que todo es diferente, que mis sueños se vuelven una monotonía.
Y el amor parece que es una utopía.

Me siento extraño entre los extraños.
Me siento extraño entre los normales.
El pecado mío es haber nacido un poco informal ante a sociedad.

Pero soy persona ,creo que hay capacidad en mi.
Porque será entonces que la gente común crea
en su imaginación seres como el hombre bestia y la bella.
Pienso que no soy tan extraño como la bestia.
Pienso que puedo dar de mi ante los demás.

Si yo fuera normal quien sabe los anormales me verían
de diferente manera. Quien sabe si pensaría volver a ser lo que era.
Si yo fuera normal... hay veces pienso que eso nunca llegar a ser.

La Paz, julio de 1994.
G. J. A .F.

(En proyecto de investigación sobre educación especial.. UMSA., 1994)



- Reflexione sobre lo siguiente: ¿Quién es más normal, usted o la persona que escribió el poema? ¿Por qué? Fundamente su respuesta.
- ¿Qué mensaje podría enviarle al autor del poema?

1. Introducción

La educación especial en América Latina ha recorrido varios momentos de cambio y de mejora a favor de las personas con discapacidad. Sin embargo, el contexto de exclusión social y económica de amplios sectores de la población, particularmente en los países más pobres, suponen una injusticia permanente que repercute fundamentalmente en la falta de acceso a las condiciones mínimas de salud, de vivienda, la educación y de trabajo, aspectos que obstaculizan seriamente el desarrollo humano y sostenible de esta región del mundo.

En este contexto, ¿cuál es el rol de la educación como un derecho humano de acceso, de igualdad y de inclusión educativa de la población latinoamericana? Para responder a esa interrogante, tomemos el criterio del informe de InteRed (2008):

La educación, lejos de convertirse en un instrumento para superar las desigualdades, ha servido tradicionalmente para reproducir y agrandar las brechas entre grupos favorecidos y desfavorecidos. Y es que, a pesar del notable incremento de la cobertura acontecido en las últimas tres décadas, ésta no ha ido acompañada de un aumento de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni de respuestas eficaces a las diferencias con que parten los/as educandos/as. Por consiguiente, mejorar la calidad y la equidad de los sistemas educativos constituye en la actualidad uno de los retos más decisivos a los que se enfrentan las sociedades latinoamericanas.

En ese marco, cabe otra pregunta casi obligada: ¿cuál es la situación de la educación especial y/o de la educación inclusiva? Una primera respuesta tentativa está referida a que a pesar de la expansión de la educación y de los esfuerzos realizados por todos los países de la región y de los organismos internacionales por constituir una escuela integradora e inclusiva, todavía persisten enormes desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, de las diferentes culturas y de las diversas características individuales de los/as niños/as y de los/as jóvenes en edad escolar.

Si bien los sistemas educativos aún mantienen altos niveles de inequidad, de exclusión y de discriminación, particularmente para estudiantes con discapacidad, también es cierto que la inclusión de niños/as, de jóvenes y de adultos/as con discapacidad en los establecimientos de la educación regular, denominada educación de integración y de inclusión, recién está emergiendo como parte de las propuestas educativas de los países de la región, abordándose de manera más o menos intencionada desde las políticas educacionales. En esa dirección, Bolivia, a partir de la aprobación de la Constitución Política del Estado Plurinacional y de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, propone una política de educación inclusiva que responda y atienda efectivamente a la población mencionada.

Para una mejor comprensión de la temática en cuestión, seguidamente abordamos primero la educación especial en América Latina, para recién pasar al contexto boliviano.

2. Educación especial en América Latina

2.1. Antecedentes históricos sobre discapacidad en Mesoamérica

En Mesoamérica o Amerindia, la historia de la discapacidad es completamente diferente a la de las culturas europeas. En nuestras culturas, las personas con discapacidad estuvieron sujetas tanto a privilegios como a cultos religiosos. Así, según la cultura, la discapacidad era atribuida a fenómenos astrológicos, a mitos y a castigos divinos.

Según Inzúa (2001:78), “posiblemente uno de los principios al culto de los seres deformes (discapacitados) y su relación con la fuerza natural (como el fuego), aparecen tempranamente en las culturas mesoamericanas (periodo formativo o preclásico) con la presencia del dios viejo o del fuego, Huehuetolt, concebido como un anciano jorobado que llevaba un brasero en la espalda. Culto que permaneció en la cultura azteca hasta la conquista española”.

Igualmente, en el periodo de la conquista de México, Hernán Cortés escribió una carta sobre las personas especiales que encontró en la vivienda de Moctezuma, en la capital azteca, Tenochtitlán. Su escrito decía lo siguiente (Cortés, 1985:81):

Tenía en esta casa un cuarto en que tenía hombres y mujeres y niños blancos de su nacimiento en el rostro y cuerpo y cabello y cejas y pestañas. Tenía otra casa donde tenía muchos hombres y mujeres monstruos, en que había enanos, corcovados, y otros con otras deformidades, y cada una manera de monstruos, en su cuarto por sí, y también había para éstos personas dedicadas para tener cargo de ellos.

De lo anterior, es posible deducir que las personas con discapacidad estaban asociadas a las divinidades de trascendencia y a lo sobrenatural, y que se mantenía comunicación y vínculos con ellas por representar a la estructura religiosa mesoamericana. Sin embargo, también había muchos mitos y creencias que las perjudicaban y las condenaban a su eliminación.

Al respecto, Hugo Sotomayor (2007), en un estudio realizado sobre la presencia de enanos y de gigantes en la mitología indígena de Colombia, describió cómo algunos pueblos amerindios fueron variando en su estatura. Su investigación dio cuenta de que entre los grupos de mayor promedio estaban los Ona de Tierra del Fuego, con una media de un metro con 83 centímetros, en tanto que entre los más bajos se ubicaban algunos grupos Yukpa o Yukos de la Serranía de Perijá, entre Colombia y Venezuela, con una media de un metro con 58 centímetros. En esos grupos, la representación del ser pequeño, del enano, correspondía al símbolo de la fuerza regeneradora y a la totalidad de nuestro ser, mientras que la del gigante, menos frecuente, correspondía a las fuerzas que constriñen la vida, a la sexualidad exagerada y, en general, a las fuerzas desequilibrantes y peligrosas.



Tal concepción acerca de los enanos y de los gigantes en la mitología indígena colombiana concuerda con la que los diferentes pueblos de otras latitudes tuvieron sobre elfos, gnomos, enanos, pitufos y hadas, por un lado, y gigantes y cíclopes por el otro. Esas sociedades también consideraban a cualquier habitante mayor o persona muy débil como una carga para el grupo; su incapacidad para autosostenerse era vista como un riesgo para todo el conjunto social. En esa comprensión, según Sotomayor (2007:107):

Los recién nacidos con deformaciones y debilitados por enfermedades —entre ellos algunos casos de enanismo congénito— fueron abandonados o eliminados a través de las prácticas del infanticidio activo o pasivo. Pero esto con seguridad no lo hicieron con los niños cuyas características propias de los diferentes tipos de enanismo se manifestaban meses después de haber nacido. A estos últimos niños, tras su aceptación social al darles un nombre, se les asignaban ciertas faenas y se les miraba a través de sus cosmovisiones.

Luego de la conquista española, con la religión católica y la imposición colonial, se fue perdiendo el sentido mítico, mágico religioso, otorgado a la discapacidad. En consecuencia, quienes la padecían eran utilizados como objeto de diversión y de burla callejera, igual que en Europa, pues en torno a sus malformaciones se montaban espectáculos con fines comerciales. Por ejemplo, Inzúa (2001) menciona el caso de una mujer originaria de Oaxaca que solicitó una licencia en el Ayuntamiento de Ciudad de México para exhibir a su hijo discapacitado (enano) con el propósito de ayudar a su esposo que estaba enfermo en su lecho.

Más adelante, la discapacidad fue considerada como caprichos de la naturaleza. Esto, en poca medida, disminuyó la discriminación. Si bien las personas con discapacidad ya no representaban castigos divinos ni cosas malignas, seguían siendo objeto de burlas y de mendicidad.

2.2. Hitos de la educación especial en América Latina

En el tiempo, la educación especial en América Latina ha seguido diversas etapas de conceptualización, de desarrollo y de transformación. En cuanto a lo normativo y a las experiencias educativas desarrolladas en la región, éstos corresponden a una copia de los modelos de los países anglosajones.

En la etapa contemporánea, los principales hitos de la educación especial en América Latina fueron:

- **Atención clínico asistencialista:** Se trata de una influencia que se inicia con la segregación de las personas “limitadas” o “deficientes” en centros especializados, con una perspectiva de atención clínico asistencialista proveniente del campo de la medicina. Los resultados de este enfoque demostraron a lo largo de los años que ése no era el camino. La atención centrada en el “paciente”, enfermo que debe ser rehabilitado por un técnico, dejaba a la familia y a la sociedad lejos del proceso de integración o de inclusión de la persona con discapacidad. Más tarde, se pasó a un enfoque psicológico

de adaptación de las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques, basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970, época en la que fue definida una modalidad de atención en centros y en escuelas especiales separadas de las escuelas regulares.

- **Integración escolar:** Como contrapropuesta a la anterior mirada, surgieron en el mundo voces a favor de la integración, generando al mismo tiempo grandes controversias y experimentos en busca de una educación más equitativa para las personas sin acceso a la educación. Las conclusiones del informe de Mary Warnock, conocido como Informe Warnock, repercutieron en el abandono del enfoque médico rehabilitador para ir ubicándose en el plano educativo, con la consecuente introducción de mejoras en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la atención a la diversidad de estudiantes que formaban parte del sistema escolar regular. También se introdujeron el concepto de 'necesidades educativas especiales' y los principios de normalización y de integración.
- **Inclusión escolar:** En América Latina, la integración, primero, y la inclusión escolar, después, han transitado por un modelo denominado de doble vía. Con dicho modelo, los/as estudiantes con discapacidad adquirieron la posibilidad de ingresar a la educación básica o primaria desde la educación especial, para ser integrados luego en la educación básica regular, o de acceder directamente a la educación básica, ejerciendo así su derecho a la inclusión.

Desde principios de la década de 1990, en América Latina y en el resto del mundo, el paradigma más extendido para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, centrado en la calidad y en la equidad, fue el de la educación inclusiva (Fernández, 2008). Dicho enfoque cobró fuerza a partir de los encuentros internacionales, como el de 1990 en Jomtien (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos) y el de 1994 en Salamanca (Conferencia Mundial sobre Educación Especial).

Al respecto, Fernández (2008) aclara que el concepto de educación inclusiva está asociado con demasiada frecuencia sólo a la integración de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas regulares, siendo su alcance mucho más amplio, dado que la mayoría de los/as estudiantes de América Latina, menores o adultos, no están siendo atendidos en sus necesidades individuales, lo que supone una barrera insalvable ante sistemas educativos inadecuados. Es necesario, entonces, que la educación inclusiva transforme de manera progresiva los sistemas educativos, orientándolos a que provean una educación de calidad a todas las personas por igual, en función de su diversidad e independientemente de su origen social, de su cultura o de sus circunstancias personales.

En ese sentido, el camino hacia sistemas educativos inclusivos implica un compromiso decidido con sociedades más justas y equitativas. Por tanto, las transformaciones educativas que se propugnan no pueden separarse de otras transformaciones imprescindibles en el campo de la política, de la economía o de la cultura, a fin de que los derechos universales proclamados el año 1948 por la Organización de Naciones Unidas (ONU) se conviertan progresivamente en una realidad.



En América Latina, las políticas de integración y de inclusión de las personas con discapacidad se enmarcan, en el fondo, en el reconocimiento de los fracasos, debido a que la integración y luego la inclusión educativa en las clases regulares, en casos de necesidades educativas especiales, fueron y son realizadas sin una adecuada concientización y capacitación de los/as maestros/as, y sin el apoyo de profesionales y de equipos especializados. En otras palabras, las personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales terminan en escuelas regulares, sin personal capacitado para su educación y con pocas posibilidades de recibir una educación de calidad.

Como concluyen Renato Opertti y Carolina Belalcázar (2008:158):

...el concepto de 'educación inclusiva' requiere una mayor elucidación y un mayor grado de apropiación por parte de los docentes, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, los responsables de la elaboración de políticas y los interlocutores sociales.

Imagen N° 1: Proceso de reflexión hacia la inclusión



Fuente: Caricatura de Francesco Tonucci (Frato) y cuadro obtenido de la presentación de Imelda Fernández para el Cuarto Taller Nacional de Capacitación del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, 2011.

2.2.1. Importancia de la educación inclusiva en América Latina

Para cerrar este acápite, presentamos los aspectos más importantes del estudio realizado por Fernández (2008) respecto a la educación inclusiva en América Latina.

Concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva es un principio rector universal y resulta pertinente para cualquier sistema educativo de cualquier país del mundo.

En América Latina y el Caribe, aún predominan sistemas educativos que excluyen a grandes sectores de la población. Por tanto, consideramos que hablar de educación inclusiva en esos contextos es hablar de un horizonte hacia el cual se debe caminar, entendiéndola como un proceso abierto más que como algo acabado y completamente perfilado.

La inclusión educativa en América Latina exige pensar en una educación básica de calidad que llegue a todos/as en igualdad de condiciones, superando las barreras tradicionales que la hacían un privilegio de pocos.

Siguiendo a Opertti y Belalcázar (2008), la educación inclusiva es:

...un principio general que debe impregnar tanto la cultura de la comunidad, como las política educativas, como las prácticas de enseñanza aprendizaje, en orden a hacer posible que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico y cultural, y de sus capacidades individuales innatas o adquiridas, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje en cualquier contexto educativo, contribuyendo de este modo a forjar sociedades justas y equitativas.

Obstáculos para la educación inclusiva

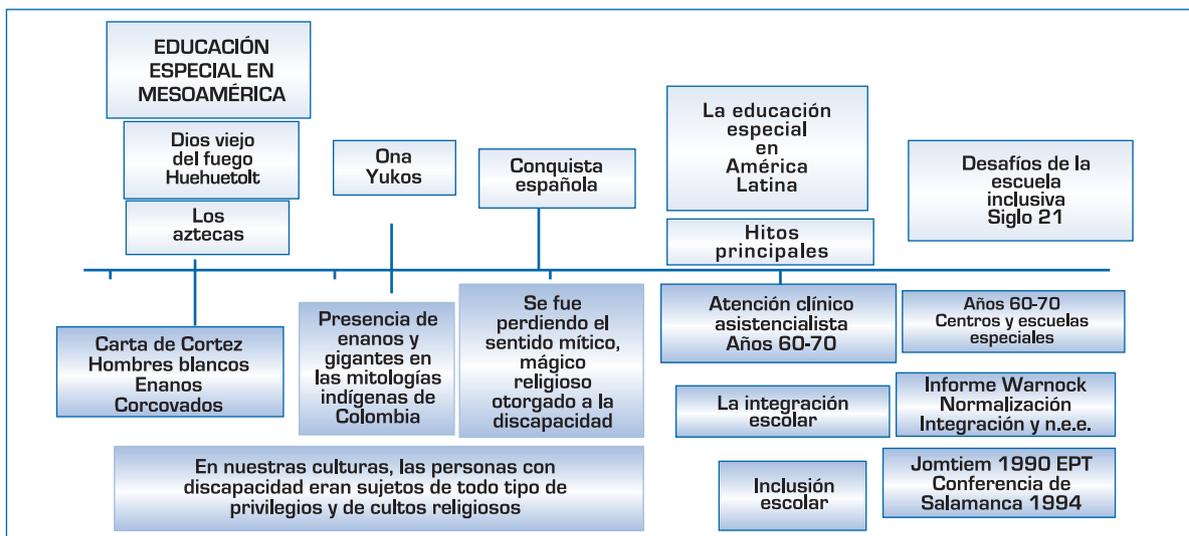
- **Obstáculos estructurales:** Para que una educación inclusiva se consolide, se requiere de Estados y de sociedades democráticas, maduras y estabilizadas. Tal estabilidad es posible si esas sociedades se reconocen como inclusivas, es decir, cuando sus gobernantes y el conjunto de la sociedad asumen que la desigualdad y la exclusión no son fenómenos naturales ni tampoco opciones legítimas. En todos los escenarios sociales, la inclusión es exigencia para la democracia y la justicia. Entonces, los países que aún mantienen proyectos que por razones ideológicas y socioculturales marginan o segregan a una parte de la sociedad tienen en su propia configuración el gen de la exclusión.
- **Tendencia privatizadora:** En la región latinoamericana, esta tendencia es el resultado de la aplicación de políticas económicas de primacía del mercado, cuya tendencia exonera a los Estados de su responsabilidad social, amenazando con convertir la educación en una mercancía accesible en cantidad y calidad para quienes puedan pagarla.
- **Mentalidades que segregan:** Desde hace varios siglos, en América Latina, la diversidad es sinónimo de desigualdad, frente a una cultura, una lengua y una fe dominantes. Las lenguas locales, el conocimiento ancestral, el color de la piel, la manera de entender la vida y el modo de relacionarse con la naturaleza, diferentes a la mirada occidental y cristiana, se convirtieron en expresiones desvalorizadas de pueblos enteros que fueron considerados marginales, diferentes e incluso incapaces. Los cimientos de una educación inclusiva son una sociedad y una comunidad que acepten, valoren y respeten las diferencias. Una mentalidad segregadora que se instala en la cultura es un gran obstáculo para trabajar a favor de una escuela para todos/as.
- **Limitaciones de un sistema educativo burocratizado:** En los sistemas educativos, la burocratización está vinculada al clientelismo político y al gremialismo conservador, desfavoreciendo la educación inclusiva y limitando las posibilidades de cambio. Esto in-



cluso se mantiene en los casos de ministerios de educación pública que suscribieron compromisos formales de cambio y de innovación en busca de la equidad.

- **Limitaciones formativas de los/as maestros/as:** La formación de los/as maestros/as es un factor clave en los procesos educativos que intentan ser inclusivos. Sin embargo, una de las primeras limitaciones es su baja calidad de formación, que no les permite contar con las herramientas analíticas necesarias para el ejercicio de su profesión. Habitualmente, su formación está basada en esquemas y en metodologías rígidos y deficientes, ubicándolos en una posición lejana de ser agentes de cambio y de inclusión en el aula.

Esquema N° 2: Línea de tiempo - Etapas de la educación especial en América Latina



Fuente: Elaboración propia

Actividad práctica 1

Para los criterios SER, SABER, HACER Y DECIDIR

Responda a las siguientes preguntas. Anote las conclusiones de cada pregunta individualmente y realice un debate en grupo comunitario:

- ¿Cómo fue considerada la discapacidad antes de la llegada de los españoles?
- ¿Cuáles son los principales hitos de la educación especial en América Latina?
- ¿Por qué se plantea tener sistemas educativos más inclusivos?
- ¿Cuáles son los obstáculos de la educación inclusiva en América Latina?

3. La educación especial en Bolivia

Actividad previa

Lea los siguientes enunciados. Luego, reflexione y responda cómo podría incorporarlos en su trabajo actual.

La educación especial en Bolivia

¿Somos heterogéneos?

Habitualmente son dos actitudes ante las diferencias:

- Se las anula, se las borra, con una pseudoigualdad (la mamá dice que entre sus hijos/as no hace diferencias, que los/as trata por igual).
- Se las segrega, se las elimina, convirtiéndolas en defectos y, por tanto, necesarias de ser excluidas.

Seguimos adelante planteando que ser diferentes no es en sí mismo ni bueno ni malo. Sin embargo, la diferencia "es"; no hay posibilidad de ignorarla y menos aún de eliminarla. Lo que se haga con esas diferencias es lo que puede ser bueno o malo.

¿Cómo hacemos para trabajar con diferencias?

- Aceptar que lo diferente existe.
- Decidir cómo "usarlo" para aprovecharlo, para disfrutarlo.
- Pasar de ser espectadores a ser jugadores de este partido, en el cual "el que esté libre, que tire la primera piedra". No hay "piedra libre", todos/as estamos en el juego.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los principios de la educación inclusiva.



Ellos discriminan, nosotros/as ¿discriminamos?

Nosotros/as tenemos la capacidad de reconocer en nosotros/as mismos/as actitudes de discriminación. Esto nos permite reflexionar sobre ellas y poner en juego un real esfuerzo por evitarlas: sólo el/la que reconoce la posibilidad de caer en actitudes discriminatorias podrá hacer un esfuerzo consciente para evitarlas.

La pregunta es: ¿cuáles son los derechos del/la otro/a que a mí más me cuesta responder?

3.1. Antes de la colonia: vestigios de la educación especial en los escritos de Guaman Poma de Ayala

Los primeros vestigios sobre la historia de la educación especial en Bolivia se encuentran en los escritos de Felipe Guaman Poma de Ayala (1987), conocido simplemente como Guaman Poma. En su texto sobre crónicas de América, describe la existencia de personas con discapacidad [personas con diferentes defectos físicos] de la siguiente manera:

En esta calle del cuarto de los enfermos y lisiados, cojos y mancos y tullidos, upa, mudo; nausea, ciego; uncoc, enfermo; uinayuncoc, tullido; maquinpaquisca, manco; hanco, coxo.

Estos servían de pasatiempo, hablar y cjoicarrear, como son enanos, tinre, uayaca; cumo, corcobado; chicta cinca [naríz partida]. Cada uno de los que podían trabajar y ayudar, los que tenían ojos servían de mirar, los que tenían pies andaban, los que tenían manos texían y servían de despenseros y quipo camayos, mayordomos. Éstos, cada uno, les casaban con su igual para multiplicar y servían en todo lo que podían. Le casaban al

ciego con otra ciega, al cojo con otra coja, al mudo con otra muda, el enano con enana, al corcovado con corcovada, el nariz hendido con otra de nariz hendida, para el multiplico del mundo... Y éstos tenían sus sementeras, casas, eredades y ayuda de su servicio y anciano avía menester hospital ni limosna con esta orden santa y puliciadesterreyno...

Como Guaman Poma señala, la sociedad estaba dividida en callejones, uno de ellos destinado a las personas con discapacidad (uncoc = enfermos), a las que se les asignaban trabajos según sus capacidades.

Por su parte, Catari (2010) hace referencia a que el “buen gobierno” del inca buscaba el bienestar de la totalidad de habitantes. Para ello, todos/as debían cumplir un rol de utilidad social, sin distinción de edad, sexo y capacidad. Ese bienestar incluía a la población con discapacidad, que quedaba bajo el amparo del Estado y a la que se otorgaba algún oficio acorde con sus capacidades. La población con discapacidad, al cumplir con un rol de utilidad social, era valorada por sus conocimientos y sus habilidades manuales, sonoras, agropecuarias y otras.

3.2. En la colonia

Con la llegada de los españoles a América, la práctica de asignación de trabajos a los enfermos (con defectos físicos) de la calle desapareció. En ese momento histórico, no había mendigos ni pobres porque existían modos de socorrer y de atender a las personas con discapacidad con trabajos específicos. La imposición colonial y la religión católica los utilizaba como rezadores y como objetos de diversión y de burla callejera, igual que en Europa.

En la época colonial, también surgieron masivos brotes epidemiológicos, con enfermedades de diferente tipo, entre ellas la viruela, el sarampión, la alfombrilla y las infecciones contagiosas, que provocaron parálisis, ceguera y otras consecuencias. Para su atención, fueron creados hospitales y orfanatos.

En la sociedad colonial de Bolivia, los españoles atribuían las discapacidades físicas y mentales a causas genéticas-biológicas y a los males de la sociedad, como haber cometido pecado o haber transgredido lo socialmente correcto. Esto sin considerar que con la llegada de los españoles las enfermedades generadoras de discapacidad se habían multiplicado, sobre todo por el efecto de agentes químicos como el plomo y el mercurio al que estaba expuesta la población indígena que trabajaba en la minería. Como sostiene Catari (2010:15):

Bajo el estigma de ser fruto del “pecado”, los niños y niñas con discapacidad eran escondidos o abandonados en las calles y los hospitales. Otros eran abandonados en las iglesias, ya que existía la creencia de que podrían ser curados por medio de milagros, generando así nuevos argumentos para la evangelización. De esta manera, durante la Colonia las iglesias, hospitales y orfanatos se constituyeron en instituciones religiosas promotoras del asistencialismo.

3.3. En la República

Los primeros años de la República no cambiaron en mucho respecto al carácter asistencial y caritativo de la época colonial. Al contrario, se crearon agrupaciones de carácter caritativo-humanitario dirigidas por ilustres personajes de la sociedad. De hecho, después la Guerra de la Independencia, por el alto número de personas que vagaban por las ciudades importantes, denominadas locas, dementes, vagas, malentretadas, enajenadas, se instauraron los primeros centros e instituciones para albergar a esas personas. De esos años data el Instituto Nacional de Psiquiatría Gregorio Pacheco, en Sucre.

A principios del siglo XX, durante el periodo liberal, la educación de las personas con discapacidad sufrió un cambio por los aportes de la medicina, desde la que se consideró la profilaxis como eje de prevención social sobre las posibles “degeneraciones” [Catari, 2010]. Sin embargo, los requerimientos educativos no fueron satisfechos por la falta de acreditación de una pedagogía especial como parte de las normativas educativas. De ese modo, las personas con discapacidad se mantuvieron en la exclusión.

3.4. Principales experiencias e instituciones de educación especial en el siglo XX

Al referirnos específicamente a la atención educativa de las personas con discapacidad en el siglo XX, podemos hablar de tres periodos históricos.

El primer periodo (1927-1955) se caracteriza por el inicio del hito de la educación especial con la creación de los primeros centros educativos, con la realización de eventos, con las intenciones manifiestas de los benefactores particulares y, a partir de ello, de las instancias estatales.

Antes de 1927, no se tenían indicios de que hubieran existido experiencias de educación especial. Recién ese año, en la ciudad de Potosí, Eduardo Soux Hernández, con la cooperación de Aurora Valda Cortez, iniciaron la enseñanza de la lectoescritura mediante el sistema Braille al joven ciego Ricardo Cortez, que posteriormente fue el administrador del Instituto para Niñas de Ciegas de Oruro (1932).

En 1929, María Antonieta Suárez tuvo la inquietud de organizar un curso para la educación de las personas con ceguera del asilo de ancianos desamparados de la ciudad de Oruro. En dicho curso, Suárez desarrolló la metodología del alfabeto en relieve, hecho en madera y cartón, ideado por ella a partir del método de Valentín Haüz de letras impresas.

En 1931, Pastor Criales Roda, Ministro de Instrucción Pública y Agricultura de entonces, organizó el primer centro para ciegos en la ciudad de La Paz, donde se difundió la enseñanza del sistema Braille.



En 1932, María Antonieta Suárez organizó en Oruro la Escuela Hogar de Ciegos, con principios sistematizados sobre la base de sus experiencias, con un carácter asistencialista y de beneficencia, sin ningún respaldo técnico. El siguiente año, la Alcaldía de la ciudad de Oruro subvencionó la Escuela. Así mismo, el entonces Presidente Coronel Germán Bush dictó medidas legales para que el Estado se hiciera cargo de la educación de ciegos, resolviendo asignar a la Escuela un presupuesto anual. Dicha escuela, que lleva el nombre de su fundadora, por ser la primera impulsora de la educación especial en Bolivia, es la más antigua del país y funciona hasta el presente.

En 1935, Manuel Meleán, con discapacidad visual, organizó en la ciudad de Potosí la Escuela para Personas con Discapacidad Visual, que hoy en día es el Centro Wenceslao Alba.

En 1945, el entonces Presidente Coronel Gualberto Villarroel dictó la Ley para la creación del Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos, dependiente del Ministerio de Trabajo y Salubridad, con el objetivo de promover la rehabilitación de las personas ciegas y sordas. Hasta 1946, la atención de esa entidad estuvo circunscrita al área de los ciegos; a partir de ese año, inició su acción educativa orientada a niños/as sordos/as. También ese año, María Antonieta Suárez fundó el Instituto para Ciegos y Sordomudos en La Paz.

En 1952, se creó el Centro Vocacional para Señoritas con Discapacidad Visual, Manuela E. Gandarillas, en la ciudad de Cochabamba. En los últimos 11 años, ese Centro ha concentrado sus servicios en la atención a niños/as con discapacidad visual.

En 1953 comenzó la atención de los débiles mentales en La Paz.

En 1954, el entonces Presidente Víctor Paz Estenssoro dictó normas legales para la ampliación de los servicios y para la creación del Departamento Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, sobre la base del Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos.

En 1955, se promulgó el Código Nacional de la Educación Boliviana. Con él, se estableció la creación del Departamento de Educación Especial y se determinó lo siguiente respecto a la educación especial:

La Educación Especial de rehabilitación corresponde a los siguientes tipos de establecimientos: Escuelas para Ciegos, Sordomudos y Deficientes Sensoriales; Escuelas para niños débiles y para retrasados pedagógicos; Escuelas para deficientes mentales.

En el capítulo XIII (“Educación Especial de Rehabilitación”), dicho Código especificaba el concepto de la población objeto, así como la estructura y el carácter asistencial, educativo y terapéutico de la educación especial.

El segundo periodo (1956-1980) destaca por la creación de varias instituciones con diferentes áreas de atención, entre ellas las de atención tanto a estudiantes con discapacidad sensorial como a los/as con deficiencia mental y con discapacidad física motora.

Con el inicio de la organización interna del Departamento Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (1956), se dio un impulso más técnico al abordaje de la educación especial, constituyéndose en el hito más importante de la historia de la educación boliviana en el contexto del Estado. Dicho Departamento Nacional se constituyó en el Instituto de Educación Especial, con funcionamiento en La Paz.

En 1957, se dictó la Ley de creación del Instituto Boliviano de la Ceguera. Así mismo, concluyó el funcionamiento del Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos. A partir de ese año, se instituyeron las siguientes instituciones:

- El Instituto de Audiología, en Cochabamba, en 1957.
- El Instituto Boliviano de la Ceguera, en 1957.
- El Comité pro construcción del Instituto de Educación Especial para niños ciegos, sordos y débiles mentales Eric T. Boulter, en La Paz, en 1962.
- El Instituto de Rehabilitación Infantil (IRI), en La Paz, en 1964 (rehabilitación física).
- El Instituto Nacional de Adaptación Infantil (INAI), en La Paz, en 1966, actualmente bajo el nombre Instituto de Adaptación Infantil (IDAI).
- El Centro de Educación Especial Santa Cruz, en Santa Cruz, en 1975.
- El Instituto para Niños Sordos Julia Jiménez de Gutiérrez, en Santa Cruz, en 1976.
- El Centro de Rehabilitación Cochabamba (CERECO), en Cochabamba, en 1976.
- La Agrupación para la Rehabilitación y Educación de Ciegos y Ambliopes (APRECIA), en Santa Cruz, en 1976, que posteriormente se extendió a Sucre y a Tarija, en 1988.
- El Centro Tierra de los Hombres, en Cochabamba, en 1978.
- El Centro Psicopedagógico, en Sucre, en 1980.
- La Escuela Logos, en Riberalta, en 1980, como primera escuela especial en el área rural.
- El Programa de Educación Especial de Fe y Alegría (PREEFA), en Santa Cruz, en 1980.

El tercer periodo (1981-1994) tiene como particularidad la participación de la Iglesia Católica, con la creación y el apoyo a las instituciones de educación especial en diferentes lugares del país. Ese periodo estuvo marcado por acciones de beneficencia de personas sensibilizadas con la problemática y por la participación de los padres de familia, contribuyendo al establecimiento de centros de educación especial en todo el país.

A partir de 1981, en celebración del Año Internacional de la Persona Impedida, se inició la elaboración de la Ley del Impedido, que permaneció por 15 años en las Cámaras de Senadores y de Diputados del Parlamento Nacional. En paralelo, se crearon centros de educación especial en cada uno de los departamentos y de las regiones de Bolivia. También en 1981, en Sucre y en Santa Cruz, se abrieron el Centro de Investigación Psicopedagógica y el Instituto de Aprendizaje Especial, respectivamente

En 1983, en La Paz, se organizó la Asociación Boliviana de Padres y Amigos de Niños Excepcionales (ABOPANE).



En 1984, en Oruro, se creó el Centro de Educación Especial Ghislain Dubé.

En 1985, se instauró el Departamento Nacional de Educación Especial, como dependencia del Ministerio de Educación y Cultura, con diferentes características que las del Departamento similar de 1954. Esa instancia inició un proceso de mejoramiento de los recursos humanos mediante la realización de cursos en las diferentes áreas.

En 1986, en La Paz, se abrió Aula Kantuta, como primera aula especial privada anexa a la escuela regular.

En 1987, en la ciudad de El Alto, se fundó el Centro de Rehabilitación Física y Educación Especial (CEREFE), institución de convenio entre el Estado y la Iglesia Católica.

Este periodo se caracteriza por el surgimiento de centros de atención y de internados para la atención de personas con discapacidad, marcados por un enfoque clínico y de rehabilitación que generó la desestructuración familiar de aquellos/as niños/as con discapacidad que requerían servicios especializados.

De 1990 a la fecha, se establecieron varias instituciones para la atención de niños/as y de jóvenes con discapacidad en todo el territorio nacional. Unas con la orientación de rehabilitación, de escuela especial; y otras, de escuela integradora e inclusiva.

3.5. Discapacidad y Reforma Educativa de 1994

En 1994, con la Conferencia Mundial sobre Educación Especial-Declaración de Salamanca, se generó una gran influencia en la promoción de la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales al sistema nacional educativo regular, permitiendo, de ese modo, una revolución conceptual del enfoque de atención clínica al enfoque psicopedagógico.

El mismo año, la Ley N° 1565 de Reforma Educativa impulsó la apertura hacia nuevas posibilidades para los/as niños/as con necesidades educativas especiales. A partir de esa normativa, uno de los propósitos de la educación especial fue lograr la integración de los/as niños/as con necesidades educativas especiales en la educación regular. En esa dirección, se consideró a los centros de educación especial como unidades operativas de asistencia, de docencia y de investigación en áreas específicas de la educación especial, con la misión fundamental de desarrollar las potencialidades, las aptitudes y las destrezas de las “personas excepcionales” como parte de una formación integral, procurando su capacitación para integrarlas a la comunidad laboral y social.

Con la Reforma Educativa de 1994, se contabilizaron 66 centros de educación especial, los cuales pasaron a tener un nuevo régimen administrativo y recibieron tres tipos de denominación: Centros de Educación Especial Fiscales (CEEF), Centros de Educación Especial Mixtos (CEEM) y Centros de Educación Especial Privados (CEEP).

La acción educativa en el ámbito de la educación especial se impartía, según los casos, en centros educativos ordinarios o en centros especiales, cuya condición de ingreso no estaba sujeta a los requisitos de la educación regular (edad, actitud o conocimiento), pero sí requería, en casos de dificultades de aprendizaje o de cualquier tipo de discapacidad, un previo diagnóstico multidisciplinario. Tal diagnóstico servía para canalizar a los/as estudiantes y brindarles atención mediante las “aulas de apoyo”, en los planteles de educación regular, donde los/as niños/as con dificultades asistían a tiempo parcial, paralelamente a su aula regular, para luego regresar en los horarios de las asignaturas deficitarias. La concepción de aquel entonces era que los/as estudiantes debían ser integrados/as al sistema formal, regular, lo más pronto posible.

La educación especial de los/as niños/as y de los/as adolescentes con deficiencias graves o profundas, con compromiso intelectual, físico-biológico, psíquico-afectivo y/o social, en cambio, era confiada a las entidades especializadas, tanto públicas como privadas.

Desde el marco normativo de la Ley de Reforma Educativa, se delegó la administración de la educación especial a la educación alternativa, que se ocupó de lo referido a la atención a la población con necesidades educativas especiales permanentes (discapacidades visual, auditiva, física motora, múltiple e intelectual) en los centros de educación especial existentes a nivel nacional, con sus características propias del área.

Por otra parte, en ese entonces, ya se reconocía que el servicio brindado por la educación especial no era de óptima calidad, debido a diversos factores como:

- La falta de maestros/as especializados/as o altamente capacitados/as.
- La carencia de recursos materiales y financieros.
- La falta de una infraestructura adecuada.
- La falta de continuidad en la política estatal respecto a la educación de las personas con discapacidad.

La integración de los/as niños/as con necesidades educativas especiales a la escuela regular, bajo los parámetros de la Ley N° 1565, no pudo lograr resultados satisfactorios debido a que no se contemplaron los procesos de sensibilización a la comunidad educativa, de formación docente y de inversión económica que requería ese planteamiento. Además, la mayoría de los centros de educación alternativa y especial no cambiaron la situación porque no contaban con infraestructura, mobiliario y equipamiento adecuados ni con anexos destinados a poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la formación docente ni con instrumentos de prevención y de detección temprana, entre otros aspectos que incidieron negativamente en la atención de las personas con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad, con las dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario.

No obstante, se desarrollaron algunas experiencias de implementación de escuelas integradoras y de formación de recursos como:



- El proyecto de integración escolar de niños/as con discapacidad a la modalidad regular, auspiciado por la UNESCO y el Ministerio de Educación. Éste partió de la experiencia desarrollada en Perú. Se inició como plan piloto en la ciudad de El Alto (1997-2000), junto con dos escuelas (Tahuantinsuyo y Mariscal Santa Cruz) y el CEREFÉ. Luego, fue ampliado a la ciudad de La Paz (1999), en cinco escuelas. Su objetivo fue integrar a niños/as con discapacidad a los niveles inicial y primario del sistema regular, con el apoyo del CEREFÉ en cuanto al diagnóstico y a la atención de su equipo multidisciplinario. La experiencia, sin embargo, no fue generalizada a todo el país.
- La experiencia emprendida por Fe y Alegría para la atención a niños/as con necesidades educativas especiales y con dificultades de aprendizaje en las escuelas regulares, en 1980, que aún está vigente.
- La experiencia desarrollada por el Centro Comunitario Infantil Illimani (2001) con niños/as con necesidades educativas especiales, para brindarles atención y cuidado en alimentación, atención médica primaria y estimulación adecuada para su incorporación a la vida escolar
- La formación inicial de maestros/as en diferentes Institutos Normales Superiores del país, implementando en el Currículo Base de Formación Integral (2000) la materia de educación especial y de integración educativa.
- La creación de la carrera de Educación Especial a nivel técnico superior en el entonces Instituto Normal Superior de Villa Serrano, brindando una formación especializada en las áreas de atención de la discapacidad visual y de la discapacidad auditiva.
- La creación, por iniciativa del sector privado, de instituciones de formación de profesionales para atender a las personas con discapacidad, entre ellas, el Instituto Balaguer, en la ciudad de La Paz, y el Instituto ZIBHIAT, en la ciudad de El Alto. En la actualidad, la oferta de formación en todo el país se ha ampliado particularmente por iniciativa de las universidades y de los centros de educación superior técnica, que ofertan cursos, diplomados, especialidades e incluso maestrías.

3.6. Discapacidad y Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”

El nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo valoriza y reafirma la unidad plurinacional del país, con identidad cultural, así como la descolonización de las prácticas sociales y productivas. Esto implica el reconocimiento de la persona como ser social y comunitario, capaz de participar y de aportar productiva y creativamente a la comunidad, desarrollando valores para una convivencia democrática y comunitaria en la que se promueva la cooperación. De acuerdo con el artículo 8 de la Constitución Política del Estado Plurinacional:

El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien.

El enfoque de educación inclusiva es un planteamiento de la Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”. Permite consolidar la inclusión social a partir del reconocimiento de que las personas tienen diferentes ritmos de aprendizaje, motivaciones, potencialidades y limitaciones que mediatizan sus experiencias en el proceso educativo, y asumiendo esto en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, en todos sus sistemas, subsistemas, niveles y modalidades. A su vez, esto implica la consolidación de la revolución educativa, orientada a modificar la estructura administrativa, curricular y de funcionamiento del modelo pedagógico clínico e integrador hacia un modelo de educación sociocomunitario productivo que responda a las necesidades educativas de todas las personas, en igualdad y en equiparación de oportunidades⁶.

Según el *Diseño Curricular Base del Subsistema de Educación Alternativa, Comunitaria, Popular y Diversa* (Ministerio de Educación, 2008), la transformación del Sistema Educativo Plurinacional está orientada a consolidar el nuevo pacto social desde un modelo educativo sociocomunitario productivo que atiende a la diversidad de personas considerando sus características biopsicosocioculturales, sin discriminación ni exclusión alguna. Esto significa que la atención a la población con diversas necesidades surge para dar respuesta a las diferencias individuales y reconoce que las personas tienen diferentes tiempos y espacios de aprendizaje, al igual que distintas motivaciones, potencialidades y limitaciones que requieren acciones integrales⁷ para su atención.

En ese marco, el carácter comunitario de la educación para la diversidad está dirigido a la prevención, a la detección oportuna y a la atención de la población con necesidades educativas especiales permanentes o temporales, desarrollando relaciones complementarias y recíprocas entre los saberes, los conocimientos y los valores sociocomunitarios. El propósito es generar respuestas educativas sobre la base de marcos conceptuales y metodológicos diversos para la atención a ese grupo poblacional, según los múltiples contextos socioculturales y acorde al acceso en las diferentes etapas y en los distintos niveles de cada Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

Conforme a la Ley N° 070, la población con necesidades educativas especiales en el Sistema Educativo Plurinacional se agrupa en dos instancias:

- Personas con necesidades educativas especiales permanentes: Son aquéllas cuyas necesidades educativas están asociadas a discapacidades, como la intelectual, la sensorial (visual, auditiva, sordoceguera), la física motora y la multidiscapacidad, y a un talento superior, es decir, personas con potencialidades, habilidades y desarrollo intelectual elevados.
- Personas con necesidades educativas especiales temporales: Son aquéllas cuyas necesidades educativas tienen su origen en trastornos emocionales, fobias, violencia intrafamiliar, embarazos adolescentes, drogadicción, trastornos específicos del lenguaje,

6. Véase el Decreto Supremo N° 28671, Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (PNIEO).

7. Se trata de estrategias educativas, entre ellas: adaptaciones curriculares, formación docente, apoyo de profesionales, recursos alternativos de comunicación, trabajo con los padres de familia y otras acciones.



dificultades específicas de aprendizaje (déficit de atención, hiperactividad y otros), privación socioeconómica (niños/as y jóvenes trabajadores/as y en situación de vida en la calle) y en condiciones culturales (migrantes).

La educación para la diversidad se constituye en el instrumento de inclusión y de atención a la población con necesidades educativas especiales permanentes y temporales producto del alto costo social de la pobreza, de condiciones de vida desfavorables y de efectos nocivos de un desarrollo mercantil y de crecimiento económico que atenta contra la integridad humana generando desintegración familiar, discriminación sociocultural, explotación de la mujer y de la niñez, entre otros, que se traducen en exclusión social. Además, la educación para la diversidad atiende a las personas con talento superior, cuyas potencialidades, habilidades y desarrollo intelectual son elevados. Esto se logra mediante los siguientes objetivos holísticos contenidos en el Diseño Curricular Base:

- Garantizamos y promovemos la inclusión educativa de las personas con necesidades asociadas o no a discapacidades y de las personas con talento extraordinario al Sistema Educativo Plurinacional, considerando los contextos sociales, culturales, comunitarios y productivos, para eliminar barreras psicológicas, sociales, metodológicas y arquitectónicas de exclusión.
- Elaboramos lineamientos metodológicos de atención educativa orientados a la población con necesidades educativas especiales, a través de la intervención educativa directa e indirecta de los centros de recursos multidisciplinarios, para garantizar su rehabilitación, su incorporación y su participación en la vida familiar y comunitaria.
- Implementamos en los centros de formación docente el aprendizaje de sistemas comunicacionales y las adaptaciones curriculares y metodológicas para la atención de personas con necesidades educativas diversas, garantizando de esta manera una educación en igualdad de oportunidades para ellas.

El año 2012, la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación publicó los documentos de trabajo “Lineamientos curriculares metodológicos de la educación inclusiva” y “Lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva en el ámbito de educación especial”. Ambos contienen las bases legales de la educación inclusiva, su enfoque, sus fundamentos y sus principios, así como el enfoque, los objetivos, las líneas de acción, las características, la población a ser atendida, las modalidades de atención y de evaluación, y las estrategias de sensibilización y de formación de la educación especial con orientación inclusiva.

Por otra parte, como experiencia de formación y en el marco de las nuevas políticas del Estado Plurinacional y de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, el año 2009, el Ministerio de Educación, por intermedio del Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, suscribió un convenio con la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA) para llevar adelante el Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad, con el propósito de formar a los/as maestros/as de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros de La Paz, de Cocha-

bamba y de Santa Cruz de la Sierra, y de los Centros de Educación Especial piloto de esas tres ciudades. Dicho Proyecto se desarrolló desde junio de 2010 hasta mayo de 2013.

En esa misma dirección, el año 2010, en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros Simón Bolívar de La Paz, Enrique Finot de Santa Cruz de la Sierra y Simón Rodríguez de Cochabamba, se implementó a nivel licenciatura la especialidad en Educación Inclusiva para la Diversidad, que fue modificada a Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la gestión 2013.

3.7. A modo de conclusiones

Es necesario que recordemos que las personas con discapacidad, en Bolivia, pese a las propuestas desde el Estado y desde la educación, han vivido y viven en situación de exclusión y de discriminación. Al respecto, compartimos el criterio de Feliza Ali (2010), que en su artículo sobre orientación básica y diagnóstico de la discapacidad en el contexto boliviano se refiere a los siguientes aspectos:

- Todos los procesos de desarrollo económico social no consideraron a la población con discapacidad, generando, a su vez, desigualdad en la distribución de la riqueza del país. Así mismo, la sociedad no reconoce a la persona con discapacidad como persona, por lo que se continúa viendo a la discapacidad antes que a la persona, refiriéndose a ella como “discapacitado, deficiente, parálítico, etc.”, en vez de hacerlo en términos de “persona con discapacidad”. Esta situación nos lleva constantemente a la vulneración de los derechos humanos y genera una mayor discriminación en diferentes ámbitos, entre ellos educación, salud y trabajo.
- Desde hace muchos años hasta la actualidad, el modelo de atención médico/asistencialista ha contribuido a la desvalorización de la persona con discapacidad, impidiendo que tome la decisión de su propia vida. De hecho, en muchos centros de rehabilitación, es el/la especialista o experto/a quien dice lo que es mejor para la persona con discapacidad, asociando, además, la discapacidad con una enfermedad, situación que indica la ausencia de una auténtica protección social.

En ese sentido, en Bolivia, las personas con discapacidad aún son infravaloradas, viven en situación de pobreza y son vistas por el conjunto de actores/as de la sociedad bajo la mirada de la no inclusión. Así mismo, son discriminadas por sus propias familias, están excluidas de los sistemas educativo, productivo y laboral, y, prácticamente, la mayoría continúa invisibilizada y condenada a la mendicidad. Para revertir esta lamentable situación, es de carácter prioritario impulsar políticas que efectivamente las consideren y que reconozcan sus derechos y su dignidad, revirtiendo así su actual situación.



Esquema N° 3: Evolución de la percepción social acerca de la discapacidad

Etapa tradicional	Muerte	Referencia: siglo XII a.C.	Discapacidad = Debilidad, castigo
	Caridad	Referencia: siglo XV a.C.	Discapacidad = Objeto de compasión
	Asistencialismo	Referencia: siglo XII a.C.	Discapacidad = Asilos, aislamiento
Etapa rehabilitadora	Institucionalización	Referencia: Revolución Francesa [1879]	Discapacidad = Objeto de estudio
	Centros de Educación Especial	Referencia: siglo XX	Discapacidad = Organización escolar médico educativa, agrupación homogénea
	Modelo rehabilitador	Referencia: siglo XX	Discapacidad = Intervención terapéutica recuperatoria de destrezas
Etapa de autonomía personal	Inserción		
	Integración educativa	Referencia: siglo XX	Discapacidad = Posibilidad de incorporación a la vida normal, nuevos términos: estudiante integrado, escuela integradora, etcétera.
	Necesidades educativas especiales	Referencia: siglo XX	Discapacidad = Posibilidad de incorporación a la vida normal, nuevos términos: estudiante integrado, escuela integradora, etcétera.

Fuente: Ministerio de Educación (2008).

Actividad práctica 1

Para los criterios SABER y SER

Responda las siguientes preguntas:

- ¿Cómo fue considerada la discapacidad antes de la llegada de los españoles?
- ¿Cuáles son las características de la educación especial que propuso la Reforma Educativa de 1994 (Ley N° 1565)?
- ¿Qué plantea la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” sobre la educación especial?

Actividad práctica 2

Para los criterios HACER y DECIDIR

Lea el texto de la Ley General de las Personas con Discapacidad (Ley N° 223), de febrero de 2012, comparándola con la Ley N° 1678, de diciembre de 1995, y con su Decreto Supremo N° 24807, y analizándola en los temas de educación, de salud, de derecho y laboral. [Lectura complementaria individual y análisis comparativo grupal comunitario].

Bibliografía

- Ali, F. (2010). *Orientación básica sobre discapacidad en el contexto boliviano*. [Disponible en www.isbolivia.org]
- Apaza, J. (2010). *Historia de la educación especial y visual de Bolivia*. La Paz.
- Catari (2010). En <http://www.opce.gob.bo/DOCUMENTOS/SISPLEACE.pdf>
- CEBIAE (2004). *Foro educativo: por una educación inclusiva. Políticas de educación inclusiva*. La Paz.
- Cortés, H. (1985). *Cartas de la Conquista de México*. Madrid.
- Estado Plurinacional de Bolivia. Decreto Supremo 28671, Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (PNIEO).
- Fernández, A. (2008). *La Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. Abriendo caminos para una sociedad más justa*. España.
- Guamán Poma de Ayala, F. (1987). *Nueva crónica y buen gobierno. Crónicas de América*. Madrid.
- InterRed (2008). Informe 2008. Madrid
- Inzúa, V. (2001). "Una conciencia histórica y la discapacidad", en *Revista Trabajo Social*, número 3. México
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Base del Subsistema de Educación Alternativa, Comunitaria, Popular y Diversa*. La Paz.
- Opertti, R. y Belalcázar, C. *Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos*.
- Sotomayor, H. (2007). *Enanos y gigantes en mitologías indígenas y la arqueología de Colombia*. Colombia.
- Sotomayor, H. (2007). *Aproximaciones a la paleopatología en América Latina*. Colombia.
- UNESCO (2008). "Dossier de educación inclusiva", en *Revista trimestral de Educación Comparada*, número 145, volumen XXXVIII.



Unidad temática 4

Marco normativo de la educación especial en el mundo y en Bolivia



Objetivo holístico de la unidad temática

Comprendemos el marco normativo de la educación especial en el mundo y en el ámbito nacional, y su relevancia en el desarrollo y en el establecimiento de la atención a la discapacidad y de la escuela especial.

Resumen/presentación de la unidad temática

En esta unidad temática, desarrollamos lo referido al marco normativo de la educación especial en los contextos mundial y boliviano desde una relación cronológica de los hechos más destacados.

Actividad previa

Lea el siguiente recuadro:

Grupos excluidos de la educación o marginados dentro de ésta

Niños víctimas de abusos
Niños que trabajan
Niños refugiados o desplazados
Minorías religiosas
Migrantes
Niños indigentes
Niños que trabajan en el hogar
Minorías étnicas
Niñas
Mujeres
Minorías lingüísticas
Niños que se encuentran en zonas de combate
Poblaciones indígenas
Niños con discapacidades
Niños soldados



Poblaciones rurales
Niños de la calle
Niños nómadas
Huérfanos debido al VIH/SIDA

Promover la inclusión significa estimular el debate, alentar actitudes positivas y mejorar los marcos sociales y educativos para hacer frente a las nuevas demandas en materia de estructuras y gobernanza de la educación. Entraña mejorar las contribuciones, los procesos y los entornos con miras a promover el aprendizaje en el nivel del educando en su entorno de aprendizaje y, en el nivel del sistema, para apoyar la experiencia educativa en su conjunto. Su consecución depende de la voluntad y la capacidad de los gobiernos de adoptar políticas en favor de los pobres y abordar cuestiones de equidad en el gasto público en educación, promover vínculos intersectoriales y plantear la educación inclusiva como un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Fuente: UNESCO, 2009.

Reflexione y explique por qué es esencial que todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes de Bolivia tengan acceso a la educación y puedan participar plenamente de la vida escolar. (Escriba individualmente sus argumentos mínimo en una página.)

1. Introducción

El marco legal sobre la integración y la inclusión de personas con discapacidad que se ha venido plasmando en acuerdos internacionales, en políticas nacionales y en marcos de acción sobre integración educativa, inclusión social y atención a la diversidad tiene una vital importancia para las personas con discapacidad en el mundo, en América Latina y en Bolivia, pues a partir de esas normas se establecen políticas y acciones en beneficio de la comunidad con discapacidad.

Organizaciones mundiales como la ONU, UNICEF, UNESCO y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC-UNESCO) han dado a conocer declaraciones, programas, propuestas, informes y marcos de acción que unen y comprometen a los gobiernos y a las naciones de muchos países en la tarea de lograr la plena integración de las personas con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

En esa línea, cada vez más países del mundo ratifican y suscriben acuerdos, y definen el derecho a la equiparación de oportunidades y el derecho a recibir una educación inclusiva en la educación regular, que se manifiesta en los diversos compromisos establecidos en las últimas conferencias mundiales. Bolivia no es la excepción; ha ratificado varios de esos acuerdos y convenios, y a partir de ellos ha establecido leyes y normas en beneficio de las personas con discapacidad.

No obstante esos marcos legales, declaraciones y acuerdos, en Bolivia aún subsisten situaciones desfavorables para las personas con discapacidad, por lo que la esperanza está puesta en que en los próximos años se puedan generar políticas y acciones

efectivas de integración que promuevan cambios significativos en lo educativo, en lo social, en lo cultural, en la atención de salud-prevención, en el ejercicio de derechos y en la mejora fundamental de la calidad de vida.

2. Historia cronológica del marco legal de disposiciones y de acuerdos en el mundo sobre la integración y la inclusión de personas con discapacidad

1948: Declaración Universal de Derechos Humanos

Esta Declaración fue proclamada por la Resolución 217 de la Asamblea General de Derechos Humanos, en fecha 10 de diciembre de 1948. Tras ese acto histórico, la Asamblea pidió a todos los países miembros que publicaran el texto de la Declaración y que dispusieran que fuera “distribuido, expuesto, leído y comentado en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza, sin distinción fundada en la condición política de los países o de los territorios”.

La Declaración Universal de Derechos Humanos no es una norma jurídica, pero sí una fuente del derecho internacional en materia de derechos humanos, que están regidos por cuatro principios (Save the Children, 1989):

- **Universalidad:** Los derechos humanos pertenecen a todos los seres humanos, sin distinción de género, de edad, de etnia, de credo, de clase social, de discapacidad o de cualquier otra consideración. Independientemente del lugar donde vive o nació, ninguna persona puede ser discriminada, bajo ninguna circunstancia, ni siquiera si el país donde se encuentra está en conflicto armado o en crisis.
- **Responsabilidad:** Los Estados que ratifican los instrumentos internacionales sobre derechos humanos se hacen responsables ante todos/as los/as ciudadanos/as de rendir cuentas, a fin de garantizar el cumplimiento de tales derechos. De acuerdo a lo expresado en los tratados, entonces, se puede exigir la integridad y la dignidad de todas las personas que habitan un país.
- **Indivisibilidad:** Todos los derechos tienen el mismo valor y se complementan. Ninguno es más importante que el otro y para su cumplimiento tampoco existen jerarquías entre ellos. Ninguno puede ser suprimido para desarrollar otro. Aunque se debe atender la violación de cualquier derecho, en la práctica, se puede priorizar alguno, mediante un análisis previo, sin que ello signifique dejar de establecer las conexiones con la integridad de los demás derechos. Priorizar no es sinónimo de jerarquizar.
- **Participación:** Todos los individuos, por el hecho de ser personas, tienen derecho a tomar parte de la vida política, económica, social y cultural del país. El Estado se compromete a promover la participación de todos sus habitantes como un derecho.



1960: Principio de Normalización - Ley Nirie (Suecia)

Con este Principio se busca instalar la normalización y la estrategia de la integración. Así mismo, surge la necesidad de una escuela abierta a las diferencias.

1975: Declaración de los Derechos de los Impedidos, proclamada por la Asamblea General de Derechos Humanos (9 diciembre 1975)

Esta Declaración fue proclamada a partir del compromiso consciente asumido por los Estados miembros, en virtud de la Carta de la ONU, para tomar medidas conjuntas o por separado, en cooperación con la Organización, para promover niveles de vida más elevados, el trabajo permanente para todos y las condiciones de progreso y de desarrollo económico y social. En esa dirección, se pide que se adopten medidas nacional e internacionalmente para que la Declaración sirva de base y de referencia común en la protección de los derechos.

En esta Declaración:

El término «impedido» designa a toda persona incapacitada por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.

La Declaración de los Derechos de los Impedidos hace mención a la educación sólo en un artículo:

Artículo 5. El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis ortopedia; a la readaptación médica y social; a la educación; la formación y a la readaptación profesional es las ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.

1982-1992: Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos

El Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad, en el ítem “Equiparación de Oportunidades”, artículo 22, señala con relación a las personas con deficiencias e incapacidades que “cuando es pedagógicamente factible, la enseñanza debe realizarse dentro del sistema escolar normal”.

1983: Programa Mundial de Acción para con las personas con discapacidad

Este Programa reúne a varios miembros de la comunidad internacional. Propone la igualdad de oportunidades al brindar educación y entrenamiento. Entre sus puntos más relevantes destacan los siguientes:

[120] Los Estados miembros deberán adoptar políticas que reconozcan los derechos de las personas impedidas a tener iguales oportunidades educativas que las otras per-

sonas. En la medida de lo posible, la educación de las personas con discapacidad debe realizarse dentro del sistema escolar regular.

(123) La integración de niños discapacitados en el sistema educativo general requiere planificación por parte de todos los involucrados.

(144) Se debería poner más énfasis en ampliar el conocimiento, las capacidades y responsabilidades de quienes prestan los servicios, como maestros, trabajadores sociales, auxiliares de salud, administradores, planificadores gubernamentales, líderes comunitarios, religiosos y consejeros familiares.

1988-1991: UNESCO - Programa de las necesidades especiales en el aula

En sus objetivos, este Programa plantea preparar un conjunto de ideas y de materiales educativos para maestros/as de todo el mundo, a fin de ayudar a las escuelas regulares a responder positivamente ante la diversidad de estudiantes. El énfasis está puesto en la persona y en su contexto.

1989: Convención sobre los Derechos del Niño

La Convención, en su artículo 23, sobre los/as niños/as con discapacidad expresa:

Los grupos estatales reconocen que un niño mental o físicamente discapacitado deberá disfrutar de una vida completa y decente, en condiciones que le aseguren dignidad, promuevan la autoconfianza y faciliten la activa participación en su comunidad.

Reconociendo las necesidades especiales del niño discapacitado, la asistencia que se le brinde deberá asegurar que tenga efectivo acceso para recibir educación, entrenamiento, servicios de salud y de rehabilitación, preparación para el trabajo y oportunidades recreativas de forma tal que logre la más completa integración social y su desarrollo individual, incluyendo los aspectos culturales y espirituales.

1990: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje)

En esta Conferencia, celebrada en la ciudad de Jomtien, Tailandia, algunas de las declaraciones centrales fueron que la educación es un derecho fundamental de todos/as, que debe contribuir a un mundo mejor y que es la condición indispensable, aunque no suficiente, para el progreso personal y social.

En el artículo 1 del documento resultante del Encuentro, se señala que “Cada persona, niño, joven, adulto deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para la satisfacción de sus necesidades básicas (lectura, escritura, cálculo, expresión oral)”. En el artículo 2, se sugiere una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales. En el artículo 3, se hace referencia a la universalización como el acceso de todos/as a la educación, fomentando la equidad. En el artículo 4, se establece concentrar la atención en el aprendizaje, a fin de que los conocimientos adquiridos sean útiles y capaciten en el raciocinio, en las actitudes y en los valores. El texto además



indica que las necesidades de aprendizaje de las personas con discapacidad demandan una atención especial y que se deben dar los pasos necesarios para proveer igual acceso a la educación a toda categoría de “persona impedida” como parte del sistema de educación integral.

1992: Declaración de Cartagena de Indias

En la Conferencia Intergubernamental Iberoamericana sobre políticas de personas ancianas y personas discapacitadas, la recomendación estuvo dirigida a los gobiernos de los países iberoamericanos para que en el aspecto educativo y de intervención tengan en cuenta “que la educación de los niños y jóvenes con discapacidad debe desarrollarse, en tanto sea posible, en un medio escolar normal”.

1993: Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad

En el artículo 6 del Informe aprobado en la Asamblea General de las Naciones Unidas (48avo periodo de sesiones), se determina que:

...los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.

Por otra parte, en el inciso 1, se indica que la responsabilidad de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general y, en el inciso 2, se menciona que la educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y de otros servicios de apoyo apropiados, por lo que deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y de servicios de apoyo creados en función de las necesidades de las personas con diversas ocupaciones.

En materia de acciones concretas, el inciso 6 de dicho Informe trata sobre las disposiciones relativas a la instrucción de las personas con discapacidad, para que éstas puedan integrarse en el sistema de enseñanza general. Para ello, los Estados deben:

- Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general.
- Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables, y que sea posible añadirles distintos elementos, según sea necesario.
- Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante del personal docente y de apoyo.

1994: Conferencia Mundial sobre Educación Especial (Declaración de Salamanca), Principios, política y marco de acción para las necesidades educativas especiales

Esta Conferencia, realizada en Salamanca, España, formuló una declaración sobre la educación para todos, incluyendo a los/as niños/as con discapacidades, con un llamado a que la inclusión sea la norma. En ese marco para la acción, se declaró que las escuelas regulares debían dar acceso a todos/as los/as niños/as con o sin necesidades educativas especiales, “sin importar sus habilidades físicas, intelectuales, sociales, étnicas, emocionales, o lingüísticas-culturales”, y que todos/as los/as niños/as con discapacidades debían asistir a las escuelas de sus distritos y localidades.

La Declaración de Salamanca hizo también un llamado a todos los gobiernos del mundo y les solicitó que se diera alta prioridad, incluso de presupuesto, al mejoramiento de los sistemas de educación, a fin de posibilitar la inclusión de todos/as los/as niños/as, adoptando a manera de ley o de política el principio de la educación inclusiva, y al desarrollo de proyectos de demostración y de intercambio con países que ya hubieran desarrollado experiencias de escuelas inclusivas.

La Declaración sintetizó las nuevas propuestas sobre educación especial, estableciendo un marco de acción para implementar el desafío de una escuela para todos, planteada en Jomtien (1990). El supuesto de partida fue que todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes del mundo tiene derecho a la educación y que no son los sistemas educativos los que tienen derecho a ciertos tipos de niños/as. Por tanto, es el sistema escolar de un país el que debe ser ajustado para satisfacer las necesidades educativas de todos/as los/as niños/as, por lo que todas las escuelas están en la obligación de recibir a todos los/as niños/as, independientemente de cualquier condición.

El término de necesidades educativas especiales se refiere a todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes cuyas necesidades derivan de su capacidad o de sus dificultades de aprendizaje.

1996: Programa sobre las perspectivas de la educación especial en los países de América Latina y el Caribe

El Encuentro para establecer este Programa fue realizado en Viña del Mar, Chile. Se trató de una reunión regional organizada por la UNESCO para hacer el seguimiento de la Declaración de Salamanca. En su parte conclusiva, destaca lo siguiente:

Es fundamental promover el cambio de concepciones y representaciones sociales para desarrollar actitudes positivas hacia la integración de niños con necesidades educativas especiales, en el marco de una educación para la diversidad que tenga en cuenta las diferencias individuales de todos los alumnos y alumnas.

La educación especial ha de convertirse progresivamente en un conjunto de recursos para la educación general, con un doble objetivo: facilitar la integración de los estudiantes con algún tipo de discapacidad a la escuela regular y frenar la desintegración de



otros muchos niños que por diferentes causas tienen problemas de aprendizaje o no progresan satisfactoriamente en la escuela.

La integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela regular es responsabilidad de todos y ha de ser asumida por las diferentes instancias técnicas administrativas del Ministerio de Educación.

Posteriormente, el año 1997, se llevaron a cabo dos encuentros, en Argentina y en Cuba, también organizados por la UNESCO. El fin fue dar seguimiento a la Declaración de Salamanca. Los aspectos analizados fueron el acceso y la calidad de la educación.

2000: Foro Mundial sobre Educación para Todos - Dakar

Este Foro permitió ratificar los acuerdos realizados en Jomtien (1990) y establecer compromisos de cumplimiento de los objetivos y de las metas de la Educación para Todos hasta el año 2015. Por tanto, representa un compromiso colectivo para la acción.

El documento resultante del encuentro señala que los gobiernos tienen la obligación de velar el logro de tales objetivos y metas con resultados duraderos. Por otra parte, reafirma de la siguiente manera la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y por la Convención sobre los Derechos del Niño:

...todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas o aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la educación primaria universal antes del año 2015.

Este Foro también ratificó a la UNESCO para seguir desempeñando el mandato que se le ha asignado para la coordinación de las actividades de los que cooperan en la educación para todos y mantener el dinamismo de su colaboración.

2002: Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe

En noviembre de 2002, los ministros de Educación de América Latina y el Caribe, reunidos en La Habana, Cuba, aprobaron el Proyecto Regional para las políticas educativas de la región de apoyo al planteamiento de una "Educación para Todos", en un contexto de calidad y de equidad. Ese proyecto de largo plazo (2001-2015), que es la continuación del Proyecto Principal de la Educación en América Latina y El Caribe (1980-2000), propone la generación de cambios sustantivos en la educación, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad tendientes al desarrollo humano integral en el siglo XXI.

El Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC) aborda temas como el analfabetismo funcional en jóvenes y en adultos, el acceso restringido a la enseñanza primaria por discapacidad, la frecuente deserción escolar y la inequidad que afecta principalmente a personas mayores de edad, de grupos culturales originarios, de zonas rurales, de escasos recursos, y a mujeres. Además, entre esas temáticas pendientes, plantea el tema de los/as maestros/as como el más crítico de todos, que se ve reflejado en un notorio ausentismo laboral, en el bajo interés por perfeccionarse y en la mínima participación en la gestión o en la planificación educativa.

Igualmente, el PREALC plantea el cumplimiento de seis metas mundiales relativas a la educación para todos. Entre ellas, destacamos las tres primeras, que tienen relación con las necesidades educativas especiales:

Extender y mejorar la protección integral de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Velar para que antes del año 2015 todos los niños y niñas, sobre todo los que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad.

Velar por la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante el acceso equitativo a aprendizajes adecuados y a programas de preparación para la vida activa.

2006: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

En diciembre de 2006, fue aprobada por la ONU la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Es el tratado que se ha negociado con mayor rapidez en la historia del derecho internacional. Dicha Convención es el resultado de un largo proceso en el que participaron varios actores: Estados miembros de la ONU, observadores de la ONU, cuerpos y organizaciones importantes de la ONU, relator especial sobre discapacidad, instituciones de derechos humanos nacionales y organizaciones no gubernamentales, entre las que tuvieron un papel destacado las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias. De la Convención, son signatarios 147 países; 101 la ratificaron. Del Protocolo Facultativo, son signatarios 90 países; 60 países lo ratificaron.

¿Por qué la Convención fue necesaria? En el mundo, millones de personas con discapacidad enfrentan situaciones de subestimación social, de discriminación y de exclusión; es decir, se producen múltiples violaciones de los derechos humanos. En los países pobres, donde vive el 80% de esas personas, el 82% lo hace en duras condiciones de pobreza y de extrema pobreza. Dado que los instrumentos internacionales de derechos humanos anteriores no modificaron la situación de las personas, fue necesario un cambio de paradigma, empezando por redefinir el concepto de discapacidad, como resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras, debido a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad.



En esa línea, la Convención planteó la creación de condiciones para lograr la accesibilidad de las personas con discapacidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y a la educación, a la información y a las comunicaciones, para que puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Igualmente, el nuevo instrumento contiene importantes acuerdos a favor de las personas con discapacidad, entre los que destaca su “visibilidad” en el Sistema de Protección de Derechos Humanos de la ONU, y cuenta con una herramienta jurídica vinculante para hacer valer los derechos de este grupo de personas.

La Convención dejó claro que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos y que las personas con discapacidad no son “objeto” de políticas caritativas o asistenciales, sino “sujetos” de derechos humanos. Por tanto, las desventajas sociales que sufren no deben ser eliminadas como consecuencia de la “buena voluntad” de otras personas o de los gobiernos. Al contrario, deben ser erradicadas porque dichas desventajas son violatorias del goce y del ejercicio de sus derechos humanos.

La discapacidad en cifras

Según la Encuesta Mundial de Salud (2011), cerca de 785 millones de personas (15,6%) de 15 años y más viven con una discapacidad, mientras que el Proyecto sobre la Carga Mundial de Morbilidad estima una cifra próxima a los 975 millones (19,4%). La Encuesta señala que, del total estimado de personas con discapacidad, 110 millones (2,2%) tienen dificultades muy significativas de funcionamiento, mientras que la Carga Mundial de Morbilidad cifra en 190 millones (3,8%) las personas con una “discapacidad grave” (el equivalente a la discapacidad asociada a afecciones tales como la tetraplejía, depresión grave o ceguera). Sólo la Carga Mundial de Morbilidad mide las discapacidades infantiles (0-14 años), con una estimación de 95 millones (5,1%), 13 millones de los cuales (0,7%) tienen “discapacidad grave”.

Según las estadísticas, en el mundo, alrededor de 10% de personas presenta discapacidad permanente (motriz, sensorial, mental y otras) y más de mil millones vive con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento.

En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación mayor, pues su prevalencia está aumentando. Ello se debe a que la población está envejeciendo y a que el riesgo de discapacidad aumenta entre los adultos mayores. También se debe al incremento mundial de enfermedades crónicas, como la diabetes, las enfermedades y los trastornos de la salud mental.

Fuente: OMS/Banco Mundial (BM), 2011.

Los aspectos relevantes afectados positivamente a partir de la adopción de la Convención tienen que ver con:

- **La visibilidad de las personas con discapacidad:** Se trata del incremento de la visibilidad de las personas con discapacidad tanto en el Sistema de Derechos Humanos de las Naciones Unidas como en las sociedades en general. La existencia de una

Convención específica alentó a que los órganos supervisores de derechos humanos existentes dieran importancia a los temas relacionados con la discapacidad y revisaran el cumplimiento de los gobiernos respecto a otras convenciones principales de derechos humanos. Así mismo, incitó a otros organismos vinculados al Sistema de la ONU (como UNICEF, OMS, UNESCO, Organización Internacional del Trabajo - OIT, entre otros) a prestar atención a los asuntos de discapacidad en sus respectivas labores. En Bolivia, desde el año 2008, mediante el Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad, el Estado otorga el Carné de Persona con Discapacidad. Este fue un gran paso hacia la visibilización de este grupo de personas.

Imagen N° 2: Proceso de registro y de carnetización en Bolivia



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes.

- **Las obligaciones por parte de los Estados:** La Convención sirvió para aclarar las obligaciones por parte de los Estados hacia las personas con discapacidad. En Bolivia, se realizaron las modificaciones legislativas necesarias en el ámbito nacional para implementar las obligaciones legales del Estado derivadas de este nuevo instrumento internacional.
- **La educación de la sociedad respecto de los derechos de las personas con discapacidad:** La convención, como instrumento, también tuvo una labor didáctica. Esto incluyó un primer nivel de difusión de la Convención como herramienta jurídica y de su utilidad en el ámbito del movimiento asociativo (organizaciones no gubernamentales de discapacidad y familias) y en el de los derechos humanos. Un segundo nivel fue el de la educación ciudadana, así como la incorporación de la perspectiva de la discapacidad en los currículos educativos. El tercer nivel fue el académico, en el que se debió incorporar las consecuencias y las derivaciones de la Convención en los diferentes programas de estudios académicos (en especial, derecho, arquitectura, ciencias políticas, psicología y urbanismo, entre otros).



Esta Convención pretendió “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. Con ello, se hace eco de un cambio importante en la comprensión de la discapacidad y en las respuestas mundiales a este problema.

Un elevado número de países, a pesar de haber ratificado la Convención, la incumplen de forma sistemática. Ciertamente, las políticas públicas de muchos Estados siguen mostrando un olvido claro sobre el cumplimiento de los principios básicos incluidos en la Convención. Incumplir tales compromisos a sabiendas y con dolo es una triste realidad diaria en el colectivo mundial. De ahí que las acciones de los gobiernos estén encaminadas y dirigidas a la extinción de todo, y al incumplimiento de las leyes y de los compromisos adquiridos, teniendo claros los efectos que tales incumplimientos producen en la ciudadanía, que queda abandonada a su suerte.

Bolivia ratificó esta Convención promulgando la Ley N° 4024, de 15 de abril de 2009.

Imagen N° 3: Consigna sobre discapacidad



Fuente: Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad.

3. Obstáculos en la aplicación de la norma y recomendaciones para el milenio

El Informe Mundial sobre Discapacidad, elaborado por la OMS (2011), nos pone en conocimiento sobre la situación actual de las personas con discapacidad. Hace hincapié en los vacíos existentes en el conocimiento y en la necesidad de llevar a cabo más investigaciones y de impulsar la formulación de políticas. Sus recomendaciones podrían contribuir a establecer una sociedad más inclusiva y favorable para el progreso y el desarrollo de las personas con discapacidad.

Dicho Informe reúne la mejor información disponible sobre la discapacidad, con el fin de mejorar la vida de las personas con discapacidad y de facilitar la aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Su propósito

central es, por un lado, ofrecer a los gobiernos y a la sociedad civil un análisis exhaustivo de la importancia de la discapacidad y de las respuestas proporcionadas, basado en las mejores pruebas disponibles; y, por otro lado, recomendar a los gobiernos del mundo la adopción de medidas legales de alcance nacional e internacional. Este Informe contiene dos lineamientos centrales: el primero está referido a los obstáculos en su aplicación y en su cumplimiento, y el segundo, a las recomendaciones a asumir.

3.1. Obstáculos discapacitantes

Tanto la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como la CIF subrayan el papel que desempeña el entorno para facilitar o restringir la participación de las personas con discapacidad. El Informe Mundial sobre Discapacidad aporta pruebas sobre los principales obstáculos a los que se enfrentan esas personas:

- **Políticas y normas legales insuficientes:** La formulación de políticas no siempre tiene en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad o bien no se hacen cumplir las políticas y las normas legales existentes.
- **Actitudes negativas:** Las creencias y los prejuicios constituyen obstáculos para la educación, el empleo, la atención en salud y la participación social. Por ejemplo, las actitudes de los/as maestros/as, de los/as administradores/as escolares, de otros/as niños/as e incluso de los familiares tiene gran influencia en la inclusión de los/as niños/as con discapacidad en las escuelas convencionales.
- **Prestación insuficiente de servicios:** Las personas con discapacidad son particularmente vulnerables a las deficiencias de los servicios de salud, de rehabilitación, de asistencia y de apoyo.
- **Problemas con la prestación de servicios:** La mala coordinación de los servicios, la dotación insuficiente de personal y su escasa competencia pueden afectar en la calidad, la accesibilidad y la idoneidad de los servicios para las personas con discapacidad. Así mismo, muchos/as cuidadores/as están mal remunerados/as y tienen una formación insuficiente.
- **Financiamiento insuficiente.** Los recursos asignados a poner en práctica políticas y planes son a menudo insuficientes. La falta de financiamiento efectivo es un obstáculo importante para la sostenibilidad de los servicios, sin importar el nivel de ingresos de un país.
- **Falta de accesibilidad:** Muchos edificios (incluidos los lugares públicos) y los sistemas de transporte y de información no son accesibles a todas las personas. La falta de acceso al transporte es un motivo habitual que desalienta a las personas con discapacidad a buscar trabajo o que les impide acceder a la atención de salud. Los informes de los países con leyes sobre accesibilidad confirman un bajo nivel de cumplimiento. Por ejemplo, las personas sordas, a menudo, tienen problemas para acceder a un servicio de interpretación en lengua de señas.
- **Falta de consulta y de participación:** Muchas personas con discapacidad están excluidas de la toma de decisiones en cuestiones que afectan directamente a su vida.



Imagen N° 4: Personas con discapacidad



Fuente: Taller del Programa del Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad.

- **Falta de datos y de pruebas:** La falta de datos rigurosos y comparables sobre la discapacidad y la falta de pruebas objetivas sobre los programas que funcionan dificultan la comprensión de la propia discapacidad y la adopción de medidas adecuadas. Conocer el número de personas con discapacidad y sus circunstancias puede mejorar los esfuerzos para eliminar obstáculos discapacitantes y proporcionar servicios que permitan la participación de las personas con discapacidad.

Definición de discapacidad

La CIF define la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social).

Fuente: OMS/BM, 2011.

3.2. Recomendaciones a los países del mundo

Aunque muchos países ya empezaron a adoptar medidas para mejorar la vida de las personas con discapacidad, aún queda mucho por hacer. Las pruebas presentadas en el Informe Mundial de la Discapacidad señalan que varios de los obstáculos a los que se enfrentan las personas con discapacidad son evitables y que también pueden superarse las desventajas asociadas a la discapacidad.

Las nueve recomendaciones del Informe son transversales y están guiadas por recomendaciones más específicas. Ponerlas en práctica requiere la implicación de diferentes sectores (salud, educación, protección social, trabajo, transporte, vivienda) y de diferentes agentes (gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, incluidas las organizaciones

de personas con discapacidad, profesionales, sector privado, personas con discapacidad y sus familias, público en general, medios de comunicación].

Según el Informe, es esencial que los países adopten y adapten las medidas recomendadas a sus contextos específicos. Cuando los países carecen de recursos, algunas de las intervenciones prioritarias, especialmente las que requieren asistencia técnica y creación de capacidad, podrían ser incluidas en el marco de la cooperación internacional.

Recomendación 1. Posibilitar el acceso a todos los sistemas y servicios convencionales. Las personas con discapacidad tienen necesidades ordinarias: de salud y bienestar, de seguridad económica y social, de aprendizaje y desarrollo de aptitudes. Esas necesidades pueden, y deberían, quedar satisfechas por los programas y servicios convencionales. Por medio del proceso de transversalización de la discapacidad, los gobiernos y otras partes interesadas afrontan los obstáculos que impiden que las personas con discapacidad participen, en condiciones de igualdad con otros, en cualquier actividad o servicio previstos para la población general, como educación, salud, empleo y servicios sociales.

Recomendación 2. Invertir en programas y servicios específicos para las personas con discapacidad. Aparte de los servicios convencionales, algunas personas con discapacidad pueden requerir acceso a medidas específicas, como rehabilitación, servicios de apoyo o formación. La rehabilitación, incluidos los dispositivos auxiliares, como sillas de ruedas o audífonos, mejoran el funcionamiento y la autonomía. Una serie de servicios comunitarios de asistencia y apoyo debidamente regulados puede satisfacer las necesidades de cuidado y hacer posible que las personas con discapacidad vivan autónomamente y participen en la vida económica, social y cultural de su comunidad. La formación y rehabilitación profesionales pueden brindar oportunidades en el mercado laboral.

Recomendación 3. Adoptar una estrategia y un plan de acción nacionales sobre discapacidad. Una estrategia nacional sobre discapacidad presenta una visión consolidada e integral a largo plazo para mejorar el bienestar de las personas con discapacidad, y debería abarcar tanto las áreas de políticas y programas convencionales como los servicios específicos para las personas con discapacidad. La formulación, aplicación y vigilancia de una estrategia nacional deberían aunar a todo el espectro de sectores y partes interesadas. El plan de acción articula la estrategia a corto y mediano plazo, estipulando medidas y calendarios concretos para su puesta en práctica, definiendo objetivos, designando organizaciones responsables y planificando y asignando los recursos necesarios.

Recomendación 4. Asegurar la participación de las personas con discapacidad. Las personas con discapacidad tienen a menudo perspectivas únicas acerca de su discapacidad y su situación. Al formular y poner en práctica políticas, leyes y servicios, hay que consultar con personas con discapacidad y lograr su participación activa. Las personas con discapacidad tienen derecho a controlar su vida, y, por tanto, deben ser consultadas sobre cuestiones que les incumban directamente, bien sea salud, educación, rehabilitación o vida comunitaria.

Recomendación 5. Mejorar la capacidad de recursos humanos. La capacidad de recursos humanos puede mejorarse a través de una educación y formación eficaces. Una revisión del conocimiento y las competencias del personal en áreas pertinentes puede proporcionar un punto de partida para formular medidas apropiadas que permitan mejorarlos. En los currículos y programas de acreditación vigentes debería incorporarse la formación pertinente en materia de la discapacidad, que incluya los principios de los derechos humanos.



Recomendación 6. Proporcionar financiación suficiente y mejorar la asequibilidad.

La financiación suficiente y sostenible de los servicios prestados por el sector público es imprescindible para asegurar que éstos lleguen a todos los beneficiarios potenciales y sean de buena calidad. Durante la elaboración de la estrategia nacional sobre la discapacidad y los planes de acción conexos, deberían estudiarse y financiarse debidamente la asequibilidad y sostenibilidad de las medidas propuestas.

Recomendación 7: Fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad.

El respeto y comprensión mutuos contribuyen a una sociedad inclusiva. Por consiguiente, es fundamental mejorar la comprensión pública de la discapacidad, oponerse a las percepciones negativas y representar la discapacidad en su justa medida. Recopilar información sobre el conocimiento, creencias y actitudes acerca de la discapacidad puede ayudar a identificar deficiencias en la comprensión pública que puedan superarse mediante educación e información pública.

Recomendación 8. Mejorar la recopilación de datos sobre discapacidad.

En el plano internacional, es necesario desarrollar metodologías para recopilar datos sobre las personas con discapacidad. Estas metodologías deben ensayarse en diferentes culturas y aplicarse de forma congruente. Es necesario normalizar los datos y compararlos internacionalmente para medir y vigilar los progresos realizados en las políticas sobre discapacidad y en la aplicación de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad en los ámbitos nacional e internacional.

Recomendación 9. Reforzar y apoyar la investigación sobre discapacidad.

La investigación es esencial para aumentar la comprensión pública acerca de la problemática de la discapacidad, informar las políticas y programas sobre discapacidad y asignar recursos de manera eficiente.

Actividad práctica 1

Para los criterios SABER, HACER y DECIDIR

- Lea el texto sobre la Conferencia Mundial sobre Educación Especial-Declaración de Salamanca (Anexo 6). Analice los cinco puntos de esa Declaración. Luego, elabore un cuadro con los cuatro acuerdos (en una hoja adicional), según los siguientes criterios:

Acuerdos	Aspectos relevantes	Criterio personal

- Lea, analice y reflexione el marco de acción de la Declaración de Salamanca, punto B (factores escolares, flexibilidad de los programas, gestión escolar, información e investigación).

Actividad práctica 2

Para el criterio SER

Lea y conozca los derechos de las personas con discapacidad en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Busque esos derechos en los 30 artículos. (Trabajo individual).

4. Marco legal de la educación especial en Bolivia

En Bolivia, la evolución de la educación especial no fue muy diferente a la ocurrida a nivel mundial. Desde principios del siglo XX, la sociedad boliviana se interesó y se preocupó por brindar atención a la población con discapacidad. Sin embargo, esa preocupación fue de personas particulares y/o de familiares de las personas con discapacidad que promovieron la atención y la implementación de centros de educación especial, así como la gestión y el reclamo al Estado para la elaboración de normas en beneficio de las personas con discapacidad. Prueba de ello son las acciones personales realizadas por María Antonieta Suárez de Taeschler, que en 1927 inició la enseñanza del sistema Braille para ciegos en la ciudad de Potosí (Suárez, 1957).

4.1. Historia cronológica del marco legal de la educación especial en Bolivia

1935: Decreto Ministerial de Creación del Centro de Asistencia Educativa para Ciegos

Las primeras referencias de carácter legal respecto a la educación especial en Bolivia datan de 1935 cuando, por vez primera, se autorizó la creación de un centro para la atención de personas con ceguera, en la ciudad de Potosí. Ese año, mediante Decreto Ministerial de fecha 23 de marzo, se extendió tal autorización a David Meleán, un profesor de primaria que había perdido la vista durante el ejercicio de su profesión.

1937-1939. Medidas sociales del gobierno de Germán Busch

Antes de 1937, el funcionamiento de las escuelas para personas con discapacidad se mantenía gracias al aporte y a la donación de personas benefactoras, de instituciones privadas y de algunos municipios. Fue en el gobierno del Teniente Coronel Germán Busch, de corte socialista, cuando se establecieron medidas sociales con las cuales las escuelas y los centros de educación especial pasaron a formar parte de la educación fiscal y contaron con un presupuesto específico para su funcionamiento.

En ese tiempo, el profesor Meleán publicó su primer libro en sistema Braille, bajo el título *Primeros pasos hacia la luz*. Así mismo, gestionó el envío de estudiantes nacionales a Chile y a Argentina para la especialización en la atención de personas con ceguera. Esa situación demuestra el interés por la mejora de las escuelas y de los centros de educación especial.



1945: Ley de creación del Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos

Esta Ley de creación posibilitó institucionalizar la atención de las personas con deficiencias sensoriales, así, bajo el gobierno del Coronel Gualberto Villarroel, se fundó el Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos, dependiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, con sede en la ciudad de La Paz.

Según Jorge Apaza (2010) los fines de dicho Patronato fueron proporcionar educación y asistencia social a toda persona no vidente y sordomuda del territorio nacional, y que no tenga los recursos para aprender o ejercer una profesión u oficio. Para aquellas personas no videntes y sordomudas procedentes del área rural, se estableció un sistema de facilidades económicas para su alojamiento y su alimentación.

1947-1948: Programas de prevención y de inserción laboral

Al margen de ejecutarse actividades educativas en beneficio de las personas con discapacidad, en esos años, en Bolivia se realizó una primera campaña de prevención de la ceguera en las escuelas del área rural y de las ciudades urbanas.

Dicha campaña incluía la creación de un Banco de Ojos, aunque esto no pudo ser implementado por falta de recursos (Suárez, 1957).

En el aspecto laboral, destacó el trabajo de inserción social y de rehabilitación de las personas con ceguera. Sin embargo, las condiciones de trabajo y la remuneración económica eran insuficientes y no cubrían las mínimas necesidades.

Para paliar en algo esa situación, en la ciudad de La Paz, se creó la Casa Social del Ciego, con el propósito de brindar a ese grupo de población alojamiento, alimentación y vestimenta.

1954: Creación del Departamento Nacional de Rehabilitación y Educación Especial

Este Departamento, si bien fue instituido en 1954 con un carácter educativo institucional para atender de manera directa la rehabilitación y la educación de personas con discapacidad, recién inauguró sus actividades el año 1956, cuando entró en vigencia el Código de la Educación Boliviana.

Cuadro N° 1: Porcentaje de ciegos rehabilitados entre 1932 y 1954

Actividad	Porcentaje
Maestros de enseñanza	7
Obreros	9,5
Comerciantes	9,5
Músicos	6
Proceso de rehabilitación	46
Labores domésticas	2,4
Dirigentes sindicales	0,3
Varias actividades	16,6

Nota: El cuadro describe el porcentaje en función de un total de 315 personas rehabilitadas e incorporadas a la actividad laboral, con excepción de 32 casos.
Fuente: Suárez, 1957.

1956: Código de la Educación Boliviana

A partir de las medidas sociales y reivindicativas del gobierno de Paz Estenssoro, en 1956, entró en vigencia el Código de la Educación Boliviana, mediante el cual se establecieron de manera orgánica e institucional varios capítulos y artículos en favor de la educación de las personas con discapacidad. Uno de ellos es el Capítulo III, referido a la estructura del sistema educativo, que menciona un área específica para la educación especial y la atención de niños/as y jóvenes con discapacidad. Al respecto, el artículo 3 señala lo siguiente:

Educación especial de rehabilitación, para niños, adolescentes y jóvenes que por defectos físicos o psíquicos no pueden seguir con provecho la enseñanza regular, pero que son susceptibles de ser capacitados para ser útiles a la sociedad.

Por otra parte, el artículo 20 cita tres tipos de establecimientos para la atención en educación especial:

Escuelas para ciegos, sordo-mudos y deficientes sensoriales.
Escuelas para niños débiles y para retrasados pedagógicos.
Escuelas para deficientes mentales.

Como es posible inferir, la clasificación de las escuelas hace mención particularmente a discapacidades sensoriales (ceguera, sordera, retraso mental y dificultades del aprendizaje) y no incluye la discapacidad motora.



En cuanto a la educación especial de rehabilitación, el Capítulo XIII del Código detalla el modo de atención a esa población escolar, estableciendo la forma de ingreso, los niveles educativos, las características de la discapacidad, el funcionamiento de las escuelas y su nivel asistencial, los planes de estudio, las materias a impartir y el carácter experimental de estas escuelas.

Artículo 146. La educación especial de rehabilitación ofrece oportunidades escolares a los niños, adolescentes y adultos marginados de la educación común por irregularidades físicas, mentales o sociales. Se consideran sujetos irregulares los afectados por uno o más de los siguientes impedimentos: a) de orden físico, en lo sensorial, en la expresión verbal y en la motricidad; b) de orden mental, como los débiles, retardados e inestables mentales; c) de orden social, como los niños difíciles y los antisociales prematuros.

Artículo 147. Las escuelas de educación especial para los irregulares de orden físico funcionan en internados de carácter asistencial y cuentan con cursos graduados, con el siguiente plan de estudios: a) grado preescolar, destinado a la adaptación social; b) grado primario, destinado a la rehabilitación y a las prácticas pre-vocacionales; c) grado vocacional para la habilitación técnico-vocacional.

Artículo 148. Los deficientes y retardados mentales son atendidos en cursos especiales de desarrollo. Dichos cursos se rigen por un plan de estudios flexibles que comprende: a) grado preescolar, destinado a estimular la madurez mental; b) grado primario, orientado a la adaptación social, prácticas pre-vocacionales y enseñanza de un programa básico; c) grado vocacional, destinado a la habilitación vocacional técnica.

Artículo 149. Los niños y adolescentes abandonados que presentan problemas de conducta, por su inadaptación social, serán internados en escuelas especiales de tipo paternal, que promuevan el reajuste emocional y social del educando y su progresiva reincorporación al sistema de educación común.

Artículo 150. Los cursos y escuelas de educación especial concederán acentuada importancia a la educación física, las actividades artísticas, las prácticas recreativas y las artes plásticas, como medios principales para desarrollar capacidades compensatorias de las deficiencias que afectan al educando irregular.

Artículo 151. Las escuelas, cursos y servicios de educación especial tienen carácter asistencial, educativo y terapéutico. Por ello se hallan sostenidos, económica y sanitariamente por los ministerios de Trabajo y Previsión Social y de Higiene y Salubridad. El Ministerio de Educación ejerce la supervisión técnico-pedagógica mediante la Dirección Nacional de Educación, designando al respectivo personal especializado.

Artículo 152. Estos establecimientos son considerados como experimentales y en lo psicopedagógico se los encomienda al instituto de investigaciones pedagógicas.

Artículo 153. La educación de los sujetos irregulares es obligatoria. El personal docente que la atiende tendrá además de la formación profesional corriente, capacitación específica en la psicología y la pedagogía del educando irregular.

1957: Creación del Instituto Boliviano de la Ceguera

En el gobierno de Hernán Siles Zuazo, se promulgó la Ley para la creación del Instituto Boliviano de la Ceguera. Dicha Ley favoreció a los ámbitos de salud, de educación, de organización y de beneficios económicos de asistencia social, en lo referido a las perso-

nas con discapacidad visual. Además, definió la calidad de ciego, que corresponde a una agudeza visual de 20/200.

1966: Código del Menor

Mediante Decreto Supremo, se puso en vigencia el Código del Menor que en su artículo 330 establecía lo siguiente respecto a la discapacidad:

Las medidas de tratamiento pedagógico de menores abandonados, de los que acusen anomalías mentales, insuficiencias o disminuciones físicas y de conducta irregular, serán elaboradas por este servicio, atendiendo a la personalidad del menor y el grado de su desarrollo psicológico, en coordinación con los otros servicios técnicos.

1978: Código de Salud

Después de haber sido creadas varias instituciones relacionadas con la atención de las personas con discapacidad, tanto privadas y de beneficencia como estatales (Junta Nacional de Desarrollo Social, 1971; Junta Nacional de Acción Social, 1975; y Organismo Nacional del Menor 1976), se aprobó el Código de Salud, mediante Decreto Ley. Con relación a las personas con discapacidad, el Capítulo VI de este Código establece lo siguiente:

Promoverá, organizará, evaluará y supervisará todas las actividades que sobre la materia se desarrollen en el país, con el fin de mejorar el bienestar físico, psíquico, educativo, social, vocacional, laboral, y económico del incapacitado que le permita su adaptación a una vida normal.

Por otra parte, esta normativa comprometía a las autoridades de salud a apoyar en la rehabilitación integral de las personas con discapacidad.

1981: Congreso Nacional de Personas Impedidas

El Primer Congreso de Personas Impedidas fue desarrollado en la ciudad de Cochabamba. Se constituyó en un hito importante para la aprobación de leyes a favor de las personas con discapacidad. Los resultados de ese magno evento sentaron las bases para la elaboración del primer Anteproyecto de Ley a favor de las personas con discapacidad, que fue presentado el año 1982 al Poder Legislativo y fue aprobado por la Cámara Alta del Congreso Nacional en 1984. Ese primer documento legislativo es la antesala de la Ley N° 1678 de las personas con discapacidad, de 1995.

1983: Creación de la Asociación Boliviana de Padres y Amigos de Excepcionales (ABOPANE)

Desde la participación y la preocupación de los padres de familia de los/as niños/as y jóvenes con discapacidad, en 1983 se organizó la ABOPANE, en la ciudad de La Paz, y, de igual manera, con la sigla de CONSIPE, en la ciudad de Cochabamba.



1988: Primer Encuentro Nacional de Profesores en Educación de Sordos

En la ciudad de Cochabamba, por iniciativa de la organización de los/as maestros/as que atendían los centros de educación especial, se realizó el Primer Encuentro Nacional de Profesores en Educación de Sordos. El evento fue desarrollado en el Instituto de Audiología, en noviembre de ese año. En su parte resolutive, se estableció organizar la Asociación de Centros Especiales para Sordos en Bolivia (CESBO), cuyos objetivos fueron efectuar un trabajo coordinado de las asociaciones con el Estado y brindar servicios de capacitación, de asesoramiento y de publicación.

1992: Congreso Nacional de la Educación

Este Congreso se llevó a cabo en octubre, desde el ámbito de las organizaciones educativas y sociales, y desde el Estado. Para abordar y analizar la problemática de la educación especial, fue conformada una subcomisión que en la parte resolutive de sus conclusiones manifestó de la siguiente manera la importancia de atender a los/as niños/as y a los/as jóvenes con discapacidad:

...el análisis de la situación a través de la recopilación de datos estadísticos que justifican la realización de simposios, seminarios, organización de currículum, etc. [...] [permitieron] mostrar la urgente necesidad de planificar programas y examinar problemas generales referidos a la educación especial con el apoyo de multidisciplinares al presentarse diversas áreas de atención dentro de este campo educativo.

1994: Ley N° 1565 de Reforma Educativa

La aprobación de la Reforma Educativa instauró, entre otros aspectos, una normativa bajo el nuevo enfoque de integración, aunque la educación especial se mantuvo en el área de educación alternativa. Esta Ley, actualmente derogada, en lo referido a la estructura de organización curricular (Capítulo IV) determinó la división de la educación nacional en formal y en alternativa. En cuanto a las modalidades educativas, éstas eran:

- **Modalidad regular:** Para los/as estudiantes sin dificultades de aprendizaje.
- **Modalidad especial integrada:** Para los/as estudiantes con dificultades especiales de aprendizaje, mediante aulas de apoyo psicopedagógico dentro de la modalidad regular.

De esa distinción obtenemos que los/as niños/as con necesidades educativas especiales debían ser atendidos e integrados en la modalidad regular y, por tanto, la educación debía realizarse, hasta donde fuera posible, en el sistema educativo regular. De acuerdo con la normativa, únicamente en casos totalmente indispensables se llevaría a cabo en centros de educación especial, los que debían facilitar la integración de sus estudiantes al sistema educativo regular.

En el Capítulo VII, artículo 28, referido a la educación alternativa, que incluía la educación especial, la Ley N° 1565 señalaba lo siguiente:

La Educación Especial estará orientada a satisfacer las necesidades educativas de los niños, adolescentes o adultos que requieren atención educativa especializada y estarán a cargo de docentes especializados.

Con relación a la administración curricular, se estableció que la División de Educación Especial sería la responsable de la formación de las personas con necesidades educativas especiales, con discapacidad, con dificultades de aprendizaje o con talentos superiores, integradas y no integradas, tanto en el área formal como en el área alternativa.

Por otra parte, la Ley de Reforma Educativa, para la atención de la educación especial, creó la Subsecretaría de Educación Alternativa, de la que dependía la División de Educación Especial. Debido a que la educación especial estaba bajo la dependencia de la educación alternativa, mediante el Decreto Supremo N° 23950, de Organización curricular, se determinó lo siguiente:

Artículo 85. La Educación Especial de los estudiantes que no presenten problemas de alta dificultad se desarrollará integrándolos a las Unidades Educativas regulares del sistema educativo, bajo la orientación permanente de personal debidamente calificado.

Artículo 86. La Educación Especial de los niños y adolescentes con deficiencias graves o profundas con compromiso intelectual, físico-biológico, psíquico-afectivo y/o social se confía a la responsabilidad de las entidades especializadas, tanto públicas como privadas, bajo las normas específicas que para el efecto elabore la Subsecretaría de Educación Alternativa. Las instituciones ejecutoras de la Educación Especial cuentan además con el apoyo técnico especializado de este organismo.

Artículo 87. Los objetivos del apoyo técnico a las instituciones de Educación Especial son los siguientes:

- Propiciar y apoyar la capacitación permanente de profesionales dedicados a la Educación Especial.
- Elaborar planes de prevención y estimulación temprana para el desarrollo óptimo de las potencialidades de niños especiales.
- Realizar campañas de concientización, dirigidas a padres, comunidad y sociedad en general, sobre las diferentes posibilidades y necesidades de las personas con discapacidades.
- Apoyar la labor de organismos dedicados a proyectos de integración laboral y social de personas con discapacidad.
- Propiciar acciones dirigidas a favorecer la integración gradual, a mediano y largo plazo, a la modalidad regular de los educandos atendidos bajo la modalidad especial.
- Brindar apoyo técnico a las escuelas bajo la modalidad regular, mediante procesos de capacitación, producción de materiales didácticos y de formación docente para facilitar la integración gradual de niños especiales.

Artículo 88. La Secretaría Nacional de Educación, a través de la Unidad Nacional de Servicios Técnico-Pedagógicos, como parte de las tareas a cargo de la Subsecretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, propondrá lineamientos de política de formación docente para Educación Especial y los planes y programas respectivos para los Institutos Normales Superiores, y coordinará con las Universidades interesadas todos los aspectos relativos a la formación de profesores para Educación Especial. De igual forma, estimula la inclusión en todos los planes de formación docente de competencias



específicas referidas a la integración de niños con necesidades de aprendizaje especiales que no presenten problemas de alta dificultad.

Pese a que la Ley N° 1565 promovió la integración de niños/as con necesidades educativas especiales a la escuela regular, existieron varios obstáculos que impidieron su aplicación y su cumplimiento, sin resultados satisfactorios debido a que no se contemplaron los procesos de sensibilización a la comunidad educativa, la formación docente y la inversión económica que esa tarea requiere.

Otro aspecto insuficiente fue que la mayoría de los centros de educación especial no contaba con infraestructura, mobiliario y equipamiento adecuados, como tampoco con escuelas integradoras que pudieran poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Así mismo, la falta de formación docente, de instrumentos de prevención y de detección temprana, entre otros factores, incidieron negativamente en la atención de las personas con necesidades educativas asociadas o no a la discapacidad y al talento extraordinario.

Tipos de excepcionalidad

1. **Dificultades de aprendizaje:** Niños que presentan deficiencias significativas entre sus niveles senso-motriz, perceptivos, cognoscitivo, escolar o niveles evolutivos que interfieren en la ejecución de las tareas educativas.
2. **Deficiencia mental:** El estudiante con deficiencia mental tiene su capacidad intelectual disminuida de manera irreversible que limita su aprendizaje normal y dificulta su adaptación social y emocional.
3. **Deficiencia visual o visión subnormal:** El estudiante presenta una disminución parcial o pérdida total de la vista, lo cual le dificulta o impide la percepción de estímulos visuales y su actividad normal.
4. **Deficiencias auditivas:** Esta discapacidad impide a los afectados la discriminación de los sonidos y dificultan su comunicación verbal.
5. **Problemas motores:** Los que presentan los niños que tienen impedimentos físicos y los que tienen mala salud, incluyendo los inválidos y las víctimas de parálisis cerebral que les imposibilita la adaptación a la vida y a la clase normal.
6. **Problemas de lenguaje:** Los que presentan y tienen deficiencias significativas en la comunicación oral y/o gráfica, pese a tener inteligencia y audición dentro de los límites de la normalidad.
7. **Problemas emocionales y desajuste social:** Son aquéllos cuyo comportamiento social irregular permanente exige ser atendidos en programas educativos especiales.
8. **Talento superior:** Es el estudiante excepcional que supera en forma significativa el promedio de inteligencia normal y requiere de programas especiales integrados en las diversas modalidades.

Fuente: Reglamento de Normalización de los Centros de Educación Especial.

1995: Ley N° 1678 de personas con discapacidad

Luego de la presentación al Poder Legislativo de Anteproyectos de Ley a favor de las personas con discapacidad, recién el 15 de diciembre de 1995 fue aprobada esta Ley, con siete capítulos y 26 artículos orientados a regular los derechos, los deberes y las garantías de las personas con discapacidad del territorio boliviano. La finalidad de esta Ley, entonces, fue normar los procesos destinados a la habilitación, a la rehabilitación, a la prevención y a la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, así como su incorporación a los regímenes de trabajo, de educación, de salud y de seguridad social, con seguros de corto y de largo plazo.

La Ley N° 1678, en su artículo 1, establecía el uso de definiciones como: deficiencia, discapacidad, minusvalía, prevención, rehabilitación, educación especial, equiparación de oportunidades, discriminación, normalización y necesidades especiales. Por otra parte, la Ley consideró la creación del Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS), como entidad descentralizada, cuyo objetivo principal era la orientación, la coordinación, el control y el asesoramiento de políticas y de acciones en su beneficio.

La importancia de esta Ley, así como del Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades, radica en la promoción del respeto a los derechos, de la igualdad, de la equidad y de la inclusión social de las personas con discapacidad, a fin de construir una sociedad que sea el espacio legítimo de y para todos/as.

2006: Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades

Mediante Decreto Supremo N° 28671, de 7 de abril de 2006, fue aprobado este Plan, con el objetivo de establecer una política de Estado para la vigencia y el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad, así como para su integración y su inclusión en los diferentes ámbitos de la sociedad boliviana.

La elaboración del Plan se realizó de manera coordinada entre el CONALPEDIS y el Defensor del Pueblo, a demanda de la población con discapacidad. El documento, en sus partes de presentación y de introducción, señala lo siguiente:

El Plan establece lineamientos básicos para que los distintos actores estatales y sociales del ámbito nacional, departamental y municipal aporten responsablemente en la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y humana para las personas con discapacidad, donde se garantice un acceso equitativo a los servicios.

Establece políticas y estrategias para que los actores estatales y sociales en general aporten con responsabilidad para la construcción de una sociedad más inclusiva, justa y humana que respete y proteja el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, en su condición étnica y de género. Incluye lineamientos de acción orientados por el conjunto de políticas públicas que forman parte del presente plan, para la ampliación de las oportunidades de las personas con discapacidad, en un marco de equidad y bajo los principios de normalización y de autodeterminación, en todos los ámbitos de la vida económica, cultural, social y política, que permita desarrollar sus capacidades, mejorar los niveles de protección social y ampliar y fortalecer la participación e inclusión social.



Este Plan identifica áreas prioritarias estratégicas en función de las cuales plantea las siguientes áreas de intervención:

- Sociedad.
- Entorno social y cultural.
- Marco legal.
- Derechos sociales.
- Educación.
- Salud.
- Vivienda.
- Derechos económicos.
- Trabajo.
- Desarrollo personal y social.
- Accesibilidad integral.
- Autonomía personal.
- Participación.
- Investigación.
- Desarrollo institucional y organizacional.
- Fortalecimiento institucional y organizacional.

Bolivia: Población atendida en educación especial por área de atención (2002)

Área	Femenino	Masculino	Total	Porcentaje
Dificultades de aprendizaje	1.237	1.399	2.636	38,3
Discapacidad auditiva	552	562	1.114	16,2
Discapacidad visual	218	257	475	6,9
Discapacidad mental	1.044	1.067	2.111	30,6
Discapacidad física	201	197	398	5,8
Discapacidad múltiple	73	81	154	2,2
Talento superior	1	2	3	0,0
Total	3.326	3.565	6.891	100,0

Bolivia: Población integrada a la educación regular por área de atención (2002)

Área	Población integrada	Porcentaje
Dificultades de aprendizaje	780	71,0
Discapacidad auditiva	59	10,6
Discapacidad visual	163	52,0
Discapacidad mental	169	12,9

Discapacidad física	38	14,6
Discapacidad múltiple	0	0,0
Talento superior	3	100,0
Total	1.212	34,1

Fuente: Servicios Departamentales de Educación.
Elaboración: Dirección de Análisis, Ministerio de Educación.

2008: Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad

Con el objetivo de que el Estado pueda brindar servicios públicos para las personas con discapacidad, mediante Resolución Ministerial N° 0130, de 6 de marzo de 2008, se aprobó el Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad. Dicha Resolución también aprobó los instrumentos y los documentos de calificación, de registro, de acreditación y de carnetización para las personas con discapacidad.

Las entidades ejecutoras del Programa fueron el Ministerio de Salud y Deportes, el Ministerio de Justicia, las Prefecturas (por intermedio de los Servicios Departamentales de Salud - SEDES y de los Comités Departamentales de la Persona con Discapacidad - CODEPEDIS) y las entidades de los municipios de los nueve departamentos. El Programa también contó con la ayuda técnica de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón (JICA).

Para el registro de las personas con discapacidad, los pasos establecidos son:

- Paso 1: Inscripción de la persona con discapacidad, cumpliendo los requisitos necesarios.
- Paso 2: Valoración biopsicosocial de la persona con discapacidad, a cargo de un equipo multidisciplinario capacitado y acreditado (médico, trabajadora social, psicólogo), para determinar o calificar el grado, el tipo y el porcentaje de discapacidad.
- Paso 3: Registro y carnetización, que consiste en el llenado del documento sobre la base de la información almacenada en el Sistema de Información del Programa de Registro Único Nacional de la Persona con Discapacidad y en la entrega del carné de discapacidad a la persona que hubiera obtenido el porcentaje de calificación de la discapacidad establecido por norma⁸.

8. El Ministerio de Salud y Deportes, en fecha 6 de marzo de 2008, emitió la Resolución Ministerial N° 130 con la que aprobó el porcentaje de 30% de calificación para otorgar el carné de discapacidad.



Imagen N° 5: Proceso de inscripción, calificación, registro y carnetización



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Imagen N° 6: Carné de discapacidad



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Tabla N° 1: Resultados de calificación según departamento (A mayo de 2012)

Departamento	Proyección de población nacional INE 2009	Población prevista de personas con discapacidad (6% - JICA)	Total calificación	Personas con discapacidad registradas	Personas con discapacidad carnetizadas
Beni	437.636	26.258	2.492	2.709	2.296
Chuquisaca	640.768	38.446	4.379	4.391	3.312
Cochabamba	1.824.086	109.445	7.141	5.688	4.248
La Paz	2.769.453	167.919	10.620	10.709	7.960
Oruro	447.468	26.848	2.490	2.034	1.464
Pando	78.250	4.695	554	605	570
Potosí	784.625	47.056	3.117	3.460	2.679
Santa Cruz	2.706.465	162.388	7.872	8.495	4.732
Tarija	509.708	30.582	4.413	4.732	4.359
Total	10.227.299	613.635	43.078	42.811	33.696

Fuente: Área de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Para obtener el carné de discapacidad, fue necesario determinar los grados de discapacidad por tipos de discapacidad, al igual que evaluar las actividades de la vida diaria (AVD), que se constituyeron en los patrones de referencia para la asignación del porcentaje de discapacidad según los siguientes criterios:

- Discapacidad física.
- Física visible.
- Física no visible o visceral (deficiencias renales, cardíacas, óseas y otras).
- Discapacidad sensorial.
- Discapacidad visual.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad intelectual.
- Discapacidad mental.
- Deficiencias psíquicas (ejemplo: esquizofrenia, demencia y otras).
- Discapacidad múltiple.
- Presencia de dos o más discapacidades en una persona.



Tabla N° 2: Clases de discapacidad

Clases	I	II	III	IV	V
Grado	Nulo/Mínimo	Leve	Moderado	Grave	Muy grave
Calificación	0%	1%-24%	25%-49%	50%-74%	75%
Evaluación de actividades de la vida diaria (AVD)	Signos, síntomas o secuelas mínimas que no justifican la disminución de la capacidad para realizar AVD.	Signos, síntomas o secuelas que dificultan poco sus AVD.	Signos, síntomas o secuelas que imposibilitan algunas AVD, siendo independiente en actividades de autocuidado.	Signos, síntomas o secuelas que causan disminución importante para realizar las AVD y están afectadas algunas de las actividades de autocuidado.	Signos, síntomas o secuelas que imposibilitan la realización de AVD, requiriendo asistencia permanente de otra persona.

Fuente: Programa del Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes.

Para registrar a las personas con discapacidad, el Programa del Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad emplea una ficha de registro en la que se anota una serie de cuestiones particulares.

Imagen N° 7: Ficha de registro de personas con discapacidad

Parte A:

Contiene los datos de identificación de la persona con discapacidad.

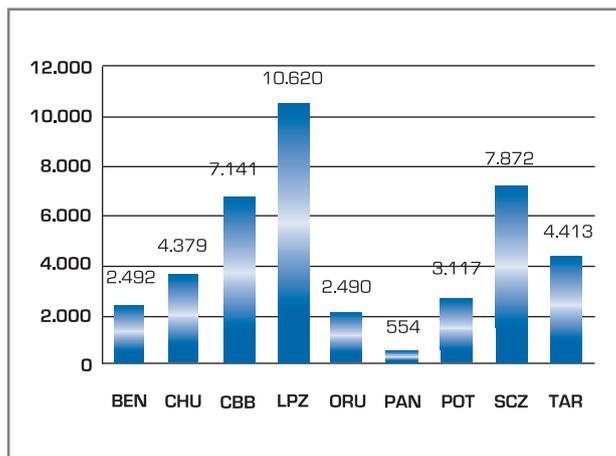
Parte B:

Se llena después de que el equipo de calificación ha realizado el proceso de calificación a la persona con discapacidad. Debe ser llenada por los tres profesionales (médico, psicólogo/a, trabajador/a social), después de haber discutido los hallazgos biopsicosociales. Esos datos ingresan al Sistema Informático del Registro del que son responsables los técnicos del CODEPEDIS.

Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Sobre la base del registro de las personas con discapacidad, el Sistema Informático del Programa, que tiene un portal web, mostró hasta la gestión pasada los siguientes datos:

Gráfico N° 1: Número de personas con discapacidad calificadas, sobre un total de 43.078 (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Debemos considerar que el número de personas calificadas con discapacidad debe necesariamente ser relacionado con los datos poblacionales.

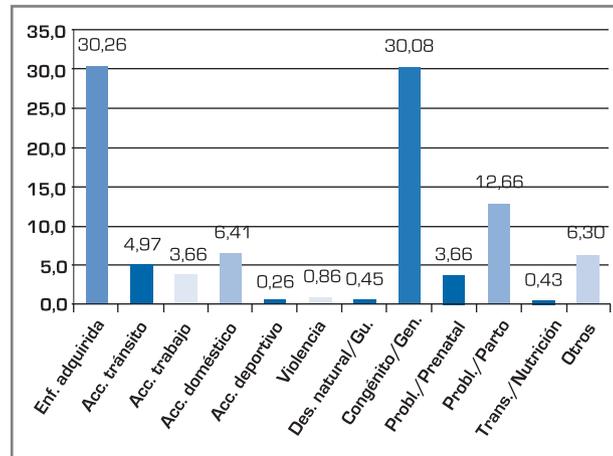
Según el Programa de Registro Único de Personas con Discapacidad, la deficiencia es la pérdida funcional, estructural y/o psicológica en los diferentes sistemas del cuerpo humano. Considerando las causas de la discapacidad, los resultados más relevantes hasta el año 2012 fueron:

- El 30,26% de las personas fue calificada con discapacidad como enfermedad adquirida. El departamento con mayor porcentaje fue Beni, con 49,58%. En esos casos, las causas tienen su origen en alteraciones respiratorias, en cardiopatías, en deficiencias endocrinas, en anemias crónicas y en deficiencias del tubo digestivo y del páncreas, o en deficiencias del lenguaje por enfermedades como la afasia infantil, las disfasias, las dislalias, el retraso del habla, las disartrias y las diglosias.
- El 30,08% de las personas fue calificada con discapacidad por causas congénito genéticas, entre ellas el síndrome de Down, la parálisis cerebral y el autismo. El departamento con mayor porcentaje fue Cochabamba, con 39,42%.
- El 16,32% de las personas fue calificada con discapacidad por causas producidas por problemas de parto y/o por problemas prenatales (12,66% y 3,66%, respectivamente). El departamento con mayor porcentaje fue La Paz, con 19%.

Las causas detectadas son prevenibles y permiten priorizar el mapa de los programas de promoción y de prevención que requieren ser normados y ejecutados a nivel nacional.



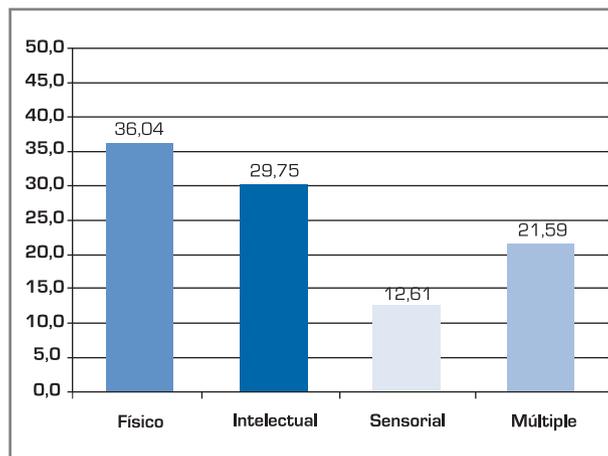
Gráfico N° 2: Distribución porcentual de causas de la discapacidad (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Por tipo de discapacidad, el mayor porcentaje registrado fue de la discapacidad física motora (36,04%), seguida de la discapacidad intelectual (29,75%) y de la discapacidad múltiple (21,59%), es decir, de dos o más discapacidades juntas (sordo-ceguera). Los departamentos con mayor discapacidad física motora fueron Potosí, con 46,57%; La Paz, con 46,19%; y Oruro, con 44,85%.

Gráfico N° 3: Distribución porcentual por tipo de discapacidad (2007-2012)



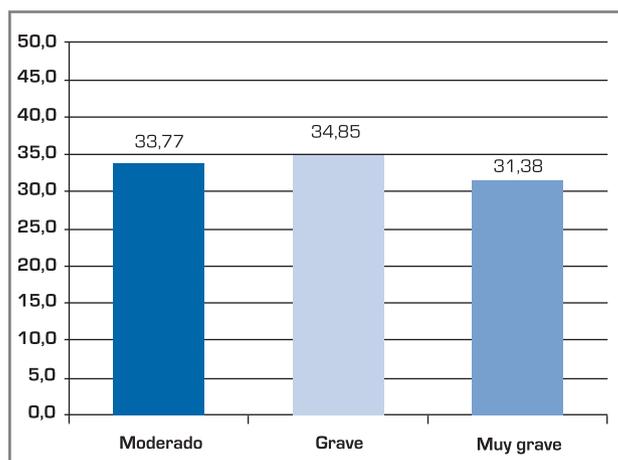
Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Respecto al grado de discapacidad, los grados grave, moderado y muy grave mostraron porcentajes cercanos: 34,85%, 33,77% y 31,38%, respectivamente. Los resultados departamentales según porcentajes más elevados fueron:

- Grado grave: Cochabamba 33,02%, Tarija 34,33% y Chuquisaca 34,19%.

- Grado moderado: Beni 36,32%, Potosí 36,31% y La Paz 32,76%.
- Grado muy grave: Tarija 39,51%, Santa Cruz 38,67% y Chuquisaca 35,29%.

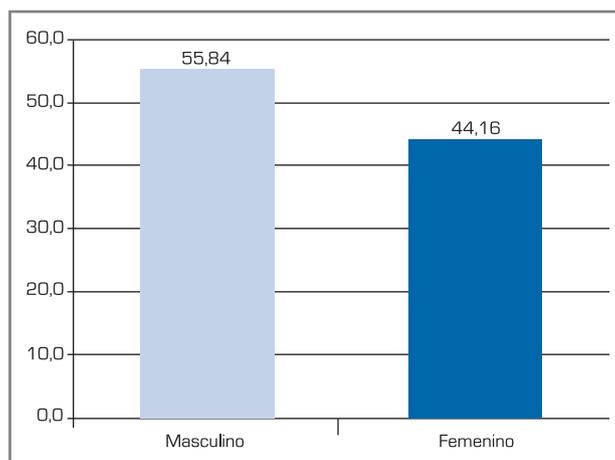
Gráfico N° 4: Distribución porcentual por grado de discapacidad (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

La discapacidad en Bolivia según la distribución por sexo es mayor para el sexo masculino (55,84%) que para el sexo femenino (44,16%). Los porcentajes departamentales reflejaron la misma tendencia que a nivel nacional.

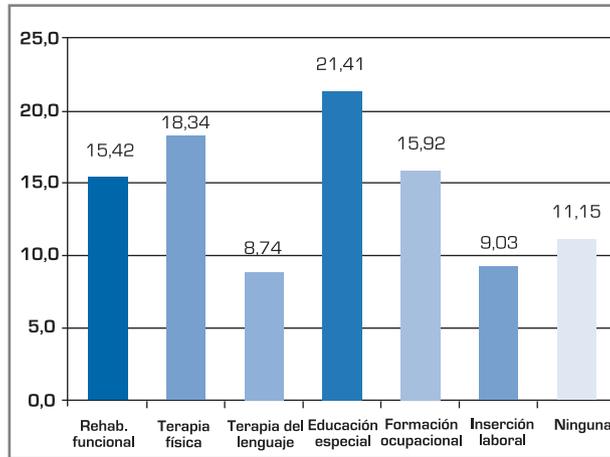
Gráfico N° 5: Distribución porcentual por sexo (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Por otra parte, es importante considerar los resultados de las recomendaciones hechas por los equipos de calificación. La orientación, según los porcentajes más altos, fue la siguiente: 21,41% para la educación especial y 18,34% para las terapias físicas.

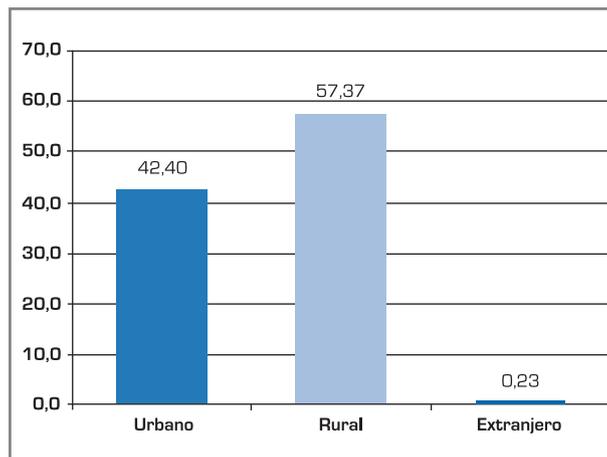
Gráfico N° 6: Distribución porcentual por recomendaciones prioritarias (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

Aunque las proyecciones de los diferentes ministerios indicaban que la calificación fue realizada sólo a nivel urbano, los resultados reflejan lo contrario. De hecho, el mayor porcentaje de discapacidad por procedencia es del área rural (57,37%), frente a 42,40% del área urbana. Al respecto, es importante señalar que la calificación según procedencia llegó a 69,61% en La Paz y a 62,46% en Oruro.

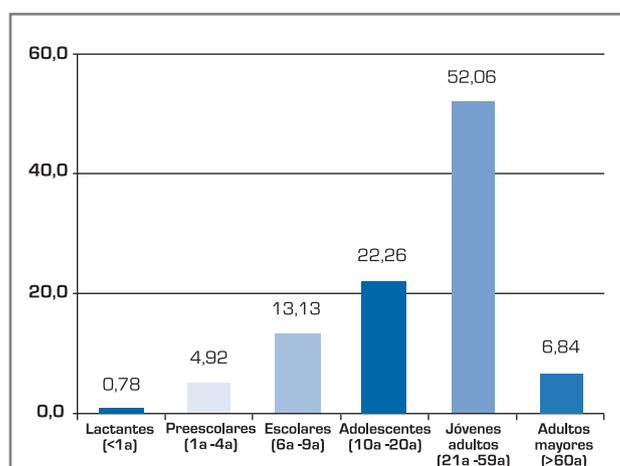
Gráfico N° 7: Distribución porcentual por procedencia (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

El mayor grupo de edad en la calificación fue el de 21 a 59 años (52,06%), que corresponde al de la población económicamente activa.

Gráfico N° 8: Distribución porcentual por grupo de edad (2007-2012)



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes, 2012.

El logro más importante del Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad es el de ser un instrumento que permite visibilizar y legitimar a las personas con discapacidad.

2007-2009: Nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia

La Nueva Constitución fue aprobada por la Asamblea Constituyente el año 2007, compatibilizada por el Honorable Congreso Nacional el año 2008 y promulgada el 9 de febrero de 2009. Es la primera Constitución en la historia boliviana que enuncia y otorga derechos a las personas con discapacidad (Sección VIII):

Artículo 70. Toda persona con discapacidad goza de los siguientes derechos:

- A ser protegida por su familia y por el Estado.
- A una educación y salud integral gratuita.
- A la comunicación en lenguaje alternativo.
- A trabajar en condiciones adecuadas, de acuerdo a sus posibilidades y capacidades, con una remuneración justa que le asegure una vida digna.
- Al desarrollo de sus potencialidades individuales.

Artículo 71. I. Se prohibirá y sancionará cualquier tipo de discriminación, maltrato, violencia y explotación a toda persona con discapacidad. II. El Estado adoptará medidas de acción positiva para promover la efectiva integración de las personas con discapacidad en el ámbito productivo, económico, político, social y cultural, sin discriminación alguna. III. El Estado generará las condiciones que permitan el desarrollo de las potencialidades individuales de las personas con discapacidad.

Artículo 72. El Estado garantizará a las personas con discapacidad los servicios integrales de prevención y rehabilitación, así como otros beneficios que se establezcan en su Ley.

2009: Decreto Supremo N° 0328 de Lengua de Señas Boliviana

En octubre de 2009, a partir del citado Decreto, se reconoció la Lengua de Señas Boliviana (LSB) como medio de acceso a la comunicación de las personas sordas y se definieron mecanismos para consolidar su utilización. En ese sentido, se estableció su normalización para uso en el territorio plurinacional. Para su aplicación, el Ministerio de Educación elaboró textos y materiales de enseñanza y de aprendizaje.

2010: Ley N° 070 de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”

Esta Ley fue aprobada el 20 de diciembre de 2010. Establece un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, así como una nueva estructura del Sistema Educativo Plurinacional:

- Subsistema de Educación Regular.
- Subsistema de Educación Alternativa y Especial.
- Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional.

Según esa estructura, la educación especial depende del Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

Siguiendo los postulados de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, la Ley educativa vigente establece como uno de sus objetivos:

...desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna.

Así mismo, en la Sección II, referida a la educación especial, establece los siguientes artículos:

Artículo 25. (Educación Especial)

I. Comprende las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

Entiéndase a efectos de la presente Ley a personas con talento extraordinario a estudiantes con excelente aprovechamiento y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado de acuerdo al parágrafo III del artículo 82 de la Constitución Política del Estado Plurinacional.

II. Responde de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario, desarrollando sus acciones en articulación con los subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior de Formación Profesional.

Artículo 26. (Estructura de la Educación Especial)

Son áreas de la Educación Especial:

- Educación para Personas con Discapacidad.
- Educación para Personas con Dificultades en el Aprendizaje.
- Educación para Personas con Talento Extraordinario.

Artículo 27. (Modalidades y centros de atención educativa)

I. La Educación Especial se realizará bajo las siguientes modalidades generales en todo el Sistema Educativo Plurinacional, y de manera específica a través de la:

- a) Modalidad directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integrales.
- b) Modalidad indirecta, a través de la inclusión de las personas con discapacidad, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, sensibilizando a la comunidad educativa.

II. La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas se realizará en centros integrales multisectoriales, a través de programas de valoración, detección, asesoramiento y atención directa, desde la atención temprana y a lo largo de toda su vida. En el caso de los estudiantes de excelente aprovechamiento, podrán acceder a becas, y toda niña, niño y adolescente con talento natural destacado, tendrá derecho a recibir una educación que le permita desarrollar sus aptitudes y destrezas.

III. La certificación de las y los estudiantes que desarrollan sus acciones educativas bajo la modalidad directa se realizará en función de su desarrollo personal mediante una evaluación integral que brindará parámetros de promoción y transitabilidad hacia los otros subsistemas.

A partir de los artículos anteriores, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial estableció un enfoque de educación inclusiva, con la intención de consolidar la inclusión social, reconociendo que las personas son diversas y tienen diferentes ritmos de aprendizaje, motivaciones, potencialidades y limitaciones que mediatizan sus experiencias en el proceso educativo. De ese modo, en el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional (aún en propuesta y borrador) asume un Modelo de Educación Sociocomunitario Productivo que responde a las necesidades educativas de todas las personas, en igualdad y en equiparación de oportunidades.

2012: Ley N° 223 de personas con discapacidad

Esta Ley consta de 49 artículos, una disposición transitoria, una final y una abrogatoria y derogatoria. Su objetivo es garantizar a las personas con discapacidad:

...el ejercicio pleno de sus derechos y deberes en igualdad de condiciones y equiparación de oportunidades, trato preferente bajo un sistema de protección integral.

Se trata de un nuevo instrumento jurídico que también establece la promoción y el goce pleno, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y de las libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad. Además, promueve el respeto de su dignidad y su efectiva inclusión social, y establece, entre varios beneficios, una renta solidaria para el sector.



Imagen N° 8: Premiación de audiovisuales a personas con discapacidad



Fuente: Unidad de Discapacidad, Ministerio de Justicia.

Actividad práctica 3

Lea el Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades para la personas con discapacidad (PNIEO), de agosto de 2006, de acuerdo con el orden que se indica a continuación. Luego, escriba un resumen (media página) de cada área.

- Área de intervención sociedad: Entorno social y cultural.
- Área de intervención sociedad: Marco legal.
- Área de intervención derechos sociales: Educación.
- Área de intervención derechos sociales: Salud.
- Área de intervención derechos sociales: Vivienda.
- Área de intervención derechos económicos: Trabajo.
- Área de intervención desarrollo personal y social: Accesibilidad integral.
- Área de intervención desarrollo personal y social: Autodeterminación.
- Área de intervención desarrollo personal y social: Participación ciudadana.
- Área de intervención desarrollo personal y social: Investigación e información.
- Área de intervención: Derecho institucional organizacional.

Bibliografía

- Apaza, J. (2010). *Historia de la educación especial y visual en Bolivia*. La Paz.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2006). Decreto Supremo N° 28671. *Plan Nacional de Igualdad y Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (PNIEO)*. Bolivia.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Bolivia.

- Instituto Helen Keller (2004). *Integración, una realidad*. Argentina.
- Ministerio de Educación (1955). *Código de la Educación Boliviana (CEB)*. Bolivia.
- Ministerio de Educación (1994). *Ley de Reforma Educativa*. Bolivia.
- Ministerio de Educación (2004). *La educación en Bolivia, indicadores, cifras y resultados*. Bolivia.
- Ministerio de Educación (2011). *Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. Bolivia.
- OMS/BM (2011). *Informe Mundial sobre la discapacidad*.
- Save the Children (1989). *Programación de los Derechos del Niño-Guía de Capacitación*.
- Suárez, M. (1957). *Veinticinco años de labor en el campo de la rehabilitación en Bolivia*. La Paz.
- Ture, J. (1997). *Educación inclusiva*. Córdoba.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje*.
- UNESCO (1994). *Declaración y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*.



Unidad temática 5

Una escuela para todos como respuesta a la diversidad



Objetivo holístico de la unidad temática

Identificamos las principales características de la educación inclusiva en la diversidad, los modelos de educación especial y sus principales características, base para la transición de una educación especial a una educación inclusiva como proceso abierto a la diversidad, a partir de la indagación, de la investigación y de las actividades, para atender plenamente a las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con talento extraordinario.

Resumen/presentación de la unidad temática

En esta unidad temática, abordamos lo referido a la escuela para todos, como una respuesta a la diversidad. En esa línea, describimos los modelos anteriores de educación especial desarrollados en Bolivia, así como la propuesta actual.

Actividad previa

Primero, observe la siguiente fotografía. Luego, responda las preguntas de la parte inferior. Seguidamente, debata comunitariamente las respuestas.



Elizabeth H. hace ejercicios con sus compañeras en la clase de educación física, Centro PREEFA Santa Cruz.

- ¿Qué discapacidad tiene Elizabeth? Explique brevemente.
- ¿Qué opciones tienen los/as niños/as y los/as jóvenes con discapacidad para poder asistir a una escuela o a un colegio regular?



1. Introducción

La institución y la implementación de una educación inclusiva en Bolivia constituyen para el actual Sistema Educativo Plurinacional un desafío importante, esencialmente porque en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) y en la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” (2010) se reconoce la existencia de la diversidad de grupos culturales y poblacionales que habitan el territorio boliviano.

Para enfrentar ese desafío, el Sistema Educativo Plurinacional plantea una educación oportuna y pertinente a las necesidades, a las expectativas y a los intereses de todos/as los/as bolivianos/as, sin distinción alguna, en el marco de la igualdad de oportunidades y de la equiparación de condiciones, sin discriminación alguna. Todo esto también como base fundamental para desarrollar una política educativa que promueva el acceso y la permanencia en el sistema de educación de personas asociadas o no a una discapacidad. Con ello, se pretende garantizar una educación permanente de niños/as y de jóvenes con discapacidad, con dificultades de aprendizaje o con talentos extraordinarios en la educación regular, bajo dos modalidades: la directa, para estudiantes con discapacidad que requieran servicios especializados en la educación especial; y la indirecta, para la inclusión de personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con talento extraordinario.

El encuadre anterior, según nuestra consideración, es la base fundamental para un proceso de transformación de las escuelas regulares y de los centros de educación especial, en miras a atender a todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes del país, sin distinción de cultura, de género, de situación económica, de clase social, de origen étnico, de idioma, de religión, de sexo, de orientación sexual, de aptitudes, de discapacidad, de dificultades de aprendizaje o de talento extraordinario, a fin de brindarles oportunidades de aprendizaje según su contexto y sus necesidades educativas, y, como propósito final, acabar con una educación de exclusión y de discriminación.

Instaurar una educación inclusiva para la diversidad en Bolivia no es un asunto marginal, sino una cuestión de vital importancia para lograr una educación equitativa y de calidad para todos/as los/as niños/as, los/as jóvenes y las personas adultas, base para el establecimiento de una sociedad más integradora, justa y de equidad social para el vivir bien.

2. Educación para todos/as: Educación inclusiva en el mundo

Una educación inclusiva implica que todos/as los/as niños/as, los/as jóvenes y personas adultas de una determinada comunidad aprendan juntos/as, independientemente de su origen y de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluyendo a aquellas personas que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de ingreso ni mecanismos de selección o de discriminación de ningún tipo, a fin de hacer realmente efectivos los derechos a la educación,

a la igualdad de oportunidades y a la participación, por medio de una educación inclusiva en la que todos/as los/as estudiantes se beneficien de una enseñanza y de un aprendizaje adaptados a sus necesidades.

En ese contexto, el concepto de educación inclusiva se entiende como la educación personalizada, adecuada a la diversidad de necesidades, de habilidades y de capacidades de los/as estudiantes. Dicho concepto se fundamenta en que se debe proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona según su necesidad, comprendiendo que las personas podemos ser parecidas pero no idénticas unas con otras. Por tanto, las necesidades de cada estudiante deben ser consideradas desde una perspectiva diversa y heterogénea.

A nivel mundial y en el ámbito latinoamericano, respaldan esos principios:

- **La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948):** Defiende que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos”. También señala que “toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales”.
- **La Convención sobre los Derechos del Niño (1989):** Señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los/as niños/as con discapacidad. En esa línea, los Estados deben reconocer que “el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad y le permitan llegar a bastarse por sí mismo y faciliten su participación plena y activa en la comunidad”.
- **La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990):** Indica que debe existir “un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos, y a universalizar el acceso y promover la equidad”.
- **La Conferencia Mundial sobre Educación Especial (Salamanca, España, 1994):** Proclama que “todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, y los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades”. La Declaración de Salamanca es un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas, sin excepción, y para promover la equidad.
- **La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006):** Reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En su artículo 24, manifiesta: “Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusiva en todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”.



La escuela inclusiva

Una escuela inclusiva debe brindar posibilidades y oportunidades para aplicar diversos métodos de trabajo y de trato individual de modo que se logre que ningún niño quede excluido del compañerismo y la participación en la escuela. Esto conlleva la creación de escuelas acogedoras para los niños y basadas en los derechos fundamentales. Una educación basada en los derechos fundamentales ayuda a los niños a ejercer sus derechos. No es sólo eficaz desde un punto de vista académico, sino que también es inclusiva, saludable y protectora para todos los niños, tiene en cuenta las disparidades entre hombres y mujeres y fomenta la participación de los propios educandos, sus familias y sus comunidades. El apoyo de los docentes y de los directores de las escuelas es esencial pero también lo es el de las comunidades cercanas a la escuela. Todos deben tener la capacidad y la voluntad de lograr la inclusión en el aula y en el proceso de aprendizaje de todos los niños independientemente de sus diferencias.

Fuente: UNESCO, 2009.

2.1. Fundamentos de la educación inclusiva en el mundo

El fundamento central de la educación inclusiva es el derecho de todos/as a acceder a una educación en igualdad de oportunidades, en ambientes lo más normalizados posibles, con participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en todos los niveles y en todas modalidades de un sistema nacional de educación, respondiendo a la diversidad. La inclusión significa, entonces, establecer una educación capaz de responder a todas las necesidades educativas, sean estas transitorias o permanentes, asociadas o no a la discapacidad.

Los principales fundamentos que respaldan la educación inclusiva en el mundo son los siguientes:

- La educación inclusiva surge del convencimiento de que todos/as tenemos derecho a la educación. Este derecho no es sólo un derecho humano básico, sino también, y al mismo tiempo, la base de una sociedad justa y equitativa. Para su cumplimiento, el movimiento de educación para todos/as todas plantea que debe existir una educación básica de calidad.
- La educación inclusiva supone implementar en los sistemas educativos la educación para todos/as, desarrollando escuelas que estén en las posibilidades de atender a todos/as los/as niños/as de una comunidad, como parte de un sistema inclusivo.
- La educación inclusiva debe tener en cuenta a todos/as los/as estudiantes, prestando especial atención a aquellos/as que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, es decir, estudiantes con necesidades especiales, con discapacidades, pertenecientes a minorías étnicas, lingüísticas y sociales, y en situaciones de riesgo, entre otros factores de exclusión.
- La educación inclusiva debe integrar a todos/as los/as estudiantes con necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad.

Tabla N° 3: Diferencias entre necesidades educativas asociadas o no a una discapacidad

Estudiantes con necesidades educativas asociada a una discapacidad	Estudiantes con necesidades educativas no asociadas a una discapacidad
Las necesidades educativas de los/as estudiantes están asociadas a las discapacidades intelectual, auditiva, visual, físico motora, multidiscapacidad y otras.	Las necesidades educativas de los/as estudiantes no están asociadas a una discapacidad, sino a una dotación superior o a dificultades de aprendizaje, así como a situaciones de riesgo: menores infractores o víctimas de violencia y de adicciones, enfermedades catastróficas, entre otras.

Fuente: Elaboración propia a partir del texto de la UNESCO, 2009.

Concepto de educación inclusiva

La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común y de otros estudiantes etiquetados “con necesidades educativas especiales”. Sin embargo, esta acepción estaría más relacionada, según lo expresado anteriormente, con el concepto de integración educativa y no el de inclusión.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los estudiantes etiquetados “como especiales” y no para otros estudiantes de la escuela.

El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los estudiantes se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

Fuente: UNICEF/UNESCO, 2003.



Actividad práctica 1

Para el criterio SABER

Lea la entrevista realizada en México a Álvaro Marchesi. Luego, escriba en una hoja adicional sus impresiones respecto a lo leído, tomando en consideración los siguientes conceptos: igualdad, diferencias y necesidades educativas.

Hay que apostar por una educación inclusiva: OEI Entrevista a Álvaro Marchesi



Ciudad de México [19 de noviembre de 2010].

La justicia no es tratar a todos por igual. Es tratar a todos por igual en función de lo que es cada uno. “Máxima igualdad, máxima injusticia”.

El fracaso escolar es una losa que pesa sobre muchos sistemas educativos y lo es todavía más ante los estudiantes con discapacidad y “frente a ellos arrastramos injusticias históricas a las que debemos enfrentarnos ahora con valentía y decisión”.

“El rumbo está trazado, en México hay voluntad para que haya una educación inclusiva, pero es necesario un cambio profundo en el sistema educativo que facilite la incorporación de todas las personas a las escuelas y capacite a los docentes para que adquieran las competencias para atender a estos estudiantes”, comenta en entrevista Álvaro Marchesi, secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), durante la Cumbre de Líderes en Acción por la Educación 2010, que se llevó a cabo en la Ciudad de México.

Uno de los objetivos de dicha Cumbre, que incluyó a más de 30 expertos mundiales en educación, ha sido compartir experiencias y buena práctica relacionadas con la atención a estudiantes con discapacidad; además de impulsar el compromiso social por la calidad en la educación.

Para el catedrático en Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (España), en México suena un eco para que la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad sea también una realidad en el ámbito escolar. “Que todos los niños aprendan juntos debe ser el objetivo fundamental de la escuela inclusiva”.

¿Qué caracteriza a una educación inclusiva?, ¿Cuál es el horizonte deseable al que es justo aspirar?

Supone un proceso en el que hay que enfrentarse a desafíos continuos, entre otros, crear oportunidades para que todos, en especial para que los grupos habitualmente excluidos, se sientan reconocidos, capacitar a los profesores y cuidar sus condiciones de trabajo, así como también favorecer la participación familiar.

Por otra parte, el respeto a las diferencias se aprende desde pequeños, conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias, la convivencia de todos los niños -con o sin discapacidad- aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la solidaridad.

Los niños con necesidades educativas especiales deben escolarizarse en las escuelas ordinarias, favoreciendo así no sólo su proceso de aprendizaje, sino un cambio en las actitudes de las personas.

Nos hemos reunido ahora en México para valorar, entre otros rubros, las posibilidades que ofrecen las experiencias de educación a distancia como una forma especialmente adecuada de respuesta a las necesidades educativas a las personas con discapacidad en el entorno universitario. Para ello es necesario contar con un cuerpo docente apto y preparado para atender las disímiles necesidades de los estudiantes.

Murallas infranqueables

A lo largo de sus años como catedrático y activo consejero educativo, Álvaro Marchesi ha llevado a cabo proyectos de distinta índole, entre otros, la educación incluyente para niños con discapacidad. Para el también autor de una decena de libros sobre el tema, los estudiantes con necesidades educativas especiales ya plantean nuevas demandas educativas asociadas a su discapacidad, ya que no sólo se enfrentan a sus propias barreras de aprendizaje sino a otras relacionadas con la inadecuación de los espacios escolares; así como a la falta de adaptación de los planes de estudios, los métodos de enseñanza y la ausencia de apoyos específicos.

¿Qué competencias se esperan de los maestros a la hora de trabajar con estudiantes con discapacidad?

En principio deberá ser una persona que dé acogida, valore y respete a todas las personas de la comunidad educativa con la firme convicción que todos los estudiantes pueden tener éxito en el aprendizaje con las ayudas necesarias; un docente capaz de organizar el aula para que todos los estudiantes aprendan, y ser sensible a las diferencias de los estudiantes.

Nuestra profesión como profesores supone la atención a grupos diferenciados, y es necesario desarrollar competencias que hagan posible que el aula esté gestionada de manera que todos los estudiantes vayan progresando en función de sus posibilidades.

En el ensayo “Valores y Competencias del educador” usted hace referencia a la necesidad de fortalecer la formación emocional de los docentes, y también al necesario trabajo con las familias.

La familia es fundamental en el progreso educativo de un país; la escuela debe trabajar con esa comunidad, eso exige preparación, cooperar con la familia, entender sus



dificultades. La docencia es una profesión cargada de emociones, en especial con los estudiantes, y frente a ello debemos cuidar nuestro equilibrio emocional y el de los otros maestros, de lo contrario podemos sentirnos desbordados, hartos e irascibles en la carrera y en la forma de relacionarnos con los estudiantes.

¿Cómo cuidar ese equilibrio?, ¿Cómo lograrlo?

Se requieren maestros que mantengan la ilusión desarrollando algún proyecto, algo innovador que les permita actualizar lo que hacen; docentes que se preocupen por aprender más, por actualizarse, personas capaces de crear un entorno de apoyo mutuo, profesores que mantengan el afecto de sus estudiantes, docentes que de vez en cuando reflexionen sobre el sentido de la educación, que se pregunten ¿por qué y para qué educar?, ¿por qué estamos en esto? y ¿para qué estamos en esto de educar? Educar supone una acción ética y moral con las nuevas generaciones y con el desarrollo de un país.

Usted ha comentado que las desigualdades condicionan los rendimientos educativos ¿Cómo describe a México en este sentido?

México es un país con desigualdades sociales y esto sin duda condiciona los rendimientos educativos; sin embargo, también es un país líder en la región que ha marcado pautas importantes frente al Congreso Iberoamericano de Educación, Metas Educativas 2021, en el que llevamos trabajando ya dos años, y ante la Cumbre de los Líderes en Acción por la Educación 2010.

Se han regulado aspectos esenciales de accesibilidad física en el aula, así como ajustes y adaptaciones en los procesos de educación. El objetivo es lograr, a lo largo de la próxima década, una educación que dé respuesta satisfactoria a las demandas sociales inaplazables, lograr que más estudiantes estudien, durante más tiempo, con una oferta de calidad reconocida, equitativa e inclusiva.

Fuente: informador.com.mx (18 de noviembre de 2010).

3. Educación inclusiva para todos/as: una respuesta a la diversidad en Bolivia

En Bolivia, la educación inclusiva en la diversidad se plantea como uno de los mayores retos para el establecimiento de un sistema general de educación para todos/as. Se trata de un planteamiento que tiene la finalidad y la convicción de que es responsabilidad del Estado y de la comunidad educar a todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes, independientemente de cualquier diferencia que tengan. Requiere, entonces, que el Estado Boliviano, a través del Sistema Educativo Plurinacional, atienda y responda a las diferencias, tomando decisiones políticas, sociales y educativas que garanticen el acceso universal a la educación, integrando a los grupos sociales excluidos o que se encuentran en situación de alta vulnerabilidad (poblaciones indígenas, poblaciones rurales o en situación de pobreza) y particularmente a las personas con discapacidad, que por mucho tiempo fueron excluidas e invisibilizadas de la educación y de otros derechos fundamentales.

Imagen N° 9: Marcha de personas con discapacidad



Fuente: *La Prensa*, 2010.

Hasta antes de la promulgación de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, en Bolivia había una ausencia de políticas claras y de prioridad para el establecimiento de una educación inclusiva. A partir de la nueva Constitución, el Estado reconoce y garantiza el respeto a la diversidad, entendiéndola como un elemento que enriquece el desarrollo personal, social y comunitario y considerando como parte de esa diversidad a las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con talento extraordinario. Así mismo, se plantea una política educativa inclusiva que permita la plena participación y el ejercicio de los derechos y de los deberes ciudadanos. Veamos.

El artículo 9 de la Constitución establece como fines y funciones del Estado Plurinacional de Bolivia los siguientes:

- I. Constituir una sociedad justa y armoniosa, cimentada en la descolonización, sin discriminación ni explotación, con plena justicia social, para consolidar las identidades plurinacionales.
- II. Garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad y la protección e igual dignidad de las personas, las naciones, los pueblos y las comunidades, y fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe.

Así mismo, la Constitución, en su artículo 77, numeral I, establece:

...la educación constituye una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla.



También en su artículo 85 menciona que el Estado:

...garantizará la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, o con talentos extraordinarios en el aprendizaje, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo...

Lo anterior comprende la educación regular, la educación alternativa y la educación especial, así como la educación superior de formación profesional, sobre la base de criterios de armonía y de coordinación desde el reconocimiento y la aceptación a la diversidad.

Por su parte, la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, siguiendo los postulados de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, determina como uno de sus objetivos

...desarrollar políticas educativas que promuevan el acceso y la permanencia de personas con necesidades educativas asociadas a discapacidad en el sistema educativo y sensibilizar a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna.

Las personas con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con talento extraordinario están expuestas a sufrir discriminación y exclusión social, que se manifiestan en barreras ideológicas, culturales, legales, económicas, arquitectónicas, de oportunidades, de atención educativa, de ejercicio de derechos y, fundamentalmente, de actitud, de participación plena y de visibilización en la vida en comunidad.

Imagen N° 10: Entrada del edificio de la oficina de CONALPEDIS



Fuente: Archivo de imágenes del Proyecto Formación de Maestros/as en Educación Inclusiva en la Diversidad-Aprendemos en la Diversidad.

El modelo educativo sociocomunitario se contraponen, de acuerdo con la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, al modelo clínico rehabilitador que sostenía y promovía una sistemática segregación y exclusión social. En ese sentido, ahora, se plantea involucrar a todos/as en la comunidad, en los servicios educativos y en las oportunidades de educación, con una visión de inclusión y de equidad desde el Estado, las familias y la comunidad.

En efecto, la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” proyecta una educación inclusiva que promueva cambios políticos en función del reconocimiento de las diferencias personales, sociales, culturales y lingüísticas, con el propósito de atender a todos/as no como un tecnicismo y un concepto solamente educativo, sino como un paradigma político ideológico descolonizador que tiende a cambiar las estructuras mentales y el comportamiento de carácter excluyente y colonial.

De acuerdo con los principios de la educación inclusiva (Ministerio de Educación, 2012), se propone un enfoque integral fundamentado en el ejercicio del derecho a la educación para todos/as, a fin de desarrollar procesos educativos en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones, con una atención holística a la diversidad de las personas y de los/as estudiantes en comunidad y sin discriminación.

En el ejercicio pleno de los procesos educativos inclusivos, se requiere la formación inicial en las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y la preparación, la actualización y la capacitación continua de los/as maestros/as, al igual que la adaptación del currículo, la organización diversa del aula y la adaptación de la infraestructura y de los materiales educativos, para responder a las necesidades, a las expectativas, a los intereses, a los ritmos y a los estilos de aprendizaje de los/as estudiantes.

La educación inclusiva es, además, parte de las políticas educativas que promoverán el acceso y la permanencia de las personas con necesidades educativas asociadas a la discapacidad, a las dificultades de aprendizaje y al talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, bajo una misma estructura y con los mismos principios y valores. De igual manera, la educación inclusiva supone sensibilizar a la sociedad para:

Garantizar que las personas con discapacidad cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, a través del desarrollo de políticas, planes, programas y proyectos de educación inclusiva y el ejercicio pleno de sus derechos.

Según la propuesta actual de educación inclusiva, contenida en la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, la atención educativa se realizará bajo las modalidades directa, para los/as estudiantes con necesidades educativas específicas que requieren servicios especializados e integrales, y la modalidad indirecta, a través de la inclusión de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional. En la modalidad directa, la atención estará a cargo de los centros integrales multisectoriales, por medio de programas de valoración, de detección, de asesoramiento y de atención directa, desde la atención temprana y a



lo largo de toda la vida, así como de los centros de educación especial y de las unidades educativas especiales. En la modalidad indirecta, la atención será responsabilidad de las unidades educativas inclusivas del sistema regular.

En nuestro contexto, la educación inclusiva considera los siguientes aspectos [Ministerio de Educación, 2012]:

Atención a la diversidad

La educación asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, esto conlleva desarrollar estrategias en los procesos educativos que adecuen y personalicen, en casos necesarios, los procesos educativos, en un marco dinámico de trabajo para todos, donde la solidaridad, tolerancia, cooperación, reciprocidad, complementariedad y otros valores socio-comunitarios están presentes y caractericen las relaciones entre los estudiantes con maestras, maestros y la comunidad educativa.

Igualdad de oportunidades

Es el cumplimiento de acceso a la educación con calidad, al igual que todas y todos dentro de los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y exclusión que obstaculicen el acceso y permanencia; se trata de recibir los servicios de educación que las familias y personas consideren pertinente para su formación y realización personal en relación a su contexto socio-comunitario.

Equiparación de condiciones

Es brindar a las instituciones educativas de los diferentes subsistemas, ciertas condiciones tales como materiales educativos, mobiliario y equipamiento pertinentes, que respondan a las características individuales y comunitarias de los estudiantes, con la corresponsabilidad de los actores educativos para atenderlos en condiciones adecuadas. Asimismo, otra condición es la formación de maestras y maestros, por constituirse en los mediadores del desarrollo de saberes y conocimientos en el marco educativo, respetando las características socioculturales y económicas de todos los actores educativos.

Educación oportuna y pertinente

Es oportuna porque se constituye de respuestas educativas, que en tiempo, espacio y procedimientos favorecen los procesos de aprendizaje. Es pertinente, porque considera las características socio personales individuales (respetando el desarrollo integral del Ser) y de su contexto, para realizar la planificación educativa y dar respuestas a las necesidades, expectativas e intereses de todos los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional.

En cuanto a la población a ser atendida en la educación inclusiva en la diversidad, se establecen las siguientes características:

Estudiantes con discapacidad. Estudiantes que por sus características propias, requieren apoyo educativo permanente o temporal para desarrollar los procesos educativos en modalidades directa e indirecta.

Estudiantes con dificultades en el aprendizaje. Estudiantes que presentan dificultades generales o específicas en el aprendizaje y procesos educativos en áreas curriculares del contexto educativo.

Estudiantes con talento extraordinario. Es aquella o aquel que presenta una capacidad de aprendizaje más desarrollada que sus pares educativos en una, en varias o en todas las di-

mensionaciones del ser y sus componentes mostrando niveles superiores de creatividad, habilidad intelectual y capacidad para iniciar, desarrollar y finalizar diversas actividades individuales y/o comunitarias.

Los/as estudiantes que requieren apoyos educativos por presentar necesidades educativas propias en su desarrollo y en el aprendizaje son clasificados como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla N° 4: Definiciones relativas a la población de estudiantes con discapacidad, con problemas de aprendizaje y con talento extraordinario

Población	Definición
Estudiantes con discapacidad	<p>Intelectual: Son personas que presentan limitaciones en el desarrollo de las habilidades intelectuales y lingüísticas, conductas sociales y adaptativas.</p> <p>Visual (persona ciega): Una persona ciega total es aquella que no ve absolutamente nada o que sólo tiene una ligera percepción de luz, pero no de la forma de los objetos, en consecuencia su visión no es funcional. Una persona con baja visión es aquella que tiene limitaciones para la visión a distancia pero puede ver a pocos metros o centímetros.</p> <p>Auditiva (persona sorda): Es una persona con pérdida y/o limitación auditiva de menor o mayor grado y que a través de la visión estructura sus experiencias en integración con su medio.</p> <p>Físico-motora: Persona que presenta limitaciones en el desarrollo y en la coordinación de los movimientos físico-motores; puede presentarse de manera congénita o adquirida, en diversos momentos del desarrollo humano.</p> <p>Múltiple: Son aquellas personas que presentan discapacidades múltiples físicas, sensoriales y/o intelectuales.</p>
Estudiantes con dificultades en el aprendizaje	<p>Dificultades generales: Comprende a estudiantes que presentan necesidades educativas temporales o permanentes en todas las áreas de aprendizaje y procesos educativos, que no están provocadas por factores intelectuales, sensoriales ni neurológicos. En el caso de estudiantes con Trastornos de Hiperactividad con Déficit de Atención (THDA), que no es específicamente una dificultad en el aprendizaje, puede asociarse a las dificultades en el aprendizaje y recibe atención en modalidad directa y/o indirecta según sus necesidades.</p> <p>Dificultades específicas: Se limitan a ciertas áreas académicas con más frecuencia en la lectura, escritura y matemáticas con un desnivel entre rendimiento y capacidad, generalmente tienen un origen neurológico con posibles factores hereditarios, en cuya mayoría no está comprometida la inteligencia, pudiendo ser adquiridas o evolutivas; muchas veces influyen también factores como los que se presentan en las dificultades generales de manera interrelacionada.</p>
Estudiantes con talento extraordinario	<p>Talento general: Es aquella o aquel estudiante que muestra un desempeño diferencial positivo en todas las dimensiones del ser, componentes y áreas del currículo.</p> <p>Talento específico: Es aquella o aquel estudiante que muestra un desempeño diferencial positivo en una o más dimensiones del ser, componentes y áreas de aprendizaje, pero no en todas.</p>

Fuente: Ministerio de Educación, 2012.



Actividad práctica 2

Para los criterios SER y SABER

Responde individualmente las siguientes preguntas, en una hoja aparte:

- ¿Por qué es fundamental desarrollar una política educativa que promueva el acceso y la permanencia de personas asociadas o no a una discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional?
- ¿Desde su comprensión, que es la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son los fundamentos de la educación inclusiva?
- ¿Cuáles son las diferencias entre necesidades educativas asociadas a una discapacidad y necesidades educativas no asociadas a una discapacidad? (Describe esas diferencias.)
- ¿Qué plantea el modelo educativo sociocomunitario respecto a la educación inclusiva?
- ¿Qué población se establece a ser atendida con la educación inclusiva? (Describe sus características.)
- ¿Cuáles son las características de un/a estudiante con talento extraordinario? (Establezca esas características a partir de un ejemplo.)

4. Modalidades de atención de la educación especial

Las modalidades de atención que establece la educación especial, de acuerdo con el artículo 27 de Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, para todo el Sistema Educativo Plurinacional son:

Modalidad directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integrales.

Modalidad indirecta, a través de la inclusión de las personas, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema de Educación Plurinacional, sensibilizando a la comunidad de trabajo.

En la modalidad directa, el objetivo es preparar los/as estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario para su desarrollo integral y para la vida adulta independiente, enfatizando en una formación sociocomunitaria productiva que les permita desarrollar habilidades y destrezas laborales y que posibilite su inclusión social en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones. En esta modalidad, se incluyen la detección, la evaluación y la derivación a centros de educación especial o a unidades educativas especiales que según el área pueden ser instituciones que atienden:

- Discapacidad múltiple e intelectual con necesidad educativa generalizada (grados severo y profundo).
- Discapacidad intelectual con necesidad educativa extensa (grado moderado).
- Discapacidad intelectual con necesidad educativa intermitente (grado leve).
- Discapacidad auditiva.

- Discapacidad visual.
- Dificultades específicas en el aprendizaje (con asistencia según necesidades educativas).
- Talento superior.

En la modalidad directa, se podrán desarrollar programas según las necesidades educativas de la población y la oferta curricular. Así mismo, la atención y el número de participantes por maestro/a deberán flexibilizarse en función de las necesidades educativas, de las expectativas y de los intereses de la población atendida.

Tabla N° 5: Relación de estudiantes por tipo de institución según el área de atención en la modalidad directa

N°	Instituciones por áreas de atención	Número de estudiantes/participantes por maestro/a	
		Mínimo	Máximo
1	Discapacidad múltiple e intelectual con necesidad educativa generalizada (grados severo y profundo).	3	2
2	Discapacidad intelectual con necesidad educativa extensa (grado moderado).	5	7
3	Discapacidad intelectual con necesidad educativa intermitente (grado leve).	6	8
4	Discapacidad auditiva.	7	15
5	Discapacidad visual.	4	6
6	Dificultades específicas en el aprendizaje (con asistencia según necesidades educativas).	8	10
7	Talento superior.	4	8

Fuente: Ministerio de Educación, 2012.

En la modalidad indirecta, para brindar una educación con calidad a personas y/o a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, la atención se realiza en unidades educativas inclusivas del Subsistema de Educación Regular, mediante programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos del Sistema de Educación Plurinacional. Tales servicios se complementan con procesos de sensibilización comunitaria, de formación y de capacitación continua de maestros/as de aula, y de participación de especialistas, de directores/as y de la familia, así como con la elaboración y la distribución de materiales educativos de acuerdo al requerimiento.

Las unidades educativas inclusivas son definidas por las siguientes áreas de atención:

- Dificultades específicas en el aprendizaje.
- Talento destacado.



- Discapacidad visual.
- Discapacidad auditiva.
- Discapacidad intelectual.

Tabla N° 6 Instituciones educativas en la modalidad por áreas de atención

N°	Instituciones por áreas de atención	Número de participantes por un/a maestro/a	
		Mínimo/máximo de estudiantes en aula	Máximo/máximo de estudiantes en aula
1	Dificultades específicas en el aprendizaje	3/30	5/25
2	Talento destacado	3/30	5/25
3	Discapacidad visual	1/30	2/25
4	Discapacidad auditiva	4/30 con maestro/a de apoyo	6/25 con maestro/a de apoyo
5	Discapacidad intelectual	1/30	2/25

Fuente: Ministerio de Educación, 2012.

5. Enfoques de atención

En Bolivia, el enfoque de atención educativa a las personas con discapacidad continúa en la disyuntiva de seguir el enfoque médico-individual (clínico-rehabilitador), por un lado, y el enfoque social-educativo curricular (escuela especial, escuela integradora y de escuela inclusiva), por el otro.

Esta clasificación de enfoques es esencial para comprender las características de cada uno, así como para realizar su análisis comparativo, que a su vez sirve de base para la comprensión del enfoque sociocomunitario productivo de la educación especial inclusiva que establece el Sistema de Educación Plurinacional.

5.1. Enfoque clínico individual

El modelo clínico también es conocido como teórico, terapéutico, asistencialista, médico y rehabilitador. Inicialmente, se basó en que las deficiencias tienen causas biológicas y son originadas por enfermedades que requieren tratamiento y curación. Esa perspectiva luego cambió debido a que la recuperación de esas personas resultó casi prácticamente imposible y a que para su tratamiento era necesario saber de qué tipo eran las alteraciones (neurológicas, fisiológicas).

Con este enfoque, la intervención queda en la enumeración y en el diagnóstico de las alteraciones, añadiendo muy poco la labor educadora. Según este modelo, sólo a partir de un diagnóstico diferencial puede llevarse a cabo un tratamiento específico.

Los dos principios de este enfoque son:

- Se considera que la discapacidad es un fenómeno individual, en el sentido de que el problema se origina en la persona misma (él/ella no puede ver o no puede caminar o no puede comprender).
- Se enfatiza en la naturaleza médica de la discapacidad, ya que se cree que existen medidas objetivas para diagnosticar el impedimento y para tratar la "anormalidad". El impedimento (hereditario o resultado de la malnutrición, de una enfermedad, de una lesión o de un trauma) es percibido como la causa principal de la discapacidad y de la separación, de la exclusión o del aislamiento de las personas con discapacidad en la sociedad.

Por varias décadas, el enfoque clínico individual ha prevalecido en muchas sociedades y ha dado funcionalidad a las políticas y a los servicios de manera correspondiente. Así mismo, la rehabilitación médica ha sido la respuesta más efectiva, con el objetivo de corregir y de compensar la desviación, ayudando a las personas con discapacidad a lograr su potencial máximo para participar en las actividades cotidianas y sociales. Este tipo de rehabilitación se realizaba en instituciones especializadas (centros especiales, asilos, instituciones de rehabilitación y otras), con personal médico y paramédico.

El modelo clínico considera a la persona con discapacidad como enferma. Según Toledo (1981:11):

El enfermo cae dentro de la jerarquía médica: los doctores y las enfermeras supervisan su vida, incluso en los aspectos no médicos, horas de visita, reducción del número de éstas, etc.

El enfermo debe residir en un hospital o centro especial. Nunca se considerará su lugar de vivienda como una casa.

Se hablará de los deficientes como pacientes.

Su biografía no será tal, sino que se llamará historia clínica.

Toda su actividad es considerada como tratamiento.

Al trabajo que realizan se le denominará terapia industrial.

Sus distracciones serán organizadas bajo el rótulo de terapia recreativa.

La educación pasará a ser terapia ocupacional.

Se le protegerá como enfermos, impidiéndoles que asuman el riesgo de decidir por sí mismos.

Por otra parte, bajo este enfoque, las personas con discapacidad no sólo son consideradas como enfermas, sino también como niños/as permanentes en edad cronológica fija. De ahí que (Toledo, 1981:134):

Los muebles son más sólidos que lo habitual, los cristales son irrompibles, las puertas se cierran con llave.

[Existe] Separación absoluta de los enfermos por sexo.

Las decisiones de mínima entidad que toman los seres humanos en sus casas no podrán ser tomadas en las instituciones; la luz se apaga a una hora fija, las duchas son a la misma hora, etc.



Los programas que se les organiza, aunque sean para adultos y adolescentes, tendrán contenido infantil. Se pone el énfasis en la diversión y no en programas educativos propiamente dichos.

Se evitará que se arriesguen y se les proteje como niños.

En Bolivia, este enfoque tuvo su mayor auge y vigencia hasta mediados del siglo XX. A partir de entonces, ha ido cediendo sus espacios al enfoque educativo curricular.

5.2. Enfoque educativo curricular

El enfoque educativo curricular (social y de derechos humanos), a diferencia del enfoque rehabilitador, supone una ruptura de comprensión para la atención de las personas con discapacidad. Su planteamiento consiste en prestar un servicio educativo y surge como un cuestionamiento a la labor de los centros especiales, por su enfoque clínico que sólo apuntaba a rehabilitar o a prestar atención asistencial a las personas con discapacidad. Como sostiene Grau (1994) “el niño deficiente puede ser educado y puede aprender”.

Este nuevo contexto de comprensión de las personas con discapacidad generó una serie de cambios en los centros especiales, que de a poco fueron especializando su atención (ciegos, sordos, deficientes mentales y otros) y concentrando su actividad en el aprendizaje y las potencialidades de los sujetos, como un derecho social y humano, antes que en sus debilidades y en sus deficiencias.

5.2.1. La escuela especial

La escuela especial, en sus inicios, fue creada como un subsistema paralelo al subsistema de educación regular, con el objetivo de proporcionar una educación adaptada a los/as niños/as con diferentes discapacidades, por medio de planes y de programas especiales. A partir de esa situación, se establecieron una variedad de escuelas especiales para atender cada una de las discapacidades.

Las ventajas de la escuela especial, en su momento, fueron (Toledo, 1981:27):

El edificio escolar se construye teniendo en cuenta las necesidades del tipo de discapacitado que debe albergar.

El material escolar se adecua al tipo de discapacidad.

El niño discapacitado puede llevar un ritmo más lento de aprendizaje, sin sentirse a disgusto en un medio que lo rebase.

El transporte escolar puede estar adaptado a la discapacidad.

El personal docente está preparado y especializado para tratar a cada grupo de niños.

El tratamiento multidisciplinar de los programas se puede realizar en mejores condiciones al estar todos los profesionales en un edificio.

Estas escuelas cuentan con más profesores, menos número de estudiantes por clase, mayores medios y más recursos.

Los inconvenientes iniciales de la escuela especial fueron (Toledo, 1981:77):

La escuela especial tiene un efecto de etiquetaje para el discapacitado. El discapacitado puede adquirir un concepto erróneo de lo que es una sociedad multi-forme, con gente de todo tipo y competitiva, pudiendo formarse una idea incorrecta de sus posibilidades. La frustración de sentirse distinto, segregado, que ocasiona una particular fragilidad emocional. Pero el principal inconveniente de la escuela especial surge de la sociedad que está fuera de la escuela. El proceso de integración del discapacitado en la sociedad es un proceso de dos vías; prepararle para que se adapte a la sociedad y preparar a la sociedad para que lo integre.

Las políticas educativas desarrolladas durante mucho tiempo en casi todos los países del mundo propiciaron procesos de segregación y de discriminación entre los/as niños/as que asistían a la escuela regular y los/as que iban a la escuela especial, determinando que muchas personas con discapacidad no pudieran ser incluidas en el sistema educativo regular y que se creara un sistema paralelo de educación especial dentro del sistema educativo.

Esa separación entre la escuela regular y la escuela especial perpetuó la diferencia y promovió de manera mejorada la perspectiva tradicional médica de la discapacidad, enfocada en que el individuo es el centro del problema, sin considerar al medio circundante (familiar, escolar, comunitario) como posible fuente explicativa. De ese modo, se configuró un modelo de diagnóstico y de tratamiento médico-terapéutico de los/as estudiantes con discapacidad.

En resumen, la educación especial, vista desde un enfoque deficitario, no acepta la diversidad y mantiene la diferenciación segregadora y discriminadora de los/as estudiantes, legitimando la separación física y curricular entre la escuela especial y la escuela regular.

5.2.2. La escuela integradora

El concepto de integración en el ámbito educativo surgió aproximadamente en la década de 1960 como una alternativa al modelo de escuelas excluyentes, con el objetivo de que los/as estudiantes con discapacidad y con necesidades especiales ingresaran en las escuelas regulares.

La integración de los/as niños/as y de los/as jóvenes con discapacidad a las clases regulares trajo consigo cambios en la infraestructura de la escuela regular, en el currículo, en la atención de los/as maestros/as, en el uso de lenguas alternativas (lengua de señas, Braille), en el suministro de material pedagógico, en la planificación pedagógica y en las adaptaciones curriculares, entre otros componentes principales de la aplicación del modelo de integración.

Luego del Informe Warnock (1978), de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien (1990), de la Conferencia Mundial sobre Educación Especial, de Salamanca (1994), y de las críticas al modelo de educación especial como escuela segregadora y excluyente, se planteó un nuevo enfoque educativo para la atención de las



personas con discapacidad basado en el principio de integración escolar. Éste se refiere al proceso en el que la escuela del sistema educativo regular abre sus puertas para atender a niños/as y a jóvenes con necesidades educativas especiales en edad escolar, independientemente de sus condiciones personales. El modelo de integración educativa, llevado en condiciones favorables, además de generar procesos de integración favorece a maestros/as, a estudiantes y a la propia escuela en los siguientes aspectos:

- La enseñanza, en general, es más individualizada.
- Se aprende a compartir con una persona distinta, aceptando y respetando las diferencias.
- Se desarrollan valores de cooperación, de respeto y de colaboración mutua.
- Los/as maestros/as tienen un mayor desarrollo profesional, trabajan en equipo y elaboran proyectos educativos más amplios y diversificados.

Para que la integración sea posible, es necesario que existan, en principio:

- Actitudes favorables y positivas de toda la comunidad educativa.
- Políticas claras de integración y planes de acción que las acompañen.
- Proyectos educativos de cada unidad educativa que contemplen en sus propuestas la integración escolar.
- Trabajo en equipo entre directores/as, maestros/as y otros/as profesionales.
- Participación e involucramiento de los padres de familia, de los/as estudiantes y de toda la comunidad educativa.

Veamos ahora algunos requisitos para la implementación de la integración educativa:

- Aceptar a todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes con discapacidad que según sus posibilidades puedan ser integrados/as a la educación regular.
- Considerar un currículo abierto, flexible y equilibrado para responder a las necesidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes.
- Formar y capacitar a los/as maestros/as, desde la formación inicial hasta los/as que se encuentran en ejercicio.
- Considerar la edad cronológica de los/as estudiantes con discapacidad respecto al resto de sus compañeros/as; la diferencia de edad no debe ser mayor a dos años entre los/as niños/as integrados/as y el resto del grupo.
- Integrar a uno/a o a dos niños/as por aula. En el caso que sean dos, se recomienda que tengan la misma discapacidad.
- Realizar adaptaciones de acceso: adaptaciones en los espacios físicos, en la organización del aula, en los materiales, en el uso de códigos alternativos (como la lengua de señas) y curriculares (adaptaciones curriculares no significativas y significativas).
- Considerar la proximidad al hogar del/la niño/a integrado/a y la facilidad de transporte, sobre todo para los/as que presentan una discapacidad motora.
- Tener una disposición favorable hacia la integración por parte de la dirección y de los/as maestros/as de aula involucrados/as.

5.2.3. La escuela inclusiva

A partir de la década de 1990, hubo un cambio notable en la comprensión del modelo de integración escolar. Esa situación se debió, fundamentalmente, al reconocimiento de que el modelo de escuela integradora se basaba exclusivamente en integrar a estudiantes a las escuelas, en tanto que los currículos del aula regular no respondían a la diversidad de expectativas y de necesidades de los/as estudiantes con discapacidad. Precisamente, la educación inclusiva se originó como una respuesta a esa diversidad.

La educación inclusiva

“El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada. A menudo se acusa con razón a los sistemas educativos formales de limitar el pleno desarrollo personal al imponer a todos los niños el mismo molde cultural e intelectual, sin tener suficientemente en cuenta la diversidad de los talentos individuales. Según sus aptitudes y gustos naturales, que son diversos desde su nacimiento, los niños no sacan el mismo provecho de los recursos educativos colectivos e incluso pueden verse en situaciones de fracaso debido a la inadaptación de la escuela a sus talentos y aspiraciones”. (Comisión Jacques Delors: *La educación encierra un tesoro*, p. 54).

El debate y crítica al modelo de integración se refiere a determinar en qué medida toda escuela tiene la responsabilidad de incluir a todos y cada uno independientemente de cualquier condición que tenga, tal como había sido definido como en Jomtiem 1990, Dakar 2000 (Educación Para Todos) y fundamentalmente lo que se declaró en Salamanca [1994].

“Las escuelas han de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas... deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades”.

Fuente: UNESCO, 1994:6.

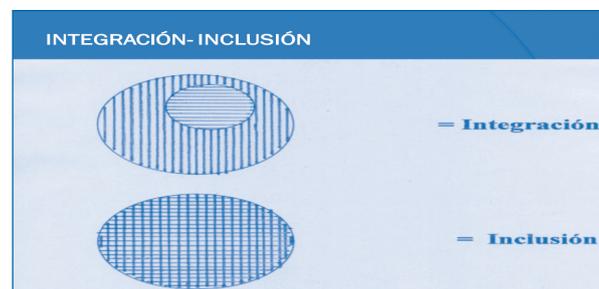
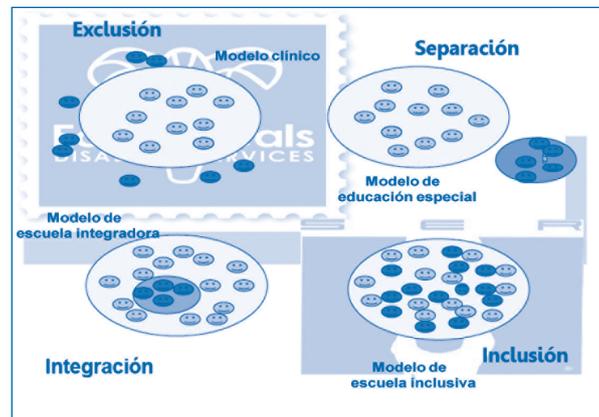
En ese nuevo contexto, el desarrollo de las escuelas inclusivas representó un desafío importante para todos los sistemas educativos de Europa y América Latina, incluyendo a Bolivia, que valía la pena enfrentar, ya que en la medida en que todos/as los/as niños/as y los/as jóvenes se eduquen juntos/as será posible que se respeten las diferencias y se puedan desarrollar valores de cooperación y de solidaridad, que son esenciales para avanzar hacia sociedades más justas e inclusivas.

La inclusión también es una oportunidad de formación y de capacitación para los/as maestros/as, debido a que es necesario conocer metodologías y medios de enseñanza que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de cada estudiante.



Sin embargo, según la mirada de especialistas en el área, para avanzar hacia escuelas más inclusivas es preciso superar una serie de barreras que están tanto fuera como dentro del propio sistema educativo. Por otra parte, las situaciones de pobreza, de marginalidad y de diferencias culturales, al igual que la negación o la desvalorización de las diferencias son, entre otros, los factores que generan desigualdad y exclusión, particularmente en América Latina.

Esquema N° 4: Modelos de atención a las personas con discapacidad



Fuente: http://www.fundaciononce.es/SiteCollectionDocuments/Memoria%20RSE%202011/informe_valor_20130411.pdf

Actualmente, los esfuerzos educativos están orientados a desarrollar una escuela para todos/as, escuela inclusiva, que acoja a la totalidad de niños/as, independientemente de su origen social y cultural, y de sus características individuales, y que atienda las necesidades educativas de todos/as y cada uno/a de ellos/as, tal como lo manifestara la Declaración de Salamanca.

Según Yangira [1994, citado en Jönsson, 1997:144]:

[Los] Sistemas escolares desarrollados que históricamente han hecho paralelas a las escuelas comunes y a las especiales, se están moviendo de la integración a la inclusión. Para los sistemas desarrollados, la escolaridad inclusiva no es una elección alternativa sino algo inevitable.

Esto sugiere que la clase regular es la primera opción para educar a niños/as con discapacidad. Sin embargo, quienes tienen dificultades severas y difíciles pueden, en ciertos casos, necesitar otros tipos de programas, como los que llevan adelante los centros especiales o las unidades educativas especiales. Esta alternativa no debería ser considerada a menos que no se pueda encontrar solución en las clases regulares.

Las características de la escuela inclusiva son las siguientes:

- No discrimina entre personas con o sin discapacidad.
- No discrimina cultura, lengua, género y otros.
- La educación se lleva a cabo, preferentemente, en un aula común en la escuela regular más próxima de donde vive el/la estudiante.
- Es accesible a todos/as los/as estudiantes, sin excepción alguna.
- Todos/as los/as estudiantes tienen el mismo derecho de acceso a un currículum culturalmente valioso, acorde a su edad y a sus potencialidades.
- Enfatiza en el respeto a la diversidad entre todas las personas y en el ritmo de aprendizaje individual.
- La oferta educativa de la escuela es plural, a fin de desarrollar la potencialidad de cada estudiante y de lograr que éste/a construya su propio proyecto de vida. Esto supone la flexibilización y la diversificación de los contenidos tanto dentro como fuera del aula, al igual que la oferta de espacios para desarrollar habilidades sociales, proyectos de vida independiente y orientación vocacional.
- Toda enseñanza debe adaptarse a las necesidades de cada estudiante y no a la inversa.
- Valora la diversidad y debe ofrecer experiencias que permitan a los/as niños/as y a los/as jóvenes percibir la diversidad como un valor del ser humano.
- Es un trabajo en equipo, una responsabilidad compartida por toda la escuela, aunque el/la maestro/a de la clase regular es quien cumple el papel más importante, contando con servicios de apoyo.

En Bolivia, pese a las buenas intenciones por implementar escuelas integradoras e inclusivas, particularmente, éstas no pudieron ser generalizadas en todo el sistema educativo. Las razones fueron: falta de políticas de inclusión, de articulación, de adecuación y de integración del currículum a los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; falta de preparación de los/as maestros/as en materia curricular; falta de maestros/as capacitados/as para llevar adelante la educación especial; falta de un programa de formación de maestros/as en educación especial; y falta de infraestructura, de recursos didácticos y de recursos económicos destinados a su implementación. Como resultado,



hasta la fecha, subsiste el enfoque rehabilitador de educación especial, con algunos atisbos del enfoque educativo curricular en la educación especial.

Inclusión como respuesta a la diversidad

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños.

Se basa en el principio de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades.

Fuente: OREALC/UNESCO, 2004.

Actividad práctica 3

Para el criterio HACER

Visite una institución de educación especial, previa gestión pertinente. Luego de la visita, reflexione sobre su importancia.

6. Enfoque sociocomunitario productivo de la educación especial inclusiva en Bolivia

El paradigma sociocomunitario productivo plantea un enfoque de educación inclusiva como parte del Subsistema de Educación Alternativa y Especial. Este Subsistema está destinado a atender las necesidades y las expectativas educativas de las personas, de las familias y de las comunidades que requieran dar continuidad a sus estudios, así como a garantizar que la población de educación especial cuente con una educación oportuna, pertinente e integral. En ese marco, la educación inclusiva es definida como (Ministerio de Educación, 2012):

...un enfoque integral fundamentado en el ejercicio del derecho a la educación para todas y todos, para desarrollar procesos educativos en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, que atiende de forma holística a la diversidad de personas y estudiantes en comunidad y sin discriminación.

Los procesos educativos inclusivos requieren de la preparación, actualización y capacitación continua de maestras y maestros, adaptación del currículo, organización diversa el aula, adaptación de la infraestructura y materiales educativos, para responder a las necesidades, expectativas, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

Mientras que con la integración educativa los/as estudiantes con discapacidad asistían y se acomodaban a las condiciones de la escuela, la educación inclusiva (Ministerio de Educación, 2012):

...asume la diversidad como potencialidad y riqueza; supone cambios en la gestión institucional y educativa a fin de asegurar la pertinencia y oportunidad de los procesos educativos, no sólo de las y los estudiantes con discapacidad, sino de todas y todos los estudiantes; por lo tanto, es un cambio en la gestión, currículo, formación, rol y desempeño de las y los maestros, y también de su contexto desde una posición ética y política de transformación estructural de las desigualdades, exclusión y discriminación.

6.1. Fundamentos, principios y componentes del enfoque de educación inclusiva

En Bolivia, según los lineamientos de la educación inclusiva⁹ (Ministerio de Educación, 2012), las bases fundamentales del enfoque de educación inclusiva son complementarias al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Se parte del concepto de inclusión considerado como un valor¹⁰ en los procesos educativos. Por tanto, todas las políticas y las normas educativas deben garantizar su aplicación a través de la accesibilidad, de la permanencia y de la promoción de todos/as los/as estudiantes, según sus capacidades y sus potencialidades, en el Sistema Educativo Plurinacional. La inclusión es también un instrumento de descolonización, porque permite nuevas formas de relación social sobre la base de valores sociocomunitarios. Su desarrollo y su implementación contribuirán a:

...la construcción de una sociedad inclusiva en la que se respeta y reconoce a las personas como seres comunitarios, que se desenvuelven en medio de acciones sociopolíticas, productivas, creativas, recíprocas y complementarias.

Los fundamentos del enfoque inclusivo son:

Filosóficos y Sociológicos. Se sustenta en el paradigma del Vivir Bien sobre la base de relaciones y correspondencias complementarias producidas entre fenómenos naturales, socioculturales, económicos y cosmológicos, respetando la diversidad, la cultura y el territorio con la menor cantidad de barreras sociales y arquitectónicas, desarrollando y practicando los valores sociocomunitarios que nos permiten una convivencia en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, con respeto, reciprocidad, solidaridad y complementariedad, promoviendo el desarrollo integral del ser humano y sus dimensiones, en comunidad con la Madre Tierra y el Cosmos.

Epistemológicos. Para desarrollar actitudes científicas y crítico-reflexivas de las y los estudiantes, la educación inclusiva se debe iniciar desde la reconstitución y revitalización de las sabidurías, saberes, conocimientos, experiencias y formas de vida de las culturas y pueblos, reconociendo la diversidad individual, cultural e ideológica, las propias

9. La descripción de este acápite se basa íntegramente en el documento de trabajo “Lineamientos curriculares y metodológicos de educación inclusiva del ámbito de educación especial”, elaborado por el Ministerio de Educación/Dirección General de Educación Especial (2012).

10. La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia reconoce la inclusión como un valor que es parte de comunidad.



cosmovisiones y las de otros, que permitirá a todas y todos desarrollarse y convivir en comunidad.

Políticos e ideológicos. La educación inclusiva es un instrumento para la descolonización que permitirá construir una sociedad más democrática, equitativa, justa e inclusiva, erradicando toda forma de discriminación, exclusión y la propia colonialidad. Establece procesos pedagógicos, integrales e inclusivos para fortalecer la identidad de todas las culturas a través del proceso educativo intracultural, intercultural y plurilingüe, coadyuvando a la transformación social, económica, cultural y política, luchando contra toda forma de discriminación.

Psicopedagógicos. Los procesos educativos se abordan desde el paradigma de una educación en y para la vida; el modelo sociocomunitario histórico sociocultural y liberador, donde toda acción educativa se fundamenta en el respeto a la diversidad y a la atención de necesidades educativas, potencialidades, intereses y expectativas, como fuente de enriquecimiento para el desarrollo de saberes y conocimientos, en estrecha relación con el contexto productivo de las comunidades.

Además, se establecen los siguientes principios:

Atención a la diversidad. Asume la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país con procesos educativos que en función de criterios de oportunidad y pertinencia personalicen, en casos necesarios, en un marco dinámico de trabajo para todas y todos, donde la solidaridad, tolerancia, cooperación, reciprocidad, complementariedad y otros valores sociocomunitarios están presentes y caracterizan a las relaciones entre los estudiantes, maestras, maestros y la comunidad educativa.

Igualdad de oportunidades. Es el cumplimiento del derecho al acceso a la educación con calidad, al igual que todas y todos dentro de los Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y exclusión que obstaculicen el acceso y permanencia; se trata de que las diversas poblaciones reciban los servicios de educación que las familias y personas consideren pertinente para su formación y realización personal con relación a su contexto sociocomunitario.

Equiparación de condiciones. Significa contar con instituciones educativas de los diferentes subsistemas que tengan ciertas condiciones tales como materiales educativos, mobiliario, equipamiento y otros recursos pertinentes a las características físicas, intelectuales, comunicacionales y personales, que respondan al desarrollo de procesos educativos en corresponsabilidad con todas y todos los actores educativos

Educación oportuna y pertinente. Es oportuna, porque se constituye de respuestas educativas que se desarrollan en tiempo conveniente a los propósitos de la educación inclusiva, así como en espacios educativos aptos, con procedimientos que favorecen los procesos educativos. El principio de oportunidad en el ámbito de Educación Especial se relaciona con procesos de detección temprana de necesidades educativas, con intervenciones en edades tempranas o cuando algún factor produce riesgos en el desarrollo integral de cada persona.

Para la implementación, el desarrollo y la evaluación de los procesos inclusivos en el Sistema Educativo Plurinacional, se establecen los siguientes componentes:

- Desarrollo de políticas inclusivas.
- Desarrollo de prácticas inclusivas comunitarias.
- Desarrollo de culturas inclusivas.
- Desarrollo de espacios educativos accesibles.

El desarrollo de políticas inclusivas implica:

Acciones que garantizan la implantación del enfoque de educación inclusiva en los procesos educativos; siendo uno de los pilares principales del desarrollo de las instituciones educativas, con un conjunto de acciones educativas para la eliminación de toda forma de discriminación y exclusión en el Sistema Educativo Plurinacional. Así, las instituciones educativas del Sistema Educativo Plurinacional fundamentan sus acciones pedagógicas en atención a la diversidad, que deberán ser desarrolladas en el marco del:

- Pluralismo democrático.
- Oportunidades y apoyos para todos.
- Sistemas educativos abiertos y flexibles.
- Toma de decisiones comunitarias.
- Cooperación e interacción, para la construcción del conocimiento.
- Coevaluación y autocrítica respecto de procesos individuales y comunitarios.

En el desarrollo de prácticas inclusivas, éstas son entendidas como:

...procedimientos, experiencias y proyectos, que permiten consolidar y fortalecer los valores sociocomunitarios en convivencia con todos los actores educativos, creando un clima motivador, desde la planificación educativa, elaboración y desarrollo de contenidos, metodologías y evaluación, que deben asegurar el cambio paulatino de la organización institucional, tomando en cuenta conocimientos y experiencias adquiridas. Para el desarrollo de las prácticas inclusivas, en todos los ambientes educativos se asume que la inclusión depende, en gran medida, de:

- Actitudes y creencias de maestras y maestros con relación a la diversidad de estudiantes constituidos por personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, de que la consideren como fuente de riqueza para la construcción de conocimientos y saberes, aplicando los valores de reciprocidad, igualdad, cooperación, equidad y dignidad, promoviendo la cooperación en vez de la competitividad, incentivando la participación en lugar del individualismo, de manera que reduce toda forma de exclusión y discriminación.
- Procesos educativos que requieren de maestras y maestros con conocimientos, estrategias pedagógicas y metodológicas actualizadas, para dar respuestas de forma eficaz y pertinente a la diversidad de los estudiantes.
- Desarrollar actitudes preventivas más que correctivas, frente a las dificultades en el aprendizaje, eliminando toda forma de discriminación en los ambientes educativos y comunidad.
- Es importante el trabajo en equipo multidisciplinario y comunitario con maestras, estudiantes, padres y madres de familias y comunidad, para eliminar barreras que dificultan el acceso y desarrollo de procesos educativos.
- La promoción y aplicación de estrategias que permitan un trabajo cooperativo en los procesos educativos, realizando agrupaciones de aprendizaje y convivencia comunitaria.



- Hacer énfasis en las habilidades, destrezas y potencialidades integrales de todos los estudiantes y no así en sus limitaciones.

El desarrollo de culturas inclusivas supone:

...el desarrollo de comunidades educativas seguras, acogedoras, colaboradoras y motivadoras, en la que cada uno es valorado con todas sus características, necesidades e intereses. Base fundamental para que todos los estudiantes logren los mayores niveles de desarrollo integral.

El desarrollo de ambientes educativos accesibles es:

...la orientación e implementación de indicadores para la eliminación de barreras actitudinales en los actores de los procesos educativos, y arquitectónicas en la infraestructura educativa, garantizando la accesibilidad y permanencia de las y los estudiantes en el Sistema Educativo Plurinacional.

Tabla N° 7: Dimensiones de la educación inclusiva para vivir bien

SER	Necesidades educativas, ritmos y estilos de aprendizaje	Para vivir bien
SABER	Intereses y expectativas	
DECIDIR	Autodeterminación, libre determinación	
HACER	Estrategias metodológicas accesibles	

Fuente: Ministerio de Educación, 2012

6.2. Definición de la educación especial con enfoque inclusivo

En el marco de la estructura organizacional de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, está incluida la educación especial. Ésta asume los mismos principios de campos, áreas, disciplinas y ejes articuladores del Diseño Curricular Base del Sistema Educativo Plurinacional.

En ese contexto, la educación especial es redefinida del siguiente modo, asignándole un rol funcional y decisivo para encarar los procesos de inclusión de la población estudiantil con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con talento extraordinario (Ministerio de Educación, 2012):

Educación Especial. Es el ámbito encargado de promover acciones de Educación Inclusiva como respuesta educativa a personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario a través servicios, programas y recursos educativos puestos a disposición en el Sistema Educativo Plurinacional como una instancia institucionalizada del Ministerio de Educación.

A partir de lo anterior, la educación especial tiene el siguiente objetivo:

Promover, desarrollar e implementar acciones educativas con calidad, respondiendo de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, en coordinación con los subsistemas de educación regular, alternativa y superior de formación profesional.

Para el cumplimiento de ese objetivo, la educación especial con enfoque inclusivo debe establecer líneas de acción como las siguientes:

Crear condiciones adecuadas para el acceso y permanencia de las y los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

Impulsar la investigación, elaboración, producción y difusión de metodologías y materiales educativos, oportunos y pertinentes, para la atención educativa en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.

Promover el desarrollo de la educación técnica productiva en el ámbito de la educación especial con calidad, pertinencia y equiparación de condiciones para su inclusión laboral.

Desarrollar e implementar normas en el marco de la Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, garantizando la práctica de la educación inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.

Generar y fortalecer procesos de reorganización y transformación de la gestión educativa e institucional del ámbito de la educación especial.

6.3. Características del ámbito de la educación especial

Entre las características del ámbito de la educación especial destacan que:

Es promotor del desarrollo y fortalecimiento de políticas educativas inclusivas en el Sistema Educativo Plurinacional.

Es impulsor de la implementación de prácticas inclusivas en los diferentes Subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional.

Coadyuva al mejoramiento de la atención educativa a través de sus modalidades directa e indirecta, aplicando prácticas inclusivas con metodologías específicas, adecuaciones y adaptaciones curriculares, estrategias de acceso y todo recurso educativo que facilite el desarrollo integral, con el fin de alcanzar la inclusión social para Vivir Bien.

Respalda los procesos educativos inclusivos, de estudiantes, maestras y maestros de los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa y Superior.

Es promotor de la detección temprana, atención y prevención de las necesidades educativas de estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

Es impulsor del programa de alerta, seguimiento y evaluación a los procesos educativos inclusivos en las instituciones educativas de los tres Subsistemas.



Coadyuva con la coordinación de acciones con entidades públicas de la estructura gubernamental nacional, departamental o regional, entidades privadas y organizaciones sociales para el fortalecimiento de la Educación Inclusiva.

7. Modelos de atención

Los modelos de atención tanto en la gestión y en la administración de las unidades educativas como en la atención conformada por equipos comunitarios consideran la estructura en los términos que se describen seguidamente.

7.1. En la estructura de gestión y de administración

La educación especial establece que la gestión administrativa y curricular en los centros y en las instituciones de educación especial será atendida por medio de Centros Integrales Multisectoriales, Centros de Educación Especial, Unidades Educativas Especiales y Unidades Educativas Inclusivas.

Los Centros Integrales Multisectoriales son instituciones que brindan atención educativa integral con el apoyo de los servicios de salud, sociales, de psicología y otros, para el logro del desarrollo holístico de cada estudiante en comunidad. Así mismo:

Promueven la educación inclusiva de las personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, estableciendo estrategias conjuntas de participación y corresponsabilidad de los consejos educativos comunitarios con instancias gubernamentales nacionales, departamentales y regionales. Para dar funcionalidad a su labor promueven la constitución y funcionamiento de Redes Educativas Inclusivas con Centros y Unidades Educativas Especiales e Instituciones Educativas Inclusivas para desarrollar procesos educativos en las modalidades directa e indirecta.

Sus principales funciones están dirigidas a:

La evaluación, atención, orientación y seguimiento de las y los estudiantes dentro del Sistema Educativo Plurinacional, en correspondencia con las características, potencialidades y habilidades de las personas con discapacidad.

Prevención y atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje y la aplicación de estrategias para el desarrollo de estudiantes con talento extraordinario, mediante la sensibilización y participación de la comunidad educativa en general y la formación complementaria de cada maestro/a en particular.

Desarrollar la investigación de metodologías pertinentes, elaboración e innovación de materiales educativos, didácticos y otros, que coadyuven a consolidar la educación inclusiva.

Los Centros de Educación Especial son instituciones que brindan atención educativa y desarrollan el currículo específico con programas y con servicios adecuados según el área de atención, las características y las necesidades de la población, mediante las modalidades directa e indirecta.

Las Unidades Educativas Especiales son instituciones educativas que brindan atención educativa aplicando el currículo de la educación regular, de la educación alternativa, de la alfabetización y de la posalfabetización, con adaptaciones curriculares y metodológicas según corresponda. También ofrece programas específicos por medio de las modalidades directa e indirecta.

Las Instituciones Educativas Inclusivas son instituciones educativas de otro ámbito o subsistema que adquieren este carácter por promover procesos educativos inclusivos de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario, previa acreditación.

7.2. En la atención por equipos comunitarios

Para una plena integración e inclusión de los/as estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidades, a dificultades de aprendizaje y a talentos extraordinarios, es necesaria la participación y la colaboración entre profesionales especializados de los centros y de las unidades educativas especiales (maestros/as de educación especial, pedagogos/as, pediatras, psicólogos/as, fonoaudiólogos/as, kinesiólogos/as y otros/as), y de maestros/as de las unidades educativas inclusivas donde se llevarán a cabo los procesos.

Con el nuevo enfoque de educación inclusiva, de carácter participativo y sociocomunitario, es de vital importancia conformar equipos de profesionales que puedan ofrecer de manera conjunta una respuesta educativa que satisfaga las necesidades educativas de la diversidad de estudiantes que conforman la educación especial. En ese sentido, optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los/as estudiantes en los centros y en las unidades educativas de educación especial y regular requiere la participación y la interacción de un conjunto de especialistas que hagan efectiva la atención a los/as estudiantes según sus necesidades educativas. Esto implica conocer y atender otros aspectos relacionados con su desempeño y con el vivir en la escuela y en la comunidad.

Desde esta perspectiva, resulta imprescindible que esos equipos de trabajo sociocomunitario tengan carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario, a fin de dar servicios para satisfacer las diferentes demandas de la atención a la diversidad y a las necesidades educativas que se plantean al maestro/a tanto del aula especial como del aula regular, a cada centro o unidad educativa en su conjunto. Esos equipos pueden ser denominados de diferente manera: equipos psicopedagógicos, comités de estudio de caso, equipos de trabajo, equipos de atención, entre otros.

7.2.1. Equipos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios

El proceso de una atención pertinente y oportuna a las necesidades educativas de los/as estudiantes en un centro o en una unidad educativa especial o inclusiva requiere, entonces, contar con una variedad de especialistas que trabajen en este tema, aportando desde sus campos con soluciones a los problemas que pudieran plantearse en la



educación de los/as estudiantes con discapacidad, con dificultades de aprendizaje y con talento extraordinario.

En ese sentido, los equipos psicopedagógicos se consideran como un instrumento que contribuye a un mejor desarrollo del proceso educativo y deben orientar su actuación a los principios de individualización y de inclusión educativa de cada estudiante.

En el proceso educativo de todo/a estudiante, han de tenerse en cuenta el medio o entorno social, la historia familiar y los aspectos médicos y psicológicos, e incluso espirituales. Por ello, cuando aparece un problema, su solución debe ser buscada teniendo en cuenta todas esas circunstancias y variables que determinan esa situación específica, y no sólo el aspecto educativo. Se trata de buscar una respuesta global a los problemas de cada estudiante mediante equipos psicopedagógicos que suponen la posibilidad de dar esa respuesta global.

Según Golin y Ducanis (1981), se pueden identificar tres tipos de equipos, cada uno con las siguientes características:

- **Equipos multidisciplinarios:** En ellos, la comunicación se limita a un simple intercambio de información entre los/as integrantes, en tanto que las decisiones se toman individualmente, por lo que cada miembro del equipo elabora sus informes.
- **Equipos interdisciplinarios:** Las tareas son realizadas individualmente, en función de la competencia de cada integrante. Luego se comparte la información, a fin de completar la labor de cada miembro. Las decisiones se toman en equipo, teniendo en cuenta las opiniones individuales. Un/a miembro actúa como coordinador/a o proveedor/a de información.
- **Equipos transdisciplinarios:** Éstos mantienen interacciones más ricas, aunque presentan más dificultades para constituirse. En este tipo de equipo, se comparte y se coordina tanto la información como los puestos. Están conformados por profesionales de varias disciplinas que contribuyen desde su propia competencia y que aprenden de los/as demás miembros, incorporando a su práctica individual los conocimientos adquiridos. Algunas tareas son realizadas por un/a solo/a miembro, mientras que los/as otros/as actúan como observadores/as. Los resultados se discuten en equipo. Todos/as se responsabilizan de los objetivos y del programa de trabajo. Se redacta un único informe.

En la práctica, estos tipos pueden ser combinados; es decir, algunas veces se trabajará con el planteamiento de uno de ellos y en otros casos con el planteamiento de otro. Para que estos equipos sean eficaces, deben cumplir con los siguientes requisitos básicos:

Conformar equipos de trabajo con metas comunes y de acuerdo a las necesidades educativas de los estudiantes, las modalidades de atención y el tipo de instituciones educativas en el que se encuentran.

La existencia de una interdependencia e interacción, es decir, que todos los profesionales que forman el equipo dependen unos de otros, sin conceder mayor importancia a ninguno de ellos.

La responsabilidad es compartida y común en cuanto a decisiones y resultados.

El establecimiento de modelos de comunicación con los miembros del propio equipo, los centros, las unidades educativas, las familias y la comunidad.

La realización de encuentros y evaluaciones regulares, para conocer lo que se está haciendo, los resultados que se van alcanzando o para identificar los obstáculos y dificultades que se vayan presentando.

Los equipos interdisciplinarios multidisciplinarios y transdisciplinarios o de multiprofesionales suponen, entonces, la unión de un conjunto de profesionales que mediante la actividad conjunta dan a la comunidad educativa los elementos necesarios para que el proceso educativo de los/as estudiantes se lleve a cabo satisfactoriamente.

Campos profesionales

El campo médico y paramédico. Se ocupa de las funciones orgánicas y la rehabilitación. Juega un papel fundamental, especialmente al realizar la evaluación antes y después del nacimiento, y también dependiendo del tipo de discapacidad.

El campo psicológico y el campo educativo. Ambos tienen como objetivo el desarrollo mental, cognitivo e intelectual.

El campo social. Se centra en el entorno social y su familia.

Los cuatro campos cubren los diferentes aspectos del desarrollo del ser humano.

Fuente: Gutiérrez y Maz, 2004.

Las funciones del equipo multiprofesional centrado en lo psicopedagógico son:

Promover ante todas las instancias de la comunidad y el Estado la atención e inclusión de estudiantes al Sistema de Educación Plurinacional.

Todos los miembros del equipo deberán coordinar entre ellos a fin de poder garantizar un trabajo eficiente que no repita tareas, que no confunda ni agote al padre de familia con la información que cada uno pudiera dar desde el punto de vista de su especialidad.

Se impone un trabajo profesional para trabajar juntos con el propósito de: evaluar las necesidades de los niños; desarrollar programas individuales; proporcionar los servicios educativos y evaluar sus resultados.

Prevenir y detectar las dificultades o problemas de discapacidad, dificultades de aprendizaje y talento extraordinario.

Asesorar a los docentes del aula especial o regular en el diseño de procedimientos e instrumentos de planificación, desarrollo curricular y evaluación. Con apoyo especializado y asesoramiento a los docentes.

Colaborar junto a los profesores, especialistas, directivos de las instituciones al seguimiento de los estudiantes.

Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica.

Colaborar en el desarrollo de programas de formación continua para los docentes de los subsistemas de educación alternativa, especial y regular.



Emprender programas de sensibilización para padres de familia y la comunidad promoviendo la interacción y cooperación entre la escuela y la familia.

Profesionales que pueden conformar un equipo multiprofesional sociocomunitario

El neonatólogo proporciona cuidados médicos a los niños con discapacidad.

El pediatra, al tener contacto con el bebé poco después del nacimiento y durante sus primeros meses de vida, puede identificar a los niños con alto riesgo.

Los psicólogos evalúan las capacidades socioemocionales y el desarrollo cognitivo del niño.

Los pedagogos evalúan el aspecto de las capacidades de aprendizaje, proponen estrategias y planes de apoyo individual y adaptaciones curriculares.

Los profesores de educación inclusiva, al igual que los de educación ordinaria, conocen los objetivos educativos de los estudiantes, las estrategias y actividades que permitan alcanzarlos, y los progresos diarios del estudiante. Deben estar capacitados para la observación, el análisis, la selección y la secuenciación de las tareas educativas.

Profesor de educación regular: Pueden ser los primeros en identificar ciertos retrasos en el desarrollo, dificultades de aprendizaje o talento extraordinario y otros problemas. Así mismo, son esenciales también para la integración e inclusión en aulas ordinarias o especiales.

Trabajador social: Puede colaborar con el niño para que reciba los servicios que necesitan.

Foniatra: Evalúan las capacidades de la comunicación oral del niño.

Fisioterapeuta o kinesiólogo: Realizan un trabajo con discapacidades físicas o múltiples, colaborando en la prevención de un mayor deterioro muscular y enseñándoles coordinación motora gruesa o fina.

Fonoaudiólogo: Evalúa, diagnostica e interviene en los trastornos de la comunicación a fin de recomendar las medidas terapéuticas pertinentes.

Terapeuta ocupacional: Ayudar a mejorar su autonomía en las tareas de la vida diaria, y asistir y apoyar su desarrollo hacia una vida independiente, satisfecha y productiva.

Médico oftalmólogo: Evalúan la visión funcional a fin de recomendar sistemas de asistencia para los deficientes visuales.

Nutricionista: Desarrollan planes de nutrición por medio de la evaluación del estado nutricional, la modalidad de ingestión, la conducta alimenticia y las capacidades de alimentación de los niños.

Fuente: Gutiérrez y Maz, 2004.

8. Estrategias de educación especial para promover la educación inclusiva

Para conseguir logros sociocomunitarios productivos desde la educación inclusiva y desde la educación especial, es preciso que las unidades educativas modifiquen sustancialmente su estructura, su funcionamiento y su propuesta curricular, con el fin de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas, incluidas aquellas que se presentan por discapacidad.

8.1. Estrategias de sensibilización y de formación

Entre estas estrategias tenemos:

- **Programas de sensibilización y de concientización sociocomunitaria:** Son conjuntos de acciones dirigidos a la sensibilización y a la creación de conciencia respecto al ejercicio del derecho a la educación de todos/as, en igualdad de oportunidades y en equiparación de condiciones. Tales acciones contribuyen al cambio de actitudes de toda la comunidad, desarrollando valores de complementariedad, de reciprocidad y de corresponsabilidad en los procesos educativos, a favor de la inclusión social.
- **Redes educativas inclusivas:** Éstas son conformadas a partir de los Centros Integrales Multisectoriales y/o de los Centros de Educación Especial. Pueden ser de carácter departamental, provincial y/o regional, con la participación de los sectores educativo, de salud, de justicia, de trabajo y otros, con el fin de promover la educación inclusiva por medio de acuerdos, de alianzas y de intercambios de experiencias educativas favorables a los intereses y a las capacidades de los/as estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario.
- **Programas de formación continua para maestros/as del Sistema Educativo Plurinacional:** El objetivo es brindar procesos de capacitación y de actualización bajo el enfoque de educación inclusiva, de forma permanente y continua, a los/as maestros/as en ejercicio. En el caso de los/as nuevos/as maestros/as, el currículo de formación contempla el enfoque de educación inclusiva, a fin de implementar estrategias metodologías y didácticas que les permitan dar respuestas oportunas y pertinentes a las necesidades educativas de sus estudiantes.

8.2. Estrategias de accesibilidad y de permanencia

Éstas deben respetar las diferencias integrales de las personas, desarrollar sus capacidades cognitivas y facilitar el seguimiento del proceso educativo, aplicando estrategias sociocomunitarias que permitan construir conocimientos y saberes de manera colectiva e individual, por medio de la motivación, de la cooperación y de la eliminación de diversas barreras para la participación y la permanencia de todos/as los/as estudiantes, con el propósito de promover la convivencia armónica en comunidad.

En sentido técnico científico, la educación inclusiva es definida como la educación adaptada, personalizada y a la medida de todos/as los/as estudiantes, agrupados/as por homogeneidad de edad, con diversidad de necesidades, de habilidades y de niveles de desarrollo. Desde el punto de vista educativo, la educación inclusiva implica la atención educativa a estudiantes con dificultades y problemas en el aprendizaje, sin importar su origen (personal, social, cultural), su trayectoria educativa o su discapacidad, junto con estudiantes que no las presentan.

La accesibilidad no sólo se refiere a elementos físicos, como los arquitectónicos, las herramientas o los recursos informáticos, sino al cambio de actitudes de las personas de una comunidad que asumen y practican la atención a la diversidad y a la igualdad de



oportunidades adaptando los procesos educativos y los métodos de trabajo para que todos/as participen con equiparación de condiciones.

Un recurso de alcance estratégico que facilita los procesos educativos accesibles y de inclusión es la aplicación sistemática de adaptaciones y de metodologías entendidas como ajustes y modificaciones del currículo común a las posibilidades y a las necesidades de cada estudiante, en cualquier área, etapa y nivel educativo. Para desarrollar de mejor manera los procesos educativos, tales adaptaciones pueden ser:

Adaptaciones de los elementos humanos y su organización: Está basada en los principios de dinamismo y flexibilidad, características que son referencia para organizar a los estudiantes con necesidades educativas. Organizan las relaciones e interacciones entre los actores educativos de manera inclusiva. La ubicación de los/as estudiantes responde a las necesidades del estudiante. Por ejemplo un estudiante con baja visión, déficit de atención o sordo, debe ser ubicado lo más próximo al pizarrón o al material que se está mostrando.

Adaptaciones de los espacios físicos: Consiste en la modificación y/o supresión de barreras arquitectónicas del entorno físico, del transporte y tránsito peatonal para posibilitar la transitabilidad y accesibilidad de los estudiantes a todos los espacios y ambientes educativos, mismos que deben contar con señalización adecuada, escaleras, rampas, pasamanos, pasillos, puertas, fijación de alfombras, recorrido horizontal, recorrido vertical, luz, acústica, en comedores, talleres, baños y todos los espacios. Las aulas tienen una distribución espacial, sonido, iluminación, la temperatura y mobiliario que fomentan la comunicación y trabajo grupal e individual.

Adaptaciones de materiales, mobiliario y equipamiento: Consiste en facilitar materiales educativos y didácticos específicos y/o adaptados de acuerdo a las necesidades educativas del/la estudiante. De la misma manera, los actores educativos promueven la creación y elaboración de materiales que incluyen la diversidad cultural y funcional, estrategias didácticas con diferentes sistemas de comunicación y memorización para carpetas, agendas, archivadores educativos. También se debe considerar mobiliario, equipamiento, manejo de herramientas, utensilios y medios en general apropiados a las edades, características físicas y sensoriales de los/as estudiantes, para facilitar el acceso a diversos procesos educativos; por ejemplo: para personas que usan sillas de ruedas, la mesa no debe contener barreras como cajones, vigas, listones, perchas y tarugos que impidan libre movilidad. Materiales como textos en Braille, en relieve, con pictogramas o dibujo que acompañe la narración. Tijeras, juguetes, sillas y bolígrafos. Dentro de las adaptaciones de materiales y equipamiento, también se encuentran las ayudas técnicas y tecnológicas, por ejemplo, las computadoras adaptadas para estudiantes con parálisis cerebral, software para estudiantes ciegos, programas informáticos para el desarrollo del lenguaje para que pueda expresar sus deseos, sentimientos, opiniones, dar a conocer su propia personalidad y sobre todo, para que mejore su autoestima ya que muchos de ellos presentan una grave dificultad en el ámbito comunicativo.

Adaptación del tiempo (Tiempo para conseguir los objetivos educativos): No todos los/as estudiantes desarrollan las mismas actividades en el mismo tiempo para lograr el objetivo. Adaptar el tiempo implica organización de la actividad en el aula, desarrollo de planes educativos individualizados, tareas fuera y dentro del aula.

Adaptaciones de los elementos centrales del currículo: Las adaptaciones curriculares priorizan los factores de potenciación de la inclusión educativa y social de cada estudiante, utiliza metodología cada vez más inclusiva y favorece el desarrollo de las capacidades y la consecución de los objetivos educativos. Este tipo de adaptaciones se realizan sobre los objetivos, contenidos, metodología y organización didáctica, y sobre la evaluación.

- Objetivos educativos: eliminación de objetivos básicos, introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
- Contenidos educativos: introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos, eliminación de contenidos nucleares del currículo base.
- Metodología y organización didáctica: introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de educación, organización e introducción de recursos específicos de acceso al currículo.
- Evaluación: introducción de criterios de evaluación específicos, eliminación de criterios de evaluación generales, adaptación de criterios de evaluación comunes.

Adaptaciones de los elementos periféricos del currículo: Organización: reorganización de agrupamientos, organización didáctica, organización del espacio.

- Objetivos y contenidos: priorización de bloques de contenidos, tipos de contenidos y objetivos, secuenciación de contenidos y objetivos.
- Evaluación: modificación de la selección y adaptación de técnicas e instrumentos.
- Procedimientos didácticos y actividades: introducción de actividades alternativas o complementarias a las previstas, modificación del nivel de complejidad de las actividades, uso de facilitadores para la realización de las tareas, modificación de los materiales seleccionados y adaptación de los materiales.

Recursos y métodos de acceso a la comunicación: Existen recursos y métodos de acceso a la comunicación oral, puesto que los procesos de pensamiento y aprendizaje, así como los procesos educativos, se organizan en función y desarrollo del lenguaje. Estos deben adecuarse a las características de los/as estudiantes, lo que posibilita su convivencia activa, armónica y productiva. Entre los más conocidos se presentan:

- Lectura labial: Percibir el mensaje a través de los movimientos y posiciones de los órganos fonoarticulatorios, sólo se pueden reconocer palabras que se conocen y no solamente se puede aplicar a la atención educativa de personas sordas sino de personas con discapacidad múltiple.
- La palabra completada (LPC): Utilización [del] manual de ocho configuraciones. Es un método eminentemente oral en el sentido de que su objetivo es complementar la lectura labial, para ello, combina la lectura labiofacial con ocho configuraciones de la mano que se ejecutan en tres posiciones distintas respecto al rostro, la palabra completada es un sistema fonético que representa lo que se oye y habla, y no lo que se escribe. La información obtenida únicamente a través de las posiciones de la mano no es suficiente para la emisión ni recepción del mensaje. Se precisa la simultaneidad boca-mano. Los complementos manuales, también llamados kinemas, están desprovistos de contenido lingüístico, es decir, no tienen ningún significado al margen de la lectura labial. Es un complemento al habla y por tanto adquiere significado en combinación con ella, pues facilita la lectura labial al visualizar los fonemas no visibles y suprimir las ambigüedades.
- Comunicación bimodal: Permite la adquisición del lenguaje oral mediante la utilización simultánea de unidades gestuales. Utiliza signos tomados de la Lengua de Señas Boliviana pero en el orden del lenguaje oral, además del dactilología para las palabras que no se corresponden con una señal.
- Metodología verbotonál: Sirve para estudiantes con sordera leve, compensando la parte auditiva del habla utilizando inclusive amplificadores.



- Sistema Braille: Código de escritura en relieve y lectura táctil para personas con discapacidad visual basado en combinaciones de seis puntos dispuestos en una matriz de dos columnas y tres filas que se percibe mediante el tacto.
- Tiflotecnología: El conjunto de conocimientos, técnicas y recursos de las personas con discapacidad visual para poder utilizar la tecnología estándar.
- Sistema Pictográfico de Comunicación S.P.C.: Pictogramas sencillos que representan la realidad, fáciles de aprender y reproducir. Puede utilizarse de edades tempranas y permite una comunicación telegráfica y concreta.
- Sistema Bliss (Charles Bliss): Combina símbolos pictográficos, ideográficos, arbitrarios y compuestos, que permiten partir de símbolos simples para obtener otros más complejos.
- Bilingüismo: Utilización simultánea o sucesiva del lenguaje oral y la Lengua de Señas Boliviana.
- Sistema de comunicación alternativo por imágenes (PECS): Es un sistema alternativo de comunicación para personas que no utilizan un lenguaje oral. Principalmente consiste en el intercambio de un símbolo como elemento comunicador entre el usuario y otras personas.

Imagen N° 11: Tarjetas para utilización del sistema de comunicación alternativo por imágenes (PECS)



Fuente: CEE Mururata, El Alto.

Finalmente, los lineamientos también establecen programas educativos individuales para alcanzar los objetivos educativos pertinentes a las necesidades y a las potencialidades de cada estudiante por medio de adaptaciones de los elementos del currículo.

Antes de tomar decisiones sobre una adaptación curricular, se deben tener en cuenta las características del/la estudiante. Esto permitirá determinar qué se debe y se puede modificar respecto a las características del currículo, de las áreas, de los contenidos o de las metodologías. La toma de decisiones para las adaptaciones implica considerar la cantidad y la calidad de las mismas, dado que no todos los elementos del currículo son susceptibles de adaptaciones. Por tal razón, es importante comprender las particularidades del/la estudiante: su desarrollo evolutivo integral, su madurez psicosocial, el repertorio de procesos cognitivos en el momento actual, el tipo, la gravedad y el pronóstico de la discapacidad, la dificultad o la necesidad educativa, entre otros.

Actividad práctica 4

Para el criterio DECIDIR

Las siguientes son algunas recomendaciones para el uso correcto del lenguaje en temas relacionados con la discapacidad; es una propuesta de términos para utilizar en las informaciones relacionadas con las personas con discapacidad. Se trata de expresiones y de conceptos que pueden ser de gran ayuda. Luego de leerlos, complete la columna de la derecha con otros términos que se usan en Bolivia.

¡Usted no diga...!	Es mejor decir...	Otros términos en Bolivia
Discapacitado Deficiente Enfermito Incapacitadas	Persona con discapacidad.	
Lisiado Minusválido Inválido Paralítico Mutilado Cojo Tullido	Persona con discapacidad física motora.	
Mongolito Retardado Retardado mental	Persona con discapacidad intelectual.	
Lenguaje de señas	Lengua de señas. Comunicación que utilizan las personas sordas y las personas oyentes con las personas sordas.	
Defecto de nacimiento	Discapacidad congénita. Persona con discapacidad congénita.	
“El ciego” Invidente Cieguito	Persona ciega. Persona con discapacidad visual.	
Relegado a una silla de ruedas Confinado a una silla de ruedas	Persona que usa silla de ruedas.	
“El sordo” Sordito Sordomudo*	Persona con discapacidad auditiva. Persona sorda. [*] Las personas con discapacidad auditiva no necesariamente son mudas.	
Demente Loco Trastornado Esquizofrénico	Persona con discapacidad psiquiátrica. Persona con discapacidad psíquica.	
Anormal*	Persona con discapacidad... [tipo de discapacidad]. [*] No corresponde referirse a una persona sin discapacidad como “normal” respecto a una persona que tiene discapacidad.	

Fuente: www.senadis.cl.2010



Actividad práctica 5

Para el criterio DECIDIR

Explore sus actitudes sobre la base de la escala relacional de la siguiente tabla. Luego, reflexione acerca del puntaje obtenido.

Nº	Indicador	Muy de acuerdo				Muy en desacuerdo
		1	2	3	4	5
1.	Los niños con discapacidades deben ser alejados de otros niños en la escuela.	1	2	3	4	5
2.	Debería haber asientos reservados para los discapacitados en el transporte público.	1	2	3	4	5
3.	Los empleados con discapacidad deberían ser tratados igual que cualquier otro empleado.	1	2	3	4	5
4.	La discapacidad no debería ser una consideración para el matrimonio.	1	2	3	4	5
5.	Las personas con discapacidad deberían participar como cualquier otra persona en las actividades sociales.	1	2	3	4	5
6.	Los niños con discapacidad deberían estudiar en escuelas normales sin ninguna discriminación.	1	2	3	4	5
7.	Debería haber transporte separado para los discapacitados.	1	2	3	4	5
8.	Los empleados con discapacidad deberían tener espacios de trabajo separados en una organización.	1	2	3	4	5
9.	Una persona con discapacidad sólo debe casarse con otra persona con discapacidad.	1	2	3	4	5
10.	Las personas con discapacidades deberían quedarse en casa.	1	2	3	4	5
11.	Debería haber escuelas separadas especiales para los discapacitados.	1	2	3	4	5
12.	Todos deberían utilizar el mismo transporte, por supuesto las personas con discapacidades deberían recibir asistencia si la necesitan.	1	2	3	4	5
13.	Las personas con discapacidad deberían trabajar normalmente en casa.	1	2	3	4	5
14.	Normalmente, las personas con discapacidad no deberían casarse.	1	2	3	4	5

15.	Debería haber actividades sociales separadas para los discapacitados.	1	2	3	4	5
16.	Los niños no discapacitados también deberían ingresar a escuelas especiales para los discapacitados.	1	2	3	4	5
17.	Se debería dejar que las personas con discapacidades decidan sobre su medio de transporte.	1	2	3	4	5
18.	Se debería reservar algunas categorías de trabajo para los discapacitados en todas las organizaciones.	1	2	3	4	5
19.	Se debería alentar los matrimonios entre discapacitados y no discapacitados.	1	2	3	4	5
20.	Las personas con discapacidades deberían ser invitadas especialmente a las celebraciones sociales.	1	2	3	4	5

Nota: Un puntaje alto indica una actitud poco propicia hacia la discapacidad.
Fuente: Ministerio de Educación, 2012.

Bibliografía

- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional del Bolivia (2009). *Nueva Constitución Política del Estado*. La Paz.
- Gaceta Oficial del Estado Plurinacional del Bolivia (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez*. La Paz.
- Gidugli, S. (2000). *Adaptaciones curriculares para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. La Paz.
- Golin y Ducanis (1981). En http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/9Atencion_Temprana.pdf
- Grau, C. (1994). *Aspectos psicopedagógicos del niño con deficiencias visuales*. España.
- Grau, C. (1998). *Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. España.
- Gutiérrez, M. y Maz, A. (2004). *Educación y diversidad*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2012). "Lineamientos curriculares y metodológicos de la educación inclusiva" [documento de trabajo].
- Ministerio de Educación (2012). "Lineamientos curriculares y metodológicos de educación inclusiva del ámbito de educación especial" [documento de trabajo].
- PREALC/UNESCO (2004). En <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- Toledo (1981). En <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/126652/1/LAINTEGRACIONEDUCATIVA.pdf>
- Ture, J. (1997). *Educación inclusiva*. Córdoba.



- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (EPT) y la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje.*
- UNESCO (1994). *Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales.* Salamanca.
- UNICEF/UNESCO (2003). *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas.*
- Jönsson (1997). En http://books.google.com.bo/books?id=Jc30SnyhhlC&pg=PA144&lpg=PA144&dq=J%C3%B6nsson,1997+discapacidad.&source=bl&ots=iXtHhe8zt_&sig=8IPFCrYKEb4QqigQ6hraUkj_H_U&hl=es&sa=X&ei=k-CiUbKnLYjw8QTqjoCYBQ&sqi=2&ved=OCDsQ6AEwAA#v=onepage&q=J%C3%B6nsson%201997%20discapacidad.&f=false
- http://www.fundaciononce.es/SiteCollectionDocuments/Memoria%20ORSE%202011/informe_valor_20130411.pdf

1. Introducción

En Bolivia, las personas con discapacidad tienen una situación económica, laboral y cultural desfavorable, e inclusive muchas viven en extrema pobreza. Para darnos cuenta de ello, basta con recorrer las calles y observar su lucha por sobrevivir que consiste, en el mejor de los casos, en ofrecer algún producto o algún servicio y, en el peor escenario, pidiendo limosna a transeúntes que circulan por las ciudades. Pero eso no es todo: ésa es la cara visible de las personas con discapacidad. La otra cara corresponde a aquéllas invisibilizadas porque están ocultas o recluidas en sus propios hogares o en alguna institución de servicio social. Tal situación las condena a una vida de pobreza, de exclusión y de permanente vulneración de sus derechos como ciudadanos/as de este país y como seres humano.

Como indica Ali (2010):

Las personas con discapacidad de Bolivia han vivido y viven en situación de exclusión, debido a que todos los procesos de desarrollo económico social no han tomado en cuenta a esta población, lo que generó a su vez una desigualdad en la distribución de la riqueza del país. Así mismo, la población no reconoce a la persona con discapacidad como persona, esto lo podemos comprobar cuando se ve la discapacidad antes que a la persona, por eso es común escuchar: “discapacitado, deficiente, parálítico, etc.”, en vez de “persona con discapacidad”, esta situación nos lleva constantemente a la vulneración de los derechos humanos y genera una mayor discriminación en diferentes ámbitos como la educación, la salud, el trabajo, etc.

2. Población con discapacidad en Bolivia: antecedentes

A la fecha, Bolivia no cuenta con datos sobre el número total de personas con discapacidad. Tampoco se ha realizado un censo específico para determinar el número de personas con discapacidad, sus características y sus necesidades. La información parcial existente fue recogida en los Censos Nacionales de Población y Vivienda de los años 1900, 1950 y 2001, así como en las encuestas realizadas por algunas instituciones gubernamentales y no gubernamentales. Veamos algunos datos de prevalencia de la discapacidad en Bolivia.

Tabla N° 8: Prevalencia de la discapacidad en Bolivia

Operación estadística	Tipo de pregunta	Pregunta	Prevalencia
Censo 1900	Deficiencia	Impedimento para trabajar. Registro por observación directa de la persona con defecto físico o mental que le impida trabajar.	0,90%
Censo 1950		¿Incapacitado para trabajar? (ejemplo: paralíticos, dementes, ciegos, sordomudos).	10,50% de inactivos
Censo 2001		¿(Nombre de la persona) tienen algún impedimento extremo? Opciones de respuesta precodificada: ¿Sordomudo?, ¿Retraso mental?, ¿Sordo?, ¿Mudo?, ¿Ciego?, ¿Paralítico? y ¿Cojo/Manco?	0,90%
Encuesta de Medición de las Condiciones de Vida (MECOVI) 2001		Presenta... ¿algún tipo de discapacidad permanente?	3,80%
Encuesta de Demografía y Salud (ENDSA) 1998		Cuestionario: Parte 1 y Parte 2 En este hogar, ¿Cuántas personas son: 1 ciegas, 2. sordomudas, 3. paralíticas y/o tienen amputado algún brazo o pierna? Opciones: ninguna, 1, 2, 3 o más.	1%

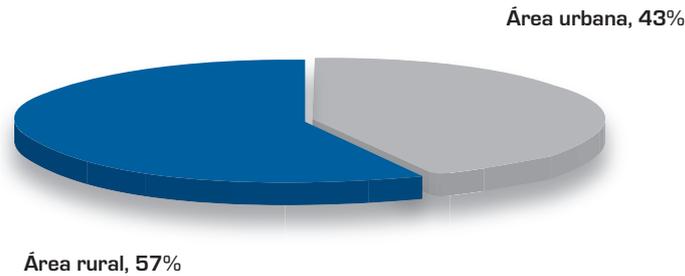
Fuente: Banco Interamericano de Desarrollo (BID)-Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

El Censo Nacional de Población y Vivienda realizado el año 2001 incluyó en su boleta una sola pregunta relacionada a la identificación de algún miembro de la familia con discapacidad visible. La pregunta fue la siguiente:

22 - EN ESTE HOGAR, ¿CUÁNTAS PERSONAS SON...	NINGUNA 0	1	2	3 o MÁS
ciegas?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
sordomudas?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
paralíticas y/o tienen amputado algún brazo o pierna?	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Los datos obtenidos en dicho Censo revelaron que de 1.977.665 hogares censados 3,5% [equivalente a 61.145 hogares] había reportado a una o más personas con discapacidad. De los hogares que declararon tener personas con discapacidad, 57% era del área rural y 43%, del área urbana. Esto significa que la mayor proporción de discapacidad se ubica en el contexto rural, con posibilidades mínimas de integración.

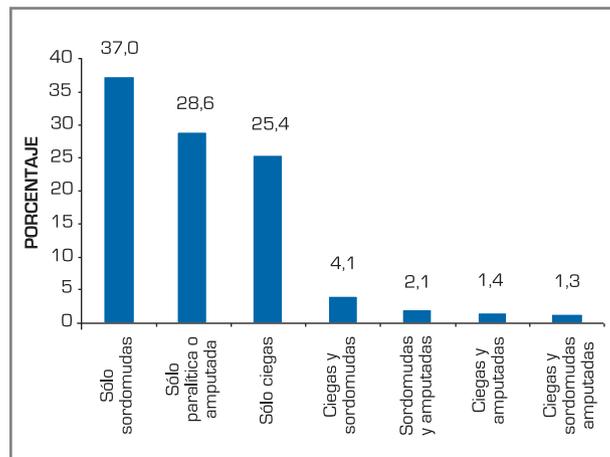
Gráfico N° 9: Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por área de residencia



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, INE.

De los 61.145 hogares que informaron tener personas con discapacidad como miembros en su familia, 37% declaró que éstas eran sordomudas y sólo 1,3% mencionó la opción “Ciegas, sordomudas y amputadas”.

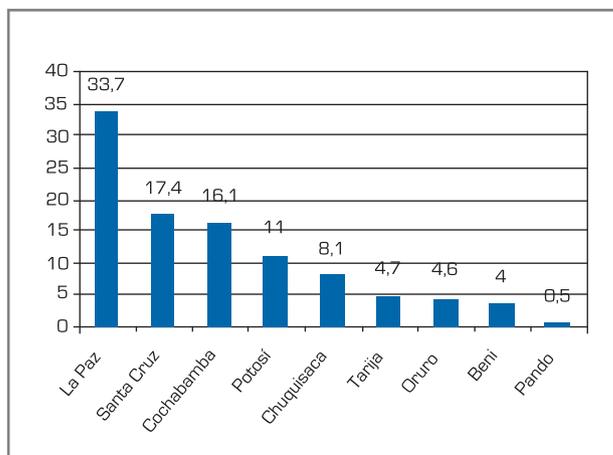
Gráfico N° 10: Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad por, tipo de discapacidad



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, INE.

De los hogares donde habitaban personas con discapacidad, 33,7% era de La Paz y 0,5%, de Pando. Recordemos que en La Paz es donde existen más organizaciones de base de personas con discapacidad.

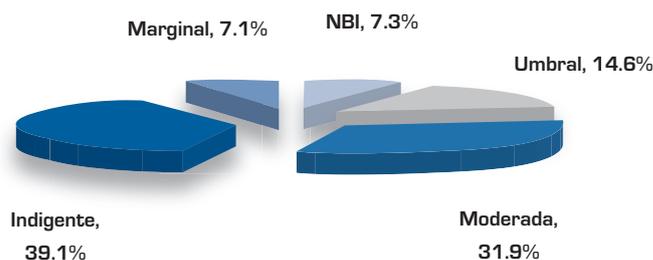
Gráfico N° 11: Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por departamento



Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda 2001, INE.

Del total de hogares identificados con miembros con discapacidad, 39,1% declaró vivir en la indigencia, lo que comprueba que el tema de la discapacidad está muy ligado a la pobreza, por diferentes factores, entre ellos la falta de oportunidades reales de inclusión social de las personas con discapacidad.

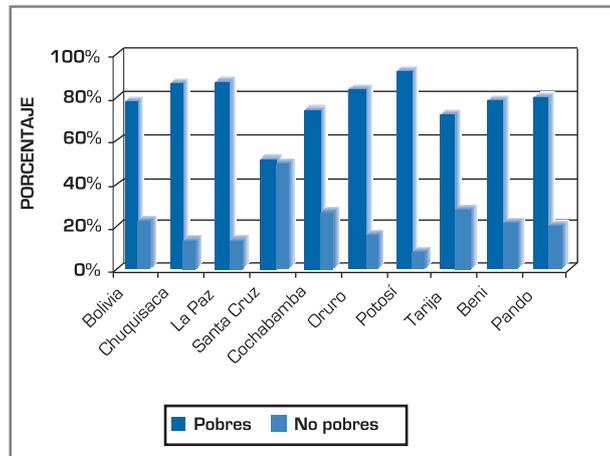
Gráfico N° 12: Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, según clasificación de pobreza por necesidades básicas insatisfechas (NBI)



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2001, INE.

De los hogares con personas con discapacidad en situación de pobreza, el mayor porcentaje [más de 80%] fue para el departamento de Potosí. Este dato resulta interesante al momento de considerar intervenciones concretas de lucha contra la pobreza, la discriminación y la desnutrición.

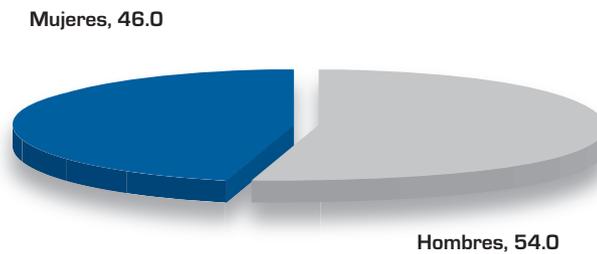
Gráfico N° 13: Bolivia - Distribución porcentual de hogares con personas con discapacidad, por departamento, según condición de pobreza



Fuente: Censo de Población y Vivienda 2001, INE.

Según la Encuesta MECOVI 2001, 54% de las personas con discapacidad identificadas era del sexo masculino. Esto muestra que son los varones los que en mayor proporción llegan a superar y/o a aceptar su discapacidad, por lo que se hacen visibles. A pesar de que 56% de la población boliviana corresponde al sexo femenino, solamente 46% del total de hogares identificados con miembros con discapacidad en su familia registró a mujeres con discapacidad.

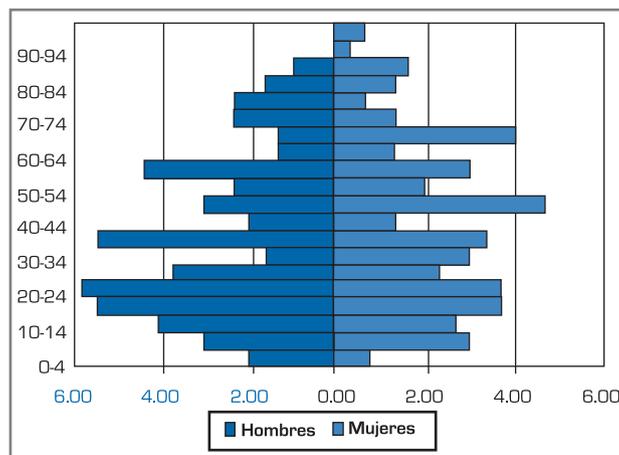
Gráfico N° 14: Bolivia - Distribución porcentual de la población con discapacidad, por sexo



Fuente: Encuesta MECOVI 2001, INE.

De ese conjunto de hombres y de mujeres con discapacidad, la distribución por edad fue la siguiente:

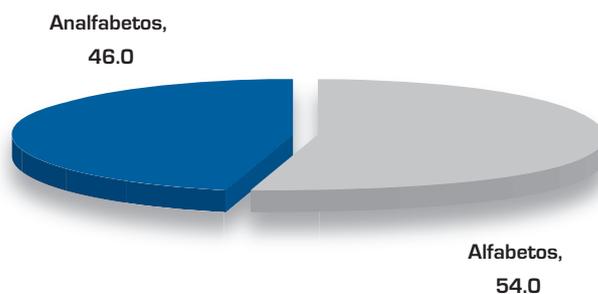
Gráfico N° 15: Bolivia - Pirámide de edad de la población con discapacidad



Fuente: Encuesta MECOVI 2001, INE.

Respecto a la condición de alfabetismo, la Encuesta MECOVI 2001 reflejó un porcentaje importante de personas con discapacidad analfabetas. Esa situación debe preocuparnos especialmente en términos de inclusión social, de equiparación de oportunidades y de acceso a la educación de las personas con discapacidad.

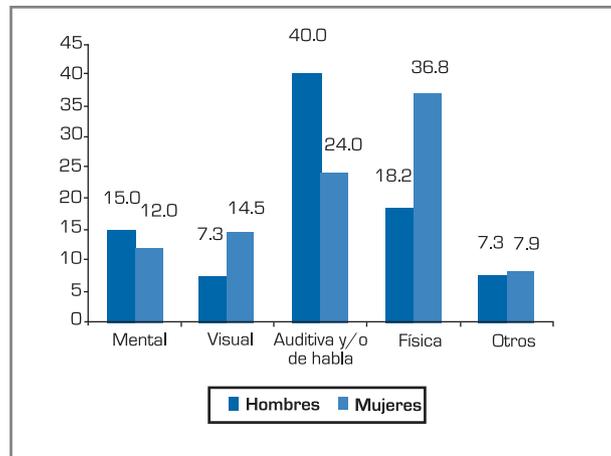
Gráfico N° 16: Bolivia - Distribución porcentual de la población con discapacidad de 5 años o más, por condición de alfabetismo



Fuente: Encuesta MECOVI 2001, INE.

Del total de personas con discapacidad analfabetas, 40% correspondía a varones con discapacidad auditiva y 18,2%, a varones con discapacidad física. Así mismo, 36,8% correspondía a mujeres con discapacidad física y 24%, a mujeres con discapacidad auditiva. Esos datos muestran que debemos trabajar por una educación inclusiva, en virtud de que la educación generalmente está basada en el “proceso de aprender” y tanto las personas sordas como las personas con discapacidad física no tienen afectado su coeficiente intelectual.

Gráfico N° 17: Bolivia - Distribución porcentual de la población con discapacidad analfabeta, por tipo de discapacidad



Fuente: Encuesta MECOVI 2001, INE.

3. Situación de vida cotidiana de las personas con discapacidad

En Bolivia, las personas con discapacidad proceden en general de familias que viven en situaciones de pobreza y de indigencia, y que tienen condiciones humildes de vida. La mayoría es de origen aymara o quechua; en el Oriente boliviano, provienen de Tierras Bajas. Para esas familias, tener entre sus miembros a alguna persona con discapacidad representa una carga familiar e incluso para la comunidad. Por tal razón, la historia da cuenta de numerosos casos de abandono de personas con discapacidad. Algunas veces, ellas logran escapar de la muerte y del olvido gracias a un corazón generoso que les brinda ayuda en vez de dejarlas morir en la soledad; en otros muchos casos, son objeto de descuido o de sobreprotección en sus propios hogares, donde viven en precarias condiciones de salud, habitando viviendas también precarias y condenadas a un pequeño rincón de la casa.

A todo esto, se suma la percepción negativa que en su mayoría tiene la sociedad boliviana hacia las personas con discapacidad. Así, por ejemplo, al saber de la existencia de niños/as con discapacidad, consideran su presencia como una desgracia, como un castigo divino e incluso como fruto del pecado. Por esas razones los/as marginan y excluyen de la comunidad y del núcleo familiar. Las familias sienten también vergüenza, tienen una serie de prejuicios sociales y pasan por situaciones conflictivas, angustias, depresiones, sentimientos de culpa, acusaciones mutuas y, en casos extremos, separaciones.

Por su parte, los/as niños/as con discapacidad, si bien no tienen culpa alguna de su situación, viven muchas circunstancias difíciles y de incomprensión, en un ambiente hostil, de rechazo, de abandono, de vergüenza, de ocultamiento y de sobreprotección, siendo aún considerados como un objeto y una carga familiar.

4. Situación educativa de las personas con discapacidad

En cuanto a la situación actual educativa, la minoría de las personas con discapacidad en edad escolar está siendo atendida por centros de rehabilitación, por escuelas de educación especial y, de manera incipiente, por algunas escuelas de educación regular [integración escolar al aula regular]. Existen proyectos privados y de entidades de convenio, como Fe y Alegría, que promueven una integración de los/as niños/as y de los/as jóvenes con discapacidad a la escuela. Pese a esos esfuerzos, gran parte de ese grupo de población no tiene muchas opciones de acceso a la educación regular y menos a la educación superior. En ese sentido, el reclamo es permanente por el cumplimiento del derecho y del acceso a la educación.

De acuerdo con datos del Viceministerio de Género y Asuntos Generacionales (2007), el número de centros de educación especial era de 121, con prestaciones de servicios educativos siguiendo una categorización realizada según la clasificación del Sistema de Información Educativa (Kamijo, 2006). Sin embargo, la calidad de su enseñanza no garantizaba la integración educativa, entendida básicamente como la inclusión de la población con discapacidad en edad escolar a las escuelas de educación regular. Esto debido a la falta de recursos económicos y humanos, de capacitación y de actualización permanente de los/as maestros/as. Por otra parte, más de la mitad de los centros de educación especial cobraba por concepto de pensión escolar (Defensor del Pueblo, 2004). Esto significa que la educación de las personas con discapacidad no es gratuita.

Siguiendo la investigación sobre población con necesidades educativas especiales que asiste a los centros de educación especial (Kamijo, 2006), tenemos:

Tabla N° 9: Evolución de la población con necesidades educativas especiales

		Población total (a)	Población 0-20 años (b)	Población potencial con NEE - 6% de (a) (c)	Población actualmente atendida con NEE (d) *	% de (d)/(c) (e) **
2001	M	4.123.850	2.161.043	129.662	3.636	
	F	4.150.475	2.080.448	124.827	2.841	
	T	8.274.325	4.241.491	254.489	6.477	2,55%
2002	M	4.236.843	2.216.716	133.003	4.092	
	F	4.264.198	2.231.028	133.861	2.915	
	T	8.501.041	4.447.744	266.864	7.007	2,63%
2003	M	4.349.837	2.275.834	136.550	4.314	
	F	4.377.921	2.290.528	137.431	3.292	
	T	8.727.758	4.566.362	273.981	7.605	2,78%

2004	M	4.462.830	2.334.952	141.115	4.875	
	F	4.491.644	2.350.028	136.670	3.769	
	T	8.954.474	4.684.980	281.098	8.644	3,08%

* Número total de participantes que asiste a los centros de educación especial.

** Cálculo de la tasa: Población actualmente atendida.

Fuente: Kamijo, 2006.

En la tabla anterior, observamos que el año 2001, de un total de 254.489 niños/as y adolescentes con necesidades educativas especiales, se atendió solamente a 6.477, lo que representa el 2,55% de la población potencial. El año 2004, se logró atender al 3,08% de la población potencial, es decir, a 281.098 niños/as y adolescentes comprendidos entre 0 y 20 años de edad. Esto revela que alrededor del 97% de estudiantes con discapacidad no recibía ningún servicio educativo especializado, con excepción de los casos de menores que asistían a la educación formal (Kamijo, 2006).

Respecto a las propuestas de las reformas de la educación que se fueron estableciendo en Bolivia, la Ley N° 1565 de Reforma Educativa, de 1994, inició un modelo de integración, con apoyo de un/a maestro/a en el aula regular. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones, en la práctica no se pudo implementar tal propuesta, dejando nuevamente en el abandono a miles de niños/as y de jóvenes en edad escolar con alguna discapacidad. Además, estructuralmente, la educación especial se mantuvo como parte de la educación alternativa y no pasó a la educación regular, impidiendo la plena integración de las personas con discapacidad al sistema regular. Esto también ocurrió debido a que no se pudo implementar procesos de formación a los/as maestros/as del sistema regular para que pudieran integrar a las personas con discapacidad.

Con la aprobación de la Ley de Educación “Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, vigente desde el año 2010, cuyo proceso está en marcha, se propone una educación especial inclusiva que justamente tiene como uno de sus principios básicos la inclusión. Esta Ley establece la atención a tres grupos de población: las personas con discapacidad, las personas con dificultades de aprendizaje y las personas con talento extraordinario. Así mismo, determina que dicha atención sea realizada bajo las modalidades de atención directa e indirecta, en los Subsistemas de Educación Especial y de Educación Regular.

5. Situación de salud en Bolivia

De manera general, es posible afirmar que el sistema de salud en Bolivia no cubre a gran parte de los habitantes. Este hecho es la consecuencia de la permanente ausencia de políticas de atención y de prevención que, a su vez, provoca un acceso inequitativo a la atención de salud en la mayoría de los centros y de los hospitales del contexto nacional. En efecto, en su mayoría, sólo las personas aseguradas a la Caja Nacional de Salud son las que hacen su aporte laboral y, por tanto, reciben atención. En el caso de muchas personas con discapacidad, como no cuentan con trabajo, tampoco pueden acceder a esos servicios. De hecho, la población con discapacidad recibe atención en

hospitales populares, en centros de salud, en fundaciones y en organizaciones privadas, entre otras instancias.

Por otra parte, los seguros de salud no cubren la atención de enfermedades específicas de discapacidad, como el síndrome de Down, por lo que ciertas entidades privadas y algunos organismos no gubernamentales son los que vienen supliendo esta falencia.

En cuanto a las acciones de prevención, según técnicos del Ministerio de Salud y Deportes, mediante el Seguro Universal Materno Infantil (SUMI), la cobertura de aproximadamente 58% de los partos desde el año 2002 ha prevenido el nacimiento de niños/as con discapacidad. Sin embargo, no existen datos sobre tal situación.

Entre otras medidas, como sostiene Ali (2010), el Ministerio de Salud y Deportes:

...viene promoviendo la ejecución de los siguientes proyectos 1. [Proyecto para] Conocer las causas de discapacidad, por lo que se hará una investigación en el municipio de Achacachi y Caquiavivi; este proyecto se encuentra en proceso. 2. Proyecto de Banco de Prótesis y Ayudas Técnicas. 3. [Proyecto de] Creación de un Instituto Nacional de Rehabilitación Modelo. 3. Proyecto de Servicios Higiénicos accesibles para personas con discapacidad, con lo que construirá un baño accesible (modelo) para personas con discapacidad en el Instituto Nacional de Salud Ocupacional. 4. [Proyecto de] Rehabilitación Basada en la Comunidad, como una estrategia de atención a la población con discapacidad. De acuerdo a informes del Ministerio de Salud y Deportes la mayoría de estos proyectos se encuentran en su fase de análisis y aprobación. Finalmente, el Ministerio de Salud y Deportes se encarga de la implementación del registro único nacional de personas con discapacidad...

No obstante la existencia de normas legales establecidas para garantizar el acceso al seguro de salud de las personas con discapacidad, los avances aún son insuficientes, ya que los servicios no son especializados y no responden a las necesidades de atención que tienen muchas de las discapacidades. En la realidad, también vemos que los centros hospitalarios no cuentan con personal sensibilizado y capacitado, y no son de fácil acceso debido a que, por ejemplo, no tienen rampas para las personas en sillas de ruedas, señalética en Braille para las personas ciegas ni letreros en lengua de señas para las personas sordas.

6. Situación sociolaboral en Bolivia

El alto índice de desempleo en Bolivia es el reflejo de un factor nada favorable para la población boliviana en cuanto a una estabilidad económica en el seno de los hogares. Igualmente, la falta de fuentes de trabajo y de salarios justos, acordes al costo de la canasta básica familiar, no está permitiendo que las familias bolivianas, en su mayoría, puedan cubrir sus más mínimas necesidades.

En ese contexto, las opciones laborales de las personas con discapacidad y sus oportunidades para acceder a una fuente de trabajo también son mínimas. En consecuencia,



pasan por muchas situaciones de dificultad para satisfacer sus necesidades básicas de alimentación, de salud, de educación, de vestimenta, de vivienda y otras.

No obstante el Decreto Supremo N° 27477, de 6 de mayo de 2004, que establece la obligatoriedad de la inserción laboral de personas con discapacidad en un 4% del total de los/as empleados/as, la realidad laboral es otra, debido a la falta de voluntad política y de formación laboral de las personas con discapacidad, por mencionar algunos factores. Dicho instrumento legal, que fue modificado en junio de 2008, mediante el Decreto Supremo N° 29608, en su artículo 4, ratifica que todas las entidades públicas de alcance nacional, departamental o local, de naturaleza descentralizada, desconcentrada, autárquica u otra deben cumplir con lo establecido y reportar bimestralmente las planillas de su personal permanente al Ministerio de Trabajo.

Pese a las buenas intenciones del Estado por propiciar empleo a las personas con discapacidad, la tasa de desempleo estimada por las organizaciones de y para personas con discapacidad da cuenta de datos que oscilan entre el 60% y el 85% (Red Internacional sobre Discapacidad Chicago, 2004). Entonces, en el ámbito laboral boliviano, aún evidenciamos una fuerte discriminación hacia las personas con discapacidad. Aunque la normativa legal abrió algunas oportunidades de trabajo para ese grupo de población, lo cierto es que todavía no existen reglamentos que permitan conocer quiénes son legalmente las personas con discapacidad. Por esa falencia, muchos/as funcionarios/as del ámbito público que tienen una deficiencia leve o enfermedad se acogieron a ese beneficio aludiendo discapacidad mediante certificados médicos. Sin embargo, para que las personas con discapacidad puedan gozar del beneficio que legalmente les ha sido otorgado deben contar con el Certificado Único de Discapacidad que es emitido por el Ministerio de Salud y Deportes.

En el proceso de seguimiento al cumplimiento de la normativa legal (Decreto Supremo N° 27477), el Defensor del Pueblo (2004) verificó que sólo 11% de las instituciones públicas y privadas que prestan servicio público a nivel nacional estaría cumpliendo la norma. En esas instituciones, el número de personas con discapacidad empleadas oscila entre 1 y 3 por entidad, de las cuales 68% tiene discapacidad física; 11,04%, discapacidad visual; y sólo 4,42%, discapacidades auditiva e intelectual. Por otra parte, los datos de la investigación de oficio realizada por el Defensor del Pueblo mostraron que de ese grupo de población 73,1% eran varones y sólo 26,90%, mujeres. Actualmente, el Ministerio de Trabajo está elaborando un reglamento específico que también establecerá las respectivas sanciones ante el incumplimiento de la norma.

Pese a estos esfuerzos, la situación laboral de las personas con discapacidad es precaria y las condena a realizar algunas actividades comerciales, como la venta de algunos productos en los mercados, la venta de periódicos, la elaboración de pan y otras del rubro culinario y artesanal.

7. Discapacidad y comunicación

Los medios de comunicación, entre ellos la radio y la televisión, así como los nuevos medios interactivos, pueden hacer un aporte decisivo en la construcción de un espacio público de deliberación para mejorar el bienestar social de las personas con discapacidad. Empero, en Bolivia, la realidad es distinta. De hecho, los medios televisivos de comunicación no cumplen con la norma de informar en lengua de señas, para favorecer a las personas sordas; tampoco ponen el subtítulo para las personas con baja visión. Por otra parte, cuando se refieren a la discapacidad, los medios de comunicación lo hacen desde la percepción asistencialista, médica y de lástima, aspecto que daña la dignidad de las personas con discapacidad. Igualmente, esos conceptos suelen ser distorsionados y mal utilizados.

En general, los medios de comunicación en Bolivia no cumplen con la función de informar y de educar acerca de las personas con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje y con talento extraordinario. En consecuencia, no existen espacios que den cuenta de tal información

Finalmente, no existen métodos ni estrategias para que las personas con discapacidad puedan comunicarse con centros de emergencia policial o de rescate, en casos de desastres naturales o de ataques criminales.

Actividad práctica 1 (Individual)

Para el criterio SABER

Compare y analice las definiciones sobre discapacidad enunciadas en la Ley N° 1678 de personas con discapacidad, promulgada el 15 de diciembre de 1995.

Deficiencia: Es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.

Discapacidad: Es toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Minusvalía: Es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita e impide el desempeño de un rol que es normal, en función de la edad, del sexo y de los factores sociales y culturales concurrentes.

Prevención: Significa la adopción de medidas encaminadas a impedir que se produzcan deficiencias físicas, mentales o sensoriales (prevención primaria) o a evitar que las deficiencias, cuando se han producido, se agraven o produzcan consecuencias físicas, psicológicas y sociales negativas (prevención secundaria).

Rehabilitación: Es el proceso global y continuo, de duración limitada y con objetivos definidos, encaminados a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel



físico mental y social óptimo, proporcionándole así los medios que le permitan llevar en forma independiente y libre su propia vida. Puede comprender medidas encaminadas a compensar la pérdida de una función o una limitación funcional, y otras medidas encaminadas a facilitar ajustes y reajustes sociales.

Educación especial: Se entiende como un conjunto de servicios, programas y recursos educativos puestos a disposición de las personas para favorecer su desarrollo integral, facilitándoles la adquisición de habilidades y destrezas que los capaciten para lograr el fin último de la educación. La educación especial se enmarca en los principios filosóficos de Normalización, Integración, Sectorización de servicios e Individualización de la Enseñanza.

Equiparación de oportunidades: Es el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad (el medio físico y cultural, la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo) se hacen accesibles para todos. Las medidas de equiparación de oportunidades inciden sobre las condiciones del entorno físico y social, eliminando cuantas barreras se oponen a la igualdad y a la efectiva participación de las personas discapacitadas, creando oportunidades para su desarrollo biopsicosocial y personal y promoviendo la solidaridad humana.

Discriminación: Es la actitud y/o conducta social segregacionista, que margina a las personas con discapacidad, por el sólo hecho de presentar una deficiencia.

Normalización: El concepto básico de normalización busca la provisión de servicios comparables a los disponibles para las demás personas. El principio de normalización está dirigido tanto a personas con necesidades especiales como al público, al cual le sirve de guía.

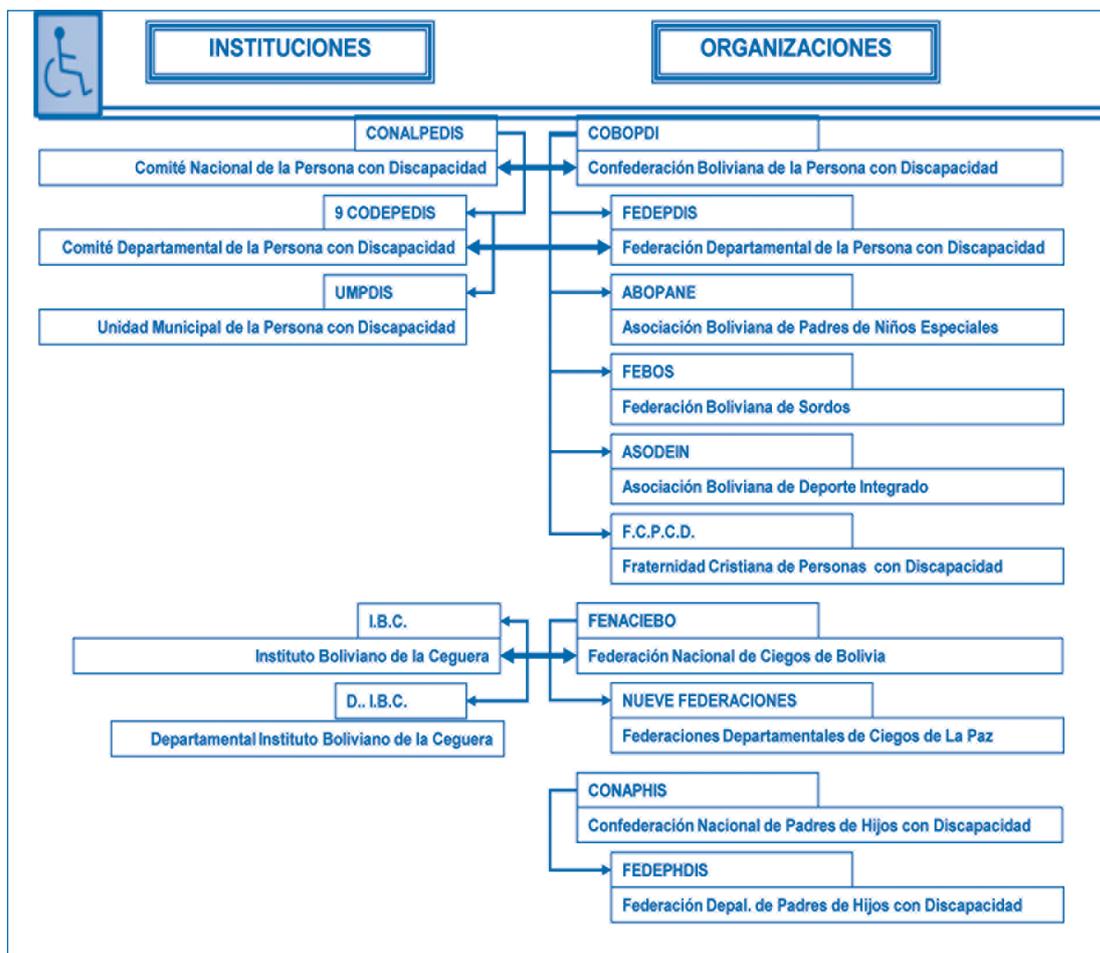
Necesidades especiales: Se adopta esta denominación en lugar de discapacitados, impedidos y otras, por el hecho de que incita perentoriamente a la obligación y responsabilidad de satisfacer las necesidades de las personas con discapacidad, a través de las acciones que sean requeridas y para superar confusiones nocivas y rotulaciones a la sociedad.

8. Instituciones y organizaciones vinculadas a las personas con discapacidad

El año 2012, una caravana de 120 personas con discapacidad inició una marcha de mil 400 kilómetros desde la ciudad de Trinidad hasta la ciudad de La Paz para demandar al gobierno beneficios y terminar con la discriminación. Dicha caravana es la primera de esa naturaleza.

En Bolivia, está establecida una estructura institucional y social en la temática de discapacidad que debería ser el eje central para el desarrollo de las políticas, de las estrategias y de los programas, como se muestra en el siguiente esquema:

Esquema N° 5: Estructura orgánica institucional a nivel nacional departamental, municipal y de organizaciones sociales de personas con discapacidad



Fuente: Elaboración de Carlos Mariaca.

A pesar de la estructura institucional y social claramente establecida en nuestro contexto, las rivalidades entre las diferentes asociaciones, federaciones y confederaciones no permiten desarrollar la coordinación necesaria para el planteamiento de las demandas. Por otra parte, cada organismo actúa por sí solo, duplicando en muchos casos las acciones y difiriendo de las políticas emanadas en la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia y en las leyes conexas.

Recordemos que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad estableció que las personas con discapacidad “tienen derecho a participar en la vida política y pública en igualdad de condiciones con las demás; a elegir y ser elegidos”. Para hacer esto viable, los Estados reafirmaron su compromiso de adoptar todas las medidas necesarias para garantizar el goce efectivo de ese derecho, en igualdad de condiciones con los demás. Si no se respeta su participación y su autodeterminación, no será posible construir una sociedad inclusiva.

En Bolivia, mediante el Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad, el Estado no sólo visibilizó a las personas con discapacidad, sino que las reconoció oficialmente, otorgándoles el derecho a contar con servicios y beneficios públicos diseñados específicamente para ellas. En ese sentido, por vez primera, Bolivia estaría cumpliendo los derechos universales de las personas con discapacidad, señalados en la citada Convención.

Finalmente, terminamos este texto recordando un estribillo repetido por las personas con discapacidad a manera de exhortación:

¡Nada sobre nosotros sin nosotros!

Actividad práctica 2 (Trabajo en grupo comunitario)

Para los criterios SABER y SER

- En grupo comunitario, primero, seleccione e investigue la situación actual de las personas con discapacidad en cuanto a legislación, a educación, a salud y al aspecto laboral de uno de los siguientes países vecinos:
 - Perú.
 - Chile.
 - Argentina.
 - Venezuela.
 - Ecuador.
- Luego, también en grupo comunitario, realice un análisis comparativo entre la situación actual de Bolivia y la situación actual del país investigado.
- Finalmente, presente con su grupo los resultados de la investigación: situación actual de país investigado y análisis comparativo.

Actividad práctica 3 (Trabajo en grupo comunitario)

Para los criterios HACER y DECIDIR

En base a lo aprendido con este texto, elabore y presente en grupo comunitario una propuesta de acciones concretas para los ámbitos del listado inferior, con el propósito de mejorar la vida de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones, con dignidad, de manera independiente y feliz, con un enfoque inclusivo y sociocomunitario productivo.

- Derecho.
- Educación.
- Salud.
- Laboral.
- Accesibilidad.

Las acciones concretas deben ser ejecutables en una Escuela Superior de Formación Maestros, en una unidad educativa o en una comunidad. Así mismo, deben incluir un plan con el correspondiente cronograma de ejecución.

Cada grupo puede elegir uno o dos sectores.

Bibliografía

- Ali, F. (2010). *Orientación básica sobre discapacidad en el contexto boliviano*. (Disponible en: www.isbolivia.org)
- Defensor del Pueblo (2004). *Investigación de oficio sobre educación especial y derechos humanos en escuelas especiales del país*. Bolivia.
- INE (2001). "Boleta Censal-Censo de Población y Vivienda". Bolivia.
- Kamijo, T. (2006). *Estudio estadístico de la población con necesidades educativas especiales que asisten a los centros de educación alternativa*. Bolivia.
- Red Internacional sobre Discapacidad Chicago (2004). *IDRM-Monitoreo Internacional de los Derechos de Personas con Discapacidad, Informe Regional de las Américas*.

