



DEFENSORÍA DEL PUEBLO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



INFORME DEFENSORIAL

LA EXCLUSIÓN Y SEGREGACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL



DEFENSORÍA DEL PUEBLO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

INFORME DEFENSORIAL

LA EXCLUSIÓN Y SEGREGACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

2022

Informe Defensorial:

LA EXCLUSIÓN Y SEGREGACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

Elaborado por:

ADJUNTORIA PARA LA DEFENSA Y CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS HUMANOS

Edición, corrección de estilo y diseño:

Adjuntoría para la Promoción y Difusión de los Derechos Humanos

Impresión:

Imprenta Stigma

Producción:

Defensoría del Pueblo

Oficina Central: Calle Colombia N.º 440 – Zona San Pedro

Central (2) 2113600 – 2112600

Casilla 791

2022

Resolución Defensorial N° DP/ADCDH/02/2022
La Paz, 20 de abril de 2022

VISTOS:

El informe referente al acceso a la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional devela las condiciones de exclusión y segregación de esta población.

CONSIDERANDO:

Que, parágrafo I del Artículo 218 de la Constitución Política del Estado establece a la Defensoría del Pueblo como la institución encargada de velar por la vigencia, promoción, difusión y cumplimiento de los derechos humanos, individuales y colectivos, que se establecen en la Constitución, las leyes y los instrumentos internacionales.

Que, el numeral 3 del Artículo 222, de la Constitución Política del Estado establece como una atribución de la Defensoría del Pueblo: *"Investigar, de oficio o a solicitud de parte, los actos u omisiones que impliquen violación de los derechos, individuales y colectivos, que se establecen en la Constitución, las leyes y los instrumentos internacionales, e instar al Ministerio Público al inicio de las acciones legales que correspondan"*.

Que, por su parte, el Numeral 5 del citado artículo, faculta a la Defensoría del Pueblo a formular recomendaciones, recordatorios de deberes legales y sugerencias para la inmediata adopción de correctivos y medidas a todos los órganos e instituciones del Estado y emitir censura pública por actos o comportamientos contrarios a dichas formulaciones.

Que, Parágrafo I del Artículo 24, de la Ley 870 "Ley del Defensor del Pueblo" de 13 de diciembre de 2016, establece que concluida la Investigación y comprobadas las vulneraciones de derechos, la Defensoría del Pueblo podrá emitir Resoluciones fundamentadas que contengan según sea el caso, recomendaciones, recordatorios, sugerencias o correctivos y censura pública. El parágrafo III, establece que, emitida la Resolución, esta será puesta a conocimiento de la autoridad o servidor público.

Que, mediante Resolución de la Asamblea Legislativa Plurinacional R.A.L.P. N° 001/2019-2020 de 30 de enero de 2019, la Asamblea Legislativa Plurinacional, conforme al Artículo 12 de la Ley N° 870, Ley del Defensor del Pueblo, designó a la delegada Adjunta para la Defensa y cumplimiento de los Derechos Humanos como

Imprime
anverso
y reverso



Defensora del Pueblo a.i. a partir del día siguiente de la emisión de la referida resolución.

POR TANTO:

La Defensora del Pueblo a.i. del Estado Plurinacional de Bolivia, en uso de las atribuciones conferidas por la Constitución Política del Estado y la Ley Nro. 870 de 13 de diciembre de 2016.

RESUELVE:

PRIMERO: Aprobar el Informe Defensorial titulado "EXCLUSIÓN Y SEGREGACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL"

SEGUNDO: Notificar a las autoridades correspondientes los recordatorios de deberes legales, las recomendaciones defensoriales y sugerencias señaladas en el informe, para su correspondiente pronunciamiento en el plazo de treinta días.

Regístrese y Archívese.



Abg. Nadia Alejandra Cruz Torija
DEFENSORA DEL PUEBLO a.i.

ÍNDICE

ÍNDICE

PRIMERA PARTE

1. ANTECEDENTES.....	15
2. JUSTIFICACIÓN.....	19
3. OBJETIVOS.....	20
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	20
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	20
4. ALCANCE.....	21
5. MECANISMOS DE INVESTIGACIÓN.....	23
5.1. REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN.....	23
5.1.1. Ministerio de Educación.....	23
5.1.2. Ministerio de Salud y Deportes.....	24
5.1.3. Comité Nacional de Personas.....	24
con Discapacidad – CONALPEDIS.....	24
5.1.4. Instituto Nacional de Estadística – INE.....	24
5.1.5. Dirección Departamental de Educación.....	25
5.1.6. Dirección Distrital de Educación.....	27
5.1.7. Gobierno Autónomo Municipal.....	30
5.2. VERIFICACIONES DEFENSORIALES.....	33
5.3. ENTREVISTAS.....	35

SEGUNDA PARTE

CONSIDERACIONES GENERALES

1. MARCO NORMATIVO	41
2. EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL.....	43
2.1. Subsistema de Educación Regular	43
2.2. Subsistema de Educación Alternativa y Especial.....	45
2.3. Subsistema de Educación Superior.....	46
3. INSTITUCIONES QUE INTERVIENEN EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL.....	46
3.1. Nivel central	46
3.2. Nivel departamental y distrital.....	50
3.3. Nivel autonómico.....	51
4. EL MODELO EDUCATIVO SOCIO COMUNITARIO PRODUCTIVO.....	51

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

1. LA LEGISLACIÓN NACIONAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BOLIVIA.....	57
2. EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR.....	67
2.1. Disponibilidad de programas de atención educativa para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo plurinacional.....	69
2.2. Implementación del currículo inclusivo para estudiantes con discapacidad	86
3. ACCESIBILIDAD EN LA INFRAESTRUCTURA DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS FISCALES Y DE CONVENIO DEL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA	99

4. MATERIALES Y EQUIPAMIENTO DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS FISCALES Y DE CONVENIO	115
5. LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR.....	125
6. LA SENSIBILIZACIÓN SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PCD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR	143
7. LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR EN CIFRAS.....	150
8. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA	172
9. FALTA DE COLABORACIÓN A LAS LABORES DE LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO.....	195
CUARTA PARTE	
CONCLUSIONES	
1. CONCLUSIONES.....	201
BIBLIOGRAFÍA.....	215

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La preocupación del acceso a una educación inclusiva para las personas con discapacidad parte de la premisa de que este derecho es un derecho limitado y generalmente vulnerado, y se constituye en uno de los principales obstáculos socioeconómicos que enfrenta esta población. La gran mayoría de las personas con discapacidad no acceden al bachillerato, menos a algún nivel académico; por lo tanto, tienen menores oportunidades laborales, y les depara la pobreza y la exclusión social, que se constituyen en sus principales problemáticas.

Una niña o niño con discapacidad que no accede a educación forma parte de los grupos más marginados y excluidos de la sociedad y en comparación con sus pares sin discapacidad tiene más probabilidad de sufrir inequidad social y económica; además se enfrenta a actitudes de rechazo, discriminación, violencia, entre otras, que van sesgando sus oportunidades y proyectos de vida, cercándoles a la exclusión y pobreza.

Las escasas oportunidades que tienen las personas con discapacidad para acceder a la educación se debe a que los sistemas educativos no tienen la capacidad de brindarles posibilidades de una inclusión efectiva con un enfoque de derechos humanos.

Antiguamente se consideraba la discapacidad con un castigo para las familias; las personas eran rechazadas, abandonadas y excluidas socialmente. Posteriormente, surgen las tendencias de concebir la discapacidad con un enfoque biomédico, basado en la idea de que los problemas y dificultades que sufren las personas con discapacidad están directamente relacionados con su impedimento físico, sensorial o intelectual, para luego recaer en el modelo social que considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino, al contrario, un problema de nuestras sociedades. Finalmente, tras largas luchas y exclusiones históricas, surge la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual celebra la diversidad y la dignidad humanas; y trasmite, primordialmente, el mensaje de que las personas con discapacidad están facultadas para ejercer toda la gama de derechos humanos y libertades fundamentales sin discriminación.

Cada estudiante tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias, así como "un derecho fundamental

a la educación”; consiguientemente le corresponde al Estado brindarles las oportunidades para alcanzar y mantener en ejercicio ese derecho a través de un sistema educativo inclusivo, que responda a la diversidad y que tome en cuenta que las personas se desenvuelven mejor juntas, en entornos acogedores, adecuados que respete su individualidad, sus ritmos de aprendizaje y les permitan desarrollarse integralmente en igualdad de condiciones, sin ningún tipo de discriminación ni prejuicio.

La Defensoría del Pueblo, en el marco de sus competencias constitucionales y legales, presenta y propone la presente investigación, la cual devela la imperiosa necesidad de realizar cambios estructurales en el Sistema Educativo Plurinacional, que tiendan eficazmente a eliminar las barreras que impiden a las personas con discapacidad el acceso a una educación inclusiva en el Subsistema de Educación Regular, ante la existencia de resabios de la exclusión y segregación educativa de esta población; para así avanzar en la progresiva generación de escuelas inclusivas que trasciendan las barreras de la marginación, segregación y exclusión; y promuevan el acceso a todas las niñas y niños a la educación sin que sea impedimento para este fin alguna dificultad o discapacidad física, psíquica, intelectual, visual, auditiva u otras.

La investigación defensorial ofrece un análisis de los elementos que influyen en la educación inclusiva con enfoque de derechos humanos; como son los Programas de Atención Educativa, las adaptaciones curriculares o currículos específicos, los materiales o instrumentos pedagógicos adecuados para estudiantes con discapacidad, la accesibilidad física de las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio y de los Centros de Educación Especial, los programas de capacitación y sensibilización de maestras y maestros en educación inclusiva; el acceso a la educación para personas con discapacidad en la pandemia de la COVID-16; y detecta las debilidades en su aplicación e implementación. Los hallazgos desembocan en recomendaciones defensoriales que coadyuvan y orientan en la toma de decisiones de las autoridades del Ministerio de Educación, Direcciones Departamentales de Educación, Direcciones Distritales de Educación, Gobiernos Autónomos Municipales y Directoras y Directores de establecimientos educativos. Asimismo, se realiza una lectura de la inclusión en cifras estadísticas de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular y en Subsistema de Educación Alternativa y Especial.

“Si un lugar no permite el acceso a todas las personas, ese lugar es deficiente” (Thais Frota).

ABREVIATURAS

ABREVIATURAS

CPE:	Constitución Política del Estado
CIMs:	Centros Integrales Multisectoriales
CIDH:	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CONALPEDIS:	Comité Nacional de las Personas con Discapacidad
DDE:	Dirección Departamental de Educación
ESFM:	Escuelas Superiores de Formación de Maestros
ETAs:	Entidades Territoriales Autónomas
GAM:	Gobierno Autónomo Municipal
GAD:	Gobierno Autónomo Departamental
MESCP:	Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo
OACNUDH:	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
PcD:	Persona con discapacidad
PDES:	Plan de Desarrollo Económico y Social
PROFOCOM:	Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros
PROFOCOM-SEP:	Programa de Formación Complementaria para Actores del Sistema Educativo Plurinacional
PPMI:	Programa de Profesionalización para Maestros Interinos
PROACED:	Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente
PSPI:	Proyecto Socio Comunitario Productivo Inclusivo
PSDIE:	Plan Sectorial de Desarrollo Integral de la Educación

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

1



DEFENSORÍA DEL PUEBLO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

PRIMERA PARTE
ANTECEDENTES

PRIMERA PARTE



1. ANTECEDENTES

Históricamente, las personas con discapacidad han pertenecido a los grupos más desfavorecidos de la sociedad, fueron excluidas del acceso a recursos de todo tipo, del reconocimiento pleno de sus derechos y de la posibilidad de participar plenamente en la vida económica, social, política y cultural. Consecuentemente, dicha exclusión se ha vinculado con mayores porcentajes de pobreza, menores niveles de instrucción y menor inserción en el ámbito laboral. Además, la menor participación de las niñas, los niños, las y los adolescentes y jóvenes con discapacidad en la educación formal se ha reflejado en bajos logros educativos.

El desarrollo y construcción de las sociedades ha generado parámetros, estándares, modelos, estilos y prototipos que excluyen o incluyen a los seres humanos de la sociedad humana y el ejercicio de sus derechos, como el derecho a la educación. La exclusión de una persona por su sexo, raza, color de piel, origen étnico, condición o por su discapacidad física o intelectual, le impide el goce de sus derechos.

Antiguamente, las PcD eran excluidas socialmente, consideradas como un castigo para sus familias eran rechazadas y abandonadas a su suerte; condenadas a la mendicidad o usadas como bufones o como "centros de atención" en espectáculos públicos. En la educación predominaba la exclusión y el abandono de esta población, no fue hasta el siglo XVIII que se fundaron las primeras escuelas de atención dirigidas a PcD. Abad de L'Épée creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas con discapacidad auditiva y en 1829 Louis Braille creó el conocido sistema de lectoescritura "Braille" para PcD visual. No obstante, en lugar de mejorar su situación con relación a la exclusión total, en la que vivían anteriormente, se había generado un sistema de segregación social, en el que las PcD no formaban parte del común de la sociedad.

En 1917, a raíz de la homogenización de la educación en Europa y de la identificación de varios estudiantes con dificultad de aprendizaje, surge la educación especial; un hito importante en lo que refiere a la educación de PcD, puesto que se comienza a reconocer su derecho educativo, se crearon programas especiales para mejorar el aprendizaje, así como material exclusivo e incluso para el aprendizaje; además de la creación de centros de educación especial dirigidos específicamente a PcD, para tratar de integrarlos a la sociedad.

A finales de la década de los 50 hasta nuestros días, la evolución, en lo que refiere a la inclusión de PcD en el ámbito educativo, se ha ido desarrollando con celeridad. El Informe Warnock, 1978, marca un antes y un después, en lo referente a la educación de PcDs. Propuso que la educación no debe convertir a una persona con necesidades educativas especiales en "normal", sino aceptarlo tal como es, con sus necesidades y con los mismos derechos que los demás tienen; ofreciéndoles las oportunidades y los servicios que puedan desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas. Entonces, se comienza a hablar, ya no de una educación de integración, sino de una educación inclusiva. Éste es un término más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todas las niñas y los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

La educación para PcD ha transitado por distintos enfoques y procesos, desde una educación basada en la reclusión y el aislamiento, hasta las propuestas de educación especial, integración y, actualmente, la inclusión educativa.

La educación para PcD se fue convirtiendo en un tema de especial interés a nivel mundial, por lo que se han ido desarrollando distintas conferencias y eventos a nivel internacional, con el fin de homogenizar la educación en favor de las PcD. La Declaración de Salamanca determina que las escuelas ordinarias deben transformarse en inclusivas y deben tener la capacidad de educar a todos los niños y niñas de su comunidad. La Declaración Mundial de Educación para Todos de Jomtiem establece la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje, y enfatiza que la educación es un derecho humano fundamental.

Por su parte, la UNESCO adoptó el concepto de educación inclusiva, que la definió como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos, y determinó como principio

general que debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2009).

La Declaración sobre los derechos de las personas con discapacidad representa un cambio de paradigma en el trato de las personas con discapacidad con un enfoque de derechos humanos, que vela porque las personas con discapacidad tengan acceso y puedan participar en las decisiones que influyen en su vida y solicitar reparación en caso de que se violen sus derechos.

En el contexto boliviano, se tiene que el desarrollo de la educación inclusiva para PcDs tiene sus orígenes en la educación especial. El primer antecedente es la aplicación de la lectoescritura mediante el sistema braille en Potosí, en 1927. Posteriormente, se organizó en Oruro en 1932 la Escuela Hogar de Ciegos, con principios sistematizados. Sobre la base de sus experiencias, con un carácter asistencialista y de beneficencia, el entonces Presidente Coronel Germán Bush dictó medidas legales para que el Estado se hiciera cargo de la educación de personas con discapacidad visual, y resolvió asignar a la Escuela un presupuesto anual.

En 1935, Manuel Meleán fundó y organizó en la ciudad de Potosí la Escuela para PcD Visual, que hoy en día es el Centro Wenceslao Alba. En 1945, el entonces Presidente Gualberto Villarroel dictó la ley para la creación del Patronato Nacional de Ciegos y Sordomudos, dependiente del Ministerio de Trabajo y Salubridad. En 1946, en dicho centro educativo, se inicia su acción educativa orientada a niñas/os con discapacidad auditiva. En 1955, se promulgó el Código Nacional de la Educación Boliviana que estableció la creación del Departamento de Educación Especial y determinó el concepto de la población objeto, así como la estructura y el carácter asistencial, educativo y terapéutico de la educación especial.¹

Posteriormente, se han creado numerosos Centros de Educación Especial tanto fiscales como privados. En 1985, se creó el Departamento Nacional de Educación Especial en el Ministerio de Educación y Cultura², y en 1990, se abrieron muchos centros de educación especial con un enfoque de integración educativa, que establecía diferencias entre estudiantes "normales" y "no normales", pero proponían su integración.

Con la Ley 070 Avelino Siñani Elizardo Pérez, de 20 de diciembre de 2010, se busca reconocer la educación inclusiva, pues asume la diversidad de los

1 Ministerio de Educación Situación de la discapacidad en Bolivia una mirada a la educación especial en Bolivia y en el mundo.

2 <http://educacionbolivia.yaia.com/educacionespecial.html>

grupos poblacionales y personas que habitan el país, y pretende ofrecer una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones; ratifica que la educación especial es la garantía del acceso a la educación para las personas con discapacidad, lo que refleja que en la actualidad, aunque la Ley reconozca el principio fundamental de la inclusión, persisten dos subsistemas de educación: una regular y otra especial.

La Defensoría del Pueblo, a lo largo de la última década, ha realizado diferentes acciones en favor de la educación inclusiva para PcD; por ejemplo, en la gestión 2013, se avanzó en la formación profesional con la apertura de las carreras de Terapia Ocupacional y Fonoaudiología en la UMSA; asimismo, en cada gestión se realizan verificaciones defensoriales a nivel nacional en las unidades educativas, para constatar que no se discriminen a estudiantes con discapacidad en la inscripciones o matriculación. También se han realizado talleres de sensibilización dirigidos a docentes del Subsistema de Educación Regular, como por ejemplo el “Taller de creación, evaluación y adaptación de materiales y recursos didácticos para poblaciones que tienen necesidades educativas especiales”.

En 2018, se emitió el informe defensorial denominado, “Condiciones Materiales de las Unidades Educativas Públicas – Gestión 2018”, como producto de verificaciones defensoriales a 69 UEs Públicas, donde se evidenció que únicamente nueve establecimientos realizaron adaptaciones a su infraestructura, mientras que las restantes, que representan el 87%, presentaban barreras arquitectónicas, en desmedro de los estudiantes con discapacidad.

En la gestión 2021, a través de Resolución Defensorial N.º DP/AVEDH/05/2021, se ha aprobado el informe defensorial denominado “Educación Superior Inclusiva para personas con Discapacidad en las Universidades del Sistema de la Universidad Boliviana”, cuyo objetivo fue determinar las medidas adoptadas por las universidades del Sistema de la Universidad Boliviana en el nivel de pregrado, respecto a las condiciones de admisión estudiantil, exención de valores y becas, existencia de unidades de apoyo a estudiantes con discapacidad, condiciones de accesibilidad física, comunicacionales y actitudinales para personas con discapacidad, en el marco del ejercicio del derecho a la educación superior inclusiva. Se ha identifica que en la mayoría de las universidades existe irregularidades referidas a condiciones de ingreso y accesibilidad.

2. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva se basa en el principio de que cada persona (niña/o, joven o adulto) tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para este fin, teniendo en cuenta la amplia diversidad de dichas características y necesidades. En nuestro país, aunque se reconozca el principio fundamental de la inclusión, persiste la existencia de dos subsistemas de educación una regular y otra especial, con lo que se aparta de la premisa de inclusión y atención a la diversidad que alcance una educación para todos; esto demanda que el sistema ofrezca oportunidades a cualquier persona para acceder a una educación de calidad, adaptada a sus propias necesidades, y los centros de educación especial simplemente deben constituirse como medidas de facilitación en el proceso de integración educativa.

La realidad demuestra que el subsistema de educación regular, al no estar provisto de medios adecuados para atender la diversidad, aporta a perpetuar la educación especial, lo que genera una segregación social de las y los estudiantes con discapacidad, que se traducen en indicadores estadísticos de matriculación de reducido alcance.

Según datos del Ministerio de Educación, en la gestión 2016 se han matriculado en centros de educación regular 8.763 estudiantes con discapacidad, cifra que no se ha incrementado hasta 2018; mientras que la cantidad de matriculados en los centros de educación especial alcanzó 11.851 en 2016, ascendiendo a 13.488 en el 2018³; estos datos permiten develar que las medidas o acciones asumidas por el Ministerio de Educación no estarían atendiendo la inclusión de la diversidad en el Sistema Educativo Plurinacional, o bien las mismas no llegarían a ser efectivas o con un alcance que permita el acceso de las personas que las necesitan. En todos los países del mundo, las personas con discapacidad tienen tasas de alfabetización más bajas con relación a las personas sin discapacidad⁴.

Entre las dificultades identificadas para una educación inclusiva de las PcD en el Subsistema de Educación Regular se encuentran la existencia de una currícula única y estandarizada y la insuficiente atención en la formación y capacitación de maestras y maestros; estos aspectos no aportan en la inclusión de la diversidad, pues deben implementarse currículas heterogéneas; así como planes permanentes y actualizados de formación

³ Fuente: Sistema de Información Educativa Ministerio de Educación, noviembre, 2018.

⁴ (Singal, 2015; IEU, 2018; Naciones Unidas, 2018) citado en <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/estudiantes-y-estructuras-de-soporte/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>.

de maestras y maestros, que generen un perfil del educador adecuado a su rol esencial en la contribución de cambio hacia una educación inclusiva.

La eliminación de barreras arquitectónicas en los establecimientos educativos del Subsistema de Educación Regular, se constituye en otro de los factores que limitan el acceso a la educación inclusiva. En un estudio realizado por la Defensoría del Pueblo en 2018⁵, se ha verificado que de 42 centros educativos, 33 no contaban con adaptaciones de las instalaciones para el acceso de personas con discapacidad física motora, lo que refleja que no existen condiciones básicas de accesibilidad; a su vez, existen barreras actitudinales y comunicacionales, que no aportan a una educación inclusiva para esta población.

La UNESCO ha señalado que las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los estudiantes, arreglos tanto en diferentes estilos como al ritmo del aprendizaje y asegurando la calidad de la educación para todos por medio de un currículo apropiado, dando lugar tanto a arreglos organizacionales, estrategias de enseñanza, uso de recursos y asociaciones con sus comunidades⁶.

Con estos antecedentes, y en el marco de las atribuciones constitucionales de la Defensoría del Pueblo de velar por la defensa, vigencia y ejercicio de los derechos humanos, se considera necesario determinar si las medidas que ha adoptado el Estado para garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad están respondiendo a una educación inclusiva e integral, que no genere mayor segregación de esta población, más aún ante la pandemia de la COVID-19, que ha develado la agravada situación de vulnerabilidad en la que se encuentra esta población, con riesgos de retrocesos y brechas de desigualdad para el ejercicio de sus derechos.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar los lineamientos y las acciones asumidas por el Estado para garantizar el acceso al derecho a la educación inclusiva de las PcD en el marco del Subsistema de Educación Regular.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los lineamientos emitidos por el Estado que garanticen el derecho al acceso a la educación inclusiva de las PcD.

⁵ Informe Defensorial "Condiciones Materiales.

⁶ UNESCO, Declaración de Salamanca.

- Evidenciar la existencia de materiales educativos, mobiliario, equipamiento y otros recursos pertinentes a las características físicas, intelectuales, comunicacionales o personales para la inclusión de PcD en las UEs fiscales o de convenio identificadas.
- Verificar las condiciones de accesibilidad de la infraestructura de UEs fiscales o de convenio para estudiantes con discapacidad física o motora.
- Identificar los Programas Educativos para estudiantes con discapacidad.
- Evidenciar la existencia de currículas diferenciadas en el Subsistema de Educación Regular, para la inclusión educativa de PcD.
- Constatar la capacitación continua de las maestras y maestros para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular.
- Recabar información sobre la situación del funcionamiento de los centros de educación especial en el marco de la pandemia de la COVID-19.

4. ALCANCE

La presente investigación defensorial tuvo un alcance nacional y abarcó:

- Nivel central: Ministerio de Educación
- Nivel Departamental: 9 Direcciones Departamentales de Educación; La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando
- Nivel Regional: 26 Direcciones Distritales de Educación
- Nivel Municipal: 18 Gobiernos Autónomos Municipales

CUADRO N.º 1
DIRECCIONES DISTRITALES DE EDUCACIÓN Y GOBIERNOS
AUTÓNOMOS MUNICIPALES ALCANZADOS

DEPARTAMENTO	DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN	GOBIERNOS AUTÓNOMOS MUNICIPALES
LA PAZ	1. La Paz 1	1. La Paz
	2. La Paz 2	
	3. La Paz 3	2. El Alto
	4. El Alto 1	
	5. El Alto 2	3. Caranavi
	6. El Alto 3	
	7. Yungas	4. Desaguadero
	8. Desaguadero	
ORURO	9. Oruro	5. Oruro
POTOSÍ	10. Potosí	6. Potosí
	11. Llallagua	7. Llallagua
COCHABAMBA	12. Cochabamba 1	8. Cochabamba
	13. Cochabamba 2	
	14. Villa Tunari	9. Villa Tunari
CHUQUISACA	15. Sucre	10. Sucre
	16. Monteagudo	11. Monteagudo
TARIJA	17. Tarija	12. Tarija
	18. Yacuiba	13. Yacuiba
SANTA CRUZ	19. Santa Cruz 1	14. Santa Cruz de la Sierra
	20. Santa Cruz 2	
	21. Santa Cruz	15. Puerto Suárez
	22. Plan 3000	
	23. Puerto Suárez	
BENI	24. Trinidad	16. Trinidad
	25. Riberalta	17. Riberalta
PANDO	26. Cobija	18. Cobija

Finalmente, se intervino en 32 Unidades Educativas Fiscales y de Convenio; así como en 25 Centros de Educación Especial (Cuadro N.º 5).

5. MECANISMOS DE INVESTIGACIÓN

Con la finalidad de recolectar la información, se aplicaron durante los meses de mayo hasta agosto de 2021 mecanismos de intervención, consistentes en:

5.1. REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN

Se realizó un relevamiento de información a diferentes instancias del Estado, mediante requerimientos a las siguientes autoridades:

5.1.1. Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo Plurinacional, conforme lo previsto en el Parágrafo II del Artículo 72 de la Ley N.º 070 concordante con el inciso f) del artículo 104 del D.S. N.º 29894. Se ha solicitado información referida a:

- Los lineamientos, instrumentos legales y/o administrativos emitidos por el Ministerio de Educación que garanticen el acceso a la educación con calidad, pertenencia e inclusiva de las personas con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular.
- Las acciones asumidas para planificar, organizar, dirigir y evaluar el acceso a la educación inclusiva de personas con discapacidad en el contexto de la pandemia, durante las gestiones 2020 y 2021, y garantizar su permanencia en el subsistema de educación regular.
- Las medidas de supervisión asumidas ante las entidades territoriales autónomas para que garanticen la provisión de personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo con las necesidades de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular.
- La aprobación de un currículo diferenciado para estudiantes con discapacidad.
- Las políticas desarrolladas para la formación continua y actualización de maestras y maestros sobre atención integral a estudiantes incluidos en el Subsistema de Educación Regular.
- Instrumentos normativos sobre las condiciones de accesibilidad física de las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio.
- Modalidades de Atención para los centros de educación especial.

- Protocolos de bioseguridad de prevención y atención de la COVID-19 en establecimientos educativos.
- Datos estadísticos sobre cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en los subsistemas de educación regular y especial; así como la cantidad de docentes que atienden a esta población.

5.1.2. Ministerio de Salud y Deportes

El Ministerio de Salud y Deportes cuenta con el registro de personas con discapacidad en el marco del SIPRUNPCD. Se solicitó datos estadísticos de personas con discapacidad carnetizadas a nivel nacional, disgregadas por tipo de discapacidad, grupo etario, ingresos económicos y grado de discapacidad.

5.1.3. Comité Nacional de Personas con Discapacidad – CONALPEDIS

El CONALPEDIS, como entidad encargada de la defensa de los derechos de las personas con discapacidad y de la planificación estratégica en materia de discapacidad, conforme lo previsto en los artículos 45 y 46 de la Ley General para Personas con Discapacidad, tiene la atribución de tomar acciones para generar la equiparación de oportunidades en las personas con discapacidad. e impulsar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y hacerlos exigibles ante la autoridad competente, entre otras.

En este contexto, se solicitó a dicha institución informe sobre las acciones que se han coordinado con el Ministerio de Educación para la elaboración e implementación de políticas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el subsistema de educación regular; si cuentan con estrategias institucionales para promover la equiparación de oportunidades para el acceso a la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad; las medidas que asumió para implementar progresivamente infraestructura, materiales y recursos humanos adecuados, y si cuenta con resultados o informes sobre el cumplimiento de las obligaciones contraídas ante entidades internacionales relacionadas al acceso a la educación inclusiva.

5.1.4. Instituto Nacional de Estadística – INE

El INE dispone de datos estadísticos del Censo de Población y Vivienda. Se le solicitó información sobre la cantidad de personas con discapacidad a nivel nacional, disgregada por grupo etario, grado de instrucción e ingresos económicos.

5.1.5. Dirección Departamental de Educación

La Dirección Departamental de Educación, conforme lo previsto en los artículos 7 y 9 del Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE's), establecido por el Decreto Supremo N.º 813 de 09 de marzo de 2011, tiene la función de implementar normas, políticas y estrategias del ámbito plurinacional del sector educativo en el nivel departamental; así como coordinar con las entidades territoriales autónomas la aplicación y ejecución de las políticas educativas.

De igual forma, los incisos a) y f) del artículo 9 de la norma citada, reconoce como atribución de la Directora o Director Departamental de Educación garantizar el cumplimiento de las políticas del Sistema Educativo Plurinacional, planes y lineamientos institucionales establecidos; y cumplir los reglamentos e instructivos emitidos por el Ministerio de Educación, en el ámbito de su jurisdicción, entre otras.

Se solicitó información referida a la implementación de políticas y estrategias que garanticen el acceso a la educación inclusiva de personas con discapacidad en las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio a nivel departamental; así como las medidas de coordinación interinstitucional asumidas para garantizar, en el marco de sus competencias, la provisión de personal cualificado, infraestructura y materiales; y la aplicación de protocolos de bioseguridad para la prevención de la COVID-19 en establecimientos educativos.

Entre el 28 de mayo al 04 de junio de 2021, se remitieron Requerimientos de Información a las siguientes autoridades:

CUADRO N.º 2
REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN DIRECCIONES
DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN

Nº	AUTORIDAD	CITE	FECHA DE RECEPCIÓN	RESPUESTA
1	Carmelo López Valda DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE LA PAZ	DP-DD-LPZ Nº 138/2021	28/05/2021	CITE: DDE.LPZ. N.º 709/2021 de 07/07/2021
2	Óscar Copa Gonzales DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE ORURO	DP/DDDO Nº 230/2021	20/05/2021	C/DDEO/SUBDER/PRIM N.º 007/2021 NE/DDEO/SUBDEA Y ESPECVIAL/Nº 069/2021 de 02/06/2021
3	Edwin Marcelo Flores Lima DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE POTOSI	DP/ DDDP/229/2021	21/05/2021	INFORME SEA/EE 004/2021 de 15/06/2021
4	Iván Villa Bernal DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION COCHABAMBA	CITE: DP/DD/CBB/ CITE/Nº 72/2021	24/05/2021	Sin respuesta
5	Benito Sacari DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE CHUQUISACA	DDD.CH.Nº /2021	20/05/2021	D,D,D,E,CH./D,E,AyE N.º 074/2021 de 09/06/2021
6	Pedro Ordóñez Guerrero DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE TARIJA	CITE:DP/DDDT/ Nº 143/2021	20/05/2021	DDE/DIR/POG/CCT-SMB/ 215/2021 de 09/06/02021
7	Edwin Eliseo Huayllani Silbestre DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACION DE SANTA CRUZ	CITE: DP/ Nº 73/2021	20/05/2021	CITE: DDE/N.º 432/2021 de 17/06/2021

8	Pedro Tanaka Lens DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE BENI	DP-BENI-CITE No. 228/2021	21.05.2021	Respuesta de 04/06/2021
9	Guillermo Vargas Peredo DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE PANDO	CITE: DP/DDD/ PAN/N.° 124/2021 (reitera requerimiento)	20/05/2021	Respondió
10	Guillermo Vargas Peredo DIRECTOR DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DE PANDO	CITE: DP/DDD/ PAN/N° 136/2021	04/06/2021	CITE: D.D.E.P. N.° 033/2021 de 07/06/2021

5.1.6. Dirección Distrital de Educación

La Dirección Distrital de Educación, en el marco de lo establecido en el artículo 12 del Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE's), determinado por el Decreto Supremo N.° 813 de 09 de marzo de 2011, se constituye en la instancia operativa de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su jurisdicción, dependiente de la DDE.

A su vez, la Directora o Director Distrital de Educación conforme lo establecido en el artículo 14 del reglamento precitado, tiene la atribución de dirigir, orientar y supervisar la gestión educativa dentro de su jurisdicción; así como aplicar las políticas del Sistema Educativo Plurinacional y supervisar el funcionamiento de las unidades y centro educativos fiscales privados y de convenio, entre otras.

Se ha solicitado información respecto a las acciones de supervisión realizadas para garantizar el acceso a la educación inclusiva de las y los estudiantes con discapacidad a las Unidades Educativas Fiscales o de Convenio del ámbito distrital respectivo; así como lo programas que se aplican para la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad; y los programas de capacitación de maestras y maestros sobre educación inclusiva.

Entre el 28 de mayo al 04 junio de 2021, se remitieron Requerimientos de Información a las siguientes autoridades:

CUADRO N.º 3
REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN
DIRECCIONES DISTRITALES DE EDUCACIÓN

Nº	AUTORIDAD	CITE	FECHA DE RECEPCIÓN	RESPUESTA
1	Rubén Huanca DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE LA PAZ N.º 1	DP-DD-LPZ Nº 139/2021	28/05/2021	CITE: D.E.E.L.P. – 1 N.º 146/2021 de 10/06/2021
2	Rodolfo Pérez Cuentas DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE LA PAZ N.º 2	DP-DD-LPZ Nº 140/2021	28/05/2021	CITE: DDELP – 2/N.º 300/2021 de 09/06/2021
3	Bernardo Yapita Calle DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE LA PAZ N.º 3	DP-DD-LPZ Nº 141/2021	28/05/2021	D.D.E.L.P. 3 N.º 0123/2021 de 11/6/2021
3	Juan Carlos Tarqui DIRECTOR DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN EL ALTO 1	CITE: DP/LPZ/CREA/ Nº 112/2021	31/05/2021	D.D.E.E.A.1 N.º 157/2021 de 22 de junio
4	Walter Pacassi Ruiz DIRECTOR DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN EL ALTO 2	CITE: DP/LPZ/CREA/ Nº 111/2021	31/05/2021	CITE D.D.D.E.A.2 N.º 129/2021 de 16 de junio de 2021
5	Mirtha F. Apaza DIRECTOR DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN EL ALTO 3	CITE: DP/LPZ/CREA/ N.º 113/2021	31/05/2021	D.D.E.E.A.3 N.º 273/2021 de 11 de junio de 2021
6	Xavier Mamani DIRECTOR DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN YUNGAS	DP/YUN/NE N.º 108/2021	20/05/2021	Respondió en fe- cha 07/06/2021

7	Beltrán Mamani Laura DIRECTOR DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN DESAGUADE- RO	CITE: DP/DDDLP/CRD No. 040/2021	06/07/2021	Sin respuesta
8	Epifanio Suárez Apaza DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE URURO	DP/DDDO N.º 231/2021	21/05/2021	Respondió en fecha 17/06/2021
9	Rene Muruchi DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE POTOSÍ	CITE: DP/ DDDP/229/2021	20/05/2021	INFORME 09/06/2021
10	Rodolfo Araya Villafán DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE LLALLAGUA	CITE:DP/DDDPO/CRL 143/2021	26/05/2021	Respondió el 22 de junio de 2021 a través de Informe (no se cuenta con Cite)
11	Jorge Ponce Coca DIRECTOR DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACION COCHABAM- BA 1	CITE: DP/DD/CBB/ CITE/Nº 70/2021	24/05/2021	Cite DDECBA1-OFI-N.º 0597/2021 de 14/06/2021
12	Norca Aramayo Lazarte DIRECTORA DISTRITAL DE EDUCACION COCHABAM- BA 2	CITE: DP/DD/CBB/ CITE/Nº 71/2021	24/05/2021	No respondió
13	David Villca Colque DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE VILLA TUNARI	CITE: DP/CHA/ NE/057/2021	21/05/2021	CITE: DDE- VT-INF-N.º 016/2021 de 24/05/2021
14	Félix Salinas DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE SUCRE	DDD.CH.N.º /2021	20/05/2021	Respondido con fecha 30/05/2021
15	Agustín Yapu Cailo DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE MONTEA- GUDO	CITE: DP/COOR.REG. MON/N.º 209/2021	20/05/2021	Sin respuesta
16	Félix José Tapia Rueda DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION DE TARIJA	CITE: DP/DDDT/N. º143/2021	20/05/2021	Respondido el 31/05/2021

17	Eldy Praxi Urzagaste DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE YACUIBA	CITE:DP/ CRY/N.°98/2021	20/05/2021	Respondió el 01/06/2021
18	Rubén Alvarez Machi DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE SANTA CRUZ 1	CITE: DP/SCZ/N.° 73/2021	20/05/2021	OFICIO N.° 105/2021 DDESC/DDESC1/ OF N°105/2021 de 11/06/2021
19	Armingol Sallana Jallasa DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE SANTA CRUZ 2	CITE: DP/SCZ/N.° 73/2021	20/05/2021	Remitió Informa- ción mediante nota de 30/06/2021
20	Dra. Angélica María Quiroga Vidal, DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE SANTA CRUZ 3	CITE: DP/SCZ/N.° 73/2021	20/05/2021	CITE: DDE-D3/ N° 82/2021 de 25/06/2021
21	Lic. Everth Vargas Rivero DISTRITAL DE EDUCACIÓN DEL PLAN 3000	CITE: DP/SCZ/N.° 73/2021	20/05/2021	CITE: DDE- PLAN 3.000/N. °147/2021 de 25/06/2021
22	Wilma Pesoa DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE PUERTO SUÁREZ	DR. SUA.CITE 179/2021	21/05/2021	CITE:C-DDE- PS-N.°013/2021 de 31/05/2021
23	Cruz Wálter Soliz Angelo DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE TRINIDAD	DP-BENI-CITE N.° 229/2021	21/05/2021	CITE: D.D.E.T. N.° 0189/2021 de 02/06/2021
24	Heydi Medina Bravo DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE RIBERALTA	DP/RIE/ RIB/184/2021	19/05/2021	Respondió en fe- cha 24/05/2021
25	Rosaura Leonor Acosta Villarroel DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN DE COBIJA	CITE: DP/DDD/ PAN/N.°126/2021	20/05/2021	D.D.E. C/N.°027/2021 de 27/05/2021

5.1.7. Gobierno Autónomo Municipal

Conforme lo previsto en el numeral 2 del párrafo II del artículo 299 de la Constitución Política del Estado; así como en el marco de las disposiciones establecidas en el numeral 4 del artículo 74 y numeral 2 del artículo 80 de la Ley N.° 070, los Gobiernos Autónomos Municipales ejercen competencias de forma concurrente con el nivel central; deben garantizar la provisión de recursos financieros, personal cualificado, infraestructura y materiales,

de acuerdo con las necesidades de cada región; son responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de las Unidades Educativas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción.

La información solicitada a la instancia municipal concernió a las acciones realizadas para la dotación de infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de establecimientos educativos de su jurisdicción, para la inclusión de estudiantes con discapacidad; así como la implementación de programas educativos, que garanticen el acceso a la educación inclusiva de niñas, niños y adolescentes; y el presupuesto asignado para la provisión de material de desinfección e implementos de bioseguridad para la prevención de la COVID-19.

Entre el 28 de mayo al 04 de junio de 2021, se han remitido Requerimientos de Información a los siguientes Gobiernos Autónomos Municipales:

CUADRO N.º 4 REQUERIMIENTOS DE INFORMACIÓN GOBIERNOS AUTÓNOMOS MUNICIPALES

Nº	AUTORIDAD	CITE	FECHA DE RECEPCIÓN	RESPUESTA
1.	Iván Arias Durán ALCALDE MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE LA PAZ	DP-DD-LPZ N.º 143/2021 Reiteración CITE: DP-DD-LPZ N.º 0161/2021	28/05/2021 16/06/2021	CITE: D.E.E.L.P.-N.º 146/2021 de 07 de junio 2021
2.	Eva Mónica Copa Murga ALCALDESA GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE EL ALTO	CITE: DP/LP/CREA/N.º 156/52021	16/06/2021	CITE: DAM-GAB/071/2021 de 05/07/2021
3.	Eustaquio Huiza GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE CARANAVI	DP/YUN/NE N.º 107/2021	20/05/2021	CITE: GAMC/DESP-EH-T/N.º 140/2021 de 09/07/2021
4.	René Luis Ticona Mamani ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE DESAGUADERO	CITE: DP/DDDLP/CRD N.º 041/52021	19/05/2021	CITE: GAMD/MAE/074/2021 de 25.05.2021

5.	Adhemar Wilcarani Morales ALCALDE MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE ORURO	DP/DDDO N.º 232/2021	20/05/2021	G.A.M.O.-1328/21 de 01/06/2021
6.	Jhonny Llally Huayta ALCALDE MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE POTOSÍ	CITE: DDD- PT-229/2021	12/01/2021	CITE.J.E./212/2021 de 08/06/2021
7.	Adalid Jorge Aguilar ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE LLALLAGUA	CITE:DP/DDDPO/ CRL 144/2021	26/05/2021	Respondió el 22 de junio de 2021 a través de Informe. (no se cuenta con Cite)
8.	Manfred Reyes Villa Baci- galupi ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE COCHABAMBA	CITE: DP/DD/CBB/ CITE/N.º 73/2021	24/05/2021	Cite S.G. 300/2021 de 17.06.2021
9.	Segundina Orellana Pa- niagua ALCALDESA MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE VILLA TUNARI	CITE: DP/CHA/ NE/056 /2021	21/05/2021	CITE: GAM-VT N.º 796/2021 de 07/06/2021
10.	Enrique Leñaño ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE SUCRE	DDD.CH.N.º /2021	19/05/2021	CITE: DESPACHO N.º 1667/2021 de 08/06/2021
11.	Adhemar Carvajal ALCALDE MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE MONTEAGUDO	CITE: DP/COORD.REG. MON/N.º208/2021	20/05/2021	Sin respuesta
12.	Johnny Torres Terzo ALCALDE MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE TARIJA	CITE:DP/DDDT/N. º143/2021	20/05/2021	DESP G.A.M.T.GJTT CITE N.º 202/2021 de 02/06/2021

13.	Carlos Bru Cabero ALCALDE MUNICIPAL GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE YACUIBA	CITE: DP/CRY/ N.º 98/2021	20/05/2021	Cite: Stria. Desp. Mpal. N.º 498/2021
14.	Jhonny Max Fernández Saucedo GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DE LA SIERRA	CITE: DP/N.º 73/2021	20/05/2021	Sin respuesta
15.	Mauricio Montero Yoge ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE PUERTO SUÁREZ	DR. SUA.CITE 180/2021	21/05/2021	CITE: GAMPS-108/2021 de 04.06.2021
16.	Cristian Miguel Cámara Arratia ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE TRINIDAD	DP-BENI-CITE N.º 227/2021	26/05/2021	Respuesta de fecha 07.06.2021
17.	Ciriaco Rodríguez Vásquez ALCALDE GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE RIBERALTA	CITE:DP/RIE/RIB/183/2021	19/05/2021	CITE: G.A.M.R/LOC/DESP/N.º 005/2021 de 15.06.2021
18.	Ana Luisa Reis Melena ALCALDESA GOBIERNO AUTÓNOMO MUNICIPAL DE COBIJA	CITE: DP/DDD/PAN/N.º 125/2021 CITE: DP/DDD/PAN/N.º 136/2021 (reitera requerimiento)	19/05/2021 04/06/2021	Respondió al Requerimiento.

5.2. VERIFICACIONES DEFENSORIALES

Con la finalidad de evidenciar las condiciones de accesibilidad física, la existencia de materiales y equipamientos adecuados para estudiantes con discapacidad, así como el funcionamiento y atención durante la pandemia de la COVID-19, entre el 20 de mayo y el 10 de junio de 2021, se verificaron 69 establecimientos de educación de los cuales:

- 39 fueron Unidades Educativas Fiscales o de Convenio de nueve ciudades capitales de departamento: La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando; y de nueve ciudades intermedias: El Alto, Desaguadero, Caranavi, Villa Tunari, Llallagua, Monteagudo, Yacuiba, Puerto Suárez y Ribalta.
- 25 centros de educación especial en las ciudades capitales de departamentos.

CUADRO N.º 5
DETALLE DE ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS VERIFICADOS

N.º	REGIÓN	UNIDAD EDUCATIVA FISCAL O DE CONVENIO	CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
1	La Paz	1. Argentina	1. IDAI
2		2. J.F. Kennedy	2. Aprecia
3		3. Naciones Unidas	
4	El Alto	4. El Alto Integración	
5		5. Yunguyo Fe y Alegría	
6		6. Villa Adela Yunguyo	
7	Desaguadero	7. Juancito Pinto	
8		8. Batallón Colorados	
9	Caranavi	9. Manchego	
10	Oruro	10. Tomás Barrón	3. Abopane
11		11. Jesús de Nazareth	4. Apoyo Educativo Oruro
12		12. Ignacio Sanjinés	5. Ghislain Dube
13	Potosí	13. Macedonio Nogales A.	6. Wenceslao Alba
14		14. Carlos Medinacelly	7. San Juan de Dios
15		15. Santa Rosa	8. Juan Evo Morales Ayma I
16	Llallagua	16. Llallagua	
17	Cochabamba	17. Adela Zamudio	9. Ignacio Zeballos de Taborga
18		18. Bolívar	10. Multidisciplinario Heroínas de la Coronilla
19		19. San Antonio	11. Don Bosco A
20	Chapare	20. Padre Constante Luchsich	

21	Chuquisaca	21. Rufo	12. San Juan de Dios
22		22. Hochmann "B" T.T.	13. Aprecia
23		23. M. Quiroga Santa Cruz "A" T.T.	14. Audiología
24	Monteagudo	24. Rebeca de la Vega	
25	Tarija	25. Naval	15. CEEBA
26		26. E. Ruiz	16. PRODAT
27		27. Liceo Tarija	17. El Refugio
28	Yacuiba	28. Mariscal Sucre	
29	Santa Cruz	29. Lucindo Rosado	18. Unidos en la Diversidad
30		30. San Martín de Porres	19. Aprecia
31		31. Monseñor Santiesteban 2	20. Nuevo Amanecer
32	Puerto Suárez	32. José Eliodoro Paz	
33	Beni	33. Fabián Vaca Chávez	21. Aprecia
34		34. Joaquín Hurtado Chávez	22. Trinidad
35		35. Mcal. Antonio José de Sucre	23. IDEPPSO Beni
36	Riberalta	36. INCOPS RIBERALTA	
37	Pando	37. Rogelia Menacho de Balcázar	24. Cobija B
38		38. Sofía Calpiñeiro Áñez	25. Esther Campos
39		39. Héroes de la Distancia	
TOTAL			64

5.3. ENTREVISTA

Entre el 20 de mayo y el 10 de junio de 2021, se realizaron entrevistas a 39 Directoras y Directores de las Unidades Educativas Fiscales o de Convenio verificadas.

CUADRO N.º 6
LISTA DE DIRECTORES ENTREVISTADOS

REGIÓN	UNIDAD EDUCATIVA FISCAL O DE CONVENIO	Nombre de la o el Director de la Unidad Educativa
La Paz	1. Argentina	Zulema Genoveva Laura
	2. J.F. Kennedy	Xenón Janco Ayza
	3. Naciones Unidas	Viviana Gonzales Beltrán
El Alto	4. El Alto Integración	Jacinto Mendoza Mendoza
	5. Yunguyo Fe y Alegría	Lucía Cruz Pinto
	6. Villa Adela Yunguyo	Raquel Callisaya Copa
Caranavi	7. Manchego	Fabián Aruquipa
Desaguadero	8. Juancito Pinto	Lizeth Huaranca Villca
	9. Batallón Colorados	Prof. Bernardo Gómez Ticona
Oruro	10. Tomás Barrón	Lic. Rommel Gutiérrez Huayta
	11. Jesús de Nazareth	Lic. Estela Vargas Escobar
	12. Ignacio Sanjinés	Lic. Rosmynda Pérez Tito
Potosí	13. Macedonio Nogales A	Profa. Martiza Flores Garate
	14. Carlos Medinacelly	Prof. Gerardo Almanza López
	15. Santa Rosa	Lic. Oscar Buhezo Mayorga
Llallagua	16. Colegio Llallagua	Lic. Jorge Luis Reinaga Díaz
Cochabamba	17. Adela Zamudio	Lic. Edgar Callahuara Lía
	18. Bolívar	Lic. Marcial Flores Rodríguez
	19. San Antonio	Lic. Félix Zapata Castellón
Villa Tunari	20. Padre Constante Luchsich	Edson Camacho Montaña
Chuquisaca	21. Rufo	Primo Diaz Torres
	22. Hochmann "B" T.T, M	Ruth Dimelsa Salinas Sandi
	23. Quiroga Santa Cruz "A" T.T.	Fidel Huanaco Bonifacio
Monteagudo	24. Rebeca de la Vega	Lic. Mario Zelaya Villalba
Tarija	25. Naval	Elin Milene Reynoso Vargas
	26. E. Ruiz	María Roxana García Flores
	27. Liceo Tarija	Aida Jacoba Fernández Estrada
Yacuiba	28. Mariscal Sucre	Dulfredo Sifuentes Terrazas

Santa Cruz	29. Lucindo Rosado	Lic. María Rosario Olmos Lecaro
	30. San Martín de Porres	Lic. Cinthia Ramos Álvarez
	31. Monseñor Santieste- ban 2	Efraín Céspedes Meriles
Puerto Suárez	32. José Eliodoro Paz	Wendy López Quispe
Beni	33. Fabián Vaca Chávez	Carmelo Bazán Pérez
	34. Joaquín Hurtado Chávez	Lic. Jilka Lila Quispe López
	35. Antonio José de Sucre	Cesar Solis Mucubono
Riberalta	36. Asociación Riberalteña de Educación en la Co- munidad (AREC)	Lic. Margot Rosmeri Hinojosa Ríos
Pando	37. Rogelia Menacho de Balcázar	Yessenia Terrazas Hurtado
	38. Sofía Calpiñeiro	Claudia Yucra Flores
	39. Héroes de la Distancia	Yoniester Texeira
TOTAL		39

2



DEFENSORÍA DEL PUEBLO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

SEGUNDA PARTE CONSIDERACIONES GENERALES

PARTE SEGUNDA

CONSIDERACIONES GENERALES



1. MARCO NORMATIVO

1.1. Marco normativo internacional

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1960.
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 14 de diciembre de 1960.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 16 de diciembre de 1966.
- Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1989.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 13 de diciembre de 2006.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia del 05 al 09 de marzo de 1990).
- Declaración y Plan de Acción (Aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena, Austria, 25 de junio de 1993).
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad el 13 de diciembre de 2006.
- Observaciones Generales Adoptadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (11° período de sesiones, de 09 de diciembre de 1994).
- Observación General N.º 13 "El Derecho a la Educación" del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales (21.º periodo de sesiones, del 15 de noviembre al 03 de diciembre de 1999).

- Observación General sobre el artículo 9: accesibilidad del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (11.º periodo de sesiones, 30 de marzo a 11 de abril de 2014).
- Observación General N.º 4 sobre el Derecho la Educación Inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 25 de noviembre del 2016.
- Observación General N.º 5 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (18.º periodo de sesiones, del 14 al 31 de agosto del 2017).
- Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de 25 de septiembre de 2015.
- Declaración de Incheon para la realización de Objetivo de Desarrollo Sostenible 4

1.2. Marco normativo nacional

- Constitución Política del Estado, de 7 de febrero de 2009.
- Ley N.º 070, de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”, de 20 de diciembre de 2010.
- Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223, de 2 de marzo de 2012.
- Código Niña, Niño y Adolescente, Ley N.º 548 de 17 de julio de 2014.
- Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE’s), establecido por el Decreto Supremo N.º 813 de 09 de marzo de 2011.
- Decreto Supremo N.º 29894 de Estructura organizativa del Poder Ejecutivo del Estado Plurinacional, de 07 de febrero de 2009.
- Resolución Ministerial N.º 001/2021, Subsistema de Educación Regular, Normas Generales para la Gestión Educativa de enero de 2021.
- Resolución Ministerial N.º 001/2021, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, Normas Generales para la Gestión Educativa de enero de 2021.
- Resolución Ministerial N.º 410/2016 “Reglamento de accesibilidad y eliminación de barreras arquitectónicas” de 02 de agosto de 2016.

- Resolución Ministerial N.° 001/2022, Subsistema de Educación Regular, Normas Generales para la Gestión Educativa de enero de 2022.
- Resolución Ministerial N.° 001/2022, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, Normas Generales para la Gestión Educativa de enero de 2022.
- Decreto Supremo N.° 4449 declara el "2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN" de 13 de enero de 2021.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

El Sistema Educativo Plurinacional es la estructura de enseñanza que se encuentra integrada por un conjunto de instituciones y organismos que regulan, financian y prestan servicios para el ejercicio de la educación, según las políticas, relaciones, estructuras y medidas adoptadas por determinado Estado. El Sistema Educativo Plurinacional está compuesto por las instituciones educativas fiscales (públicas), privadas y de convenio⁷.

Conforme lo señalado en el artículo 8 de la Ley N° 070, el Sistema Educativo Plurinacional se estructura en tres subsistemas educativos, que son el Subsistema de Educación Regular, Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y el Subsistema de Educación Superior de formación profesional.⁸

2.1. Subsistema de Educación Regular

Se constituye en la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual, que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial, en Familia Comunitaria hasta el bachillerato⁹.

Tiene como objetivo principal consolidar la formación integral de las y los estudiantes, articulando la educación científica humanística con la técnica tecnológica, asimismo pretende consolidar la identidad cultural, reconstruyendo saberes de los pueblos indígena originarios campesinos, logrando desarrollar habilidades y aptitudes comunicativas trilingües, a través del desarrollo de habilidades y aptitudes comunicativas y desarrollar saberes de conocimientos científicos, técnicos, tecnológicos, éticos, morales, espirituales, artísticos, deportivos, ciencias exactas, naturales y sociales.¹⁰

⁷ Constitución Política del Estado, artículo 77 párr. I al III.

⁸ *Ibíd.* Título II art. 8.

⁹ *Ibíd.* Capítulo I artículo 9.

¹⁰ *Ibíd.* Capítulo I artículo 10.

A su vez, el Subsistema de Educación Regular comprende tres niveles educativos que son a) Educación Inicial en Familia Comunitaria, b) Educación Primaria Comunitaria Vocacional, c) Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

a) Educación Inicial en Familia Comunitaria.– Es la base fundamental en la educación de la niña o niño, constituyéndose en un primer espacio de socialización y aprendizaje. Está dividida en dos etapas:

- La educación inicial en familia no escolarizada, la cual determina como responsabilidad compartida de la familia, la comunidad y el Estado, fortalecer la identidad cultural en el entorno de la niña y niño, y brindando el apoyo a la familia para prevención y promoción de la salud y buena nutrición, para un efectivo desarrollo psicomotriz socio-afectivo espiritual y cognitivo. Tiene una duración de 3 años.
- La educación inicial en familia comunitaria escolarizada, que tiene como fin desarrollar las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivos, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones, en el proceso de construcción de su pensamiento para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos, en el siguiente nivel. Tiene dos años de duración.

b) Educación Primaria Comunitaria Vocacional.– Comprende la formación básica, los conocimientos y la formación cualitativa de las y los estudiantes, en relación y afinidad con los saberes, las ciencias, las culturas, la naturaleza y el trabajo creador, orienta su vocación, debe brindar las condiciones necesarias de permanencia de las y los estudiantes. Tiene una duración de seis años.

c) Educación Secundaria Comunitaria Productiva.– Busca identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar posteriormente con sus estudios superiores o incorporarse a las actividades socio productivas, orientada a la formación y la obtención del Diploma de Bachiller Técnico Humanístico, y de manera progresiva con grado de Técnico Medio, de acuerdo a las vocaciones y potencialidades productivas de las regiones y del Estado Plurinacional, con seis años de duración.¹¹

11 Artículos del 11 al 15 de la Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez N° 070.

2.2. Subsistema de Educación Alternativa y Especial

Destinada a atender necesidades y expectativas educativas de personas, familias, comunidades y organizaciones que requieren dar continuidad a sus estudios o que precisan formación permanente para la vida. Se desarrolla en el marco de los enfoques de la Educación Popular y Comunitaria, Educación Inclusiva y Educación a lo largo de la vida, priorizando a la población en situación de exclusión, marginación o discriminación.

Este subsistema educativo tiene como objetivo democratizar el acceso y permanencia en una educación adecuada a través de políticas y procesos educativos pertinentes, dirigida principalmente a las personas mayores de quince años que requieren continuar con sus estudios, así como también garantizar que las PcD cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del desarrollo de programas, proyectos de educación inclusiva y ejercicio de sus derechos; y comprende los ámbitos de educación alternativa y educación especial.

2.2.1. Educación Alternativa.- Comprende las acciones educativas destinadas a jóvenes y adultos que requieren continuar sus estudios; de acuerdo a sus necesidades y expectativas de vida y de su entorno social, mediante procesos educativos sistemáticos e integrales, con el mismo nivel de calidad, pertinencia y equiparación de condiciones que en el Subsistema Regular¹². Son áreas de la Educación Alternativa, la Educación de Personas Jóvenes y Adultas; y la Educación Permanente.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas¹³ es de carácter técnico-humanístico destinada a las personas mayores de 15 años de edad. Comprende:

- a) Educación primaria de personas jóvenes y adultas, alfabetización y posalfabetización.
- b) Educación secundaria de personas jóvenes y adultas.

La Educación Permanente no escolarizada está destinada a toda la población y ofrece procesos formativos no escolarizados que responden a necesidades, expectativas e intereses de las organizaciones, comunidades, familias y personas, en su formación socio-comunitaria, productiva y política.¹⁴

12 Parágrafo I del artículo 21 de la Ley de Educación Avelino Siñani- Elizardo Pérez N.º 070.

13 Artículo 23 de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N.º 070.

14 Artículo 24 *ibíd.*

2.2.2. Educación Especial.- Desarrolla las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para PcD, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional. Son áreas de la Educación Especial las siguientes:

- a) Educación para Personas con Discapacidad.
- b) Educación para Personas con Dificultades en el Aprendizaje.
- c) Educación para Personas con Talento Extraordinario.

En este sentido, la educación especial tiene el objetivo de garantizar que las PcD 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 en el ejercicio de sus derechos¹⁵. Se desarrolla bajo dos modalidades:

- 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 PcD, personas con dificultades en el aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, sensibilizando a la comunidad educativa.

2.3. Subsistema de Educación Superior

Es el espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional.¹⁶

3. INSTITUCIONES QUE INTERVIENEN EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL

3.1. Nivel Central

Ministerio de Educación.- El Ministerio de Educación es la máxima autoridad educativa del Estado Plurinacional. Tiene la misión de diseñar, implementar y ejecutar políticas, estrategias educativas inclusivas, equitativas, interculturales, plurilingües, científicas, técnica-tecnológica, de calidad, con participación social desde el ámbito territorial, comunitario

¹⁵ Numeral 3 del Artículo 17 Ibid.

¹⁶ Artículos 21 al 28 Ibid.

productivo y descolonizador a través del Sistema Educativo Plurinacional. Su estructura organizacional está compuesta por cuatro viceministerios¹⁷:

- a) Viceministerio de Educación Regular
- b) Viceministerio de Educación Alternativa y Especial
- c) Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
- d) Viceministerio de Ciencia y Tecnología

a) Viceministerio de Educación Regular.- Es la entidad del Estado dependiente del Ministerio de Educación que tiene el objetivo de garantizar la adecuada orientación y ejecución de políticas, planes y programas de educación en familia comunitaria, educación comunitaria vocacional y educación comunitaria productiva¹⁸. Tiene como funciones las siguientes:

- Proponer políticas y estrategias intraculturales, interculturales y plurilingües para mejorar la calidad y pertinencia del subsistema de educación regular.
- Elaborar y ejecutar normas para la educación en familia comunitaria, educación comunitaria vocacional y educación comunitaria productiva.
- Proponer políticas para la formación y capacitación a docentes.
- Efectuar el seguimiento y control del subsistema de educación regular en instituciones educativas fiscales, privadas y de convenio.
- Proponer estrategias y mecanismos para una oportuna provisión de recursos para el servicio de la educación en las áreas de su competencia, en coordinación con las instancias correspondientes.
- Proponer políticas y disposiciones reglamentarias e instructivas para la administración y remuneración del personal de educación, dependiente del Tesoro General de la Nación, en las áreas de su competencia.
- Elaborar e implementar reglamentos e instructivos para el funcionamiento y evaluación de instituciones educativas fiscales, privadas y de convenio.

17 Página web Oficial del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=169&Itemid=932

18 Manual de Organización de Funciones (MOF) y Estructura Orgánica del Ministerio de Educación aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 824/2019 p. 74.

- Coordinar las acciones educativas definidas como competencias concurrentes para las entidades territoriales autónomas.
- Coordinar acciones para la participación boliviana en los acuerdos regionales y subregionales de educación regular.

La estructura del Viceministerio de Educación Regular está compuesta por Direcciones Generales que son:

- **Dirección General de Educación Primaria.-** Tiene como función garantizar e implementar adecuadamente las nuevas políticas de educación inicial en familia comunitaria y educación primaria comunitaria vocacional, en el marco de la Ley N.º 070 y la Constitución Política del Estado Plurinacional.
- **Dirección General de Educación Secundaria.-** Tiene como función garantizar e implementar adecuadamente las nuevas políticas de educación Comunitaria-Productiva (Secundaria) en el marco de la Constitución Política del Estado Plurinacional.¹⁹

b) Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.- Es la entidad estatal dependiente del Ministerio de Educación que tiene como objetivo democratizar el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo Plurinacional, generando acciones orientadas a superar la discriminación, exclusión y explotación de la población vulnerable para la igualdad de oportunidades con enfoque descolonizador y liberador. Tiene como principales funciones las siguientes:

- Proponer políticas, estrategias y disposiciones reglamentarias intraculturales e interculturales para la educación alternativa y especial.
- Proponer disposiciones reglamentarias y acciones para la alfabetización y posalfabetización.
- Elaborar e implementar reglamentos e instructivos para el funcionamiento y evaluación de instituciones educativas fiscales, privadas y de convenio.
- Proponer políticas para la formación y capacitación a docentes.
- Efectuar el seguimiento y control del subsistema de educación alternativa y especial en las instancias educativas fiscales, privadas y de convenio.

¹⁹ Manual de Organización de Funciones (MOF) y Estructura Orgánica del Ministerio de Educación aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 824/2019, pp. 73 – 75.

- Proponer estrategias y mecanismos para una oportuna provisión de recursos para el servicio de la educación en las áreas de su competencia, en coordinación con las instancias correspondientes.
- Promover e incentivar la ciencia, tecnologías, investigaciones e innovación en la educación superior de formación profesional.

Dentro de la subestructura del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, se encuentra la Dirección General de Educación de Adultos, Dirección General de Educación Especial y Dirección General de Post-Alfabetización. La Dirección General de Educación Especial es la encargada educativa para PcD.²⁰

Dirección General de Educación Especial.- Dependiente del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, tiene como objetivo ampliar el acceso permanencia y conclusión de estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, a través de creación de condiciones educativas oportunas y pertinentes para el ejercicio del derecho a la educación. Tiene como funciones las siguientes:

- Elaborar políticas 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, Ejecutar la formación de la Educación Alternativa y Especial desde el marco intercultural, intercultural y plurilingüe.
- Ejecutar y evaluar procesos de aplicación y seguimiento a los planes, programas y operaciones diseñados y aprobados por el Ministerio de Educación y el Órgano Ejecutivo, conforme a su ámbito de competencia.
- Ejecutar las operaciones administrativas y de control, de conformidad con las leyes, normas y reglamentos de Administración y Control Gubernamentales en vigencia, en el marco de las competencias técnicas y operativas asignadas y/o delegadas a esta unidad.
- Coordinar y ejecutar actividades, tareas técnicas y operativas, cumpliendo con las metas de gestión establecidas y asignadas a esta unidad organizacional.
- Elaborar políticas destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para personas con discapacidad, personas con dificultades

²⁰ Manual de Organización de Funciones (MOF) y Estructura Orgánica del Ministerio de Educación aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 824/2019, pp. 86 – 88.

de aprendizaje y personas con talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional.

- Crear condiciones para el desarrollo de procesos educativos con estudiantes con discapacidad.²¹

3.2. Nivel Departamental y Distrital

- a) Direcciones Departamentales de Educación.-** Son entidades descentralizadas del Ministerio de Educación, responsables de la implementación de las políticas educativas y de administración curricular en el departamento, así como la administración y gestión de los recursos en el ámbito de su jurisdicción, funciones y competencias establecidas en la norma.
- b) Las Direcciones Distritales Educativas.-** Dependientes de las Direcciones Departamentales, responsables de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su jurisdicción, de acuerdo con sus funciones y competencias definidas por la norma.
- c) Las Direcciones de Núcleo.-** Dependiente de las Direcciones Distritales, responsables de la gestión educativa y administración curricular en el ámbito de su Núcleo Educativo, de acuerdo con sus funciones y competencias definidas por la ley.
- d) Direcciones de Unidad Educativa.-** Dependiente de las Direcciones de Núcleo, responsables de la gestión educativa y administración curricular en la Unidad Educativa correspondiente, de acuerdo con sus funciones y competencias definidas por la normatividad.²²
- e) Las Unidades Educativas Fiscales.-** Son aquellas que están sostenidas por el Estado Plurinacional, que tienen como finalidad garantizar el acceso, permanencia y calidad de la educación, al constituirse la educación en un derecho fundamental y de prioridad estratégica para el Estado. Asimismo, las unidades educativas privadas son reconocidas en todos los niveles y modalidades, y se rigen por las políticas, planes, programas y autoridades del sistema educativo estatal. El Estado garantiza su funcionamiento previa verificación de las condiciones y cumplimiento de los requisitos establecidos en reglamentación específica, aprobada por el Ministerio de Educación.

21 *Ibíd.* pp. 96 – 98.

22 Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez N.º 070, artículo 78.

3.3. Nivel Autonómico

Los Gobiernos Autónomos Departamentales.- Serán los responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento a los Institutos Técnicos y Tecnológicos en su jurisdicción, así como apoyar a programas educativos con recursos establecidos conforme normativa vigente.

Los Gobiernos Autónomos Municipales.- Son los responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento de las Unidades Educativas de Educación Regular, educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción, así como apoyar a programas educativos con recursos establecidos en las normas en vigencia.

Las Autonomías Indígena Originario Campesinas.- Entre sus principales atribuciones se encuentran formular, aprobar y ejecutar planes de educación a partir de políticas y estrategias plurinacionales para el ámbito de su jurisdicción territorial autonómicas, en el marco del currículo regionalizado, así como organizar y apoyar la gestión participativa de los pueblos indígena originario campesinos, en el marco de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Vocacional y Secundaria Productiva y realizar el seguimiento a la adecuada implementación de los planes y programas curriculares diversificados en el marco del currículo regionalizado y de sus competencias en el ámbito de su jurisdicción.²³

4. EL MODELO EDUCATIVO SOCIO COMUNITARIO PRODUCTIVO

El Modelo Educativo Socio comunitario Productivo (MESCP) es el patrón conceptual-político a través del cual se estructuran los elementos curriculares para la elaboración de planes, programas de estudio, sistematizaciones de maestras y maestros, y otros, buscando transformar la realidad del país. Propone una forma de ver la educación vinculada a la realidad y que responda a los problemas y necesidades de la población boliviana, promoviendo la formación integral y holística de los estudiantes en los distintos niveles del Sistema Educativo Plurinacional,²⁴ contando con características específicas dentro de un rango de funciones y acciones orientadas a su desarrollo y gestión permitiendo su adaptación a circunstancias cambiantes en su entorno:

23 *Ibíd.* artículo 80.

24 Ministerio de Educación (2016). "Revolución Educativa con Revolución Docente" Colección Revolución Educativa. La Paz, Bolivia. p. 31.

- Es pertinente, porque responde a las necesidades y problemáticas de la comunidad.
- Es comunitario, porque promueve la participación de toda la comunidad.
- Promueve la formación integral de las y los estudiantes.
- Es productivo, porque está orientado a la formación técnica y tecnológica.
- Su orientación pedagógica transformadora es la descolonización.
- Promueve la producción de conocimientos en todas las áreas²⁵.

El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo busca la formación integral y holística de los estudiantes, tratando de crear en ellos un pensamiento crítico y propositivo, en base a los valores socio-comunitarios. Se ha procedido a realizar la transformación curricular, poniendo en marcha la nueva política sectorial, que se ha convertido en el instrumento técnico fundante y articulador del marco conceptual definido por la nueva ley educativa, generando a su vez en la práctica la concepción de un modelo educativo con un enfoque de carácter descolonizador, socio-comunitario y productivo. Por otra parte, sustenta y potencializa una formación integral y holística de las y los estudiantes del país, a través del desarrollo de las dimensiones espiritual, cognitiva, productiva y organizativa de la vida de todo ser humano.²⁶

En cuanto a educación inclusiva para PcD, se tiene que en base a los principios de Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, el Ministerio de Educación ha desarrollado el documento denominado "Proyecto Socio Comunitario Productivo Inclusivo PSPI, mismo que se constituye en una estrategia pedagógica, que nos permite orientar la gestión educativa para generar procesos educativos productivos y de participación de todas y todos, relacionando la realidad de la comunidad con los procesos educativos de los Centros de Educación Especial.²⁷

El PSPI se basa y complementa en los principios del modelo educativo socio comunitario productivo, debe promover y garantizar el enfoque inclusivo para desarrollar procesos educativos con equidad, pertinencia, igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, debe garantizar la incorporación de estrategias interdisciplinarias variadas, flexibles

²⁵ *Ibíd.* p. 33

²⁶ Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para vivir bien 2016-2020, p. 74

²⁷ Ministerio de Educación (2013). Unidad de Formación N.º 3 "Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa I". Cuadernos de Formación Continua. La Paz- Bolivia, p. 8.

pertinentes y equitativas para la atención de estudiantes con discapacidad en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones en todos los procesos educativos.

3



DEFENSORÍA DEL PUEBLO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

TERCERA PARTE

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN



1. LA LEGISLACIÓN NACIONAL Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BOLIVIA

El derecho a la educación es un derecho universal reconocido por el derecho internacional de los derechos humanos y, como tal, se aplica a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad. Varios instrumentos internacionales, entre ellos la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre los Derechos del Niño, afirman los principios básicos de la universalidad y la no discriminación en el disfrute del derecho a la educación²⁸.

La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) de la UNESCO aborda expresamente la problemática de la discriminación en el sistema educativo y la define en su artículo 1 como: "Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza".

La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 28 consagra el derecho a la educación, estableciendo que debe asegurarse a todos los niños y niñas en condiciones de igualdad. A su vez, en la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (1999) se prevé genéricamente la obligación de eliminar la discriminación y promover la integración en la educación, entre otros ámbitos.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) es un tratado internacional que articula los derechos de las personas con discapacidad. Específicamente, los Estados

²⁸ Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Véanse también las observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad relativas a la Argentina, CRPD/C/ARG/CO/1, y a España, CRPD/C/ESP/CO/1.

que pasan a ser parte de la Convención convienen en promover, proteger y asegurar el pleno disfrute, en condiciones de igualdad, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por parte de todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad intrínseca.

En la legislación boliviana, la CPE proclama la prohibición y sanción de toda forma de discriminación fundada en razón de discapacidad que tenga por objetivo o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad de los derechos de toda persona²⁹. La norma constitucional reconoce a la educación como un derecho universal, productivo, gratuito integral e intercultural, sin discriminación³⁰ y que toda persona con discapacidad goza de este derecho; el Estado debe promover y garantizar la educación permanente de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, bajo la misma estructura, principios y valores del sistema educativo, y establecer una organización y desarrollo curricular especial³¹.

A su vez, determina que el Estado tiene la obligación de garantizar el acceso de las personas a la educación, constituyéndose en una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, debe sostenerla, garantizarla y gestionarla³²; teniendo juntamente con la sociedad la tuición plena sobre el Sistema Educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional³³; y está compuesto por las instituciones educativas fiscales, instituciones educativas privadas y de convenio³⁴.

CUADRO N.º 7 NORMATIVA NACIONAL

Nº	NORMATIVA NACIONAL	DISPOSICIONES SOBRE EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO PLURINACIONAL
1	Ley N.º 223/2012. Ley General para Personas con Discapacidad	<p>Consagra que el Estado garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral (artículo 10).</p> <p>El Estado Plurinacional garantiza la formación de equipos multidisciplinarios para la atención e inclusión de las personas con discapacidad al Sistema Educativo plurinacional (parágrafo I del artículo 31).</p>

29 Parágrafo I del artículo 14 de la C.P.E.

30 Artículo 17 C.P.E.

31 Artículo 85 C.P.E.

32 Parágrafo I del artículo 77 de la C.P.E.

33 Ibid. Parágrafo II.

34 Ibid. Parágrafo III.

2	Ley 548/2014. Código Niña, Niño y Adolescente	<p>Las Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Discapacidad tienen derecho a acceder a una educación inclusiva con oportunidad, pertinencia e integralidad, de acuerdo con sus necesidades, expectativas e intereses, preferentemente al subsistema educativo regular o a centros de educación especial; y ser parte de un programa de detección y prevención temprana (incisos e) y f), parágrafo II del artículo 29).</p> <p>Las madres, padres, guardadoras o guardadores, tutoras o tutores, o la entidad que tenga a su cargo legalmente a niñas, niños y adolescentes, tienen la obligación de garantizar diagnósticos de detección temprana, servicios de atención, rehabilitación y educación de forma oportuna y adecuada, cuando sean necesarios, a través de las instituciones especializadas, y la obligación de cumplir con las orientaciones y recomendaciones correspondientes. (Artículo 30).</p> <p>Las entidades estatales de salud e instituciones especializadas evaluarán el grado de discapacidad de las niñas, niños y adolescentes, a fin de que puedan ingresar preferentemente al sistema educativo regular o en su caso, a centros de educación especial. La niña, niño o adolescente internado en un establecimiento para fines de atención, protección y tratamiento de salud física o mental, tiene derecho a evaluaciones periódicas, como mínimo una vez cada seis meses. Igual derecho tienen las niñas, niños o adolescentes en situación de discapacidad que estén sometidos a tratamiento externo (Artículo 32).</p>
3	Resolución Ministerial 001/2021 Normas Generales para la Gestión Educativa 2021 del Subsistema de Educación Regular	<p>Las niñas o niños serán inscritos con una diferencia de hasta 24 meses con relación a la edad establecida para sus pares. Para estudiantes con Discapacidad Intelectual se debe presentar un Informe de Evaluación Psicopedagógica Integral como requisito complementario. (Parágrafo I del artículo 14 de la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Regular).</p> <p>Una vez matriculada la o el estudiante con discapacidad en una unidad educativa Inclusiva, en cumplimiento a la matriculación simultánea, la o el estudiante se inscribirá en un Centro de Educación Especial en el que se le asignará una maestro/a de apoyo técnico pedagógico. (Parágrafo II del artículo 14 de la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Regular).</p> <p>Las y los estudiantes del Programa "Educación Socio Comunitaria en Casa" se inscribirán simultáneamente en el Centro de Educación Especial y la unidad educativa, siendo esta última responsable de acompañar el proceso educativo y certificar la promoción con la entrega de la libreta o documento de acreditación, previa coordinación e informe pedagógico de las y los maestros responsables o las y los maestros voluntarios, considerando que los procesos educativos se desarrollan en el domicilio del estudiante, en el marco de la Resolución Ministerial N.º 0177/2017 de 12 de abril de 2017 (Parágrafo III del artículo 14 de la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Regular).</p>

4	<p>La Ley N.º 070/2010 de la Educación "Avelino Siñani - Elizardo Pérez"</p>	<p>La educación se sustenta en la sociedad, a través de la participación plena de las bolivianas y los bolivianos en el Sistema Educativo Plurinacional, respetando sus diversas expresiones sociales y culturales, en sus diferentes formas de organización. La educación se fundamenta en las siguientes bases: Es inclusiva, asumiendo la diversidad de los grupos poblacionales y personas que habitan el país, ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna según el artículo 14 de la Constitución Política del Estado. (Numeral 7 del artículo 3).</p> <p>Entre los objetivos de la educación estable la de garantizar el acceso a la educación y la permanencia de ciudadanas y ciudadanos en condiciones de plena igualdad y equiparación de condiciones (Numeral 10 del artículo 5).</p> <p>El Sistema Educativo Plurinacional comprende: el Subsistema de Educación Regular, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial; y el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional (Artículo 8).</p> <p>La Educación Regular es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el subsistema educativo. Su estructura comprende: La Educación Inicial en Familia Comunitaria, la Educación Primaria Comunitaria Vocacional y la Educación Secundaria Comunitaria Productiva (Artículos 9 y 11).</p> <p>El Subsistema de Educación Alternativa y Especial tiene como objetivo garantizar que las PcDs 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 de sus derechos (Numeral 3 del artículo 17).</p> <p>La Educación Especial comprende las acciones destinadas a promover y consolidar la educación inclusiva para PcDs a fin de responder de manera oportuna y pertinente a sus necesidades, expectativas e intereses (Parágrafo I del artículo 25 de la Ley N.º 070, parágrafo I y II del artículo 25).</p> <p>La Educación Especial se realizará bajo las siguientes modalidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modalidad directa, para las y los estudiantes con discapacidad que requieren servicios especializados e integrales. 2. 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. 10/06/12 <ol style="list-style-type: none"> 1. 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. (Artículo 27).
---	--	---

5	Resolución Ministerial 001/2021 Normas Generales para la Gestión Educativa 2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial	<p>La gestión educativa del Subsistema de Educación Alternativa y Especial recupera la educación como un derecho fundamental respecto a la ampliación de cobertura, principalmente en relación a los indicadores de acceso, permanencia y término; así como la calidad que debe garantizar el cumplimiento de objetivos educativos, pertinencia cultural y relevancia social de los procesos educativos, considerando la educación diversa e inclusiva. Aplica los siguientes lineamientos:</p> <p>5. Educación para Personas con Discapacidad. Para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad, se pondrá énfasis en: a) Modalidad Directa: Es la atención educativa a través de currículos específicos, programas y servicios que involucran directamente a los estudiantes con discapacidad; para su desarrollo integral y holístico, preparándoles para la vida adulta independiente, enfatizando una formación técnica productiva, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones. b) Modalidad Indirecta: Es la atención educativa que se desarrolla a través de un conjunto de programas y servicios de apoyo planificados y sistematizados en el Plan de Apoyo Técnico Pedagógico, para concretar los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en otros subsistemas y ámbitos del Sistema Educativo Plurinacional.</p> <p>6. Programa de Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas con Discapacidad: Promueve la ampliación de la cobertura y la generación de condiciones, para que las personas con discapacidad grave y muy grave que no pueden asistir a las instituciones educativas desarrollen procesos educativos en sus domicilios. (Numerales 5 y 6, párrafo I del artículo 6 Lineamientos de la Gestión Educativa del Subsistema de Educación Alternativa y Especial de la RM 00172021 del Subsistema de Educación Especial).</p>
---	--	---

6	Resolución Ministerial 001/2022 Normas Generales para la Gestión Educativa 2022 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial	<p>La gestión educativa del Subsistema de Educación Alternativa y Especial garantiza y democratiza el derecho a la educación de forma oportuna, pertinente e integral, en igualdad de oportunidades y con equiparación de condiciones, contribuyendo a la formación integral y conciencia crítica de los actores educativos, en relación a los indicadores de cobertura, acceso, permanencia y término. Aplica los siguientes lineamientos:</p> <p>6. Educación para Personas con Discapacidad. Para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad, se pondrá énfasis en:</p> <p>a. Modalidad de Atención Directa: Es la atención educativa a través de currículos específicos, programas y servicios que involucran directamente a los estudiantes con discapacidad; para su desarrollo integral y holístico, preparándoles para la vida adulta independiente, enfatizando una formación técnica productiva, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.</p> <p>b. Modalidad de Atención Indirecta: Es la atención educativa que se desarrolla a través de un conjunto de programas y servicios de apoyo planificados y sistematizados en el Plan de Apoyo Técnico Pedagógico, para concretar los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en otros subsistemas y ámbitos del Sistema Educativo Plurinacional, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.</p> <p>7. Programa de Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas con Discapacidad: Promueve la ampliación de la cobertura y la generación de condiciones para que las personas con discapacidad grave y muy grave que no pueden asistir a las instituciones educativas; desarrollen procesos educativos en sus domicilios, se desarrollará de acuerdo a reglamentación específica emitida por la Dirección General de Educación Especial. (Numerales 6 y 7, parágrafo I del artículo 6 Lineamientos de la Gestión Educativa del Subsistema de Educación Alternativa y Especial de la RM 00172021 del Subsistema de Educación Especial).</p>
---	--	--

Las leyes nacionales citadas consagran el derecho a la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad. La Ley N° 070 de forma expresa establece que la educación es inclusiva y asume la diversidad de los grupos poblacionales³⁵; de igual manera la Ley N.° 548 reconoce el acceso a una educación inclusiva a las niñas, niños y adolescentes en situación de discapacidad³⁶; y la Ley N.° 223 determina que el Estado garantiza el acceso y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral³⁷, lo que indudablemente se constituye un avance normativo.

35 En el numeral 7 de su artículo 3 Ley N.° 070.

36 En su inciso e) del artículo 29 de la Ley 548.

37 En el Parágrafo I de su artículo 31 Ley 223.

Sin embargo, el reconocimiento de la coexistencia de dos Subsistemas de Educación “Regular”; y “Alternativa y Especial” para el acceso al derecho de la educación de las PcDs, este último con el objetivo de garantizar que las PcDs cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral; así como, el reconocimiento de la “Educación Especial” como respuesta a la educación inclusiva para PcDs; se constituyen en un riesgo de legitimar la segregación indirecta de esta población.

Si bien el numeral 5, párrafo I del artículo 6 de la Resolución Ministerial 001/2021 Normas Generales para la Gestión Educativa 2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial; de igual forma el numeral 6, párrafo I del Artículo 6 de la Resolución Ministerial 001/2022 Normas Generales para la Gestión Educativa 2022 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, disponen que los estudiantes con discapacidad pueden ser incluidos en las UEs Regulares, en el marco de la “Educación Especial” bajo la “Modalidad Indirecta” que comprende los programas y servicios de apoyo planificados y sistematizados para los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en otros subsistemas y ámbitos del Sistema Educativo Plurinacional; esto refleja la tendencia de buscar que se “adapten” o “normalicen” a la “escuela regular”, lo que no implica una educación inclusiva, más al contrario se exige y se apoya al estudiante con discapacidad para que responda y se integre al estándar del Subsistema de Educación Regular.

La Ley N.º 070 en el numeral 1 del artículo 27 estipula que en caso de presentar “necesidades educativas específicas”, la atención se realizará en “centros integrales multidisciplinarios”³⁸ desde la atención temprana y a lo largo de toda su vida; igualmente, la disposición prevista en el numeral 6, párrafo I del artículo 6 de la R.M. 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y de igual manera el numeral 7, párrafo I del artículo 6 de la R.M. 001/2022 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, disponen que en el Programa de Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas con Discapacidad grave y muy grave, que no “pueden asistir a las instituciones educativas”; desarrollen procesos educativos en sus domicilios. Estas previsiones expresan implícitamente una exclusión indirecta de las PcDs del Subsistema de Educación Regular, que comprende la Educación Inicial en Familia Comunitaria, la Educación Primaria Comunitaria Vocacional y la Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

38 Artículo 27 de la Ley N.º 070

Cabe hacer notar que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Observación General N.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva, párrafo 11, destaca la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión. La exclusión se produce cuando se impide o se deniega directa o indirectamente el acceso de los alumnos a todo tipo de educación. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad. La integración es el proceso por el que las personas con discapacidad asisten a las instituciones de educación general, con el convencimiento de que pueden adaptarse a los requisitos normalizados de esas instituciones³⁹.

Los aspectos descritos evidencian que la legislación boliviana mencionada no está acompañando de manera expedita la progresiva efectividad del derecho a la educación inclusiva de las PcDs; se aparta en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; así como lo señalado en la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación de las Persona con Discapacidad⁴⁰, que señala textualmente en su párrafo 40: "La progresiva efectividad significa que los Estados partes tienen la obligación concreta y permanente de proceder lo más expedita y eficazmente posible para lograr la plena aplicación del artículo 24". Esto no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial; así como lo señalado en el párrafo 62 que indica que los Estados partes deben aplicar o aprobar legislación en todos los niveles con arreglo al modelo de discapacidad basado en los derechos humanos.

Las disposiciones legislativas citadas por otro lado reconocen, en el marco del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, que la "Educación Especial" tiene una doble función, a través de las "Modalidades Directa e Indirecta". Pretende por un lado brindar atención educativa a estudiantes con discapacidad y por otro prestar apoyo al Subsistema de Educación Regular.

Asimismo, aún se mantienen resabios del modelo médico de la discapacidad. En ese modelo las PcDs deben ser "rehabilitadas", "normalizadas" la discapacidad se considera exclusivamente como un problema de la persona, producido por una enfermedad, accidente o condición de la salud, que requiere de cuidados médicos prestados por profesionales en forma de tratamiento individual para su cura, una mejor adaptación o un cambio

39 Véase A/HRC/25/29 y Corr.1, párr. 4, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), *The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education* (Ginebra, 2012).

40 Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación de las Persona con Discapacidad, noviembre de 2016.

de su conducta⁴¹; sólo importan los diagnósticos y los tratamientos, los cuales determinan la educación que va recibir la persona. Claro ejemplo se advierte en lo previsto en el artículo 32 la Ley N.º 548, Código Niña, Niño y Adolescente que dispone: "...las entidades estatales de salud e instituciones especializadas evaluarán el grado de discapacidad de las niñas, niños y adolescentes, a fin de que puedan ingresar preferentemente al sistema educativo regular o, en su caso, a centros de educación especial".

En la regulación internacional, el modelo médico ha evolucionado al modelo social, que considera que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad; y en la actualidad la discapacidad es considerada como materia de derechos humanos, las PcDs son y deben ser titulares de derechos y obligaciones; por tanto, el Derecho debe asegurar que todas ellas puedan ejercer todos sus derechos y libertades sin discriminación⁴²; perspectiva consagrada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo.

Otro aspecto estrechamente relacionado a las condiciones que se imponen para la asignación de la educación para PcDs, es la exigencia de requisitos adicionales para la matriculación y/o permanencia; como se observa en lo establecido en el párrafo I del artículo 14 de la Resolución Ministerial 001/2021 Normas Generales para la Gestión Educativa 2021 del Subsistema de Educación Regular, y de similar forma en el párrafo I del artículo 14 de la RM 001/2022 del Subsistema de Educación Regular que taxativamente expresa que "para estudiantes con discapacidad intelectual, se debe presentar un "Informe de Evaluación Psicopedagógica Integral" como requisito complementario, lo que denota la permisibilidad de rechazar inscripciones en la UEs regulares cuando no se cumpla con esta obligación, que en muchos casos puede convertirse de difícil cumplimiento.

En gestiones pasadas, la Defensoría del Pueblo tuvo conocimiento de denuncias de madres y padres de familia sobre el rechazo y expulsiones de estudiantes con discapacidad de UEs regulares; tal como el caso de una madre de familia que denuncia que el Director de la Unidad Educativa San Javier de la ciudad de El Alto emitió un informe a la Dirección Distrital de El Alto 1, por el cual señalaba que su hija padece de "autismo severo" puesto

41 Instituto de Democracia y Derechos Humanos del Pontificia Universidad Católica del Perú, "Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", 2014, página 12.

42 En 1992, el Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección a las Minorías en materia de discapacidad y derechos humanos, Leandro Despouy, presentó su informe final Los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad 15. En él afirmaba de forma expresa que la discapacidad era una cuestión de derechos humanos en cuya solución debían participar todos los órganos de vigilancia de aquellos. Se iniciaba una nueva etapa para la organización en la que la discapacidad se confirmaba como materia de derechos humanos

que grita y llora sin control en cualquier momento, presentando dificultad con sus emociones, por lo que, procedió a suspenderla de clases. Con la intervención Defensorial, se logró que el Director Distrital de Educación de El Alto 1 determine la reincorporación de la niña a la UE; sin embargo, se solicitó a los padres realizar una “valoración del estado de salud” de la estudiante, para determinar si se recomienda continuar en educación regular o en un centro de educación especial.

Similar situación se conoció en la denuncia de una funcionaria de la Unidad de Discapacidad del GAM de Monteagudo (Chuquisaca), en marzo de 2020, sobre el rechazo de inscripción de un niño con discapacidad física motora en la UE. Rebeca de la Vega, donde el Director del establecimiento negó registrarlo por su discapacidad, debido a que necesita atención especializada, justificando su proceder por la ausencia de cupos. La intervención Defensorial logró la inscripción otorgándole el número de Registro de Estudiante del Subsistema de Educación Regular (RUDE).

Sobre las previsiones referidas tanto de la Ley N.º 548 como de la R.M. 001/2021 y R.M. 001/2022 del Subsistema de Educación Regular, es preciso señalar que las evaluaciones basadas en diagnósticos médicos, pedagógicos o especializados, que se exigen para determinar y condicionar la educación que recibirán las PcD (regular o especial), generan una evidente discrecionalidad que busca justificar la exclusión del subsistema de educación regular y limitan el derecho al acceso a la educación inclusiva de este grupo poblacional, en contraposición a lo establecido en el artículo 17 y párrafo I del artículo 77 de la C.P.E. que garantiza que toda persona tiene derecho a recibir educación, así como lo previsto en el inciso a), numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, que determina que el Estado tiene la obligación de asegurar que las personas con discapacidad no queden excluidas del “sistema general de educación” por motivos de discapacidad.

Además, en el Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH) que hace énfasis al “Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”⁴³, en el párrafo 26, aconseja que las leyes de educación contengan una cláusula explícita contra el “rechazo” en la que se prohíba la denegación de la admisión en la “enseñanza general” y se garantice la continuidad de la educación; y, por consiguiente, se regulen también los mecanismos para denunciar estas prácticas, previsiones legislativas que aún no existen en nuestro país.

⁴³ Consejo de Derechos Humanos, 25.º período de sesiones, Temas 2 y 3 de la agenda, Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos e informes de la Oficina del Alto Comisionado y del Secretario General Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo.

2. EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACION REGULAR

El acceso a la educación es un derecho humano reconocido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que ha determinado el carácter universal y gratuito de la educación, contribuyendo de esta forma al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento de los Derechos Humanos. El artículo 3 de la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad señala las medidas a aportarse a fin de que las PcD puedan ser integradas a la sociedad en todos sus niveles incluyendo, entre otros, el derecho a recibir una educación de calidad e inclusiva.

En este sentido, la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas plantea como “Objetivo de Desarrollo Sostenible 4” garantizar una educación inclusiva, equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos; proponiendo la necesidad de eliminar las disparidades en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad⁴⁴.

A su vez, la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad en el inciso b), numeral 2 del Artículo 24 determinan que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; asimismo, a fin de hacer efectivo este derecho el Comité sobre los derechos de Personas con Discapacidad en su Observación General N.º 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, párrafo 20, dispone que las personas con discapacidad deben tener acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, llevar a cabo una transición gradual entre ambas en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. Asimismo, señala que el sistema educativo debe tener **cuatro características interrelacionadas** que son: **disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad**.

Disponibilidad.- Referida a que las instituciones educativas públicas y privadas, y los programas de enseñanza deben estar disponibles en cantidad y calidad suficientes⁴⁵.

44 Naciones Unidas A/RES/70/1 (Distr.: General 21 de octubre de 2015) Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015 [sin referencia al Comité Principal (A/70/L.1)] 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

45 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva Párrafo 21.

Accesibilidad.- Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles para todas las personas, sin discriminación, incluyendo los planes de estudios, los materiales educativos, los métodos de enseñanza, y los servicios de evaluación, lingüísticos y de apoyo⁴⁶.

Aceptabilidad.- La aceptabilidad es la obligación de que todas las instalaciones, bienes y servicios relacionados con la educación se diseñen y utilicen de forma que tengan plenamente en cuenta las necesidades, las culturas, las opiniones y los lenguajes de las personas con discapacidad y los respeten. La forma y el fondo de la educación han de ser aceptables para todos. Los Estados partes deben adoptar medidas de acción afirmativa para garantizar una enseñanza de buena calidad para todos⁴⁷. La inclusión y la calidad son recíprocas: un enfoque inclusivo puede contribuir considerablemente a la calidad de la enseñanza⁴⁸.

Adaptabilidad.- La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados⁴⁹. Los Estados deben adoptar el enfoque de diseño universal para el aprendizaje, que consiste en un conjunto de principios que estructura las acciones de los maestros y demás personal para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar la formación con el fin de responder a las diversas necesidades de todos los alumnos. Reconoce la singularidad del aprendizaje de cada alumno, lo que implica: desarrollar formas flexibles de aprendizaje, creando un entorno participativo en las aulas; depositar grandes expectativas en todos los alumnos, al tiempo que se permiten diferentes formas de cumplir esas expectativas; facultar al personal docente para que cambie su forma de pensar acerca de sus propios métodos de enseñanza; y centrarse en los resultados de la enseñanza para todos, incluidas las personas con discapacidad. La elaboración, el diseño y la aplicación de los planes de estudio han de responder y adecuarse a las necesidades de todos los alumnos, así como ofrecer respuestas educativas apropiadas⁵⁰.

46 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva Párrafo 22.

47 Observación General N.º 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

48 Párrafo 25. Observación General N.º 4 (2016) sobre el Derecho a la Educación Inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

49 Inciso c), numeral 6 del Párrafo 2 de la Observación General N.º 13 El Derecho a la Educación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

50 Párrafo 26 Observación General N.º 4 (2016) sobre el Derecho a la Educación Inclusiva del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Constitución Política del Estado en el párrafo I del artículo 78 concordante con el numeral 5 del artículo 1 de la Ley N.° 070 establece que la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; asimismo, el numeral 2, artículo 2 de Ley Educativa citada dispone que se consolida y fortalece el funcionamiento de unidades educativas fiscales y gratuitas, sostenidas por el Estado Plurinacional, para garantizar el acceso, permanencia y la calidad de la educación de todas y todos, por constituir la educación un derecho fundamental y de prioridad estratégica para la transformación hacia el Vivir Bien.

A su vez, en el numeral 18 del artículo 5 de la Ley N.° 070 establece entre los objetivos de la educación garantizar integralmente la calidad de la educación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, implementando estrategias de seguimiento, medición, evaluación y acreditación con participación social. En el marco de la soberanía e identidad plurinacional, plantear a nivel internacional indicadores, parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país.

2.1. Disponibilidad de Programas de Atención Educativa Para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional

La Declaración de Salamanca, en su numeral 2, punto 3, determina que 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 Ley N.° 070 plantea, en el marco de sus objetivos, la implementación de políticas y programas de atención integral educativa a poblaciones vulnerables⁵¹.

Por su parte, el párrafo IV del artículo 113, de la R.M. 001/2021 Subsistema de Educación Regular-Normas Generales para la Gestión Educativa y el numeral IV del artículo 115, de la R.M. 001/2022 del Subsistema de Educación Regular-Normas Generales para la Gestión Educativa, establecen concordantemente que dentro del Sistema Educativo Plurinacional se dará prioridad a planes y programas que beneficien a población en desventaja social, que se encuentre en edad escolar y en situación de desventaja social o vulnerabilidad.

51 Numeral 22, artículo 5 de la Ley Avelino Siñani/Elizardo Pérez N.° 070.

El Ministerio de Educación, conforme sus atribuciones, debe desarrollar programas educativos en base a las políticas de desarrollo del país; así como promover programas educativos para la formación integral del pueblo boliviano, conforme lo establecido en los incisos c) y k) del artículo 104 del D.S. 29894. Dicha Cartera de Estado informó a la Defensoría del Pueblo⁵² que el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que se implementa en el país, luego de la aprobación de la Ley de Educación N.º 070 de 2010, tiene el enfoque basado en el respeto a la diversidad y el ejercicio en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones y que para la planificación de las actividades en las Unidades Educativas se toma en cuenta las directrices generales establecidas en la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, considerando la inclusión de estudiantes con discapacidad en aulas regulares que establece pasos para la detección de signos de riesgo y atención, posteriormente se organizan los grupos de nivel para la atención educativa, considerando las necesidades de aplicar adaptaciones curriculares correspondientes.

En el ámbito de Educación Especial, señaló que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ratificada en Bolivia, mediante la Ley N.º 4024 de abril 2009 y la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223, determinan que para que las PcDs puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida el Estado adoptará medidas pertinentes para asegurar el acceso en igualdad de condiciones con las demás.

Igualmente, informó que para la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas existen las modalidades directa e indirecta y los Centros de Educación Especial; y las características y operativización de estas modalidades se encuentran desglosadas en el documento de "Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial".

- **Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial**

Este documento fue aprobado por el Ministerio de Educación, a través de la R.M. 69/2013 de 13 de febrero de 2013, y que además en el artículo 9 prevé que las Direcciones Generales de Educación de Adultos, Especial y Posalfabetización quedan encargadas de la coordinación, orientación, supervisión y cumplimiento de la citada resolución, que en el artículo 4 reconoce los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial, como parte integrante.

⁵² CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 de 16 de agosto de 2021, suscrito por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

Los Lineamientos tienen entre sus objetivos proporcionar orientaciones, guías y recomendaciones para que las y los actores/as educativos/as elaboren planes y programas específicos e inclusivos, desarrollando el respeto a la diversidad multicultural, étnica y de procesos educativos que se desarrollan con las y los estudiantes según sus necesidades, expectativas e intereses, garantizando una educación única, diversa y plural.

El instrumento técnico se divide en dos partes; la primera establece los fundamentos y principios de la Educación Inclusiva, entre éstos pregona que el objetivo de la educación inclusiva en el ámbito de educación especial es democratizar y pluralizar el acceso y permanencia de estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, según sus características, potencialidades, necesidades, expectativas e intereses, para consolidar la educación inclusiva y su desarrollo integral. En la segunda parte, se señalan las líneas metodológicas específicas para la atención directa e indirecta de acuerdo a la población atendida; asimismo define a la Educación Especial como el ámbito encargado de promover acciones de Educación inclusiva como respuesta educativa a PcD con el objetivo promover, desarrollar e implementar políticas educativas con calidad, respondiendo de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de las PcD.

Conforme los Lineamientos, la población que alcanza el ámbito de educación especial son Estudiantes con Discapacidad: Intelectual, Visual, Auditiva y Múltiple; Estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje: Dificultades generales y específicas; y Estudiantes con Talento Extraordinario: Talento general y específico. Las instituciones educativas destinadas para la atención para PcD en este ámbito son:

- **Instituciones educativas inclusivas**, brindan atención educativa pertinente a Personas y Estudiantes con Discapacidad.
- **Los Centros Integrales Multisectoriales (CIMs)**, son instituciones que brindan atención educativa integral a estudiantes con Discapacidad a través de procesos de evaluación, orientación y seguimiento, con el apoyo de servicios de salud, servicios sociales, psicología y otros.
- **Centros de Educación Especial**, brindan atención educativa en modalidades directa e indirecta y desarrollan el currículo específico con programas y servicios adecuados según las áreas de atención, características, potencialidades, necesidades, expectativas e intereses de la población.

- **Unidades educativas especiales**, brindan atención educativa aplicando el currículo de Educación Regular, de Jóvenes y Adultos o de Alfabetización y Postalfabetización hasta el nivel primario.

Entre las modalidades de atención que desarrollan los Lineamientos, para la educación especial, se tienen:

1. **Modalidad directa**, que es la atención a través de programas y servicios que **involucran directamente** a estudiante con discapacidad (intelectual, auditiva, visual, múltiple). Para la atención educativa a PcD en esta modalidad, se tienen los siguientes programas:

CUADRO N.º 8
PROGRAMAS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA
MODALIDAD DIRECTA

Nº	PCD	PROGRAMAS o SERVICIOS DE ATENCIÓN	DESCRIPCIÓN
1.	INTELLECTUAL	1. Programa de atención temprana y orientación a la familia (modalidad no escolarizada)	Se adquiere conductas de independencia personal, los procesos de intervención sobre el desarrollo integral cuentan con participación activa de sus padres, la familia y de forma intersectorial, evaluando psicopedagógica e integralmente a cada niña y niño, desde que es detectado hasta aproximadamente los 5-6 años de edad.
		2. Nivel de independencia personal (modalidad escolarizada)	Agrupar en grupos de acuerdo a sus necesidades de apoyo educativo y potencialidades identificadas, aproximadamente hasta los 6 a 8 años de edad. Son Programas Educativos Individuales para estudiantes en situación educativa difícil bajo la premisa del enfoque sociocomunitario y los procesos de práctica, teoría, valoración y producción.
		3. No específica Programa Independencia Social	El desarrollo social en PcD intelectual se inicia desde el periodo prenatal como en cualquier ser humano, consolidándose aproximadamente entre los 8 y 9 hasta los 14-15 años de edad, dependiendo del grado de afección neuropsicológica. En este nivel, que se extiende durante seis gestiones anuales, se consolidan los saberes, conocimientos, habilidades instrumentales como la lectura y el cálculo.
		4. Programas educativos individuales Nivel Técnico Competente	Se desarrollará una vez que cada estudiante haya cursado los niveles de independencia personal y social, iniciándose entre los 14 y 16 años de edad, pudiendo prolongarse considerablemente en casos graves y muy graves en los que se aplican programas educativos individuales. En algunos casos, se requiere el apoyo, asistencia y emprendimiento de la familia.

2.	AUDITIVA	5. Educación Inicial en Familia Comunitaria	Adquisición de la Lengua de Señas Boliviana como primera lengua, en respeto a su identidad lingüística como Persona con Discapacidad Auditiva, desde los primeros años de edad dentro de la familia y la institución educativa correspondiente al área de atención.
		6. Educación Primaria Comunitaria Vocacional	Todos los procesos educativos que se desarrollan en este nivel deben ser aplicados a través de la Lengua de Señas Boliviana, con adaptaciones en recursos y materiales educativos visuales.
		7. Programa Educación Básica Integral	Para estudiantes sordos/as que llegan a la institución educativa correspondiente al área de atención, fuera del margen de edad escolar, debiendo asistir al mismo de manera obligatoria, a fin de nivelar la adquisición de la Lengua de Señas Boliviana y los aprendizajes para su incorporación al grado y nivel que corresponda a Educación Regular.
		8. Programa de educación productiva para personas sordas	Las Unidades Educativas Especiales y/o Centros de Educación Especial que oferten Formación Técnica Productiva deben responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva y el contexto en el que se encuentren.
		9. Programa de vocalización y articulación	Dirigido a estudiantes con discapacidad auditiva que requieran complementar sus recursos comunicacionales.
		10. Programa de aprendizaje de la Lengua de Señas Boliviana	Para personas sordas que hayan adquirido la discapacidad auditiva posterior a la infancia y a los padres de hijos que requieran aprender la Lengua de Señas Boliviana.
3.	AUDITIVA MULTIPLE	11. Programa Específico	Por la complejidad y diversidad de necesidades que presentan estos estudiantes, el maestro deberá apoyarse con programas específicos, materiales educativos pertinentes y recursos comunicacionales alternativos y/o aumentativos, preservando su trayectoria educativa.
4.	V I S U A L	12. Programa de atención temprana desde 0 años de edad hasta un máximo de siete años de duración	Brinda atención a niñas y niños ciegos o con baja visión desde edad temprana, para posibilitar el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades.
		13. Desarrollo Sensorial y Psicomotriz desde 0 años de edad hasta un máximo de cuatro años de duración, bajo una atención individual	Este subnivel tiene el fin de evitar retrasos en el desarrollo integral y humano, estimulando al máximo el desarrollo de los otros sentidos, la motricidad, reflejos, tonos musculares y otros.
		14. Aprestamiento a los aprendizajes, con un máximo de tres años de duración, bajo atención personalizada de los estudiantes	Este subnivel posibilita a niñas y niños ciegos o con baja visión apropiarse de los procesos educativos a través de experiencias y actividades que les permita enfrentar las distintas tareas que exigen los aprendizajes escolares. La atención en este programa se realiza de cuatro niñas o niños ciegos o con baja visión por un maestro.
		15. Programa de rehabilitación y/o habilitación funcional con un máximo de cuatro años de duración	Las técnicas compensatorias que se desarrollan en los procesos educativos son importantes dentro del área de habilitación y rehabilitación funcional, porque permiten a las personas ciegas o con baja visión desarrollar habilidades para conocer, identificar y discriminar elementos de un contexto determinado.

		<p>16. Programa de atención a personas con baja visión</p>	<p>Presta servicios de estimulación visual a personas que tienen una significativa pérdida de visión, pero que también tienen un significativo remanente de visión útil que puede ser desarrollado al máximo de sus posibilidades mediante la intervención con programas de estimulación oportuna, adecuada y personalizada.</p>
		<p>17. Programa de formación técnico productivo laboral y/o rehabilitación profesional</p>	<p>Es la etapa del proceso de rehabilitación integral que comprende el conjunto de medidas de procesos educativos de conocimientos prácticos; evaluación de saberes y de aptitudes; orientación vocacional y laboral; adaptaciones de accesibilidad; formación profesional; colocación, supervisión y seguimiento laboral mediante las cuales la persona ciega se incluye a la sociedad a través del desempeño de una actividad laboral acorde con sus capacidades e intereses.</p>
		<p>18. Modalidad indirecta, con una carga horaria promedio de 16 horas mensuales</p>	<p>Destinado a estudiantes o participantes con discapacidad visual que aproximadamente se encuentran sobre los 18 años de edad en adelante y que concluyeron los programas o servicios de atención temprana, aprestamiento, rehabilitación y/o habilitación funcional, atención a personas con baja visión o educación especial para la atención a personas ciegas con discapacidad múltiple, según su diagnóstico y programación al inicio de su atención.</p>
		<p>19. Modalidad directa</p>	<p>Destinado a estudiantes con discapacidad visual que aproximadamente se encuentran sobre los 10 años de edad en adelante y que estén matriculados en centros de Educación Especial que oferten áreas técnicas productivas específicas previamente aprobadas.</p>
		<p>20. Servicio de educación especial para la atención a personas ciegas con discapacidad múltiple</p>	<p>Atiende a niñas, niños y jóvenes ciegos que además de su ceguera o baja visión presentan otras discapacidades en el área intelectual, física o sensorial.</p>
		<p>21. Programa de áreas complementarias y transversales</p>	<p>Complementa a otros programas (Atención temprana, Rehabilitación y/o habilitación funcional, Atención a personas con baja visión, Formación técnico productivo laboral y/o rehabilitación profesional) conforme el grado de discapacidad.</p>
		<p>22. Atención en educación técnica productiva</p>	<p>Su objetivo es formar a las PcDs ampliando sus posibilidades de acceso a un empleo digno, mediante la certificación correspondiente de saberes y conocimientos teóricos, prácticos y productivos que faciliten la inclusión laboral y social, a través de una educación técnica productiva acorde a sus necesidades y potencialidades.</p>

Fuente: Elaboración por la Defensoría del Pueblo a partir de la revisión de Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial (2012), páginas 29 – 55

- 2. Modalidad indirecta,** son un conjunto de programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en espacios educativos de los subsistemas de educación regular entre otros, para brindar una educación con calidad a personas y/o estudiantes con Discapacidad, pueden seguir currículos específicos en casos de PcDs. Esta modalidad se complementa con proceso de **sensibilización comunitaria, formación y capacitación continua de maestros de maestras, maestros de aula** y especialistas involucrados, directoras/es, trabajo con la familia. En la modalidad indirecta, las y los estudiantes con discapacidad se encuentran incluidos en los procesos educativos del Subsistema de Educación Regular, del Subsistema de Educación Alternativa y Educación Superior.

CUADRO N.º 9
PROGRAMAS Y SERVICIOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA
MODALIDAD INDIRECTA

Nº	PCD	PROGRAMAS o ESTRATEGÍA DE ATENCIÓN	DESCRIPCIÓN
1	I N T E L E C T U A L	1. Educación Inicial en Familia Comunitaria	Primera etapa de este nivel (0-3 años) detección temprana de las discapacidades intelectuales y el logro de los objetivos holísticos de la estimulación temprana. Segunda etapa de este nivel (4-5 años) previo al inicio de los procesos educativos inclusivos, se debe desarrollar el trabajo de sensibilización y concienciación a estudiantes, familias y comunidad educativa en general sobre la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.
		2. Educación Primaria Comunitaria Vocacional	Se toma en cuenta en todo momento la evaluación psicopedagógica y la coordinación interinstitucional con los Centros Integrales Multisectoriales para los apoyos, adaptaciones curriculares y de acceso pertinentes. En este nivel, la independencia, personal, social, la orientación de las vocaciones técnico productivas en cada estudiante y la consolidación de conocimientos instrumentales básicos, son finalidades a ser alcanzadas.
		3. Educación Secundaria Comunitaria Productiva	En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, dependiendo del grado de discapacidad, se pueden seguir los procesos educativos del nivel secundario comunitario productivo con adaptaciones curriculares que desarrollarán la formación técnico-productiva y humanística. Es posible que se presenten casos de estudiantes con Discapacidad Intelectual que por su edad no puedan continuar su formación en educación regular, entonces previa evaluación e informe son transferidos a los Centros de Educación de Adultos
2	A U D I T I V A	4. Programa de apoyo educativo o inclusión	Los estudiantes que se incluyen en los Subsistemas de Educación Regular, Alternativa o Superior, desarrollan el Programa de "Apoyo Educativo Inclusivo" en horario alterno al que asisten a la Unidad Educativa Inclusiva por el Centro de Educación Especial o Unidad Educativa Especial.

3	V I S U A L	5. Servicio de educación inclusiva para el apoyo educativo a estudiantes con discapacidad visual	<p>Es un conjunto de programas y estrategias traducidos en apoyos de adaptaciones de materiales educativos en alto y bajo relieve, transcripción del formato de escritura en tinta o visual a la escritura y lectura en sistema braille. Trabaja la sensibilización a las comunidades educativas y sociedad. Comprende las siguientes área y programas de apoyo pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa de Seguimiento Itinerante en Unidades y Centros Educativos. - Área de Lectura y Escritura Braille, braille avanzado en signografía matemática, química, musicografía, razonamiento lógico matemático y Ábaco. - Programa de Eficiencia Visual. - Programa de Sensibilización y Capacitación a las comunidades de las Unidades y Centros Educativos donde se encuentran incluidos Estudiantes ciegos y con baja visión.
---	----------------------------	---	--

Fuente: Elaboración por la Defensoría del Pueblo a partir de la revisión de Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial (2012), págs. 29 – 55

Finalmente, los Lineamientos Curriculares señalan las Estrategias de Sensibilización y Formación; así como la Evaluación de Procesos Educativos Inclusivos, estableciendo que a nivel nacional se realice un seguimiento sistemático de los procesos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial, que debe ser realizado por las Direcciones Departamentales de Educación.

El Ministerio de Educación informó⁵³ que además cuenta con documentos que establecen las orientaciones metodológicas; y adjuntó los siguientes instrumentos técnicos:

- **Guía educativa para familias y comunidades de personas con discapacidad intelectual.** Contiene información básica para orientar las acciones y actitudes de familias y comunidades de estudiantes
- con discapacidad intelectual, y contribuye a ordenar algunas ideas clave para la atención de esta población; describiendo aspectos de carácter familiar y comunitario relacionados con su atención educativa.

⁵³ CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 de 16 de agosto de 2021, suscrito por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

- **Guía educativa para familias y comunidades de personas sordas.** La guía educativa para madres y padres de personas con discapacidad auditiva tiene el propósito de difundir información básica acerca de estudiantes con necesidades educativas por esta discapacidad, señalando conceptos básicos, estrategias adaptación y comunicación, así como también los parámetros en la educación aprendizaje de lengua de señas.
- **Guía educativa para familias y comunidades de estudiantes ciegos o con baja visión,** informa y orienta a los padres, madres y familiares de personas ciegas o con baja visión facilitándoles información básica sobre los apoyos específicos que requieren respecto a las características de su desarrollo, dificultades más significativas y orientaciones respecto a la metodología y técnicas de estudio.

En el marco de la presente investigación, se ha revisado la página web oficial del Ministerio de Educación, en la sección Biblioteca Digital del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, donde se observó la existencia de instrumentos técnicos relacionados al derecho a recibir educación sin discriminación (Artículo 17 de la Constitución Política del Estado y artículo 1 de la Ley N.º 070) y el derecho a la educación de toda persona con discapacidad goza (Artículo 70 de la CPE), donde hacen referencia a Programas de Educación y documentos técnicos sobre la atención para el acompañamiento familiar a procesos educativos de PcD, que no fueron reportados por el Ministerio de Educación. Son los siguientes:

- Propuesta de Programa Educación Socio Comunitaria en Casa para Personas con Discapacidad
- Guía para el Acompañamiento Familiar a Procesos Educativos Inclusivos Protocolo
- Protocolo de Aplicación del Instrumento para el diagnóstico Socio Pedagógico Familiar
- Propuesta de Programa Educativo “Educación Sociocomunitaria en casa para Personas con Discapacidad”

Este programa fue propuesto por el Ministerio de Educación en atención a las 935 personas menores de 20 años de edad, que de acuerdo con el Registro Nacional de Personas con Discapacidad, existían en Bolivia en 2014 y que no tenían ningún tipo de actividad educativa en el país, por presentar una discapacidad grave o muy grave.

El programa tiene como objetivo general garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad grave y muy grave, imposibilitadas de asistir a instituciones educativas del sistema educativo plurinacional en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones mediante procesos educativos pertinentes y oportunos⁵⁴, y consta de tres fases la primera dirigida a 90 estudiantes (2015-2016), la segunda para 430 estudiantes (2016-2017) y la tercera también para 430 estudiantes (2017-2018). Este programa aún no reporta, en la página web oficial del Ministerio de Educación, los resultados obtenidos.

El Programa Educativo “Educación Sociocomunitaria en casa para Personas con Discapacidad” cuenta con la **“Guía para el Acompañamiento familiar a procesos educativos inclusivos (material del Programa de Educación Socio Comunitario en casa para personas con discapacidad)”**, documento que recupera y valoriza los saberes y conocimientos que tienen la madre, el padre y la comunidad familiar, quienes son miembros importantes para la persona con discapacidad grave y muy grave, y requieren saber y conocer cómo acompañar en las necesidades integrales y educativas, describiendo una serie de orientaciones prácticas dirigidas a la familia de la PcD a fin de colaborar con estrategias y rutinas de actividades con horarios determinados para el acompañamiento familiar del programa educación sociocomunitaria en casa, como por ejemplo describe la importancia de utilizar rutinas diarias de actividades del estudiante, el apoyo al niño durante la actividad, uso de expresiones, uso de sistema de lengua de señas y recomendaciones, entre otros aspectos.

Igualmente, cuenta con el **“Protocolo de Aplicación del Instrumento para el Diagnóstico Sociopedagógico Familiar”**, que brinda orientaciones para realizar la “Evaluación Sociopedagógica Familiar”, la cual se constituye en una evaluación funcional de la o el estudiante retroalimentada por los resultados que proporciona, para la toma de decisiones respecto al currículo el tipo de proceso educativo y los materiales educativos para el logro de resultados que el estudiante necesita alcanzar.

De la información ampliamente descrita, se observa que el Estado ha desarrollado para la atención educativa inclusiva de estudiantes con discapacidad dos Subsistemas de Educación: el **Regular**; y el **Alternativo y Especial**; el primero a cargo del Viceministerio de Educación Regular y el segundo del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial; sin embargo, el desarrollo de programas educativos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad, se realiza sólo desde el ámbito de “Educación Especial” a cargo de la Dirección General de Educación Especial

54 Ministerio de Educación, Programa Educación Socio Comunitaria en casa para Personas con Discapacidad, p. 8.

del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial; instancia que orienta sus acciones a través de “Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial”; que describen dos modalidades de atención la directa y la indirecta.

En esta modalidad, si bien los Programas de Atención Educativa pregonan un enfoque basado en respeto a la diversidad, el ejercicio en igualdad de oportunidades y la educación inclusiva en el ámbito de la educación especial, la atención educativa para las PcDs, previas valoraciones psicopedagógicas, se brindan exclusivamente en los Centros de Educación Especial o Centros Integrales Multisectoriales, espacios en los cuales no participan otros estudiantes sin discapacidad, esta situación genera escenarios de segregación de esta población, negándoles entornos educativos inclusivos. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha señalado, en el párrafo 11 de la Observación N.º 4 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la importancia de reconocer las diferencias entre exclusión, segregación, integración e inclusión. La segregación tiene lugar cuando la educación de los alumnos con discapacidad se imparte en entornos separados diseñados o utilizados para responder a una deficiencia concreta o a varias deficiencias, apartándolos de los alumnos sin discapacidad.

En la modalidad indirecta, existen cinco Programas de Atención Educativa: Programa de Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional, Educación Secundaria Comunitaria Productiva, Programa de apoyo educativo o inclusión y Servicio de Educación Inclusiva para el apoyo educativo a estudiantes con discapacidad visual, los cuales se encuentran dirigidos a estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva y visual, para la integración en las Unidades Educativas Inclusivas en horarios alternos al que asisten a los Centros de Educación Especial. Esto conlleva un trabajo de sensibilización y concienciación de las familias y la comunidad sobre la educación inclusiva; en esta modalidad los programas buscan que la atención educativa se realice en entornos inclusivos. También, para el desarrollo de la atención educación, el Ministerio de Educación ha elaborado el Programa de Atención Educativa de “Educación Sociocomunitaria en casa para Personas con Discapacidad” grave y muy grave, este programa surge como una propuesta de atención para 935 personas menores de 20 años de edad que, conforme los datos del Censo del 2021, no estarían recibiendo atención educativa.

No obstante, en los instrumentos técnicos que orientan la aplicación de los Programas Educativos descritos tanto en la modalidad directa e indirecta, se advierte la falta de mecanismos de monitoreo y supervisión

de la aplicación y avance progresivo que aporten a la educación inclusiva de calidad de los estudiantes con discapacidad.

Por un lado, “Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial” no han definido claramente el monitoreo y supervisión de los programas educativos insertos en este instrumento, pues que manera fragmentada determina que las Direcciones Departamentales de Educación⁵⁵ deberán cumplir con esta obligación y de forma paralela en la RM 0692013 se le encarga a la Dirección General de Educación Especial dependiente del Ministerio de Educación coordinar, orientar, supervisar el cumplimiento; no obstante, tampoco especifica los mecanismos que deberán ejecutar para este fin.

La RM 01/2021 y RM 01/2022 del Subsistema de Educación Regular, en el parágrafo I del Artículo 13, determina que se consolida la organización de las Comisiones Nacional y Departamental de Coordinación entre los Subsistemas de Educación Alternativa y Especial y Educación Regular, que se encargarán de coordinar acciones para garantizar el acceso, permanencia y conclusión de estudios de las y los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario; si bien no define expresamente el monitoreo y supervisión de la ejecución de los Programas Educativos para PcD reconocen la existencia de una instancia de coordinación. Igualmente, las Guías Educativas para las Familias y Comunidades, así como el Programa Sociocomunitario en Casa para Personas con Discapacidad, no han insertado en sus lineamientos supervisión en el avance y su cumplimiento, ni las instancias responsables.

Tampoco el Ministerio de Educación ha informado a la Defensoría del Pueblo la supervisión en el avance progresivo de la aplicación e implementación de los Programas de Atención Educativa referidos, que permitan medir su pertinencia, adecuación y calidad, limitándose a adjuntar los instrumentos técnicos mencionados.

Considerando además, que el CONALPEDIS⁵⁶, entidad descentralizada para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, con autonomía de gestión y patrimonio propio, dependiente del Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional⁵⁷, ha hecho conocer a la Defensoría del Pueblo que a través de notas⁵⁸ solicitó al Ministerio de Educación información

55 Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial”; ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN, página 66.

56 INFORME CONALPEDIS/ACD/020/2021 de 03 de agosto de 2021, suscrito por la Lic. Libertad YOUNNMEI PARRADO, Área de Capacitación y Difusión Comité nacional de la Persona con Discapacidad CONALPEDIS.

57 El parágrafo I del artículo 45 de la Ley N.º 223 “Ley General para Personas con Discapacidad”.

58 Nota CITE: CONALPEDIS/149/2021 de 24 de marzo de 2021 y Nota CITE: CONALPEDIS/294/2021 de 07 de junio de 2021, ambas suscritas por el Dr. Javier Salgueiro Aramayo, Director Ejecutivo a.i., CONALPEDIS y dirigidas al Prof. Adrián Rubén Quelca Tarqui ex Ministro de Educación.

sobre los Programas Educativos relacionados con las PcD; sin embargo, señaló que los datos que se le brindó fueron también insuficientes; incluso hizo notar que a mayo de la gestión 2021, la Dirección General de Educación Especial recién estaría elaborando la reglamentación que permitirá la implementación de los “Centros Integrales Multisectoriales”, que deberá ser coordinado y consensuado con el Ministerio de Educación para brindar una educación integral con el apoyo de servicios de salud, social y psicológico.

Las nueve Direcciones Departamentales de Educación del país, a las cuales la Defensoría del Pueblo solicitó información respecto a la implementación de políticas, planes, programas y otros lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación, que garanticen la atención educativa inclusiva para de PcDs, proporcionaron los datos que se detallan en el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 10
IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS DE ATENCIÓN EDUCATIVA
INCLUSIVA DIRECCIONES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN

RESPUESTA	L P Z	O R	P T	C B B A	C H U Q	T A R	S C	B E N	P A N
Aplican la RM. 001/2021 del Subsistema de Educación Regular respecto al Plan Anual Departamental y la inscripción simultánea previa valoración psicopedagógica a Unidad Educativa Inclusiva y un Centro de Educación Especial			X	N R*			X		X
Toman en cuenta "Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial"	X					X			
Describieron las modalidades de atención a distancia, semipresencial o presencial		X				X			
Coordinan con la Dirección General de Educación Especial del Ministerio de Educación. Socializaron la plataforma educativa http://educa.minedu.gob.bo/ , educación alternativa y especial, en la biblioteca se encuentra los materiales bibliográficos para trabajar educación para personas con discapacidad, auditiva, físico motora, intelectual, múltiple, visual y el programa educación socio comunitario en casa.								X	

Fuente: Elaboración por la Defensoría del Pueblo con Respuestas otorgadas por la Direcciones Departamentales de Educación

Se observa que la Dirección Departamental de Educación de Cochabamba no remitió respuesta a la Defensoría del Pueblo; igualmente se tiene que cinco Direcciones Departamentales de Educación (La Paz, Potosí, Chuquisaca, Santa Cruz y Pando) sólo enunciaron que aplican los instrumentos normativos y técnicos en el marco de la Educación Especial; sin embargo, no describieron qué medidas implementaron para su aplicación; y únicamente en el caso del Beni describió parcialmente la coordinación que realiza con la Dirección General de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación; los restantes dos (Oruro y Tarija) informaron aspectos no relacionados a lo solicitado.

En el caso de las Direcciones Distritales de Educación, la Defensoría del Pueblo solicitó a 26 Distritales que proporcionen información sobre la aplicación de los programas educativos para la inclusión de estudiantes con discapacidad, de las cuales Cochabamba dos, Monteagudo y Desaguadero no remitieron respuestas; de las 23 restantes que se pronunciaron, el 48%, señaló que aplican programas desarrollados para estudiantes con discapacidad en el marco del Subsistema de Educación Especial; como en el caso de La Paz y El Alto, que emplean la Ley N.º 070 y la R.M 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, y en el caso de El Alto cuenta con el apoyo del Centro de Educación Especial CEREFÉ. El 39% ha informado que aplican programas de inclusión en el marco del Subsistema de Educación Regular, por ejemplo la Dirección Distrital de Riberalta (Beni) informó que previa capacitación de maestras y maestros, en la UE Nicolás Suárez habrían logrado incluir a niños con discapacidad visual o como la Dirección Distrital del Plan 3000 en Santa Cruz, que buscan a través de las adaptaciones curriculares, seguimiento y monitoreo la inclusión de estudiantes de los CEE a Unidades Educativas Regulares del Distrito Educativo; igualmente la Dirección Distrital de Educación de Santa Cruz dos realiza seguimiento en el marco del plan departamental de educación inclusiva. El 13% restante no especificó si aplica algún programa; sin embargo, informaron que realizan ferias inclusivas de sensibilización (Villa Tunari – Chapare) o que cuentan con alianza con ONGs (Caranavi), a excepción de Puerto Suárez que señaló no haber realizado el seguimiento a las UEs para verificar si es que se aplicaría algún plan o programa educativo.

Se observa que tanto las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación aún no han logrado la plena implementación de los Programas de Atención Educativa para la inclusión de PcD, tomando en cuenta que las respuestas proporcionadas a la Defensoría del Pueblo, en su generalidad, simplemente expresan la normativa y algunos instrumentos técnicos emitidos por el Ministerio de Educación, como son la Ley N.º 070, la RM

001/2021 del Subsistema de Educación Regular y del Alternativo y Especial; y “Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial”; y no especifican pertinentemente cómo están implementando o aplicando en el marco de su ámbito territorial, los 28 Programas de Atención Educativa que el Ministerio de Educación habría desarrollado para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Si bien la Dirección Departamental de Educación del Beni mencionó el Programa de Educación Sociocomunitario en Casa para Personas con Discapacidad, empero no describió cómo está aplicando este programa.

Por otro lado, se ha advertido que existen Direcciones Distritales de Educación como la de Puerto Suárez que no han realizado ningún seguimiento para verificar la aplicación de los programas educativos para la inclusión de las PcDs en su jurisdicción distrital.

En aquellas Direcciones Departamentales y Distritales de Educación que informaron que se hallan implementando Programas de Atención Educativa, ya sea en el marco del Subsistema de Educación Regular o el Alternativo y Especial, se observa que las acciones descritas son dispersas, no están orientadas ni obedecen a un proceso estructurado que permita visibilizar el desarrollo del Programa Educativo para la inclusión de las PcD.

Ninguna de la Direcciones Departamentales y Distritales de Educación precisó el trabajo que desarrollan con las familias y la comunidad; aspecto que, en el marco de los instrumentos técnicos como las Guías educativas para familias y comunidades de personas con discapacidad (intelectual, visual y auditiva) elaborados por el Ministerio de Educación, es de suma importancia para la atención educativa inclusiva de esta población. Se advierte la ausencia de un abordaje integral con la familia y la comunidad.

Para el ámbito municipal, la Defensoría del Pueblo, en el marco de lo establecido en el inciso b), numeral 2, artículo 80 de la Ley N.º 070 que determina como atribución de los GAMs apoyar a programas educativos con recursos establecidos en normas en vigencia, consultó a 18 GAMs, sobre las acciones de apoyo a los Programas Educativos implementados en su jurisdicción municipal, que garanticen el acceso a la educación inclusiva de las PcDs, de los cuales dos no respondieron (Monteagudo-Yacuiba y Santa Cruz de la Sierra).

De los 16 GAMs que proporcionaron información, sólo cinco (La Paz, El Alto, Cobija, Caranavi y Villa Tunari), que representan el 31,25%, describieron acciones que realizan para apoyar en la implementación de Programas Educativos Inclusivos en sus municipios, como es el caso de La Paz, que realiza la dotación de material y elaboración de textos escolares

para atención de PcD visual y auditiva; Caranavi, a través del Convenio denominado “Inclusión Social y Defensa de los Derechos de las Personas Con Discapacidad” suscrito el 2019 con la Pastoral Social Diocesana Cáritas Coroico-Regional Caranavi, brinda apoyo con talleres de información para la implementación de adaptaciones curriculares en beneficio de los estudiantes con discapacidad y diferentes dificultades de aprendizaje; y Cobija que refirió realizar capacitaciones y acompañamientos a UEs de Educación Especial. En cuanto a los 11 GAMs restantes que significan el 68,75% no brindaron información específica (Trinidad y Riberalta) o alegaron no estar dentro de sus competencias (Tarija, Sucre, Oruro, Potosí, Cochabamba y Yacuiba), la pandemia de la COVID-19 (Puerto Suárez), reciente posesión al cargo (Desaguadero), o simplemente enunciaron la existencia del Subsistema de Educación Especial sin especificar las acciones de apoyo asumidas como Llallagua. Este escenario, refleja que la mayoría de los GAMs no están reconociendo como una de sus competencias el apoyo a la implementación de los Programas de Atención Educativa para la inclusión de las PcDs, conforme lo establecido en el inciso b), numeral 2 del artículo 80 de la Ley N.º 070.

Los aspectos mencionados evidencian debilidades en la implementación y aplicación de los 28 Programas de Atención Educativa desarrollados para la educación inclusiva de calidad de las PcD (22 modalidad directa, 5 indirecta, 1 Programa Sociocomunitario en casa) identificadas en la presente investigación; debido, por una parte, a la ausencia de definición de mecanismos de monitoreo y supervisión de la aplicación y su implementación; y por otra a la falta de claridad en la delegación de estas funciones y responsabilidades por los diferentes niveles de Estado; que han generado que las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación realicen acciones nominativas y dispersas o incluso no verifiquen cómo se están implementado los Programas de Atención Educativa para la inclusión de las PcD en sus diferentes ámbitos territoriales; impidiendo la medición de la calidad educativa que se ofrece a los estudiantes con discapacidad y su aceptabilidad, así como las debilidades que puedan presentar para subsanarlas; en contravención con lo señalado por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, párrafo 37 de la Observación General 13 del artículo 13 del PIDESC, que indica que los Estados. Partes deben **supervisar cuidadosamente** la enseñanza, comprendidas las correspondientes políticas, instituciones, **programas**, pautas de gastos y demás prácticas, a fin de poner de manifiesto cualquier discriminación de hecho y adoptar las medidas para subsanarla; así como lo referido por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el inciso i), párrafo 12 de la Observación General N.º 4 del artículo 24 de la Convención

sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, que refiere que la educación inclusiva es un proceso continuo y, por ello, debe estar sujeta a una supervisión y evaluación periódicas para garantizar que no se estén produciendo ni segregación ni integración, ya sea formal o informalmente.

A esto se suma que el 68,75% de los GAMs identificados en la presente investigación tampoco han asumido la competencia de brindar apoyo a la implementación de los Programas de Atención Educativa Inclusivos; por otro lado, no se ha realizado un trabajo sostenido con las familias y la comunidad como colaboradores para la implementación de los Programas Educativos; situaciones que van en desmedro de la disponibilidad y vulneran el derecho al acceso a una educación inclusiva de calidad de las PcD, apartándose de lo determinado en el inciso b) numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

Finalmente, se advierte una limitada oferta de Programas de Atención para la inclusión de PcD mental o psíquica, toda vez que de los 28 Programas de Atención Educativa identificados, ninguno especifica su ámbito de atención para esta población, situación que devela que el Estado no está asegurando que las personas con discapacidad mental o psíquica sean incluidas en la enseñanza básica necesaria en igualdad de condiciones con el resto de las niñas, niños y adolescentes, en menoscabo de los incisos a) y b) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

2.2. IMPLEMENTACIÓN DE CURRÍCULO INCLUSIVO Y ADAPTADO PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

El diseño curricular constituye una etapa esencial en el proceso enseñanza aprendizaje, en dependencia de la concepción teórica y epistemológica que se tenga del currículo, así será la estructuración de los procesos educativos y del tipo de pedagogía a implementar.⁵⁹

La UNESCO en 1966 ha definido el currículo como: "la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación"⁶⁰.

59 http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072011000300013#:~:text=DESARROLLO-El%20dise%C3%B1o%20curricular%20es%20una%20etapa%20esencial%20del%20proceso%20de,tipo%20de%20pedagog%C3%ADa%20a%20implementar.&text=Concepci%C3%B3n%20pragm%C3%A1tica%20de%20la%20teor%C3%ADa%20curricular.

60 Bases para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRESALC/UNESCO, Caracas; 1996. p. 56.

A su vez, en 2015 a través del documento denominado “El Currículo en los debates y en las Reformas Educativas al Horizonte 2030: Para una Agenda Curricular del Siglo XXI (2015)”, destacó cuatro rasgos para proponer la reconceptualización de currículo, que son los siguientes:

1. El primero **concibe al currículo como eje de articulación entre las finalidades y objetivos educativos** y de desarrollo planteadas por la sociedad y las necesidades de aprendizaje y de desarrollo personal de los estudiantes (UNESCO-IBE 2015).
2. El segundo rasgo constituye **la visión del currículo como producto de un proceso de diálogo social y de construcción colectiva** que implica una diversidad de actores y que se fundamenta en un enfoque comprensivo del sistema educativo.
3. El tercer rasgo involucra **la intención que el currículo contribuya a sostener y legitimar** las políticas educativas como una dimensión transversal y componente esencial de una visión sistémica.
4. El cuarto rasgo implica la expectativa que el **currículo como orientador de prácticas pedagógicas renovadas pueda favorecer la democratización efectiva de las oportunidades de aprendizaje** y apoyar la progresiva transformación del rol del docente.⁶¹

La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO considera que el currículo es esencial para hacer efectivo el cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referida a la calidad de la educación inclusiva, **pues juega un papel fundamental en la prestación de un aprendizaje de calidad para toda niña, niño, adolescente y joven, y en la materialización y apoyo de una educación pertinente para el desarrollo integral, determinando en gran medida si la educación es inclusiva**, con lo cual desempeña un papel importante a la hora de garantizar que se imparta equitativamente. Asimismo, el currículo articula tanto las competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de toda la vida como las competencias necesarias para el desarrollo holístico.⁶²

El numeral 2, inciso d) del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad determina que se debe prestar el apoyo necesario a PcD en el marco del Sistema Educativo para facilitar

61 El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: para una agenda curricular del siglo XXI, p.6.

62 Qué hace una Educación de Calidad, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO(OIE) Pag. 4.

su formación efectiva; asimismo el inciso e) del citado numeral establece que los Estados Partes deben facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; asimismo el inciso e) del mismo articulado establece que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

Por su parte, el Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad en su Observación General N.º 4, párrafo 26, señala que la elaboración, el diseño y la aplicación de los planes de estudio han de responder y adecuarse a las necesidades de todos los alumnos, así como ofrecer respuestas educativas apropiadas y que las evaluaciones normalizadas deben sustituirse por métodos de evaluación flexibles y múltiples, y por el reconocimiento de los progresos individuales hacia objetivos generales que aportan itinerarios de aprendizaje alternativos.

A su vez, el párrafo 33 de la citada Observación determina que debe proporcionarse directamente un apoyo adecuado, continuo y personalizado, haciendo hincapié en la necesidad de ofrecer planes educativos individualizados que puedan determinar los ajustes razonables y el apoyo concreto necesarios para cada alumno, estos planes educativos personalizados deben abordar las transiciones experimentadas por los alumnos que pasan de entornos segregados a entornos convencionales, así como entre los ciclos de enseñanza; y su eficacia debe someterse a una supervisión y evaluación periódicas con la participación directa del alumno afectado.

El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en su “Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, en sus párrafos 46 al 48, determina que el apoyo educativo puede adoptar varias formas considerando principalmente las necesidades individuales de cada persona, constituyendo una atención personalizada que es la característica central de la educación inclusiva. Asimismo, los planes de apoyo personalizados están orientados a conseguir la independencia educativa del estudiante y la ayuda necesaria para su aprendizaje, teniendo en cuenta su capacidad, para lo cual existen numerosas medidas de apoyo basadas en planes personalizados que abarcan desde medios compensatorios, tecnológicos, didácticos auxiliares, entre otros, hasta procedimientos educativos especiales con la asignación de asistentes para la enseñanza.⁶³

63 Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, párrafo 46 al 48⁷.

En cuanto a normativa nacional, la CPE, en su artículo 85, determina que “el Estado promoverá y 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 y establecerá una organización y desarrollo curricular especial”.

La Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223 en su inciso r) del artículo 5 establece que la educación inclusiva debe dar respuesta a la diversidad mediante adaptaciones físicas, curriculares y personal de apoyo, buscando mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades para reducir la exclusión de la educación.

La Ley N.º 070, en su Capítulo I, Título III, determina la organización curricular del Sistema Educativo Plurinacional, entendida como la estructura, organización y el conjunto de relaciones que se establecen entre los componentes del currículo del Sistema Educativo Plurinacional en sus diversos subsistemas y niveles de formación, articulados a las necesidades, demandas y expectativas de la sociedad y el Estado Plurinacional de Bolivia, estableciendo mecanismos de articulación entre la teoría y la práctica educativa, que se expresa en el currículo base de carácter intercultural y currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural, que en su complementariedad garantizan la unidad del Sistema Educativo Plurinacional, atribuyendo como responsabilidad del Ministerio de Educación el diseño, aprobación e implementación del currículo base y de los currículos regionalizados⁶⁴.

En el marco de la presente investigación, se consultó al Ministerio de Educación si aprobó un currículo diferenciado para estudiantes con discapacidad para que sean incluidos en el Subsistema de Educación Regular. Al respecto señaló⁶⁵ que no existe un currículo diferenciado para esta población, atendiendo sus necesidades a través de la modalidad indirecta, que se refiere a PcD incluidas en las UEs. Por otro lado, añadió que la modalidad de atención directa se desarrolla a partir de currículos específicos (para PCD intelectual, auditiva y visual), que apuntan a contenidos relacionados con las actividades de la vida diaria, independencia y autonomía personal, programas y servicios que involucran directamente a estudiantes con discapacidad, para su desarrollo integral y holístico, preparándolos para la vida adulta independiente, enfatizando una formación técnica y productiva, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones. Asimismo, adjuntó los siguientes documentos:

64 Artículo 69 de Ley N.º 070 Avelino Siñani- Elizardo Pérez.

65 CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 de fecha 16 de agosto de 2021, suscrito por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

- 1. Resolución Ministerial N.º 001/2021 y la Resolución Ministerial N.º 001/2022 del Subsistema de Educación Regular**, que en su capítulo V desarrolla la aplicación curricular, determinando que las UE fiscales, privadas o de convenio, tienen la obligación de aplicar el Currículo Base y los Currículos Regionalizados, en el marco del contexto cultural, lingüístico y territorial respectivo, bajo los lineamientos metodológicos curriculares del Subsistema de Educación Regular en la planificación, organización y evaluación del desarrollo curricular de acuerdo al enfoque pedagógico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.⁶⁶
- 2. Currículo específico para atención educativa a estudiantes ciegos o con baja visión**, es un instrumento de orientación para directores, maestros, estudiantes, familias en general y todo profesional que trabaje en el área de atención educativa a la población con ceguera o con baja visión. Consiste en un conjunto de programas y servicios educativos de apoyo a estudiantes con discapacidad visual incluidos al Sistema Educativo Plurinacional, que les permitan su nivelación educativa según grado o nivel, desarrollo integral y su desenvolvimiento con relativa independencia educativa; formación productiva laboral que le prepare para el disfrute de la vida independiente; además, brinda respuestas educativas pertinentes y oportunas según el grado de discapacidad visual o ceguera con discapacidad múltiple. En cuanto a la aplicación curricular la misma podrá ser usada tanto en la modalidad directa del Subsistema de Educación Alternativa y Especial como en la modalidad indirecta del Subsistema de Educación Regular conforme el programa aplicado.
- 3. Currículo específico para personas sordas**, se aplica a través de la U.E. Especial, con adaptaciones curriculares y metodológicas desarrollando el nivel Inicial en Familia Comunitaria y el nivel de Educación Primaria Comunitaria Vocacional bajo la modalidad directa, pasando a desarrollar el nivel secundario productivo comunitario directamente bajo la modalidad de atención indirecta de Subsistema de Educación Regular.
- 4. Currículo específico para estudiantes con Discapacidad Intelectual**, este documento tiene como meta pedagógica que las PcD intelectual logren su autonomía e independencia personal, consolidando su capacidad de decidir y su capacidad de autoevaluación sobre los conocimientos y habilidades que adquieren. Está dividido en tres niveles, concentrados en la adquisición de la independencia personal de las PcD y divididos por edades; el primer nivel de 3 a 6-8 años de edad, tiene como objetivo que el estudiante adquiera y desarrolle aspectos relacionados con la

66 Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular, artículo 82, numeral 1.

comunicación, higiene, vestido y alimentación mediante el desarrollo de funciones cognitivas superiores, actitudes positivas hacia la relación social y el trabajo cooperativo para resolver diversas situaciones de carácter personal, social y educativo en familia, dividiéndose en dos modalidades, la no escolarizada y la escolarizada, esta última se desarrolla según las necesidades y características de los estudiantes en CEE o UE Regulares con las adaptaciones curriculares correspondientes.

En el caso de estudiantes con discapacidad intelectual leve, previa las adaptaciones curriculares y apoyo psicopedagógico, es aplicable el Currículo Base del Subsistema de Educación Regular.

El segundo nivel de 6 a 9-11 años de edad y tercer nivel de 9 a 12-14 años de edad, se encuentran divididos por área del conocimiento, (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, artes plásticas y música) cada uno con su objetivo específico, señalando que se aplicarán diversificaciones y adaptaciones curriculares con énfasis en el desarrollo de algunos contenidos.⁶⁷

Por otro lado, el Ministerio de Educación ha facilitado “Los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial”, aprobado mediante R.M. 069/2013, que brindan orientaciones para aplicar prácticas inclusivas con metodologías específicas, adecuaciones y adaptaciones curriculares, estrategias de acceso y todo recurso educativo que facilite su desarrollo en el marco de educación inclusiva para PcD; asimismo, involucra al Sistema Educativo Plurinacional, con sus tres subsistemas, sobre criterios de armonía y coordinación comprendidos en el Currículo Base, desde el reconocimiento y aceptación de la diversidad poblacional, desarrollando el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo en el marco de la educación para Vivir Bien, proporcionando un espacio propicio para desarrollar el enfoque de Educación Inclusiva, como un instrumento para fortalecer el Sistema Educativo Plurinacional y coadyuvar a la construcción de una Sociedad Inclusiva.⁶⁸

Asimismo, determina que las Instituciones Educativas Inclusivas brindarán atención educativa en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a estudiantes con discapacidad, mediante metodologías flexibles reflejadas en adaptaciones curriculares. En referencia a la atención educativa a PcD se tiene que la misma se realiza en dos modalidades, la directa e indirecta. La atención en modalidad directa se iniciará mediante

67 Ministerio de Educación, Currículo específico para estudiantes con Discapacidad Intelectual, noviembre 2012

68 Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en el Ámbito de Educación Especial, noviembre 2012.

el currículo específico por área de atención, desde edades tempranas y con niveles de independencia personal, social y técnico competente, en CEE o en Instituciones Educativas de otros subsistemas, con mayor frecuencia del Subsistema de Educación Regular, y en la modalidad indirecta se pueden aplicar currículos específicos o currículos regulares desarrollados para estudiantes con discapacidad.

**CUADRO N.º 11
DESARROLLO CURRICULAR**

PcD	CLASIFICACIÓN	
	SUBSISTEMA DE EDUCACIONALTERNATIVA Y ESPECIAL MODALIDAD DIRECTA	SUBSISTEMA DE EDUCACION REGULAR MODALIDAD INDIRECTA
INTELLECTUAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se aplica el currículo específico desarrollado, que se puede adaptar flexiblemente a estudiantes que no logren acomodarse a los planes y programas de su nivel conforme al Subsistema de Educación Regular y al Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, que se aplican en los Centros Integrales Multisectoriales, así como los CEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se aplican adaptaciones curriculares conforme a las necesidades educativas tomando en cuenta en todo momento la evaluación psicopedagógica y la coordinación interinstitucional con los Centros Integrales Multisectoriales para los apoyos, adaptaciones curriculares y de acceso pertinentes.

AUDITIVA	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Se desarrollará en U.E. Especiales o CEA, aplicando el mismo currículo de Educación Regular en el nivel primario, bajo la misma estructura organizacional y curricular, enfatizando el aprendizaje en Lengua de Señas Boliviana como primera lengua y posteriormente la segunda lengua (lengua oral) en su modalidad escrita. ➤ En cuanto a los estudiantes con discapacidad múltiple se realizará en la Unidad Educativa Especial o Centro de Educación Especial a través del currículo específico desarrollado en los niveles de Independencia Personal, Independencia Social y Técnico Productivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Los procesos educativos inclusivos de estudiantes con discapacidad auditiva son apoyados por un maestro de Lengua de Señas, quien aplicará estrategias metodológicas adecuadas y adaptaciones curriculares.
VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza una descripción de los programas y planes implementados; sin embargo, no detalla cómo se aplica y desarrolla el currículo para esta discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza una descripción de los programas y planes implementados; sin embargo, no detalla cómo se aplica y desarrolla el currículo para esta discapacidad.

Fuente: Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en el Ámbito de Educación Especial, noviembre 2012

En cuanto a las adaptaciones curriculares, refiere que se deben priorizar la potenciación de la inclusión educativa, utilizando una metodología cada vez más inclusiva, favoreciendo al desarrollo de las capacidades y la consecución de los objetivos educativos, las mismas se pueden realizar en elementos centrales del currículo o en elementos periféricos del currículo, conforme el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 12
ADAPTACIONES CURRICULARES

ELEMENTOS CURRICULARES	VARIABLES			
ELEMENTOS CENTRALES DEL CURRÍCULO	<p align="center">Objetivos Educativos</p> <p>Eliminación de objetivos básicos, Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o secuenciación de contenidos y objetivos alternativos.</p>	<p align="center">Contenidos Educativos</p> <p>Introducción de contenidos específicos complementarios y/o alternativos, eliminación de contenidos nucleares del currículum base.</p>	<p align="center">Metodología Organización y Dialéctica</p> <p>Introducción de métodos y procedimientos complementarios y/o alternativos de educación, organización e introducción de recursos específicos de acceso al currículum.</p>	<p align="center">Evaluación</p> <p>Introducción de criterios de evaluación específicos, eliminación de criterios de evaluaciones generales, adaptación de criterios de evaluación comunes.</p>
ELEMENTOS PERIFÉRICOS DEL CURRÍCULO	<p align="center">Organización</p> <p>Reorganización de agrupamientos, organización didáctica, organización del espacio.</p>	<p align="center">Objetivos y contenidos:</p> <p>Priorización de tipos de contenidos y tipos de objetivos.</p>	<p align="center">Procedimientos didácticos y actividades</p> <p>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.</p>	<p align="center">Evaluación</p> <p>Modificación de la selección y adaptación de técnicas e instrumentos.</p>

Fuente: Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en el Ámbito de Educación Especial, noviembre 2012

Finalmente, el Currículo base del Sistema Educativo Plurinacional marca los lineamientos para el desarrollo de los currículos específicos. En este entendido, conforme la presente investigación se procedió a la revisión del documento referido obtenido de la página web oficial del Ministerio de Educación, vigente.⁶⁹

- Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional

El Ministerio de Educación aprueba el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional en 2012, que marca las directrices para la educación en Bolivia y plantea los campos y áreas de saberes y conocimientos a desarrollarse (Cosmos y Pensamiento; Comunidad y Sociedad; Vida Tierra Territorio; Ciencia, Tecnología y Producción) y sus ejes articuladores, (Educación para la intra interculturalidad y plurilingüe, Educación en valores sociocomunitarios, Educación para la producción, Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria); asimismo, señala que se desarrolla sobre cuatro dimensiones (Ser-Saber-Hacer-Decidir) y busca desarrollar las cualidades y capacidades del ser humano.

Por otro lado, plantea la concreción curricular del Sistema Educativo Plurinacional clasificándose en tres niveles: el primer nivel constituido por el currículo base que es de aplicación a nivel nacional, el segundo nivel se constituye por el currículo regionalizado que se realiza en base a los lineamientos del currículo base en el Subsistema de Educación Regular, contando con características particulares dependiendo del contexto sociocultural lingüístico productivo de la región y se aplica a nivel departamental o provincial conforme sea necesario, y el tercer nivel constituido por el currículo diversificado (local) que se desarrolla tomando en cuenta los lineamientos del currículo base y del currículo regionalizado y será aplicado conforme a aspectos particulares y específicos, tomando en cuenta las características o los programas de estudio implementados en el municipio o localidad.

De la información descrita anteriormente, se tiene que el Ministerio de Educación, para la atención de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad a través del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, ha desarrollado documentos curriculares como los "Currículos Específicos" para la atención de "personas sordas", "ciegos o con baja visión" y estudiantes con discapacidad intelectual; asimismo, ha aprobado los "Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en Educación Especial", los que brindan orientación para la aplicación "adaptaciones curriculares", "metodologías específicas" y

69 https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=575:curriculo-base-del-sistema-educativo-plurinacional&Itemid=1085, informacion@minedu.gob.bo

“currículos flexibles”; así como criterios de reorganización, priorización, modificación, eliminación, evaluación, entre otros, de contenidos curriculares para favorecer el desarrollo de las capacidades y consecución de objetivos educativos con estudiantes con discapacidad; instrumentos técnicos, que pueden ser aplicados tanto en el Subsistema de Educación Alternativo y Especial o el Subsistema de Educación Regular y responden al “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”, como instrumento que marca los lineamientos generales curriculares.

Este aspecto evidencia que los “Currículos Específicos”, las “adaptaciones curriculares”, las “metodologías específicas” y los “currículos flexibles” que se aplican tanto en el Subsistema de Educación Regular y Alternativo y Especial, se determinan a través de un currículo fijo que es el “Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”. Esto no se constituye en una práctica inclusiva, toda vez que no responden a planes educativos individualizados o enseñanza individualizada, que todo estudiante con discapacidad tiene derecho a recibir, corriendo el riesgo de que las maestras y maestros por cumplir los lineamientos curriculares preestablecidos no atiendan las necesidades individuales y a los planes personalizados, lo que no contribuye a fomentar que las personas desarrollen al máximo su nivel académico y social; apartándose de lo establecido en el inciso e) numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 33 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, que dispone la implementación de “planes educativos individualizados” para el apoyo concreto para cada alumno, considerando las necesidades individuales de cada persona.

Al respecto, la Defensoría del Pueblo ha consultado a las nueve Direcciones Departamentales de Educación sobre las estrategias que están implementado para garantizar el acceso a la educación inclusiva de PcD en el Subsistema de Educación Regular, de las cuales Cochabamba, no respondió y de las restantes ocho Direcciones Departamentales, sólo tres (La Paz, Chuquisaca, Potosí) refirieron haber implementado los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en Educación Especial” emitidos por el Ministerio de Educación y “adaptaciones curriculares”. Otras 3 Direcciones Departamentales de Educación de (Santa Cruz, Beni y Pando) informaron que coordinan con la Dirección General de Educación Especial; sin embargo, no hicieron referencia a instrumentos normativos o documentos curriculares preestablecidos en el marco del Subsistema de Educación Regular. Finalmente, las dos Direcciones Departamentales de Educación restantes (Oruro y Tarija) señalaron las modalidades de atención educativa presencial, semipresencial y a distancia.

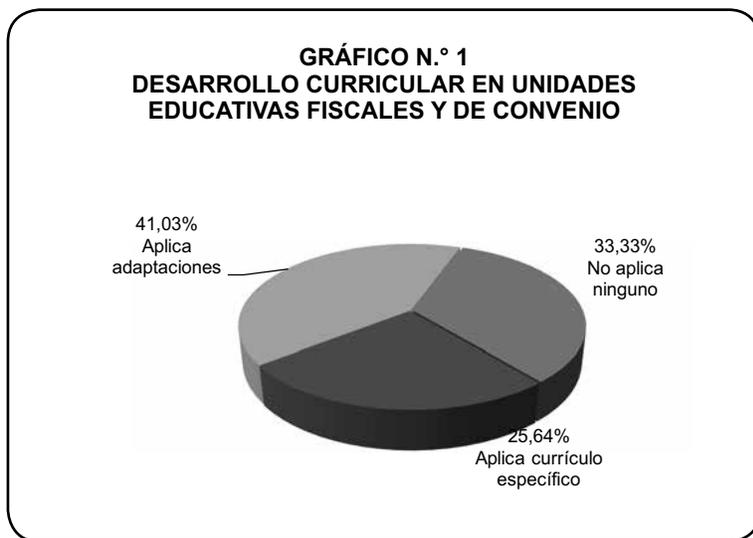
Es atribución de las Direcciones Departamentales de Educación garantizar el cumplimiento de las políticas, los planes y lineamientos del Sistema Educativo Plurinacional; como son los documentos curriculares; así como es corresponsable de la implementación de los mismos, conforme lo determinado en el artículo 9 inciso a) del D.S. 813; así como en el artículo 7 de la RM N.º 069/2013 de 13 de febrero de 2013; no obstante, se observa que esta instancia no reconoce ni asume la corresponsabilidad de la implementación de los instrumentos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación, aspecto que genera su limitada aplicación, tanto de las Direcciones Distritales de Educación y las Direcciones de UE.

Realizada la consulta respecto a las acciones asumidas para supervisar el acceso a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad a 26 Direcciones Distritales de Educación, se tiene que tres no enviaron respuestas Cochabamba 2, Desaguadero y Monteagudo, de las 23 que remitieron respuesta, 8 (34,78%) (La Paz 3, El Alto 3, Oruro, Potosí, Santa Cruz Plan 3000, Santa Cruz 2, Yacuiba y Puerto Suárez) hicieron referencia que a través de visitas a las UEs, emisión de instructivos y solicitudes de informes, monitoreo y seguimiento, supervisan la implementación de “adaptaciones curriculares”, como es el caso de la Dirección Distrital Educativa “El Alto 3” que señala haber instruido a los Directores de las UEs que en el proceso enseñanza aprendizaje incluyan la aplicación de “adaptaciones curriculares”. Los restantes 15 (65,22%) (La Paz 1 y 2, El Alto 1 y 2, Yungas, Llallagua, Cochabamba 1, Villa Tunari, Sucre, Tarija, Santa Cruz 1 y 3, Trinidad, Riberalta y Cobija), si bien informan que ejecutaron supervisión, éstas se realizan al proceso de inscripción de PcD a UE o al seguimiento al funcionamiento de los CEE, lo que evidencia que no reconocen la necesidad de supervisar el desarrollo curricular como acción para garantizar la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.

Si bien algunas Direcciones Distritales de Educación refirieron aplicar adaptaciones curriculares y metodológicas (El Alto 2) o elaborar planes de desarrollo y adaptaciones curriculares (Cochabamba 1) dentro de su jurisdicción, no informaron el resultado del seguimiento a la implementación de las adaptaciones curriculares.

En las entrevistas a 39 Directoras y Directores de UEs Fiscales y de Convenio identificados, se ha evidenciado que el 25,6% refiere aplicar currículos específicos como en el caso de la UE Rogelio Menacho de Balcázar – Pando, quien informó que la aplicación del mismo se estaría realizando desde la gestión 2019 con un estudiante con discapacidad leve; en el 41,1% aplican adaptaciones curriculares; por ejemplo, el Director de la U.E. Fabián

Vaca Chávez del Beni afirmó que los currículos son adaptados conforme a las necesidades de cada estudiante; o como la UE Argentina de La Paz señaló que las adaptaciones curriculares se realizan de acuerdo al grado de aprendizaje que presente el alumno con discapacidad. En los restantes 33,3% que se constituyen 13 UEs Tomás Barrón (Oruro), Macedonio Nogales (Potosí) Carlos Medinacelly (Potosí), Bolívar (Cochabamba), Padre Luchsich (Chapare), Rufo (Sucre), Hochmann "B" T.T. (Sucre) M. Quiroga Santa Cruz "A" T.T. (Sucre), Lucindo Rosado (Santa Cruz), San Martín De Porres (Santa Cruz), Monseñor Santisteban (Santa Cruz), Mcal. Antonio José de Sucre (Beni) y Héroes de la Distancia (Pando), el escenario se agrava toda vez que señalan no aplicar ningún currículo específico, ni adaptaciones curriculares, pese a existir estudiantes con discapacidad, como en la U.E. San Martín de Porres (Santa Cruz) dos estudiantes, la U.E. Mcal. Antonio José de Sucre (Beni) dos estudiantes y la U.E. Héroes de la distancia (Pando) cinco estudiantes.



Fuente: Entrevista a Directores de Unidades Educativas Fiscales y de Convenio

Los aspectos señalados reflejan que los documentos curriculares desarrollados por el Ministerio de Educación brindan orientaciones para la aplicación de adaptaciones curriculares "metodologías específicas" y "currículos flexibles" para la atención de estudiantes con discapacidad incluidos en el Subsistema de Educación Regular; sin embargo, estos deben responder al "Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional", práctica que genera que maestras y maestros, por cumplir la currícula

preestablecida, no apliquen planes individualizados de apoyo al desarrollo de los estudiantes con discapacidad, como se advirtió de la entrevista realizada a 13 (33,3%) Directoras y Directores de 39 UEs Fiscales y de Convenio visitadas, quienes señalaron que no aplicaban ningún currículo específico ni adaptaciones curriculares.

En las ocho Direcciones Departamentales de Educación de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando (Cochabamba no remitió respuesta) no han asumido la responsabilidad de implementar estos lineamientos curriculares y en 23 Direcciones Distritales de Educación identificadas, el 65,21% no realiza supervisiones al desarrollo curricular; situación que contraviene lo determinado en el inciso e) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que regula el deber de proporcionar apoyos adecuados y personalizados; así como ofrecer planes educativos individualizados

3. ACCESIBILIDAD EN LA INFRAESTRUCTURA DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS FISCALES Y DE CONVENIO IDENTIFICADAS

La Observación 6 del párrafo 2 del artículo 13 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad prevé que la educación en todas sus formas y en todos los niveles serán accesibles en sus tres dimensiones: la no discriminación, la accesibilidad material y la accesibilidad económica⁷⁰. Esto implica que las instituciones educativas públicas que son accesibles económicamente deben contar con una infraestructura adecuada a todas las personas.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad impulsa a los estados hacer efectivo el derecho a la educación de esta población, a fin de que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan. La UNESCO advirtió que la gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos estudiantes, especialmente los que tienen alguna discapacidad física.⁷¹

En el contexto nacional, el Código Niño Niña Adolescente, en el parágrafo 4 del artículo 121, dispone que las instancias responsables de la construcción de infraestructuras educativas, deportivas, recreativas y de esparcimiento, deberán aplicar parámetros técnicos mínimos de accesibilidad para que las niñas, niños y adolescentes en situación de discapacidad puedan ejercer

⁷⁰ Observación General 6 del párrafo 2 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, Página 144.

⁷¹ UNESCO (2003, p. 11).

y gozar plenamente, y en igualdad de condiciones de todos sus derechos reconocidos.

La Ley N.º 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, en el numeral 4 del artículo 74, ha dispuesto que el Estado, a través del Ministerio de Educación, ejerce tuición sobre la administración y gestión del Sistema Educativo, que tiene como uno de sus objetivos garantizar la provisión de recursos financieros, infraestructura y otros de acuerdo a las competencias concurrentes de las entidades territoriales autónomas. El inciso a) numeral 2 del Artículo 80 de la ley mencionada determina la responsabilidad que tienen los Gobiernos Municipales de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos y la infraestructura de las Unidades Educativas de Educación Regular y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo en su jurisdicción.

La Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223⁷², ha definido a la educación inclusiva como aquella que debe dar respuesta a la diversidad, mediante adaptaciones físicas, entre otras, buscando mayor participación en el aprendizaje, para reducir la exclusión de la educación, garantizando el acceso de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral. Asimismo, dicha norma prevé que el Estado garantice el derecho de las personas con discapacidad a gozar de condiciones de accesibilidad, que les permitan utilizar la infraestructura y los servicios de las instituciones públicas, privadas, espacios públicos, medios y sistemas de comunicación, tecnología y transporte, para su utilización y disfrute de manera autónoma con independencia de su condición de discapacidad y a exigir a las instituciones del Estado la adopción de medidas de acción positiva para el ejercicio de este derecho⁷³.

La mencionada Ley establece que el Estado, en coordinación con los GAMs, promueve y garantiza la supresión de toda barrera arquitectónica, psicopedagógicas existentes en el actual sistema educativo boliviano y, en lo referente a las barreras arquitectónicas, obligará gradualmente a suprimirlas en los planos de cualquier unidad educativa que se construya en el país, asumiendo las responsabilidades de las instituciones de acuerdo con sus competencias⁷⁴.

EI.D.S.N.º 1893 que Reglamenta la Ley N.º 223 en su artículo 6 determina que la infraestructura y mobiliario de las instituciones educativas del Sistema Educativo Plurinacional serán adecuados y adaptados gradualmente a

72 Ley N.º 223 General para Personas con Discapacidad, artículo 5, numeral 18.

73 Ley N.º 223 General para Personas con Discapacidad, artículos 10 y 17.

74 Ley N.º 223 General de las Personas con Discapacidad, artículo 31, parágrafo IV.

la normativa específica emitida por el Ministerio de Educación, para la eliminación de barreras arquitectónicas.

La Defensoría del Pueblo ha realizado una verificación defensorial a 39 UEs con el objetivo de determinar las condiciones de accesibilidad de la infraestructura de establecimientos fiscales o de convenio para estudiantes con discapacidad física o motora y ha evidenciado que la mayoría no cuenta con condiciones físicas de accesibilidad, considerando que el 69% no tiene rampas y el 72% no disponen de pasos peatonales e, incluso, carecen de resaltos de velocidad o rompemuelleres, constituyéndose en barreras arquitectónicas que impiden el desplazamiento al ingreso de estudiantes con discapacidad física a los establecimientos educativos y cuyas limitaciones de accesibilidad no han sido superadas en los exteriores de las U.Es.

Incluso en otras, como la UE Argentina (La Paz), además de no contar con rampas al ingreso, presentan escalones que dificultan el acceso a la infraestructura, tampoco disponen de paso peatonal ni barreras de protección de aceras, generando que los vehículos se parqueen en las vías públicas para uso de personas, imposibilitando y entorpeciendo la circulación inclusive de los estudiantes sin discapacidad.

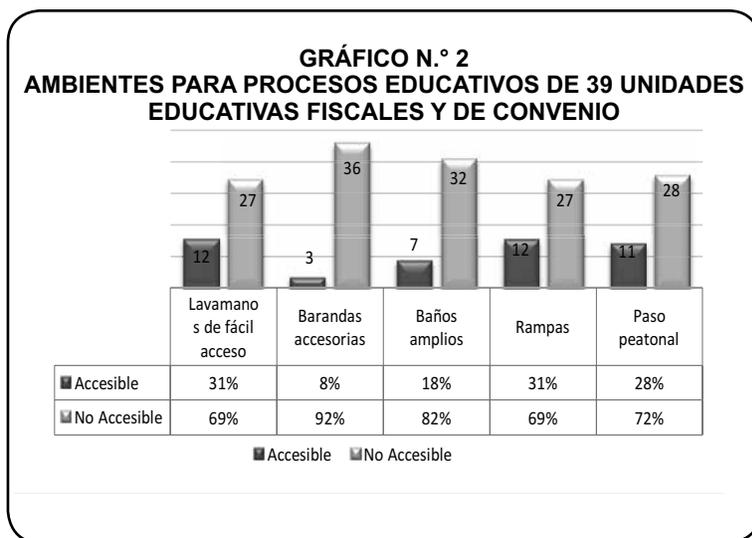
En otras, como la UE Lucindo Rosado (Santa Cruz), pese haber solicitado la Directora del establecimiento la implementación de limitadores de velocidad, por el tráfico vehicular permanente, hasta la fecha no fueron construidos, y generan un peligro constante para las niñas, niños y estudiantes de este establecimiento, más aún para aquellos que tienen alguna discapacidad.

Similar situación se refleja al interior de los establecimientos educativos, donde el 66% no tiene rampas de acceso a pisos superiores. En algunas UEs la situación empeora, como en Joaquín Hurtado Chávez (Trinidad-Beni) donde existen desniveles en el ingreso de algunos ambientes y baños; así también, en la UE Hochmann "B" T.T. (Sucre –Chuquisaca), para acceder a las aulas, el patio presenta desniveles y la edificación tiene muchas gradas. Incluso las infraestructuras nuevas no han considerado las normas de accesibilidad, como se observa en la U.E. Batallón Colorados (Desaguadero-La Paz), que carece de rampas para el acceso a las aulas de pisos superiores; y la UE Carlos Medinacelly (Potosí) donde la construcción nueva tiene tres plantas con gradas y sin rampas de acceso.

En cuanto a la infraestructura de los baños, el 82% no brinda un espacio amplio de fácil desplazamiento para estudiantes con discapacidad motora, que utilicen sillas de ruedas o aparatos para caminar, los espacios

son estrechos y de reducido tamaño; y el 92% no disponen de barandas de apoyo, como en la UE J.F. Kenedy (La Paz) que tiene dos baños: uno para varones (cinco tasas) y otro para mujeres (cinco tasas) ambos son estrechos y presentan dificultad porque el piso es irregular, además no cuentan con barandas accesorias para facilitar la movilización.

Por otro lado, el 69% de establecimientos no cuenta con lavamanos adaptados para esta población, negando a los estudiantes con discapacidad el acceso a condiciones de autonomía, comodidad y seguridad, como en la UE Jesús Nazareth (Oruro), la UE Llallagua (Llallagua), donde no son accesibles.

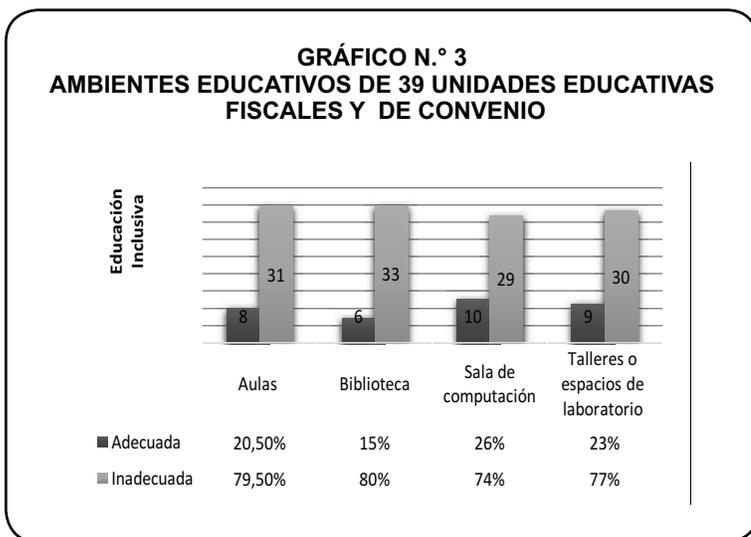


Fuente: Verificación Defensorial

Respecto a las condiciones de las aulas, se ha determinado que el 79,50% de los ambientes para procesos educativos de estudiantes con discapacidad, no cuenta aulas adecuadas, como ocurre en la Unidad Educativa Ruffo (Chuquisaca) en la cual, pese a haber construido un bloque nuevo, las aulas son más pequeñas.

El 85% de los espacios que se usan como bibliotecas son inadecuados y el 77% de los talleres o espacios de laboratorio no reúnen condiciones de accesibilidad, como en la UE Rebeca de la Vega (Monteagudo), que no tiene ninguna adecuación física para PcD. El 74% de las salas de computación no reúnen condiciones físicas de accesibilidad, como en la UE Educativa

Argentina (La Paz), la cual se encuentra en la parte del sótano, bajando gradas, lo que dificulta su acceso, asimismo las aulas de laboratorio son utilizadas como depósitos y cocina, generando además mayores obstáculos.



Fuente: Verificación Defensorial

Por otro lado, se ha verificado que en el 25,6% existen sillas, pupitres en pasillos y patios, que limiten la libre circulación de estudiantes con discapacidad, constituyendo éstos en barreras físicas de accesibilidad que dificultan el libre desplazamiento al interior de la UE.

CUADRO N.º 13
ACCESIBILIDAD DE LAS INFRAESTRUCTURA DE LAS UNIDADES
EDUCATIVA FISCALES Y DE CONVENIO

UNIDAD EDUCATIVA	Condiciones de accesibilidad rampas y pasos peatonales al ingreso de la Unidad Educativa	Ambientes físicos son adecuados para la atención de niñas, niños y adolescentes con discapacidad	1 Baños amplios 2 Barandas accesorias 3 Lavamanos de fácil acceso para estudiantes con discapacidad	Constatar que los ambientes para procesos educativos de estudiantes con discapacidad sean adecuados: 1 Aulas 2 Biblioteca 3 Salas de computación 4 Talleres o espacios laboratorio	1 Mobiliarios u objetos que obstaculicen la movilización de estudiantes con discapacidad 2 Letreros colgados que perjudiquen la movilización de estudiantes con discapacidad
Argentina	Inaccesible	Inaccesible	Baños Inaccesible Lavamanos Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible
J.F. Kennedy	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Naciones Unidas	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
El Alto Integración	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible

Yunguyo Fe y Alegría	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible
Villa Adela Yunguyo	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible
Juancito Pinto	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Batallón Colorados	Accesible Parcialmente	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Manchego	Inaccesible	Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Tomás Barrón	Accesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Jesús de Nazareth	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Accesible	1 Accesible 2 Inaccesible

Ignacio Sanjinés	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Macedonio Nogales A.	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Carlos Medinacelly	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Santa Rosa	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Llallagua	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible
Adela Zamudio	Accesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Bolívar	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible

San Antonio	Accesible	Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Padre Constante Luchsich	Inaccesible	Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Ruffo	Accesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Accesible 2 Inaccesible
Hochmann "B" T.T.	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible
M. Quiroga Santa Cruz "A" T.T.	Accesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Rebeca de la Vega	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Naval	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible

E. Ruiz	Accesible	Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Liceo Tarija	Inaccesible	Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Accesible 3 Accesible 4 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Mariscal Sucre	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Lucindo Rosado	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible
San Martín de Porres	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Monseñor Santiesteban 2	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
José Eliodoro Paz	Inaccesible	Accesible	1 Inaccesible 2 Accesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible

Fabián Vaca Chávez	Accesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Joaquín Hurtado Chávez	Inaccesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Mcal. Antonio José de Sucre	Accesible	Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Asociación Riberalteña de Educación en la Comunidad (AREC)	Accesible	Accesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Rogelia Menacho de Balcázar	Inaccesible	Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Sofía Calpiñeiro Áñez	Accesible	Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Accesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Accesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible
Héroes de la Distancia	Inaccesible	Inaccesible	1 Accesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible 3 Inaccesible 4 Inaccesible	1 Inaccesible 2 Inaccesible

Fuente: Verificación Defensorial

Del cuadro que antecede se observa que ninguna de las UEs verificadas reúnen condiciones de accesibilidad para las PcDs, debido a que, si bien en algunas cuentan con rampas o ingreso, los ambientes físicos de las aulas y bibliotecas, son inaccesibles, como en el caso de la U.E. Sofía Calpiñeiro (Pando).

El Ministerio de Educación, conforme lo establecido en los incisos h) e i) del artículo 105 del Decreto Supremo N.º 29894 de 7 de febrero de 2009, que regula la atribución de elaborar e implementar reglamentos e instructivos para el funcionamiento y evaluación de instituciones educativas fiscales, privadas y de convenio; así como de coordinar las acciones educativas, definidas como competencias concurrentes para las entidades territoriales autónomas; informó a la Defensoría del Pueblo⁷⁵ que la Ley N.º 070 establece que los GAMs son responsables de dotar financieramente y garantizar la infraestructura de las U.E.s, añadiendo que, habiendo identificado obstáculos y barreras de acceso físico a las edificaciones, los establecimientos educativos vienen, paulatinamente, asumiendo medidas pertinentes para desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad, a fin resguardar el derecho de PcD de acceder, ingresar, transitar y permanecer en un lugar de manera segura, confortable y autónoma.

A su vez explicó que, desde la Dirección General de Educación Especial, dependiente del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, se ha impulsado la aprobación del “Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas”, aprobada por la RM 0410/2016 del 02 de agosto de 2016; instrumento que establece parámetros y condiciones mínimas a ser contempladas en la planificación, diseño y construcción o remodelación de espacios y edificios educativos del país con la finalidad de garantizar el acceso, desplazamiento, transitabilidad, y uso de ambientes y espacios.

Este instrumento técnico señala que recoge parámetros internacionales, nacionales y los mandatos constitucionales sobre el derecho a recibir educación, como una obligación indeclinable del Estado, toma los principios de educación comunitaria, intracultural, intercultural plurilingüe, descolonizadora, transformadora, productiva, científica tecnológica, entre otros; así como, los factores de ergonomía, edad y estatura de los alumnos (as) en los diferentes subsistemas educativos, destinado a favorecer el desempeño de los estudiantes, reduciendo los riesgos de fatiga física y deterioro de la salud, y a todo tipo de personas una fácil accesibilidad

75 Nota CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 de 16 de agosto de 2021, firmado por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

a los espacios. El documento brinda orientaciones para el proceso de formulación e implementación de proyectos con el fin de eliminar las barreras arquitectónicas y lograr accesibilidad al medio físico en las diferentes instituciones educativas del país⁷⁶.

Clasifica las barreras de accesibilidad en físicas, urbanísticas, arquitectónicas⁷⁷; contempla los componentes de accesibilidad al entorno físico como insumo para los profesionales del área de la construcción, que van desde la señalética hasta la eliminación de las barreras arquitectónicas, como el paso peatonal, la acera, guías de desplazamiento, edificaciones de circulación, de área administrativa, académica, rampas, escaleras, barandas y pasamanos, sanitarios, puertas, chapas y jaladores, ascensores y plataformas de elevación y la disposición de espacios en aulas y servicios.

De la información proporcionada, se colige que el “Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas”, aprobado por el Ministerio de Educación a través de la emitió RM 0410/2016 de 02 de agosto de 2016, se constituye en el instrumento normativo que brinda orientaciones en la formulación e implementación de proyectos para la eliminación de barreras arquitectónicas en establecimientos educativos; y que su cumplimiento conforme lo previsto en el artículo 6 del D.S. N.º 1893, Reglamento de la Ley N.º 223 - Ley General para Personas con Discapacidad, como parte integrante del Reglamento, es de obligatoria observancia. Las nueve Direcciones Departamentales de Educación, las instancias llamadas a realizar las gestiones correspondientes para que las instituciones educativas adecuen sus infraestructuras a esta norma⁷⁸; así como los Viceministerios de Educación Alternativa y Especial, de Educación Regular, entre otros, son los encargadas del cumplimiento respectivo⁷⁹.

Sin embargo, de las nueve Direcciones Departamentales de Educación, a las que se solicitó información, ocho respondieron a la Defensoría del Pueblo, señalando que respecto a la coordinación con los GAMs de su jurisdicción para la provisión de infraestructuras educativas adecuadas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular (Cochabamba no respondió); cinco (Oruro, Chuquisaca, Tarija, Pando y La Paz) no señalaron medidas específicas o pertinentes sobre la coordinación que realizan; tres (Potosí, Santa Cruz y Beni) simplemente enunciaron que coordinan con los GAMs de su jurisdicción, ya sea de forma directa o a través de las Direcciones Distritales de Educación; y sólo la

76 Reglamento de accesibilidad – Eliminación de Barreras Arquitectónicas en Instituciones Educativas del Sistema Educativa Plurinacional.

77 Ibídem.

78 Artículo 2 de la RM 0410/2016 de 02 de agosto de 2016.

79 Artículo 3 de la RM 0410/2016 de 02 de agosto de 2016.

Dirección Departamental de Educación de Potosí informó que socializó el “Reglamento sobre la Eliminación de Barreras Arquitectónicas”.

Esto denota que las gestiones realizadas por la mayoría de las Direcciones Departamentales de Educación a nivel nacional no responden a una progresiva efectividad en la adecuación de las infraestructuras de las U.E. del Subsistema de Educación Regular. Tampoco se realizó la socialización respectiva con los GAMs y se carecen de mecanismos de coordinación, seguimiento y supervisión para el cumplimiento y aplicación del “Reglamento sobre la Eliminación de Barreras Arquitectónicas” y el Parágrafo IV del artículo 31 de la Ley N.º 223 y artículo 6 del Decreto Supremo N.º 1893.

El Ministerio de Educación⁸⁰, a través de los Viceministerios de Educación Alternativa y Educación Regular, tampoco describieron las acciones asumidas con los GAMs para la implementación y supervisión de la aplicación del “Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas”; habida cuenta de que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su inciso a), numeral 2 del artículo 9 impone la obligación del Estado que, además de desarrollar y promulgar normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones públicas, debe supervisar la aplicación de éstas. El Comité sobre las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas, en la Observación General 2, párrafo 26, ha determinado que entre las obligaciones del Estado está la de supervisar las normas nacionales de accesibilidad a fin de identificar y resolver las lagunas en su aplicación; además agrega que la legislación debe incorporar el principio de diseño universal y basarse en él, disponiendo su aplicación obligatoria y la imposición de sanciones, incluidas multas a quienes no la apliquen; aspectos que no fueron considerados en el “Reglamento para la Accesibilidad, Eliminación de Barreras Arquitectónicas”, emitido por el Ministerio de Educación, aprobado el 2 de agosto de 2016, lo que ha generado que, a más de 5 años de su aprobación, aún no es de observancia obligatoria por parte de los GAMs.

Según la información solicitada por la Defensoría del Pueblo a 18 GAMs, dos (Monteagudo y Santa Cruz de la Sierra) no enviaron respuesta y 16 ni siquiera mencionaron conocer el “Reglamento para la Accesibilidad, Eliminación de Barreras Arquitectónicas”, tampoco señalaron contar con normas pertinentes sobre condiciones específicas técnicas de diseño y elaboración de proyectos y obras de edificación de establecimientos educativos que faciliten la accesibilidad a las personas con discapacidad;

⁸⁰ Nota CA/VEAE/DGEE N° 0017/2021 de 16 de agosto de 2021, firmado por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

así como lo establecido en el parágrafo I del artículo 48 de la Ley N.º 223 que reconoce que en el ámbito municipal, las Asambleas Legislativas Autónomas tienen competencia para dictar normas sobre condiciones y especificaciones técnicas de diseño y elaboración de proyectos, y lo previsto en el “Reglamento para la Accesibilidad, Eliminación de Barreras Arquitectónicas”.

CUADRO N.º 14
DOTACIÓN DE INFRAESTRUCTURA ACCESIBLE PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Gobierno Autónomo Municipal	Enviaron Respuesta que dijeron	Aplica el Reglamento para la Accesibilidad, Eliminación de Barreras Arquitectónicas	Emitió norma de Accesibilidad y eliminación de Barreras	Otras respuestas
1. La Paz	Si	No señaló	No señaló	No se pronunció sobre este punto.
2. El Alto	Si	No señaló	No señaló	Se programa el presupuesto para proyectos de infraestructura de acuerdo con la priorización y la necesidad de cada UE o CEE.
3. Desaguadero	Si	No señaló	No señaló	Recién tomó posesión del cargo
4. Caranavi	Si	No señaló	No señaló	Se viene gestionando la transferencia de un inmueble para el Centro de Educación Especial “Caranavi II”.
5. Oruro	Si	No señaló	No señaló	La Dirección de Infraestructura Salud y Deportes del GAMO atiende de acuerdo a sus competencias establecidas en el marco administrativo.
6. Potosí	Si	No señaló	No señaló	La jefatura de Educación se encarga de mantenimiento de infraestructuras.

7. Llallagua	Si	No señaló	No señaló	La dotación de infraestructura se ha previsto de acuerdo con la necesidad de las personas con discapacidad.
8. Cochabamba	Si	No señaló	No señaló	Las nuevas infraestructuras contemplan medidas de accesibilidad.
9. Villa Tunari	Si	No señaló	No señaló	Realizan mantenimiento de las infraestructuras de los CEEs.
10. Sucre	Si	No señaló	No señaló	Las nuevas infraestructuras contemplan medidas de accesibilidad Las antiguas construcciones constituyen patrimonio cultural.
11. Monteagudo			No respondió	
12. Tarija		No señaló	No señaló	No se pronunció sobre este punto.
13. Yacuiba	Si	No señaló	No señaló	Se gestionó el derecho propietario del terreno para el Centro de Educación Especial "Niño Jesús".
14. Santa Cruz de la Sierra			No respondió	
15. Puerto Suárez	Si	No señaló	No señaló	No se pronunció sobre este punto.
16. Trinidad	Si	No señaló	No señaló	La dotación de infraestructura queda pendiente hasta el inicio de clases semipresenciales o presenciales.
17. Ribalta	Si	No señaló	No señaló	Se apoyan las refacciones de las UEs de acuerdo con requerimientos

18. Cobija	Si	No señaló	No señaló	Se tiene previsto la refacción y mantenimiento de las infraestructuras, priorizando el acceso que permita el desplazamiento seguro de los estudiantes con discapacidad.
------------	----	-----------	-----------	---

Fuente: Requerimientos de Información solicitados por la Defensoría del Pueblo

Habida cuenta que la accesibilidad es una condición previa para que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás⁸¹ y que sin acceso al entorno físico adecuado, las PcD no tienen oportunidades de participar plenamente del derecho a la educación; los extremos señalados demuestran que aún no se ha asumido la obligación de superar los obstáculos arquitectónicos de las edificaciones de las UEs, limitando la inclusión de esta población a las UEs Fiscales y de Convenio, en menoscabo de su derecho a gozar de condiciones de accesibilidad que les permitan utilizar y disfrutar de las infraestructuras educativas, de manera autónoma con independencia de su condición de discapacidad.

4. MATERIALES Y EQUIPAMIENTO DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS FISCALES Y DE CONVENIO

El derecho a la educación de toda persona debe estar dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana⁸², con ese objeto el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales plantea que la educación también debe ser asequible y accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados.

La Observación General 13, párrafo 2 del artículo 13 del PIDESC, en su numeral 6 ha previsto que la educación en todas sus formas y niveles debe tener cuatro características interrelacionadas; accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de las condiciones para una educación inclusiva, entre las que se encuentran los materiales y equipamiento, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, materiales de enseñanza, entre otros⁸³.

81 Numeral 1, artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

82 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 13.

83 Observación General N.º 13: El derecho a la educación, 1. Contenido normativo del artículo 13, párrafo 2 del artículo 13 - El derecho a recibir educación, observaciones generales número 6.

A su vez, el numeral 1 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que 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, en ese sentido los incisos c) y d) del numeral 2 del mismo artículo dispone que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; y se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva, insistiendo en el uso de materiales educativos didácticos a través de profesores capacitados y calificados para apoyar a estudiantes con discapacidad⁸⁴.

Por su parte, el Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad en su Observación General N.º 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, en el numeral 22 señala que el sistema educativo en su conjunto debe ser accesible, incluidos los materiales educativos, de manera que fomente la inclusión y garantice su igualdad a esa población a lo largo de sus estudios.

De la misma forma, la referida observación, en el numeral 23, ha señalado que el Comité pone de relieve la falta generalizada de libros de texto y materiales didácticos en formatos y lenguajes accesibles, exhortando a los Estados a invertir en el desarrollo oportuno de recursos en tinta o braille y en formatos digitales mediante, entre otras cosas, el uso de tecnología innovadora y considerar la posibilidad de elaborar normas y directrices para la conversión del material impreso a formatos y lenguajes accesibles, y hacer de la accesibilidad un aspecto central en las adquisiciones relacionadas con la educación.

Para ese fin, la Observación General N.º 4, en el numeral 69, dispuso que los Estados partes deben asignar presupuestos para dar prioridad, entre otras cosas, a que se destinen los recursos suficientes para realizar los ajustes que sean razonables, poniendo a disposición libros de texto y materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados y accesibles, proporcionando tecnologías auxiliares y lengua de señas⁸⁵.

En Bolivia, la Constitución Política del Estado garantiza el acceso de todas las personas a la educación, incluidas las personas con discapacidad (Num. 5. Art. 9 y 78); al constituir ésta una función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, sobre la cual tiene la obligación

⁸⁴ Numerales 1, 2 e incisos c) y d) y 4 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

⁸⁵ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva, párrafo. 33

indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla (Art. 77), como una competencia concurrente del nivel central del Estado y las entidades territoriales autónomas que están encargadas del sistema de educación.

Por su parte, la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez N.º 070 en su numeral 4 del artículo 74 garantiza la provisión de recursos financieros, personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo con las necesidades de cada región y de acuerdo con las competencias concurrentes de las entidades territoriales autónomas.

A Nivel Autonómico, en el marco de las competencias concurrentes, las entidades territoriales autónomas los Gobiernos Municipales son los responsables de dotar, financiar y garantizar los servicios básicos, infraestructura, **mobiliario, material educativo y equipamiento** de las Unidades Educativas de Educación Regular, Educación Alternativa y Especial, así como de las Direcciones Distritales y de Núcleo, en su jurisdicción⁸⁶.

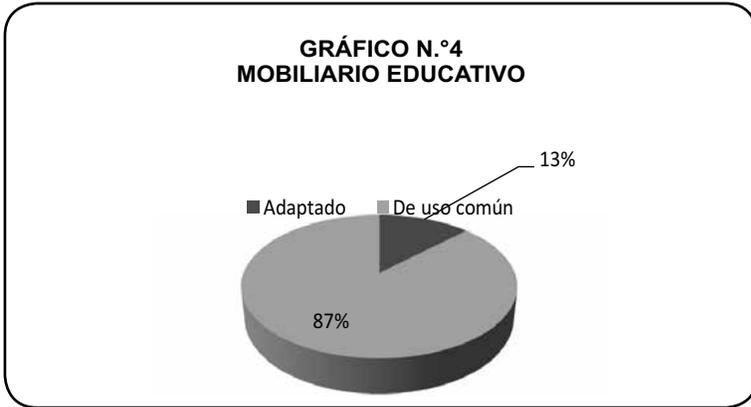
El parágrafo V del artículo 31 de la Ley N.º 223 General para Personas con Discapacidad dispone que el Estado promoverá la dotación de todos los recursos didácticos y comunicacionales necesarios para la enseñanza a estudiantes con discapacidad a las Unidades Educativas Regulares, Centros de Educación Alternativa y Especial, Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros e Instituciones Técnicas de dependencia fiscal y de convenio.

A su vez, el Artículo 7 del Decreto Supremo N.º 1893 ha determinado que el Ministerio de Educación promoverá y orientará la producción y aplicación de materiales educativos y comunicacionales en el Sistema Educativo Plurinacional con enfoque inclusivo, destinados a estudiantes con discapacidad.

En la verificación Defensorial, a 39 establecimientos Fiscales y de Convenio, respecto a los materiales educativos para estudiantes con discapacidad, se tienen que el 90% de las UEs, no cuentan con materiales didácticos, textos educativos y de apoyo u otros, adaptados para personas con diferentes tipos de discapacidad. Si bien el 10% (4 UEs) cuenta con materiales educativos, éstos fueron donados por ONGs, como por ejemplo la UE J.F. Kennedy (La Paz) que recibió material educativo de la ONG EDUCO; igualmente, la UE Ignacio Sanjinés (Oruro) de Save The Children's; y solamente dos recibieron textos educativos adaptados por el Ministerio de Educación (la UE Manchego de Caranavi-La Paz y UE Jesús Nazareth de Oruro).

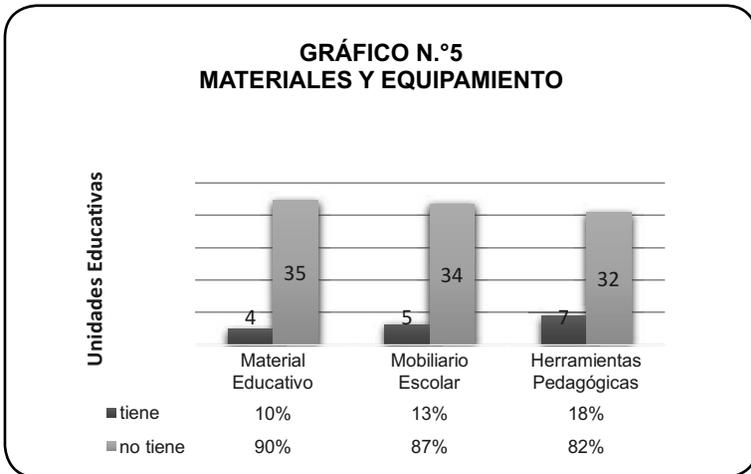
⁸⁶ Ley 070 de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez, inciso a), numeral 2) del artículo 80.

A su vez, el 87% de las UEs visitadas no cuentan con mobiliario acondicionado para personas con discapacidad física, mental o sensorial, pues los pupitres, mesas y sillas son de uso común para todos, sin adaptaciones adecuadas para PcD. En algunos casos, los pupitres son para dos personas, como en el caso de la U.E. República Argentina (La Paz), Santa Rosa (Potosí).



Fuente: Verificación Defensorial

Dentro de las herramientas pedagógicas verificadas, se constató que el 82% no cuenta con pizarrones adecuados para estudiantes con discapacidad, y en el 100% de las visitas no se pudo observar la existencia de otro tipo de herramienta pedagógica, que permita la participación en igualdad de condiciones con los demás.



Fuente: Verificación Defensorial

En el siguiente cuadro se detallan las UEs Fiscales y de Convenio visitadas y las deficiencias existentes respecto a los materiales didácticos, mobiliario y herramientas pedagógicas.

**CUADRO N.º 15
MATERIALES, MOBILIARIO Y HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS**

DDD/DRD	UNIDAD EDUCATIVA	- Material didáctico - Textos adaptados	Mobiliario adaptado para PcD	Pizarrones accesibles para PcD
La Paz	Argentina	No tiene	No tiene	
	J.F. Kennedy		No tiene	No tiene
	Naciones Unidas	No tiene	No tiene	No tiene
El Alto	El Alto Integración	No tiene	No tiene	No tiene
	Yunguyo Fe y Alegría	No tiene	No tiene	No tiene
	Villa Adela Yunguyo	No tiene	No tiene	No tiene
Desaguadero	Juancito Pinto	No tiene	No tiene	No tiene
	Batallón Colorados	No tiene	No tiene	No tiene
Caranavi	Manchego		No tiene	No tiene
Oruro	Tomás Barrón	No tiene	No tiene	No tiene
	Jesús de Nazareth		No tiene	No tiene
	Ignacio Sanjinés		No tiene	No tiene
Potosí	Macedonio Nogales A.	No tiene		No tiene
	Carlos Medinacelly	No tiene		No tiene
	Santa Rosa	No tiene	No tiene	No tiene
Llallagua	Llallagua	No tiene	No tiene	No tiene

Cochabamba	Adela Zamudio	No tiene	No tiene	
	Bolívar	No tiene	No tiene	
	San Antonio	No tiene	No tiene	
Chapare	Padre Constante Luchsich	No tiene	No tiene	No tiene
Chuquisaca	Ruffo	No tiene	No tiene	No tiene
	Hochmann "B" T.T.	No tiene	No tiene	No tiene
	M. Quiroga Santa Cruz "A" T.T.	No tiene	No tiene	No tiene
Monteagudo	Rebeca de la Vega	No tiene	No tiene	No tiene
Tarija	Naval	No tiene	No tiene	No tiene
	E. Ruiz	No tiene	No tiene	No tiene
	Liceo Tarija	No tiene	No tiene	
Yacuiba	Mariscal Sucre	No tiene		No tiene
Santa Cruz	Lucindo Rosado	No tiene	No tiene	No tiene
	San Martín de Porres	No tiene	No tiene	No tiene
	Monseñor Santiesteban 2	No tiene	No tiene	No tiene
Puerto Suárez	José Eliodoro Paz	No tiene	No tiene	No tiene
Beni	Fabián Vaca Chávez	No tiene	No tiene	No tiene
	Joaquín Hurtado Chávez	No tiene	No tiene	No tiene
	Mcal. Antonio José de Sucre	No tiene	No tiene	
Riberalta	INCOS Riberalta	No tiene	No tiene	No tiene
Pando	Rogelia Menacho de Balcázar	No tiene	No tiene	No tiene
	Sofía Calpiñeiro Áñez	No tiene	No tiene	No tiene
	Héroes de la Distancia	No tiene	No tiene	No tiene

Fuente: Verificación Defensorial

Este panorama muestra que las UEs Fiscales y de Convenio no disponen, en su mayoría, de materiales didácticos ni de aprendizajes en formatos y leguajes accesibles y adecuados para los estudiantes con discapacidad, habida cuenta de que el 90% de UEs verificadas no cuentan con éstos; ni el 87% dispone de mobiliario escolar que ofrezca las condiciones físicas accesibles para todos los estudiantes, tampoco tienen herramientas pedagógicas como pizarras accesibles; generando un entorno de aprendizaje que impide la utilización y disfrute de manera autónoma para los estudiantes con discapacidad; aspectos que vulneran el derecho a la educación inclusiva de calidad, establecido en el numeral 2 de la Observación General N.º 4 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos a las Personas con Discapacidad, y el numeral 5 del artículo 1, parágrafo II del artículo 2 y numeral 18 del artículo 5 de la Ley N.º 070.

El Ministerio de Educación informó⁸⁷ que el Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo, que se implementa en el país, tiene el enfoque basado en el respeto, la diversidad y el ejercicio en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, el cual ofrece una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional; los documentos legales existentes, así como los lineamientos curriculares direccionan la atención de calidad y pertinencia para estudiantes incluidos en el Subsistema de Educación Regular. De manera particular para el inicio de la gestión educativa el 2021 se han elaborado textos educativos para el Subsistema de Educación Regular, así como para Educación Especial, los cuales han dado la posibilidad de continuar los procesos formativos tanto en educación regular como en educación especial, aun considerando las modalidades de atención según el riesgo sanitario. A su vez, sobre las medidas que se han promovido para supervisar que las entidades territoriales autónomas garanticen la provisión de materiales de acuerdo con las necesidades de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular, advirtió que la Ley N.º 070 de la Educación «Avelino Siñani - Elizardo Pérez», sobre la Administración y Gestión de la Educación, en el artículo 80 establece las competencias concurrentes en la Constitución Política del Estado Plurinacional y disposiciones legales, desglosa las atribuciones referidas a la gestión educativa de las Gobiernos Departamentales, Municipales y Autonomías Indígena Originaria Campesinas.

Añadió que la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Regular establece las normas generales para la gestión educativa, tanto curriculares como administrativas; en ese marco, se identifica una tarea primordial, la Planificación Anual a Nivel Departamental en la cual se contemplan

87 Cite: CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 DE 16 DE AGOSTO DE 2021.

objetivos, metas y acciones, debiendo considerarse los informes epidemiológicos emitidos por autoridades competentes y disposiciones del Ministerio de Salud y Deportes.

El Ministerio de Educación alegó que garantiza el cumplimiento de las normas establecidas en coordinación con la estructura departamental, municipal y distrital, con la Dirección Departamental de Educación, Subdirección de Educación Alternativa y Especial Subdirección de Educación Regular, Subdirección de Educación Superior y Direcciones Distritales, por medio de las cuales promueve el fortalecimiento de las políticas educativas inclusivas en el Sistema Educativo Plurinacional; y particularmente 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; asimismo, señaló que los materiales educativos para el primer trimestre de 2021, han sido distribuidos en forma digital y están en el portal web del Ministerio de Educación, y que para el segundo y tercer trimestre de la gestión pasada se ha programado la entrega en formato impreso de 17 textos educativos dirigidos a la población de estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, visual físico motora, además de estudiantes con dificultad de aprendizaje.

El Consejo Nacional de las Personas con Discapacidad (CONALPEDIS) informó⁸⁸ que en cumplimiento a sus atribuciones, establecidas en el artículo 45 la Ley N.º 223 General de las Personas con Discapacidad, solicitó información al Ministerio de Educación sobre el cumplimiento de la Ley N.º 223; al respecto, dicha Cartera de Estado le comunicó⁸⁹ que desarrolló y entregó Módulos en LSB, Diccionario Bilingüe, Manual Práctico para la Enseñanza de Educación Bilingüe para la educación de sordos, juegos didácticos, así como el Himnario Nacional para el área de Discapacidad Auditiva, materiales que también llegaron a las diferentes instituciones educativas involucradas con la educación de personas con discapacidad auditiva. También se entregaron 7 Audio centros Tiflotécnicos, (equivalentes a los telecentros comunitarios) para el área de discapacidad visual, que tienen el propósito de realizar impresiones en braille, macro tipo y producción de materiales sonoros. Por otro lado, se entregó una variedad de materiales educativos y de estimulación para los estudiantes con discapacidad intelectual.

88 Nota CITE: CONALPEDIS/369/2021 firmado por Javier Salguero Aramayo, Director Ejecutivo a.i. del CONALPEDIS en el que adjunta el Informe CONALPEDIS/ACD/020/2021 de 3/08/2021 sobre acciones en el ámbito de educación para personas con discapacidad.

89 Nota NE/VEAE/DGEE/EEE N° 0039/2021 de 5 de mayo de 2021, suscrita por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación, en la que se adjunta la Nota Interna NI/VEAE/DGEE/EEE N.º 0038/2021 firmada por el señor José Luis Pumacahua Huasco, Técnico IV en Educación Especial de la Dirección General de Educación Especial de 5 de mayo de 2021.

De la información descrita, se desprende que el Ministerio de Educación con la finalidad de promover y orientar la producción de materiales educativos, informó que realiza la dotación de materiales de manera periódica, es así que entregó siete audios a Centros Tiflotécnicos para Educación Especial; módulos en LSB, Diccionario Bilingüe, Manual Práctico para la Enseñanza de Educación Bilingüe, juegos didácticos para el área de Discapacidad Auditiva, 17 textos educativos dirigidos a la población de estudiantes con discapacidad intelectual, auditiva, visual físico motora, y ante la pandemia de la COVID-19 ha publicado material educativo en la plataforma educativa Portal Educación Bolivia, que contiene: Repositorio de biblioteca, Repositorio de plataforma Moodle, y un tercero para desarrollo de sesiones en línea con grupos de estudiantes; no obstante, el Ministerio de Educación, no describió las acciones sobre orientaciones o lineamientos de las características mínimas que deben reunir los mobiliarios, materiales educativos y herramientas pedagógicas, tomando en cuenta que éstos deben ser accesibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes, sus limitaciones o carencias funcionales; así como deben brindar apoyo y facilitar a esta población la participación de forma activa en las aulas educativas; y que por su carácter dinámico requieren de la realización periódica de adaptaciones técnicas; tal como lo reconoce el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el párrafo 22 de la Observación General N.º 4 sobre el Derecho a la Educación Inclusiva.

En cuanto a las acciones que realiza el Ministerio de Educación para garantizar el cumplimiento de la normativa sobre la dotación de materiales educativos, refiere que coordina con las Direcciones Departamentales de Educación, Subdirección de Educación Alternativa y Especial, Subdirección de Educación Regular, Subdirección de Educación Superior, Direcciones Distritales de Educación, y GAMs. No obstante, de la información relevada en ocho Direcciones Departamentales de Educación (Cochabamba no respondió), sobre este extremo, ninguna especificó las acciones de coordinación que realiza con la referida Cartera de Estado con la finalidad de promover la dotación de materiales, mobiliarios educativos y herramientas pedagógicas accesibles para estudiantes con discapacidad en las UEs Fiscales y de Convenio; cabe señalar que si bien ocho Directores Departamentales de Educación manifestaron que coordinan con los GAMs ya sea de manera directa o a través de sus Direcciones Distritales de Educación, temas relacionados a la infraestructura, gestión administrativa, ítem municipales y otros, no especificaron las actividades que realizan para gestionar la provisión de materiales y mobiliarios educativos.

De la información solicitada a 18 los GAMs, con relación a la aplicación al artículo 80 de la Ley N.º 070 de Educación para la dotación de material

educativo, mobiliario y equipamiento a las UEs. Fiscales y de Convenio, los GAMs de Monteagudo y Santa Cruz de la Sierra no remitieron respuesta; tomado en cuenta que 16 GAMs se pronunciaron; sólo tres (18,75%), La Paz, Riberalta y Caranavi, indicaron que realizan dotación de este material; por un lado, el GAM de La Paz destinó la provisión de materiales y mobiliarios educativos contextualizados y pertinentes para estudiantes con discapacidad, por otro lado el GAM de Riberalta, cada gestión presupuesta en su POA recursos para la dotación de mobiliarios, equipamientos y material educativo para CEEs; y, finalmente, el GAM de Caranavi señaló que realizó la dotación de equipamiento referente a un refrigerador, un horno industrial, una licuadora y cocina industrial, destinadas al área productiva del CEE "Caranavi II".

Los restantes 13 (81,25%) no especificaron las acciones que ejecutan para cumplir con esa obligación, de tal forma que los GAMs de Cobija y Yacuiba indicaron tener Centros de Educación Especial equipados, el GAM de Cochabamba hizo la dotación de diferentes tipos de equipos; el GAM de Llallagua recibió donación de ONGs y del Ministerio de Educación; los GAMs de Oruro, Potosí y Tarija proveyeron material de escritorio y mobiliario regular a las UEs; los GAMs de El Alto y Villa Tunari, dotaron materiales según requerimiento; el GAM de Puerto Suárez se excusó porque en ese municipio no existe Centros de Educación Especial; el GAM de Trinidad señaló que aún queda pendiente la dotación hasta el inicio de labores presenciales; el GAM de Sucre no especificó sobre este punto; por último el GAM de Desaguadero no respondió argumentando reciente posesión.

Estos aspectos evidencian que la mayoría de los GAMs no están observando su obligación de garantizar el material educativo, mobiliario adecuado y materiales pedagógicos en las UEs Fiscales y de Convenio de sus jurisdicciones municipales; provocando que los mismos carezcan de estos materiales, negándoles a los estudiantes con discapacidad, incluidos en estos establecimientos, la disponibilidad de un apoyo fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje que les permita el desarrollo de sus potencialidades individuales en un ámbito educativo y un entorno accesible que fomente su inclusión y mayor oportunidad de participación efectiva junto con los demás estudiantes del aula; apartándose de lo previsto en los inciso c) y d), numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que establece que para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva de las PcD, los Estados deben asegurar y prestar el apoyo necesario y los ajustes razonables en función a las necesidades de esta población; así como lo expresado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el párrafo 34 de

la Observación General N.º 4 respecto a que las medidas de apoyo deben adecuarse al objetivo de la inclusión.

De todo lo expresado, se tiene que los diferentes niveles de Estado no están asumiendo acciones efectivas para la provisión de materiales educativos inclusivos, mobiliario accesible o adecuado y herramientas pedagógicas para estudiantes con discapacidad incluidos en las UEs Fiscales y de Convenio, generando que estos establecimientos no dispongan en su mayoría de estos recursos didácticos; incumpliendo el Ministerio de Educación la obligación de promover su dotación conforme lo determinado en el párrafo V del artículo 31 de la Ley General de Personas con Discapacidad N.º 223 y del artículo 7 del DS 1893; así como, en el caso de GAMs, su responsabilidad de dotar mobiliario, material educativo y equipamiento inclusivo a las UE, prevista en el artículo 80 de la Ley N.º 070.

5. LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS EN EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

Los profesores son un recurso importante cuando se establece un sistema educativo inclusivo. La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad destaca la necesidad de formar al personal docente para que pueda apoyar a los estudiantes con discapacidad y como recurso activo para una educación de calidad.⁹⁰

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reconoce en su Objetivo 4 la importancia de contar con docentes calificados para garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Nada refleja mejor la capacidad de un país para obtener resultados en materia educativa que la calidad del cuerpo docente nacional. Un personal docente de calidad es el elemento sostenible del objetivo de desarrollo sobre educación⁹¹.

El “Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, América Latina y el Caribe - Inclusión y Educación para todos y todas sin excepción” (2020) indica que la enseñanza inclusiva requiere que las y los docentes reconozcan las experiencias y las aptitudes de cada estudiante, teniendo conciencia que su aprendizaje se establece por conexiones entre las experiencias de clase y las experiencias de vida, incorporando nuevas ideas y destrezas en la resolución de problemas. Es por ello, que los enfoques inclusivos, más que un tema para especialistas, deberían ser un componente básico de la preparación general del personal docente.

90 ONU, Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación (2013), párr. 52

91 Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) con un prólogo y un guía del usuario revisados, 2016, Prólogo.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su artículo 24, numeral 4, dispone que con la finalidad de hacer efectivo el derecho a la educación los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para la formación de maestras y maestros que incluyan la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el párrafo 71 de la Observación General N.º 4 (2016), sobre el derecho a la educación inclusiva, indica que “se debe iniciar un proceso de capacitación de todo el personal docente de la enseñanza preescolar, primaria, secundaria, superior y de formación profesional a fin de dotarlo de las competencias básicas y los valores necesarios para trabajar en entornos educativos inclusivos. Un proceso de esa índole requiere adaptar las actividades de capacitación previas al empleo y en el empleo para alcanzar los niveles de cualificación adecuados en el menor tiempo posible y facilitar la transición a un sistema de educación inclusiva. Todos los maestros deben contar con dependencias o módulos especializados que les preparen para trabajar en entornos inclusivos, así como entornos de aprendizaje basados en experiencias prácticas en los que puedan desarrollar las aptitudes y la confianza para resolver problemas mediante el planteamiento de dificultades diversas en materia de inclusión. En el contenido básico de la formación del profesorado, **se debe abordar un entendimiento básico de la diversidad, el crecimiento y el desarrollo humano, el modelo de la discapacidad basado en los derechos humanos y la pedagogía inclusiva que permite al personal docente determinar la capacidad funcional** de los alumnos (capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje) para garantizar su participación en entornos educativos inclusivos. La formación del profesorado debería incluir el aprendizaje sobre el uso de medios aumentativos y alternativos, los medios y los formatos de comunicación como el Braille, la letra de imprenta grande, los recursos audiovisuales, la lectura fácil, el lenguaje sencillo, la lengua de señas y la cultura de los sordos, y las técnicas y los materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. Además, los maestros necesitan orientación y apoyo prácticos para, entre otras cosas, impartir una enseñanza individualizada; enseñar los mismos contenidos utilizando métodos docentes diferentes para responder a los estilos de aprendizaje y las capacidades singulares de cada persona; elaborar y aplicar planes educativos individuales para responder a las necesidades específicas de aprendizaje; e introducir una pedagogía centrada en los objetivos educativos de los alumnos”.

Por su parte, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1994) en el párrafo 35 de la Observación General N.º 5, de los artículos 13 y 14 del PIDESC, señala respecto a “Las personas con discapacidad”, que: “ (...) los Estados deben velar por que los profesores estén adiestrados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y el apoyo necesarios para que las personas con discapacidad puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas (...)”.

En el marco de la normativa interna, el artículo 96 de la CPE, indica que “I. Es responsabilidad del Estado la formación y capacitación docente para el magisterio público, a través de escuelas superiores de formación. La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio”. Más adelante, refiere que “II. Los docentes del magisterio deberán participar en procesos de actualización y capacitación pedagógica continua”.

Asimismo, la norma fundamental en su artículo 97 también indica que “la formación posgradual en sus diferentes niveles tendrá como misión fundamental la cualificación de profesionales en diferentes áreas, a través de procesos de investigación científica y generación de conocimientos vinculados con la realidad, para coadyuvar con el desarrollo integral de la sociedad”.

Con relación a la normativa específica que regula la educación en Bolivia, la Ley N.º 070 en el numeral 13 del artículo 5 puntualiza entre los objetivos de la educación “la implementación de políticas educativas de formación continua y actualización de maestras y maestros en los subsistemas Regular, Alternativo y Especial del Sistema Educativo Plurinacional”. Más adelante, el artículo 33 establece como objetivos de la Formación Superior de Maestras y Maestros: “1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos; y 2) Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país”.

De igual manera, en el mismo cuerpo legal, el numeral 6 del artículo 7 (uso de idiomas oficiales y lengua extranjera), señala que “la enseñanza del lenguaje en señas es un derecho de las y los estudiantes que lo requieran en el sistema educativo. La enseñanza del lenguaje de señas es parte de la formación plurilingüe de las maestras y maestros”.

Respecto a la Educación Superior de Formación Profesional, la Ley N.º 070 refiere que es un “espacio educativo de formación profesional, de recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes, expresada en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que responde a las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y del Estado Plurinacional”. De igual modo, en su artículo 29, indica como objetivos de la Formación Profesional:

“1. Formar profesionales con compromiso social y conciencia crítica al servicio del pueblo, que sean capaces de resolver problemas y transformar la realidad articulando teoría, práctica y producción.

(...)

3. Garantizar el acceso democrático al conocimiento, con sentido crítico y reflexivo.

4. Garantizar programas de formación profesional acorde a las necesidades y demandas sociales y políticas públicas”.

El artículo 30 de la Ley precitada reconoce en su estructura de Formación Profesional, a la Formación de Maestras y Maestros, puntualizando su conceptualización en su artículo 31, que señala que es el proceso de formación profesional en las dimensiones pedagógica, sociocultural y comunitaria, destinada a formar maestras y maestros para los subsistemas de Educación Regular, y Educación Alternativa y Especial.

De igual modo, la Ley N.º 070 en su artículo 34 y siguientes desarrolla la estructura de la Formación de Maestras y Maestros en:

- 1) la Formación Inicial, que se encuentra a cargo de las de carácter fiscal y gratuito;
- 2) la Formación Post Gradual, desarrollada por la E.S.F.M. Universidad Pedagógica;
- 3) la Formación continua, encargada por la UNEFCO⁹²; todas estas instituciones se encuentran bajo tuición del Ministerio de Educación.

Respecto a la implementación de procesos de capacitación y formación docente en el Sistema Educativo Plurinacional, el inciso n) en su artículo 107 del D.S. N.º 29894, otorga esta atribución al Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional. En el mismo cuerpo legal,

⁹² La UNEFCO (Unidad Especializada de Formación Continua) es la instancia especializada encargada de la formación continua de maestras y maestros, reglamentada por la RM N.º 890/2013 de 22 de noviembre de 2013.

en el inciso c) del artículo 105 y el inciso f) del artículo 106 refieren que el Viceministerio de Educación Regular y el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial respectivamente, tienen la atribución de “proponer políticas de formación y capacitación a docentes”.

En la presente investigación se ha solicitado al Ministerio de Educación informar sobre las políticas desarrolladas para la formación continua y actualización de maestras y maestros a fin de que se brinde atención integral a estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular. Al respecto, dicha cartera de Estado manifestó⁹³ que se desarrollan programas de formación y cualificación de maestras y maestros, en las diferentes instancias de Estado, desde la formación inicial hasta los programas de posgrado, pasando por cursos de breve duración, enmarcadas en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

En la Formación Inicial de Maestras y Maestros, con la Ley N.º 070 se han incorporado contenidos relacionados con las diferentes áreas de atención a la población del ámbito de la educación especial, por lo que se tiene el manejo general de las adaptaciones curriculares y de los sistemas de comunicación alternativos. De igual manera, con el fin de garantizar el desarrollo académico de estudiantes con discapacidad, las E.S.F.M. designan maestros de apoyo para Braille o para Lengua de Señas Boliviana, quienes acompañan los procesos formativos, incluyendo las salidas a la Práctica Educativa Comunitaria.

En la formación continua, indicó que la política educativa se centró en la cualificación de maestras y maestros, iniciándose el Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros (PROFOCOM) dirigido a docentes de educación primaria, secundaria, Educación Especial y Educación Alternativa; asimismo, se lanzó el Programa de Profesionalización para Maestros Interinos (PPMI). Para la gestión 2021, con el objetivo de brindar una educación integral e inclusiva, se abrió la Convocatoria Pública N.º 13/2021 para la inscripción al Programa de Formación Complementaria para Actores del Sistema Educativo Plurinacional (PROFOCOM-SEP), diplomado de “Investigación Educativa y Producción de conocimiento (2da versión)” y diplomado de “Gestión Educativa para la implementación de las modalidades de educación especial”.

Por otra parte, la UNEFCO brinda procesos de capacitación en beneficio de maestras y maestros con cursos de duración corta, en temáticas específicas, incluyendo las del ámbito de educación especial.

93 CITE: CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 de 16 de agosto, suscrito por el ex Ministro Adrián Rubén Quelca Tarqui.

En la formación Posgradual, la Universidad Pedagógica que oferta programas de formación continua a nivel posgrado ha desarrollado Maestrías, Especialidades y Diplomados en el área de educación especial, como el Diplomado en Lengua de señas Boliviana y Diplomado en Braille.

Asimismo, el Ministerio de Educación adjuntó los "Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial (2012)", documento que reconoce que, para el desarrollo adecuado de los procesos educativos inclusivos, se requiere de la preparación, actualización y capacitación continua de maestras y maestros. Este documento, también refiere en el marco de la equiparación de condiciones que contar con maestras y maestros formados y actualizados, quienes se constituyen en mediadores del desarrollo sociocultural, económico, familiares y personal de todos los actores educativos, permite condiciones favorables para desarrollar valores comunitarios y promover el respeto en la convivencia sociocomunitaria.⁹⁴

Más adelante, indica, entre los componentes del enfoque de educación inclusiva, el desarrollo de prácticas inclusivas, que son "procedimientos, experiencias, proyectos y otros 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.

De igual manera, señala que en todos los ambientes educativos se debe reconocer y asumir que "los procesos educativos 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, pero con relevancia a personas con discapacidad, estudiantes con dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, destrezas y potencialidades integrales de todos los estudiantes y no así en sus limitaciones"⁹⁵.

Con referencia a la atención educativa oportuna y pertinente de las PcD, los "Lineamientos curriculares y metodológicos de educación inclusiva del ámbito de Educación Especial" (2012) también han señalado que se requiere involucrar a maestras, maestros como actores educativos que pueden favorecer los procesos educativos de las y los estudiantes del ámbito de Educación Especial, mediante procesos de sensibilización,

94 Ministerio de Educación, "Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial", 2012, p. 18.

95 *Ibid.* p. 23.

capacitación y acciones extracurriculares.⁹⁶ Señalando como una estrategia de sensibilización y formación a los programas de formación continua para maestras y maestros del sistema educativo plurinacional, que de forma permanente y continua brinda procesos de capacitación y actualización para maestras y maestros desde un enfoque inclusivo, enfatizando que el personal docente que se encuentra formándose en las E.S.F.M., los procesos de educación ya cuentan con estrategias inclusivas, permitiendo responder a las necesidades educativas de la comunidad estudiantil.⁹⁷

Uno de los aspectos más relevantes de los “Lineamientos curriculares y metodológicos de educación inclusiva del ámbito de Educación Especial” (2012), es que reconoce dos modalidades de atención para estudiantes con discapacidad: la Modalidad Directa (Centros Integrales Multisectoriales y Centros de Educación Especial) y la Modalidad Indirecta (Instituciones Educativas Inclusivas en coordinación con los Centros Integrales Multisectoriales), esta última se complementa con “procesos de sensibilización comunitaria, formación y capacitación continua de maestras, maestros de aula y especialistas involucrados, directoras/es, trabajo con la familia, así como la elaboración y distribución de materiales educativos de acuerdo a vocaciones productivas, intereses y necesidades de las comunidades e instituciones educativas”⁹⁸.

Por su parte, la Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular, documento adjunto a la información proporcionada por el Ministerio de Educación, respecto a la formación de maestras y maestros, señala en su párrafo I, artículo 71, que la organización y desarrollo de cursos, seminarios, talleres, encuentros y otras actividades de formación de maestras y maestros es tarea exclusiva de la estructura de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, estando compuesta por: las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM/UA, UNEFCO y UP), según normativa vigente.

Respecto a la organización y el desarrollo de las acciones formativas de actualización y capacitación pedagógica de maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular de carácter comunitario, el párrafo II del artículo 81 de la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Regular, establece como estructura organizativa:

96 *Ibíd.* p. 27.

97 *Ibíd.* p. 62.

98 *Ibíd.*, p. 50.

- a) Nivel de decisión: Ministerio de Educación a través de las instancias correspondientes.
- b) Nivel ejecutivo y operativo: A cargo de las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO), Universidad Pedagógica (UP y PROFOCOM-SEP).
- c) Nivel de coordinación: A cargo de la Dirección Departamental de Educación (DDE)."

Asimismo, en el mismo articulado el parágrafo III indica que "la atención de necesidades formativas de maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular de carácter comunitario estará sujeta a una programación departamental definida por las instancias correspondientes de la estructura organizativa".

Posteriormente, el parágrafo IV precisa que el Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Formación de Maestros, aprobará y autorizará la ejecución de las acciones formativas conjuntas, de acuerdo a la oferta departamental de actualización y capacitación pedagógica para maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular. Se otorgarán certificados de participación con valor curricular.

Más adelante, la Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular en la formación continua y actualización de maestras y maestros y en la formación posgradual distingue los siguientes programas:

CUADRO N.º 16

PROGRAMAS EN LA FORMACION DE MAESTRAS Y MAESTROS

PROGRAMA	CARACTERÍSTICAS
Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio - PROFOCOM	Está dirigido a las maestras y los maestros del Subsistema de Educación Regular, que tengan procesos administrativos o académicos pendientes del proceso formativo complementario en las fases: 1ra., 2da., 3ra., 4ta. y de Universalización en el Componente de Licenciatura, para que puedan concluir con sus procesos pendientes.

<p>Programas de Formación Complementaria para actores del Sistema Educativo Plurinacional – PROFOCOM-SEP</p>	<p>Atiende diversos procesos formativos dirigidos a personal docente, directivo y administrativo, así como a madres y padres de familia, y estudiantes, a fin de consolidar la implementación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo; tomando de base la estructura de los Programas de Formación Complementaria para actores del Sistema Educativo Plurinacional PROFOCOM-SEP y la estructura de formación de maestras y maestros (ESFM/UA, UNEFCO, UP).</p> <p>El PROFOCOM desarrolla procesos formativos dirigidos a maestras y maestros orientados al fortalecimiento de los procesos educativos en función de las necesidades emergentes del actual contexto de reinicio de actividades educativas y la recuperación del derecho a la educación.</p> <p>Asimismo, continúa con el Diplomado en Investigación Educativa y Producción de Conocimientos (Segunda Versión), completando los procesos académicos y administrativos pendientes; y con el Diplomado en “Formación Modular Multigrado en Educación Secundaria Comunitaria Productiva”, orientado a maestras y maestros del nivel de Educación Secundaria Comunitaria Productiva para la atención a estudiantes en zonas de difícil acceso.</p>
<p>Programa de Nivelación Académica</p>	<p>Por las políticas educativas en vigencia, mediante las Resoluciones Ministeriales N.º0117/2015 de 26 de febrero de 2015 y N.º 0926/2015 de 25 de noviembre de 2015 se ha establecido el cierre definitivo del Programa de Profesionalización de Maestras y Maestros Interinos (PPMI), pues se ha logrado la profesionalización de este segmento en las dos fases del programa contando con la cantidad suficiente de maestras y maestros normalistas para todo el Sistema Educativo Plurinacional.</p> <p>Actualmente, el Programa de Nivelación Académica sólo se aplica para las y los maestros asimilados del PPMI - 2da Fase (Segmento 3 Grupos A y B), quienes culminaron su proceso formativo, debiendo presentar el trabajo final de graduación para la obtención del Diploma y Título Profesional hasta diciembre de la gestión 2021.</p>

<p>Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio</p> <p>Docente – PROACED</p>	<p>Con la finalidad de mejorar los procesos y resultados educativos, para contribuir a la consolidación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la UNEFCO por la Resolución Ministerial N.º 2433/2017</p> <p>28 de julio de 2017, es la entidad que dará continuidad a este programa.</p> <p>El PROACED está dirigido a Maestras y Maestros de todo el país que ejercen la docencia en Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva del Subsistema de Educación Regular, en unidades educativas fiscales y de convenio ubicados en territorios indígena originario campesinos, en zonas rurales de difícil acceso y en ciudades intermedias, con códigos de servicio 21, 22 y 23 (urbano provincial), 31, 32 y 33 (rural) según su formación inicial, y completan su carga horaria con alguna de las siguientes especialidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera. b) Educación Musical. c) Educación Física y Deportes. d) Artes Plásticas y Visuales. e) Valores, Espiritualidad y Religiones. f) Educación Primaria Comunitaria Vocacional. g) Cosmovisiones Filosofía y Psicología. h) Técnica Tecnológica Especializada. i) Educación Inicial en Familia Comunitaria. <p>Este programa tiene la finalidad de que las maestras y maestros que completan su carga horaria con otra especialidad trabajen con pertinencia planificando, ejecutando y evaluando el proceso formativo de la otra especialidad y con ello contribuir al mejoramiento de los procesos y resultados educativos.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de la respuesta del Ministerio de Educación, Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular, arts. 72, 73, 75 y 76.

De lo anteriormente señalado se observa que el Ministerio de Educación reconoce la necesidad de formar y cualificar a las maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional por constituirse como mediadores que permiten responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular, para este fin

tiene una estructura donde distingue tres niveles de formación: la inicial, la continua y la posgradual; a su vez ha generado instrumentos técnicos que incorporan orientaciones para la formación de maestros como los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial” y la Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular, por la cual en cada gestión se priorizan programas de formación, actualización y capacitación de maestras y maestros.

Con relación a la formación inicial, se desarrollan a través de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros (ESFM) y las “Unidades Académicas (UA)”⁹⁹ que son instituciones que brindan el currículo único de la formación de maestras y maestros, comprendiendo la formación general y especializada en cinco años de estudio con grado académico de licenciatura¹⁰⁰. En esta formación se brinda contenidos relacionados a las diferentes áreas de la educación especial, entendida ésta como la educación inclusiva para las PCD, además proporciona estrategias que permite el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incorporando el manejo general de adaptaciones curriculares y los sistemas de comunicación alternativa. Asimismo, brinda maestros de apoyo para Braille o para Lengua de Señas Boliviana que acompañan los procesos formativos y las salidas a prácticas educativas comunitarias.

En la formación continua, el Ministerio de Educación cuenta con una política educativa que busca la cualificación y actualización de maestras y maestros para mejorar la calidad de la gestión educativa, disponiendo de programas que deben ser aplicados por toda maestra y maestro del Sistema Educativo Plurinacional, para fortalecimiento de sus capacidades innovadoras.

Esta política educativa comprende el Programa de Formación Complementaria para maestras y maestros en ejercicio (PROFOCOM), los Programas de Formación Complementaria para actores del Sistema Educativo Plurinacional (PROFOCOM-SEP), y la Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCA). Asimismo, en cada gestión de acuerdo con criterios de priorización se implementa diferentes programas de formación, en la gestión 2021 en función al criterio de culminación de procesos pendientes de formación del personal docente que han sido iniciados en gestiones pasadas, se tiene al Programa de Nivelación Académica; y el otro criterio aplicado es la complementación en la formación de maestras y

99 Las Unidades Académicas son sedes desconcentradas y dependientes de las Escuelas de Formación de Maestros, ubicadas por lo general en provincias. Véase en: Ministerio de Educación, “Revolución Educativa con Revolución Docente”, 2016, p. 67.

100 Ley N° 070, art. 35.

maestros, encontrándose el Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente (PROACED), en este entendido los criterios para la implementación de programas son itinerantes.

En la formación posgradual, que está orientada a la cualificación en la especialidad, la producción de conocimientos y la resolución científica de problemas concretos de la realidad en el ámbito educativo¹⁰¹, la Universidad Pedagógica como entidad encargada de esta formación ofrece en el área de la educación inclusiva el Diplomado en Lengua de Señas Boliviana y el Diplomado en Braille, los cuales apuntan a procesos pedagógicos de especialización del personal docente para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva y visual.

En este entendido, si bien el Ministerio de Educación en su oferta académica ha desarrollado programas con la finalidad de que las maestras y maestros implementen el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y el nuevo currículo tanto en el Subsistema de Educación Regular, como en el de Educación Especial y Alternativa, éstos presentan debilidades en la formación continua y la formación posgradual para la capacitación del personal docente en educación inclusiva.

La UNESCO, en el párrafo 17 de la "Clasificación Internacional Normalizada de Educación" (1997, Ed. 2016), ha señalado que "(...) por **programa educativo se entiende un conjunto o secuencia de actividades educativas organizadas para lograr un objetivo predeterminado**,(...)". Un objetivo puede ser, por ejemplo, la preparación para estudios más avanzados, la calificación para un oficio o conjunto de oficios, o bien sencillamente el aumento de conocimientos y de comprensión"¹⁰²; sin embargo, en la formación continua los programas ofertados no buscan como objetivo predeterminado brindar procesos de capacitación a las maestras y maestros que tiendan a dotarles de competencias básicas y valores necesarios para trabajar en entornos inclusivos; es menester que estos programas se encaminen a brindar un entendimiento básico de la diversidad, el crecimiento y el desarrollo humano, el modelo de la discapacidad basado en los derechos humanos y la pedagogía inclusiva que permite al personal docente determinar la capacidad funcional de los alumnos, sus capacidades, aptitudes y estilos de aprendizaje; no obstante, se observa que tanto el PROFOCOM se enfoca en la titulación en licenciatura de maestras y maestros; y el PROACED tienen como finalidad que el personal docente completen su carga horaria con otra especialidad.

101 Le y N°070, art. 39, párr. I.

102 Véase en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-sp.pdf>.

Por otro lado, en la formación posgradual el Ministerio de Educación ha ofertado el Diplomado en Lengua de Señas Bolivianas y al Diplomado en Braille, lo que denota que tanto el Lenguaje de Señas como el Braille son considerados como especializaciones para la formación docente y no así como procesos de formación de competencias básicas que toda maestra y maestro debe conocer, por constituirse en medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados para estudiantes con discapacidad auditiva y visual. Además, el lenguaje de señas es un derecho del estudiante que lo requiera, y es parte de la formación obligatoria plurilingüe de las maestras y maestros; aspectos que no han sido considerados por el Ministerio de Educación, a través del Viceministerio de Educación Regular y el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, en contravención de lo previsto en el numeral 6 del artículo 7 de la Ley N.º 070 sobre el uso de idiomas oficiales y lengua extranjera, establecido en el numeral 4 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y el párrafo 71 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

A esto se suma que los programas que han sido desarrollados por el Ministerio de Educación para la capacitación de maestras y maestros no son reconocidos por las Direcciones Departamentales de Educación como políticas o estrategias para la educación inclusiva. De la información relevada por la Defensoría del Pueblo, en ocho Direcciones Departamentales de Educación (La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando) ninguna señaló que implementaron programas o políticas de formación, actualización o capacitación de maestras o maestros emitidos por el Ministerio de Educación; si bien La Paz y Chuquisaca señalaron que implementaron los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial” y que además La Paz juntamente con Potosí indicaron que se aplican un conjunto de orientaciones y criterios para consolidar prácticas y culturas inclusivas; empero no especificaron los programas de capacitación de las maestras y maestros que implementaron.

De igual forma, consultadas sobre las medidas que asumieron para la inclusión de estudiantes con discapacidad en las UEs Fiscales y de Convenio de su jurisdicción, ninguna informó como medida de inclusión la formación de maestras y maestros. En el caso de la Dirección Departamental de Educación de La Paz, puntualizó que se organiza la planificación curricular y la diversificación de estrategias de enseñanza para la inclusión de PcD. Por otra parte, las Direcciones Departamentales de Educación de Potosí y Chuquisaca indicaron que las y los estudiantes con discapacidad leve forman parte del Subsistema de Educación Regular y los que están

catalogados con discapacidad grave o muy grave deben ser trasladados a los Centros de Educación Especial.

En cuanto a la capacitación de maestros como una medida de promover la calidad educativa para los estudiantes con discapacidad incluidos en las Unidades Educativas Fiscales o de Convenio, sólo cuatro Direcciones Departamentales de Educación (Potosí, Tarija, Santa Cruz y Beni) señalaron la implementación de talleres de capacitación para maestras y maestros, empero en el caso de Potosí y Santa Cruz los talleres se enfocan en el manejo de aulas virtuales, y respecto a Tarija y Beni se desarrollan talleres sobre educación inclusiva de forma generalizada.

Los aspectos descritos evidencian que, en su generalidad, las Direcciones Departamentales de Educación, como instancias de coordinación para los procesos de formación del personal docente del Subsistema de Educación Regular, no identifican a la formación de maestras y maestros como un componente necesario para el avance de la educación inclusiva; tampoco reconocen los programas de formación para maestras y maestros ofertados por el Ministerio de Educación; más aún no hicieron referencia a la programación de actualización y capacitación pedagógica en formación inclusiva que habrían presentado para su aprobación al Ente Rector de Educación; escenarios que generan que no se programen procesos de formación en educación inclusiva para maestras y maestros, negando espacios de formación necesaria y la oportunidad de capacitarse en educación inclusiva al plantel docente, lo que no se ajusta a lo establecido en el párrafo III del artículo 81 de la Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular, que puntualiza como función de estas entidades la coordinación de las acciones formativas de actualización y capacitación de maestras y maestros; ni al párrafo IV del mismo articulado, que dispone que estas entidades departamentales, previa aprobación de la Dirección General de Formación de Maestros, ofertarán capacitaciones pedagógicas y actualización para maestras y maestros.

Similar situación se reflejó en las 26 Direcciones Distritales de Educación, a las cuales la Defensoría del Pueblo consultó sobre la implementación de programas en educación inclusiva para la actualización de maestras y maestros, de las cuales 23, que emitieron respuesta, sólo dos (8,7%) Direcciones Distritales de Santa Cruz 2 y Plan 3000, reconocieron como mecanismos de formación para maestras y maestros a la UNEFCO, institución que habría convocado a maestras y maestros a capacitaciones en educación inclusiva y adaptaciones curriculares; los restantes 21 (91,7%) no hicieron referencia a los Programas que oferta el Ministerio de Educación, simplemente informaron que realizan cursos, talleres con

diferentes instituciones como los Centros de Educación Especial (CEE), CEREFE, Ministerio de Educación; o en su defecto sólo enunciaron la normativa como la Ley N.º 070 y la R.M. 001/2021; tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 17
IMPLEMENTACIÓN DE PROGRAMAS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LAS DIRECCIONES DISTRITALES DE EDUCACIÓN

Nº	DIRECCIÓN DISTRITAL DE EDUCACIÓN	Realizan cursos, talleres, cortos para la atención de estudiantes con discapacidad					Otras respuestas			
		CEE	CEREFE	ONGs	Ministerio de Educación	No señala con que institución	Señalan normativa	Enuncia "programa"	Otra	
1.	La Paz 1					X				
2.	La Paz 2				X					
3.	La Paz 3						X			
4.	El Alto 1						X			
5.	El Alto 2							X		
6.	El Alto 3		X							
7.	Caranavi							X		
8.	Oruro							X		
9.	Potosí				X					
10.	Llallagua			X						
11.	Cochabamba 1	X								
12.	Villa Tunari					X				
13.	Sucre	X								
14.	Tarija					X				
15.	Yacuiba	X								
16.	Santa Cruz 1				X					
17.	Santa Cruz 2								UNEFCO	
18.	Santa Cruz 3					X				
19.	Plan 3000								UNEFCO	
20.	Puerto Suárez								En proyecto	
21.	Trinidad				X					
22.	Riberalta	X								
23.	Cobija	X								
TOTAL		5	1	1	4	4	2	3	3	

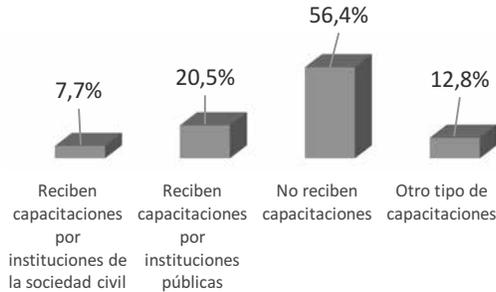
Fuente: Elaboración propia a partir del relevamiento de información en 23 Direcciones Distritales

Los datos recolectados evidencian que, por un lado, la mayoría (91,7%) de las Direcciones Distritales de Educación al igual que las Direcciones Departamentales no reconocen al PROFOCOM, PROFOCOM SEP, Programa de Nivelación Académica, Programa de Adecuación y Complementación para el Ejercicio Docente, que oferta el Ministerio de Educación como programas de actualización, formación y capacitación de maestras y maestros en educación inclusiva; lo que ha generado que estas instancias de Educación implementen simplemente cursos o talleres dispersos; por otro lado, se observa la falta de coordinación entre el nivel nacional, departamental y distrital, que limita la programación de acciones formativas conjuntas, donde la oferta responda a la demanda basada en lo que requieran las maestras y maestros para su formación pedagógica, aspectos que contravienen lo establecido en el parágrafo IV del artículo 81 de la Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Regular.

Así también, las debilidades en la formación de maestras y maestros en educación inclusiva, también se halla develada en las 39 entrevistas realizadas a Directores de UEs sobre las instituciones que capacitan en educación inclusiva: 22 (56,4%) indicaron que no reciben capacitaciones por ninguna institución, ocho (20,5%) señalaron recibir capacitaciones por instituciones públicas como la UNEFCO, los CEE y el Ministerio de Educación; tres (7,7%) indicaron que reciben capacitaciones por instituciones de la sociedad civil, como por ejemplo la UE Jesús de Nazareth (Oruro) que realiza talleres de educación inclusiva con Ghislaem Dubé; y las cinco UEs restantes (12,8%) refirieron recibir capacitaciones en otras temáticas como en el caso de la U.E Argentina, (La Paz), que señaló que el Ministerio de Educación les dio cursos sobre manejo de clases a distancia.

Con relación al tiempo en el que reciben las capacitaciones, el Director de la UE Padre Constante Luchsich refirió que reciben capacitaciones cada fin de gestión, y la UE Joaquín Hurtado Chávez de forma esporádica.

**GRÁFICO N.º 6
INSTITUCIONES QUE CAPACITAN MAESTRAS Y
MAESTROS**

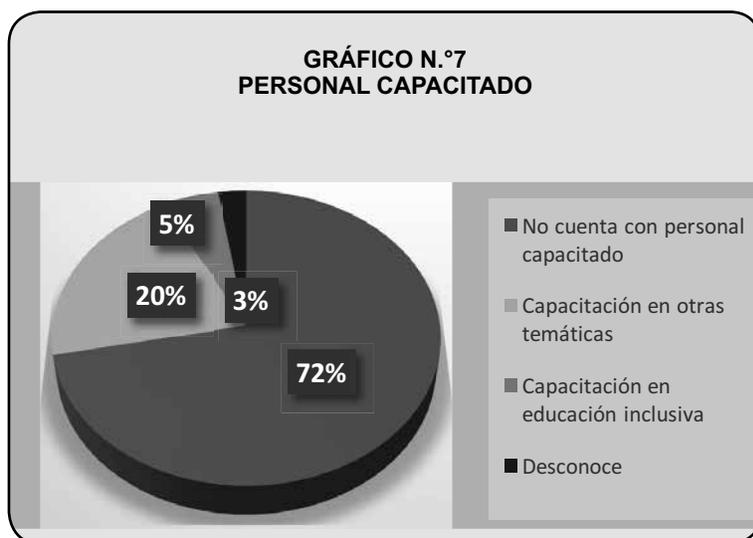


Fuente: Defensoría del Pueblo elaborado a partir de 39 entrevistas realizadas a directores de UEs

Esta situación demuestra que tanto el Ministerio de Educación, las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación no están asumiendo con cabalidad su responsabilidad de velar y promover que las maestras y maestros de las UEs Fiscales y de Convenio verificadas reciban formación continua y capacitación pertinente y específica en educación inclusiva, que permita al personal docente contar con una amplia y sólida formación pedagógica, útil para llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje con estudiantes con discapacidad incluidos en el Subsistema de Educación Regular. Al respecto, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el párrafo 36 de la Observación General 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ha señalado que para hacer efectivo el artículo 24, párrafo 4 de la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados deben velar que todo el personal docente reciba formación en educación inclusiva y que dicha formación se base en el modelo de la discapacidad basado en derechos humanos; precepto normativo que los diferentes niveles de educación del Estado no están cumpliendo.

Esta omisión genera que el personal docente de estas UEs carezcan de formación en educación inclusiva, tal como se advirtió de las 39 entrevistas realizadas a las Directoras y Directores de las UEs Fiscales y de Convenio, de los cuales 28 (72%) Directores indicaron que no cuentan con personal capacitado en educación inclusiva; ocho Directores de las UEs El Alto Integración (El Alto), Villa Adela Yunguyo (El Alto), Ignacio Sanjinés (Oruro),

Macedonio Nogales (Potosí), Santa Rosa (Potosí), Rebeca de la Vega (Monteagudo), INCOS Riberalta (Riberalta), y Liceo Tarija (Tarija) refirieron contar con maestras y maestros capacitados, empero las temáticas no se relacionan con educación inclusiva, y son las maestras y los maestros quienes buscan talleres por sus propios medios; dos (5%) Directores de UEs señalaron que disponen de personal especializado como en el caso de la UE J.F. Kennedy (La Paz) que tiene una maestra especializada en Educación Especial y la UE Liceo Tarija (Tarija) donde existe un docente con experiencia en la atención de PcD; y finalmente la UE Bolívar (Cochabamba) indicó al momento de la entrevista realizada en junio de 2021, desconocer este aspecto por integrarse recientemente al cargo.



Fuente: Defensoría del Pueblo elaborado a partir de 39 entrevistas realizadas a Directores de UEs

Las debilidades descritas en los programas de formación y capacitación de maestras y maestros evidencian que la política desarrollada por el Viceministerio de Educación Regular y el Viceministerio de Educación Especial y Alternativa no aportan a un eficaz adiestramiento de maestras y maestros que genere la transformación en la inclusión plena de los estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular, esto debido, por un lado, a que los programas e instituciones que ha puesto a disponibilidad el Ministerio de Educación para este fin, carecen de un objetivo predeterminado que persiga la capacitación de maestras y maestros, que les brinden conocimiento, competencias, habilidades en pedagogía inclusiva, derechos humanos de estudiantes con discapacidad, entre otras temáticas, de tal forma que se cualifiquen para atender a esta población.

Por otro lado, la formación de docentes para la inclusión educativa debe trascender los programas de formación inicial y amerita una formación continua, aspecto que si bien el Ministerio de Educación ha reconocido su importancia no ha visibilizado la realización de acciones que tiendan a garantizar su implementación como Estado; tomando en cuenta el disociado accionar que asumen las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación respecto a la formación, actualización y capacitación de maestros, no reconociendo las instituciones y programas ofertados por el Ente Rector; generando que las maestras y maestros de las UEs Fiscales y de Convenio carezcan de oportunidades de formación de competencias prácticas y teóricas, así como procesos de capacitación continuos y pertinentes en educación inclusiva en desmedro de su cualificación para la atención de las características de aprendizaje de las PcD; reduciendo los entornos educativos inclusivos para esta población, apartándose de las previsiones establecidas en los estándares internacionales de educación, tal es el caso del párrafo 71 de la Observación General N.º4 de la Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, el párrafo 35 de la Observación General N.º 5 del Comité DESC.

6. LA SENSIBILIZACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PcD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR

La sensibilización es una actividad que forma parte de la cultura inclusiva y promueve la creación de actitudes positivas de respeto, solidaridad, valoración y tolerancia frente a la discapacidad, y esto ayudará a fomentar la convivencia, a desarrollar la empatía y favorecerá la aceptación de las personas con discapacidad¹⁰³.

La Declaración de Salamanca reconoce en su Plan de Acción que se requiere de un trabajo extenso de información y sensibilización para convocar a participar a las familias, los miembros y asociaciones de la comunidad educativa y la comunidad social, las organizaciones de y para personas con discapacidad y las asociaciones profesionales, para que todos sumen sus recursos a la promoción de este cambio.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en el numeral 1 del artículo 8, ha precisado como compromiso de los Estados Partes la adopción de medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

- a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

103 Ministerio de Educación, Vicepresidencia República del Ecuador, Programa de Sensibilización, 2011.

- b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;
- c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

A su vez, el numeral 2 del artículo 8 dispone las medidas para este fin:

- a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:
 - i. Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;
 - ii. Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;
 - iii. Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;
- b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;
- c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;
- d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁰⁴ insta a los Estados a tomar medidas para tomar conciencia y desafiar estereotipos, prejuicios y prácticas dañinas con relación a las personas con discapacidad. Asimismo, el Comité subraya la práctica de algunos padres de niños sin discapacidad, a los que sacan de las escuelas inclusivas, debido a la falta de conciencia y comprensión sobre la naturaleza de la discapacidad, debiendo el Estado adoptar medidas para construir una cultura de la diversidad, participación e implicación en la vida comunitaria y para poner de relieve la educación inclusiva como un medio para lograr una educación de calidad para todos los estudiantes, con y sin discapacidad,

¹⁰⁴ Párrafo 46 del Comentario General N.º 4 (2016) sobre al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

para los padres, docentes y administraciones educativas, además de la comunidad y la sociedad. Además, los Estados deben poner en marcha aquellos mecanismos para fomentar, en todos los niveles del sistema educativo, y entre los padres y el público en general, una actitud de respeto por los derechos de las personas con discapacidad. La sociedad civil y, en particular, las organizaciones de personas con discapacidad, deben participar en todas las actividades de sensibilización.

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad ha señalado en el inciso c, numeral 2 del artículo III, como una área de trabajo prioritario “la sensibilización de la población, a través de campañas de educación encaminadas a eliminar prejuicios, estereotipos y otras actitudes que atentan contra el derecho de las personas a ser iguales, propiciando de esta forma el respeto y la convivencia con las personas con discapacidad”.

En el contexto nacional, el numeral 14 del artículo 5 de la Ley N.º 070 establece, entre los objetivos de la educación, “desarrollar políticas educativas que promuevan entre otros la sensibilización a la sociedad sobre su atención integral, sin discriminación alguna”. Además, en el artículo 27 párrafo I reconoce que en la modalidad indirecta a la inclusión de PcD en la educación especial se brindará sensibilizando a la comunidad educativa.

En la presente investigación, se ha solicitado al Ministerio de Educación información sobre las acciones asumidas para sensibilizar a maestros, maestras y autoridades de las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación; y a las ETAs para que garanticen que las personas con discapacidad cuenten con una educación oportuna, pertinente e integral; al respecto dicha Cartera de Estado ha informado¹⁰⁵ que la sensibilización de maestros, maestras y autoridades de las Direcciones Departamentales y Distritales de Educación, así como de las ETAs, se realiza de manera continua y con énfasis al inicio de la gestión, agregando que a principio del 2021, en el proceso de institucionalización a autoridades departamentales y distritales, realizó un taller de inducción sobre las actividades de las autoridades y la temática de atención en el ámbito de educación especial; en abril de la gestión pasada desarrolló talleres de inducción a 360 autoridades educativas de toda Bolivia, encontrándose Directores Departamentales, Directores Distritales y técnicos de educación, donde se socializó las directrices de la educación y la delimitación de responsabilidades de los niveles de gobierno, para que las autoridades asuman acciones oportunas, pertinentes e integrales desde la perspectiva de la inclusión educativa.

¹⁰⁵ Información recibida del CITE: CA/VEAE/DGEE No. 0017/2021 de 16 de agosto, suscrito por el ex Ministro Adrián Rubén Quelca Tarqui.

De la misma forma, informó que en mayo del 2021, a través del Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, realizó un taller nacional dirigido a autoridades departamentales con la finalidad de socializar las líneas de acción en educación alternativa y especial programadas para esta gestión y las proyecciones para los próximos años. A partir del taller nacional, se desarrollaron actividades similares en cada departamento, replicando la información sobre las acciones para asegurar la atención a estudiantes con discapacidad en el ámbito de educación especial, al igual que los estudiantes incluidos en el Subsistema de Educación Regular.

A su vez, el Ministerio de Educación remitió los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial”, documento que orienta algunas acciones sobre sensibilización, señala que en el marco de la educación especial con enfoque de educación inclusiva se requiere sensibilizar e involucrar como actores educativos a maestras, maestros y padres de familia¹⁰⁶, y, además, realizar procesos de sensibilización comunitaria¹⁰⁷, en particular en la modalidad indirecta.

El citado documento también refiere la existencia de programas de sensibilización como el programa de “Sensibilización y Capacitación a las comunidades de las Unidades y Centros Educativos donde se encuentran incluido estudiantes ciegos y con baja visión”, como parte del servicio de educación inclusiva para el apoyo de estudiantes con discapacidad visual¹⁰⁸, y el “Programa de sensibilización y concienciación socio comunitaria”, dirigido a la comunidad. Este programa contiene un conjunto acciones dirigidas a la sensibilización y concienciación sobre el ejercicio del derecho a la educación de todos y todas en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a fin de coadyuvar al cambio de actitudes de la comunidad, generando valores de complementariedad, reciprocidad y equiparación de condiciones dirigidas a la concienciación inclusiva en los procesos educativos.¹⁰⁹

Igualmente, el Ente Rector de Educación proporcionó documentos técnicos referidos a la Guía para el Acompañamiento Familiar a Procesos Educativos Inclusivos, Guía Educativa para Familias y Comunidades de Personas Sordas, Guía Educativa para Familias y Comunidades de Estudiantes Ciegos o Con Baja Visión, Programa “Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas Con Discapacidad”, en los cuales hacen referencia que los CIMs y CEE desarrollan los procesos de sensibilización a la familia y la comunidad.

¹⁰⁶ Ministerio de Educación, Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial (2012), p.27.

¹⁰⁷ *Ibíd.* p.55.

¹⁰⁸ *Ibíd.* p.54.

¹⁰⁹ *Ibíd.* p.62.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, en el marco de las acciones de sensibilización que realiza, cada gestión ejecuta actividades en conmemoración del “Día de la Persona con Discapacidad” que se recuerda el 15 de octubre; en la gestión 2021, el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, entre las actividades que promovió, realizó una Campaña de detección a niños menores de cinco años de edad con discapacidad auditiva en Chuquisaca; feria de sensibilización y exposición de oferta CEEs en la plaza principal José Ballivián en Sucre; ferias educativas de interacción comunitaria reflexiva y de sensibilización en Oruro; y el festival de talento, canto, danza, cultura regional y fonomímica en Santa Cruz. Igualmente, en el acto de conmemoración estuvieron presentes varios niños y niñas con diferentes discapacidades de las Unidades Educativas Inclusivas como: Guido Villagómez, San Simón de Ayacucho, Apresca La Paz, Cerefe El Alto, Centro de Educación Especial Adaptación Infantil, Centro de Educación Especial Huáscar Cajías y el Centro de Educación Especial San Martín de Porres¹¹⁰.

Dentro del Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM), el Ministerio de Educación cuenta con un texto de la Unidad de Formación N.º 14 sobre “Procesos de sensibilización comunitaria para Educación Inclusiva”, el cual destaca la importancia de las acciones de sensibilización para la inclusión educativa, que permita establecer una relación en igualdad, complementariedad y reciprocidad en diferentes acciones para el ejercicio del derecho a la educación de todas y todos los miembros de la comunidad; la promoción de actitudes con valores sociocomunitarios a través de la información y/o formación respetando y valorando la diversidad. Entre otros aspectos, describe el enfoque sobre discapacidades e intervención, desarrollando el principio de participación social el cual propugna el máximo de participación de la sociedad en la gestión de las respuestas a las necesidades sociales; asimismo, el documento brinda pautas para la sensibilización en la planificación curricular, señala que la planificación curricular implica la atención a la diversidad, la aceptación de la existencia de historias y contextos de vida particulares, el reconocimiento de diferentes motivaciones, intereses, actitudes y expectativas frente a adquirir conocimientos y saberes, los procesos de Sensibilización Comunitaria para la Educación Inclusiva, la toma de conciencia de diversos puntos de partida en la construcción de los aprendizajes debido a actitudes, conocimientos y saberes de cada estudiante; esto posibilita la pluralidad de servicios y estrategias metodológicas para brindar atención oportuna y pertinente, la admisión de la presencia de distintos estilos, ritmos, competencias curriculares y

¹¹⁰<https://rcbolivia.com/personas-con-discapacidad-son-las-protagonistas-de-actividades-a-nivel-nacional-impulsadas-por-el-ministerio-de-educacion/>.

contextos de aprendizaje dentro de una misma aula, y la aceptación de las diferencias que nos individualizan¹¹¹.

De lo anteriormente señalado, se tiene que el Ministerio de Educación ha establecido parámetros para los procesos de sensibilización comunitaria para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, a través de instrumentos técnicos como ser:

- Los "Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial, los cuales mencionan los "Programas de sensibilización y concienciación socio comunitaria", las "Redes Educativas inclusivas" y el "Programa de Sensibilización y Capacitación a las comunidades de las Unidades y Centros Educativos donde se encuentran incluidos Estudiantes ciegos y con baja visión".
- Las Guía para el Acompañamiento Familiar a Procesos Educativos Inclusivos, Guía Educativa para Familias y Comunidades de Personas Sordas, Guía Educativa para Familias y Comunidades de Estudiantes Ciegos o Con Baja Visión, Programa "Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas Con Discapacidad", en los cuales hacen referencia que los CIMs y CEE desarrollan los procesos de sensibilización a la familia y la comunidad; y
- El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio (PROFOCOM).

Estos documentos técnicos contienen información importante sobre programas de sensibilización, dirigidos a maestras, maestros y comunidad en general; sin embargo, no se brindó información sobre el seguimiento y su evaluación; el Ente Rector de Educación se limitó a informar que a inicios de gestión se realizan de talleres de inducción sobre las responsabilidades de cada nivel educativo y las directrices de educación inclusiva, dirigidas a autoridades Departamentales, Distritales y Técnicos de Educación, denotando debilidades en la implementación de estos instrumentos, en menoscabo de los procesos de sensibilización que generen cambios de actitudes en la atención integral y sin discriminación a estudiantes con discapacidad y que promuevan el respeto, solidaridad e inclusión educativa de esta población

Por otro lado, si bien se han advertido que el Ministerio de Educación realiza campañas, ferias y otras actividades educativas en conmemoración

¹¹¹ Ministerio de Educación (2015). Unidad de Formación N°. 14 "Procesos de sensibilización comunitaria para la Educación Inclusiva". Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia. Página 26 y 27 visita en la página web: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/UF14_Especial.pdf.

del “Día de la Persona con Discapacidad” que se recuerda el 15 de octubre de cada año, estas acciones resultan esporádicas y carentes de procesos de sensibilización sostenibles y permanentes que fomenten actitudes de respeto de los derechos de las personas con discapacidad, la toma de conciencia hacia esta población, la eliminación de estereotipos y prejuicios; aspectos que no responden a la obligación del Estado establecida en los numerales 1 y 2 del artículo 8 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad.

A su vez, se ha solicitado información a las nueve Direcciones Departamentales de Educación, de las cuales la de Cochabamba no remitió respuesta, sobre las medidas asumidas para la inclusión de PcD en el funcionamiento de las UEs Fiscales o de Convenio. Sólo la Dirección Departamental de Educación de Beni precisó que se realizaron talleres de sensibilización a 14 distritos educativos, alcanzando a autoridades municipales, Directores Distritales, personal técnico, Directores de Unidades Educativas, personal docente, padres y madres de familia; de igual forma la Dirección Departamental de Potosí refirió coordinar con la Subdirección Alternativa y Especial para la realización de jornadas de sensibilización y talleres de concienciación dirigido a directores, maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular; los restantes seis, que facilitaron información a la Defensoría del Pueblo, no señalaron las acciones que realizan.

Finalmente, en cuanto a los mecanismos que se han generado para prevenir actos de discriminación de estudiantes con discapacidad incluidos en las UEs Fiscales y de Convenio, cuatro Direcciones Departamentales de Educación (Oruro, Potosí, Chuquisaca y Tarija) manifestaron que realizan cursos y talleres de sensibilización como mecanismo de prevención de actos de discriminación; sin embargo, en el caso de Oruro estos sólo alcanzan a Directores Departamentales, Directores Distritales y Técnicos y en el caso de Tarija se tiene proyectada la realización de procesos masivos de sensibilización a través de XII Festival Plurinacional de Danzas Estudiantiles con Discapacidad y los siete juegos plurinacionales de educación especial.

De lo expresado, se tiene que las Direcciones Departamentales de Educación de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando no aplican, para los procesos de sensibilización que ejecutan, los instrumentos técnicos ni los Programas de Sensibilización, emitidos por el Ministerio de Educación, como parte de las políticas, estrategias y mecanismos tendientes a garantizar la inclusión de estudiantes

con discapacidad y evitar su discriminación, corroborando la falta de seguimiento y supervisión por parte del Ente Rector; lo que ha generado que sólo cuatro Direcciones Departamentales de Educación (Oruro, Potosí, Chuquisaca y Tarija) ejecuten acciones de sensibilización; sin embargo, éstas se limitan a la ejecución de talleres o cursos y en algunos casos como la Dirección Departamental de Educación de Oruro sólo dirigidos a autoridades, dejando de lado a maestras, maestros, padres y madres de familia y la población en general, así como la ejecución de otras acciones y medidas efectivas como son las campañas masivas y públicas; aspectos que evidencian las debilidades en la implementación de acciones de sensibilización para la inclusión de las PcD en el Subsistema de Educación Regular, lo que no contribuye a la eliminación de barreras actitudinales, apartándose de las previsiones establecidas en el numeral 4 del artículo 46 de la Ley N.º 223, el numeral 14 del artículo 5 de la Ley N.º 070; así como del artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

7. LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN REGULAR EN CIFRAS

La Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, que tuvo lugar en Salamanca en junio de 1994, donde participaron más de 92 gobiernos y 25 organismos internacionales, ha tenido un papel histórico y gran influencia a nivel internacional y en particular en América Latina, y se convirtió en un referente para la transformación de las concepciones, las políticas y las prácticas educativas para avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos.

La Declaración de Salamanca, en sus orientaciones para las prestaciones educativas especiales, proclama en su numeral 2 que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias; reconoce que esto representa el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

El Comité de DESC ha señalado en el párrafo 35 de la Observación General N.º 5 que, en la actualidad, los programas escolares de muchos países reconocen que la mejor manera de educar a las personas con discapacidad es dentro del sistema general de educación. Por su parte, las Normas Uniformes estipulan que “los Estados deben reconocer el principio de la

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”.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 24 establece que la educación inclusiva como mecanismo para proporcionar el derecho a la educación para las PcDs debe asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles¹¹² y para hacer efectivo este derecho, las PcDs no pueden ser excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no deben quedar excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad¹¹³, y debe garantizarse el acceso a la educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás.

En el ámbito de la presente investigación, la Defensoría del Pueblo solicitó información al Ministerio de Salud y Deportes sobre la cantidad de PcD que se encuentran registradas en el Sistema de Información del Programa de Registro Único Nacional de Personas con Discapacidad (SIPRUNPCD), que se encuentra bajo tuición de esta Cartera de Estado. Facilitó la siguiente información:

A nivel nacional existen 90.631 PcD, en los nueve departamentos del país, de los cuales se tienen 21.027 PcD que oscilan entre 5 y 20 años de edad, que podrían considerarse en edad escolar, conforme se observa en el siguiente cuadro:

112 Numeral 1, artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las Persona con Discapacidad.

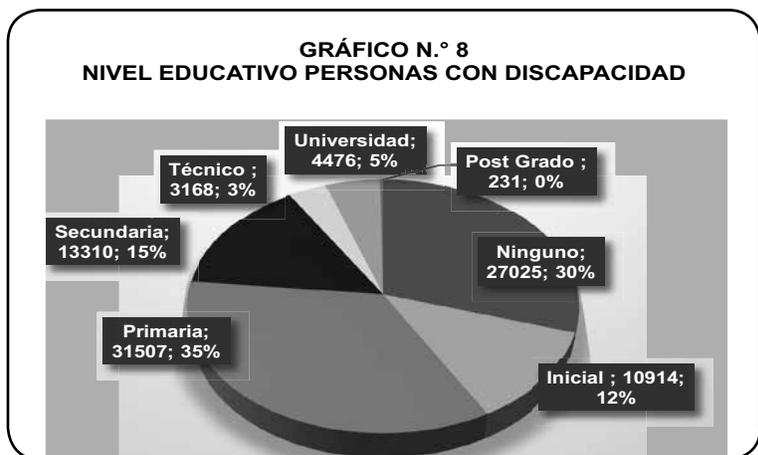
113 Inciso a), numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las Persona con Discapacidad.

CUADRO N.º 18
DISTRIBUCIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD POR GRUPO ETARIO

Departamento	< a 1	1 a 4	5 a 9	10 a 20	21 a 59	> o = a 60	TOTAL
LPZ	1	225	1093	3637	13595	3098	21649
OR	0	28	165	667	2492	618	3970
PT	0	34	243	1002	4144	849	6272
CBBA	0	94	497	2465	8349	1408	12813
CHQ	0	57	303	1177	5492	1375	8404
TAR	0	64	291	1388	5710	1384	8837
SC	2	310	1498	5059	13825	2000	22694
BEN	0	50	245	935	2891	708	4829
PAN	0	25	83	279	662	114	1163
TOTAL	3	887	4418	16609	57160	11554	90631

Fuente: Ministerio de Salud y Deportes, a julio de 2021

De la misma forma, brindó información sobre sobre la cantidad de PcD y su grado de instrucción; es así que 10.914 (12%) PcD sólo cursaron o cursan hasta el nivel inicial; primaria 31.507 (35%); secundaria 13.310 (15%); técnico 3.168 (3%); universitario 4,476 (5%), Posgrado 231 (0,25%). Además, 27.025 no tienen ningún grado de instrucción educativa que representa el 30%, tal como se observar en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Salud y Deportes, de julio 2021

CUADRO N.º 19

DISTRIBUCIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD POR NIVEL EDUCATIVO

Departamento	Ninguno	Inicial	Primaria	Secundaria	Técnico	Universitario	Posgrado	TOTAL
LPZ	5697	2078	7414	3925	1029	1461	45	21649
OR	894	420	1448	734	131	339	4	3970
PT	1729	657	2774	703	190	211	8	6272
CBBA	3778	1833	4236	1797	490	631	48	12813
CHQ	3297	557	3126	760	188	430	46	8404
TAR	2730	1000	3469	1010	233	378	17	8837
SC	7226	3673	6913	3436	663	746	37	22694
BEN	1374	562	1651	780	207	230	25	4829
PAN	300	134	476	165	37	50	1	1163
TOTAL	27025	10914	31507	13310	3168	4476	231	90631

Fuente: Ministerio de Salud y Deportes de julio 2021

A nivel departamental, Santa Cruz con 7.226 registros reporta la mayor cantidad de PcDs sin ningún nivel educativo; seguida de La Paz con 5.697 y Cochabamba con 3.778.

El párrafo 8 de la Observación General N.º 4 del numeral 1, artículo 24 de la Convención sobre Personas con Discapacidad ha determinado que los Estados partes deben velar que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación mediante un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, que incluya los ciclos educativos de preescolar, primaria, secundaria y superior, la formación profesional y la enseñanza a lo largo de la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. Los Estados partes deben adoptar todas las medidas necesarias para garantizar ese derecho, sobre la base de la inclusión, a todos los niños y jóvenes con discapacidad; preceptos que el Estado Boliviano aún no ha garantizado para el 30% de PcDs que no han recibido ningún tipo de educación, lo que implica una exclusión total del Sistema Educativo Plurinacional y la vulneración del derecho al acceso a la educación de esta población, consagrado en el artículo 17 y numeral 2 del artículo 70 de la CPE, artículo 10 de la Ley General de Personas con Discapacidad N.º 223 y el numeral 1 del artículo 24 de la Convención sobre las Personas con Discapacidad.

El Ministerio de Educación brindó información sobre datos estadísticos relacionados a la inclusión de PcDs en las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio. Señaló que¹¹⁴ la educación inclusiva es una de las bases,

114 Nota CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021 de fecha 16 de agosto de 2021, firmado por Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

fines y objetivos de la Ley N.º 070, y asume la diversidad de los grupos poblaciones y personas que habitan el país, ofreciendo una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, sin discriminación alguna. El Subsistema de Educación Regular atiende a estudiantes del nivel inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional, Secundaria Comunitaria Productiva, que en el enfoque inclusivo registra estudiantes con discapacidad.

Asimismo, adjuntó la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Regular que en su artículo 14 regula la atención en el proceso de inscripción para estudiantes con discapacidad, que determina que las niñas o niños serán inscritos con una diferencia de hasta 24 meses con relación a la edad establecida para sus pares, en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, se debe presentar un informe de Evaluación Psicopedagógico Integral como requisito complementario. Una vez matriculada la o el estudiante con discapacidad en una unidad educativa Inclusiva, en cumplimiento a la matriculación simultánea, la o el estudiante se inscribirá en un Centro de Educación Especial en el que se le asignará una maestro/a de apoyo técnico pedagógico.

De la misma forma, facilitó información estadística, sobre la cantidad de UEs. Fiscales y de Convenio que registran estudiantes con discapacidad. Cantidad conforme los siguientes aspectos:

- **Cantidad de Unidades Educativa Fiscales y de Convenio que registran estudiantes con discapacidad.**

En la gestión 2021, el Sistema Educativo Plurinacional cuenta con un total de 15.363 UEs Fiscales y de Convenio (14.178 Fiscales y 1.185 de Convenio)¹¹⁵, de los cuales 654 registran estudiantes con discapacidad, que equivale el 4,2%; en la gestión 2020, 494 establecimientos educativos reportaron estudiantes con discapacidad matriculados, cifra que representa el 3,22%; distribuido en los siguientes departamentos:

¹¹⁵ <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/informacion/general/regular/unidad/educativa>, dato registrado a octubre de 2021.

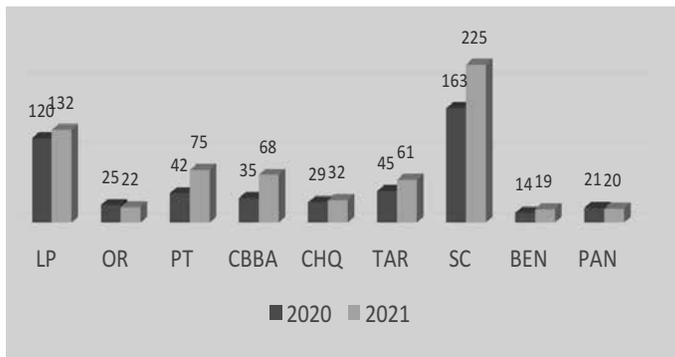
CUADRO N.° 20
CANTIDAD DE UNIDADES EDUCATIVAS POR DEPARTAMENTO
QUE REGISTRAN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

N°	DEPTO	GESTIÓN 2020			GESTIÓN 2021		
		CONVENIO	FISCAL	TOTAL	CONVENIO	FISCAL	TOTAL
1	LA PAZ	9	111	120	11	121	132
2	ORURO	3	22	25	3	19	22
3	POTOSÍ	1	41	42	4	71	75
4	COCHABAMBA	8	27	35	8	60	68
5	CHUQUISACA	3	26	29	5	27	32
6	TARIJA	4	41	45	6	55	61
7	SANTA CRUZ	31	132	163	37	188	225
8	BENI	1	13	14	1	18	19
9	PANDO	0	21	21	0	20	20
TOTAL		60	434	494	75	579	654

Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio de 2021

Del cuadro que antecede, se tiene que, aunque la cobertura de estudiantes con discapacidad en ambas gestiones es reducida, en la gestión 2021, en la mayoría de los departamentos del país, hubo un incremento de establecimientos que incorporaron estudiantes con discapacidad; a excepción de Oruro, donde disminuyeron de 22 a 19 y en Pando se redujeron de 21 a 20 establecimientos. Los departamentos donde mayor cantidad de UEs se reportaron en ambas gestiones fueron Santa Cruz, seguido por La Paz, y en menor cantidad Potosí y Cochabamba.

GRÁFICO N.º 9
CANTIDAD DE U.E.s QUE REGISTRAN ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD



Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación informó que en la gestión 2021 existen también 832 establecimientos regulares que cuentan con estudiantes con dificultades de aprendizaje, problemas emocionales y/o conducta; y modalidad indirecta, de los cuales si bien no figura la discapacidad, pueden ser consideradas como población en riesgo de adquirir una discapacidad o deficiencia; y en el caso de modalidad indirecta, pueden presentar alguna discapacidad que no habría sido descrita. Incluyendo a estos 3 grupos, se tiene que un total de 1.486 UEs albergan a estudiantes con discapacidad o población relacionada, lo que equivale a un al 9,67% del total.

En la Campaña Mundial por la Educación "Igualdad de Derechos – Igualdad de Oportunidades", se señaló que: "En la educación inclusiva todos los niños aprenden juntos en clases convencionales de su localidad o comunidad (independientemente de la diversidad en capacidades y discapacidades) (...) Por ende, la educación inclusiva promueve la participación y supera las barreras hacia el aprendizaje".¹¹⁶

En Bolivia, las Unidades Educativas Inclusivas son instituciones del Subsistema de Educación Regular que brindan atención educativa a estudiantes con discapacidad. Las cifras precedentes demuestran la baja cantidad de estos establecimientos, esto no favorece a la progresiva

116 HANDICAP INTERNATIONAL, Campaña Mundial por la Educación "Igualdad de Derechos – Igualdad de Oportunidades", La educación inclusiva para niños con discapacidad, página 15.

eliminación de cualquier forma de exclusión y discriminación educativa contra esta población, considerando que conforme lo expresado por la Declaración de Salamanca, en su numeral 2, las “escuelas ordinarias” representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

- Cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en la Unidades Educativas Fiscales y de Convenio

De acuerdo con los datos del Ministerio de Educación,¹¹⁷ hasta octubre de 2021 existen en las UEs Fiscales y de Convenio un total de 2.646.114 estudiantes matriculados (2.272.343 Fiscales y 373.771 de Convenio) de los cuales 888 tienen alguna discapacidad ya sea auditiva, motora, intelectual múltiple o visual, lo que significa el 0,033% del total de estudiantes matriculados; en la gestión 2020 el reporte de estudiantes con discapacidad matriculados alcanzó a 696 inscritos¹¹⁸ lo que significaría el 0,026%, cifra menor a la registrada en la gestión 2021.

El Ministerio de Educación reportó que en 2021 existía 951 matriculados en la modalidad indirecta, modalidad en la cual se atienden también a PcD, empero no fueron identificados los tipos de discapacidad que presentan, sumando a esta cifra los 888 estudiantes con discapacidad auditiva, visual, múltiple o motora descritos, se tiene un total de 1.839 PcD incluidos, que representan el 0,069%, dato que aún refleja una cobertura muy reducida de inclusión educativa de esta población en las UEs. Fiscales y de Convenio.

**CUADRO N.º 21
CANTIDAD DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD y
MODALIDAD DIRECTA EN UNIDADES EDUCATIVAS FISCALES Y DE
CONVENIO POR DEPARTAMENTO**

DEPARTAMENTO	Nº de PcD INCLUIDOS	MODALIDAD INDIRECTA	TOTAL
LA PAZ	171	199	370
ORURO	34	108	142
POTOSÍ	98	49	147
COCHABAMBA	88	135	223
CHUQUISACA	62	70	132
TARIJA	87	141	228

117 <https://reportes.sie.gov.bo/reporteestadistico/>, dato registrado a octubre de 2021.

118 Datos adjuntos en medio digital en la Nota CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021.

SANTA CRUZ	293	158	451
BENI	22	42	64
PANDO	33	49	82
TOTAL	888	951	1.839

Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio de 2021

En el cuadro que antecede se observa que los departamentos Santa Cruz con 451 y La Paz con 370 matriculados cuentan con la mayor cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados y los departamentos de Pando con 82 y Beni con 64 son los que registran la menor cantidad de estudiantes con discapacidad.

El Ministerio de Educación facilitó también información sobre la cantidad de estudiantes inscritos con dificultades de aprendizaje que ascienden a 2.193 registros y con problemas emocionales y/o de conducta que alcanzan a cuatro inscritos, si bien no se encuentra identificada con alguna discapacidad, podrían constituirse en población relacionada a ésta.

Según los datos proporcionados por el Ministerio de Salud¹¹⁹ a julio de 2021, en Bolivia existen 90.631 PcDs, de ellas 21.027 (23,3%) tienen entre 5 a 20 años de edad, es decir se encuentran dentro de la edad escolar, tomando en cuenta que se registraron en las UEs. Fiscales y de Convenio un total de 1.839 (888 PcD y 951 modalidad directa)¹²⁰, escasamente un promedio del 8,7% estaría incluida en un UEs Fiscal o de Convenio del Subsistema de Educación Regular; mientras que el restante 91,3% no logra incorporarse a los establecimientos de educación regular.

En algunos departamentos, este porcentaje disminuye, tal como se puede observar en el siguiente cuadro:

119 Nota MSyD/VGSS/DGRSS/UGPC/CE/538/2021 de 26 de agosto de 2021 suscrito por el Dr. Wilson Colque Apata, Jefe de la Unidad de Gestión de Políticas de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes; y el Dr. Ronald Igor Pardo Zapata, Director General de Redes de Servicios de Salud del Ministerio de Salud y Deportes.

120 Modalidad Indirecta, donde se atiende a PcD, pero no que fue identificada el tipo de discapacidad.

CUADRO N.º 22
PERSONAS CON DISCAPACIDAD INCLUIDAS
EN UNIDADES FISCALES Y DE CONVENIO – 2021
CON RELACIÓN A LA EDAD ESCOLAR

DEPARTAMENTO	5 a 20 años EDAD ESCOLAR	Nº de PcD INCLUIDOS EN U.E. FISCALES Y DE CONVENIO	PORCENTAJE
LA PAZ	4730	370	7,82
ORURO	832	142	17,07
POTOSÍ	1.245	147	11,81
COCHABAMBA	2.962	223	7,53
CHUQUISACA	1.480	132	8,92
TARIJA	1.679	228	13,58
SANTA CRUZ	6.557	451	6,88
BENI	1.180	64	5,42
PANDO	362	82	22,65
TOTAL	21.027	1.839	8,75

Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación

Los departamentos que se encuentran por debajo de la media nacional son: La Paz con 7,82%, Cochabamba con 7,53%, Santa Cruz con 6,88% y Beni con 5,42%. Los tres primeros constituyen el eje troncal del país, en los cuales conforme a los datos proporcionados por el Ministerio de Salud y Deportes a julio 2021¹²¹ se concentran la mayor cantidad de PcD, en edad escolar (14.249); sin embargo, sus índices de porcentajes de inclusión son inferiores a la media nacional.

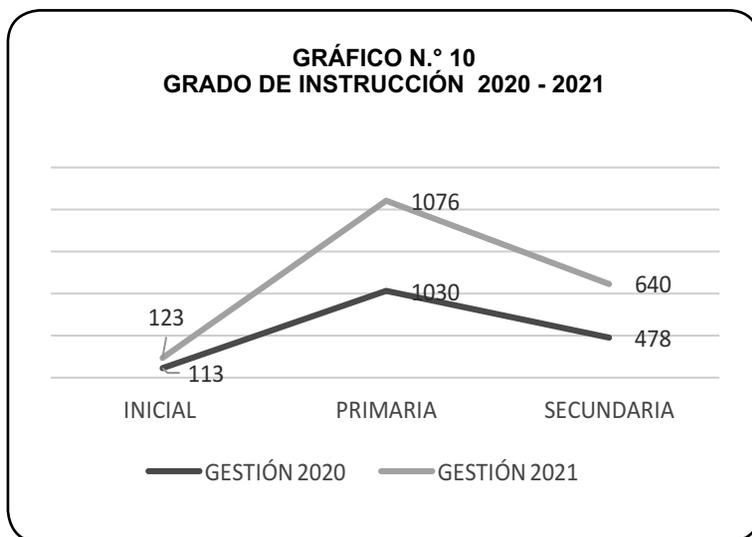
Las cifras muestran un limitado alcance de inclusión de PcD en las UEs Fiscales y de Convenio (8,7%); lo que implica que esta población en edad escolar, en su mayoría, no accede a entornos integrados de la educación pública, restringiéndoles las oportunidades de gozar de condiciones de igualdad en las aulas de aprendizajes regulares o convencionales; aspectos que contravienen lo proclamado en el párrafo I del artículo 82 de la CPE, que garantiza el acceso a la educación y la permanencia de todas las

¹²¹ Nota MSyD/VGSS/DGRSS/UGPC/CE/538/2021 de 26 de agosto de 2021 suscrito por el Dr. Wilson Colque Apata, Jefe de la Unidad de Gestión de Políticas de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes; y el Dr. Ronald Igor Pardo Zapata, Director General de Redes de Servicios de Salud del Ministerio de Salud y Deportes.

ciudadanas y los ciudadanos en condiciones de plena igualdad; numeral 3 del artículo 4 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223, que reconoce que todas las PcD participan plena y efectivamente en la sociedad en igualdad de oportunidades; así como lo previsto en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño respecto al derecho del niño a la educación y su ejercicio progresivo en condiciones de igualdad de oportunidades.

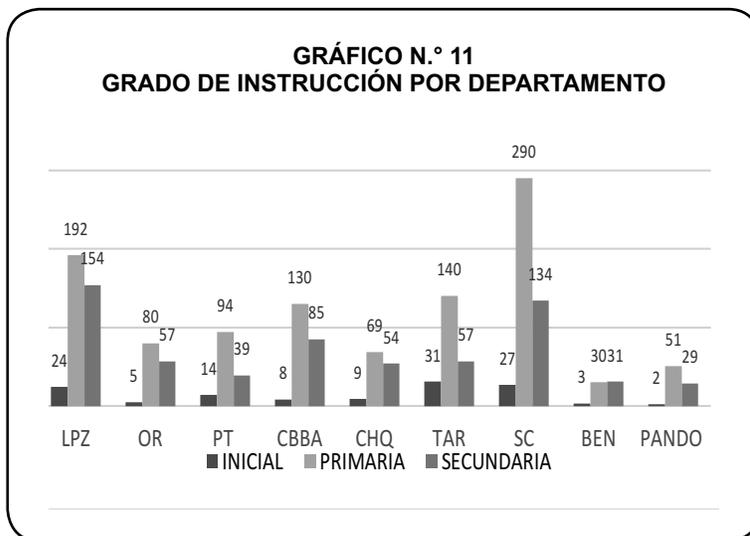
- **Distribución de inclusión por grado de instrucción**

En la cobertura por nivel o grado de instrucción, referida a: Inicial en Familia Comunitaria, Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, se tiene que de las 1.839 PcD matriculadas en la gestión 2021 en las UEs Fiscales y de Convenio, la mayor cantidad corresponde al nivel de primaria con 1.076 (58%), seguido por secundaria con 640 (35%) y por último inicial con 123 (6%) estudiantes con discapacidad. Por otro lado, el Ministerio de Educación reportó que en la gestión 2020, se registraron 1.621 estudiantes con discapacidad y modalidad indirecta en las UEs Fiscales y de Convenio; de los cuales en el nivel inicial se matricularon 113 (7%) estudiantes con discapacidades, en el nivel primario 1030 (64%) y en el secundario 478 (29%); como se puede observar en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaborado con los datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio 2021

Datos que a nivel departamental en la gestión 2021, reflejan las mismas tendencias, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio 2021

En el nivel inicial, Tarija reporta la mayor cantidad de estudiantes inscritos con 31 (255,2%) PcD; seguido por Santa Cruz con 27 (21,9%), La Paz con 24 (19,5%), Potosí con 14 (11,4%) y Cochabamba con ocho (6,5%) PcD. Entre los departamentos con menor cantidad de registros se encuentran Oruro con 5 (4,075), Beni con 3 (2,44%) y Pando con 2 (1,63) estudiantes con discapacidad matriculados en el nivel inicial.

En primaria, se tiene que Santa Cruz reportó 290 (26,95%) matriculados, La Paz con 192 (17,84%), Tarija 140 (13,01%), constituyéndose en los departamentos con mayores registros de estudiantes con discapacidad en las UEs Fiscales y de Convenio a nivel nacional. Entre los departamentos que figuran con menores matriculados se encuentran Chuquisaca con 69 (6,41), Pando con 51 (4,74%) y Beni con 30 (2,79%).

A nivel secundario, el departamento de La Paz registra 154 (24,06%), seguido de Santa Cruz con 134 (20,94%) y Cochabamba con 85 (13,28%). Entre los departamentos con menores cifras de inclusión se encuentra Potosí con 39 (6,09%) PcD matriculadas, Beni con 31 (4,84%) y Pando con 29 (4,53%) registros.

De los datos estadísticos descritos se observa que en las UEs Fiscales y de Convenio, la mayor cantidad de PcD incluidas, durante dos gestiones consecutivas, se concentra en el nivel primario que comprenden seis años de estudio; mientras que en inicial y secundario las diferencias son claramente marcadas.

En el nivel inicial, la inclusión educativa de niñas y niños es fundamental, ya que en esta etapa se pueden identificar dificultades de aprendizaje, niñas y niños con retraso mental y con competencia intelectual disminuida, lo que puede generar discapacidades que van a persistir en el nivel primario; sin embargo, conforme a los datos tanto de la gestión 2020 y 2021 no existe relación entre la cantidad de matriculación de los niveles de inicial a primaria; pues hay un incremento desproporcional de más de 900 inscritos en ambas gestiones, lo que implica que en el nivel inicial en las UEs Fiscales y de Convenio no se está logrando identificar de manera temprana las discapacidades y es el nivel primario donde se reconocerían la atención a estudiantes con discapacidad.

En el nivel secundario, de igual forma se presentan marcadas brechas de desigualdad con el nivel primario, tomando en cuenta que tanto en la gestión 2020 y en el 2021 existe una disminución de estudiantes inscritos de más de 400 matriculados, quienes no estarían continuando con el nivel de secundaria, ya sea por la falta de permanencia, deserción escolar o la repetición del grado; datos cualitativos que el Ministerio de Educación no facilitó. Sin embargo, se denota que el acceso al nivel secundario y la finalización de estudios durante este ciclo, que tiene una duración de seis años, no está garantizada para la totalidad de estudiantes que iniciaron la primaria en las UEs Fiscales y de Convenio.

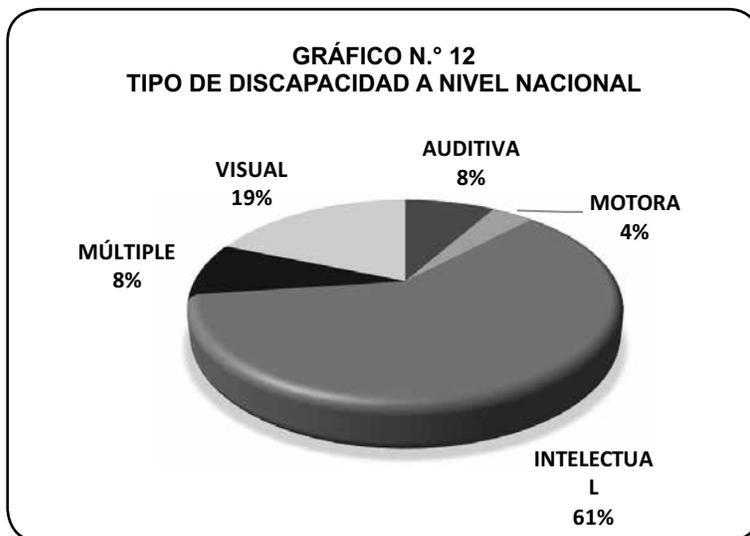
Habida cuenta de que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha expresado en el inciso c) del párrafo 41 de la Observación General 4 que la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita para todos, y que los Estados deben adoptar todas las medidas necesarias para garantizar ese derecho, sobre la base de la inclusión, a todos los niños y jóvenes con discapacidad, instando a que todos los niños y jóvenes puedan cursar y finalizar por lo menos 12 años de educación primaria y secundaria de calidad, gratuita, pública, inclusiva y equitativa, de los que al menos nueve años sean obligatorios; el Estado Boliviano no está cumpliendo dicha garantía para la totalidad de estudiantes con discapacidad incluidos en las UEs Fiscales y de Convenio.

- Cantidad de estudiantes incluidos por tipo de discapacidad

Con la finalidad de visibilizar la cantidad de estudiantes con discapacidad incluidos en las UEs Fiscales y de Convenio, por el tipo de discapacidad, se procedió sólo a considerar la información que el Ministerio de Educación facilitó, con el detalle de la discapacidad ya sea auditiva, visual, intelectual, múltiple o físico motora; datos que alcanzan a un total de 888 estudiantes matriculados.

Los registros de "modalidad indirecta" no fueron tomados en cuenta, debido a que no detallan información sobre el tipo de discapacidad que se atiende bajo esta modalidad.

De los 888 estudiantes registrados en las UEs Fiscales y de Convenio, se aprecia que 540 (61%) presentan una discapacidad intelectual, 166 (19%) visual, 75 (8%) múltiple, 73 (8%) auditiva y 34 (4%) físico motora.



Fuente: Defensoría del Pueblo, elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio 2021

Respecto a la distribución en cada departamento se tienen los siguientes datos:

CUADRO N.° 23
CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR TIPO DE DISCAPACIDAD
A NIVEL DEPARTAMENTAL

DEPTOS.	AUDITI-VA	FÍSICA MOTORA	I N T E L E C - TUAL	MÚLTIPLE	VISUAL	TOTAL
La Paz	25	1	110	12	23	171
Oruro	0	3	9	6	16	34
Potosí	7	4	68	7	12	98
Cochabamba	8	3	52	16	9	88
Chuquisaca	13	0	23	7	19	62
Tarija	5	12	29	5	36	87
Santa Cruz	13	8	208	20	44	293
Beni	0	0	16	2	4	22
Pando	2	3	25	0	3	33
TOTAL	73	34	540	75	166	888

Fuente: Defensoría del Pueblo, elaborado con datos proporcionados por el
Ministerio de Educación

Cabe señalar que de acuerdo con los datos proporcionados por el Ministerio de Salud y Deportes¹²², a julio de 2021, de 83.229 PcD registradas en el SIPRUNPCD, de acuerdo con el tipo de discapacidad, se tienen 32.626 con discapacidad motora, 26.683 intelectual, 14.311 múltiple, 9.287 auditiva, 4.393 mental o psíquica, 3.009 sensorial y 322 visual, distribuidos a nivel departamental conforme se observa en el siguiente cuadro:

122 Nota MSyD/VGSS/DGRSS/UGPD/ce/538/2021 suscrito por el Dr. Willian Colque Apata, Jefe de la Unidad de Gestión de Políticas de Discapacidad del Ministerio de Salud y Deportes y por el Dr. Ronald Igor Pardo Zapata, Director General de Redes de Servicios de Salud del Ministerio de Salud y Deportes.

CUADRO N.º 24
CANTIDAD DE REGISTROS POR TIPO DE DISCAPACIDAD
A NIVEL DEPARTAMENTAL

DEPTOS.	SENSORIAL	AUDITIVA	FÍSICA MOTORA	INTELECTUAL	MÚLTIPLE	VISUAL	MENTAL O PSÍQUICA	TOTAL
La Paz	636	2096	8874	5527	3088	98	1330	19683
Oruro	106	196	1611	1081	681	1	294	3570
Potosí	279	749	2448	1749	847	12	188	5805
Cochabamb a	322	1110	5007	4147	1865	19	343	12148
Chuquisaca	487	1285	2529	2429	1125	23	526	7391
Tarija	504	1314	2518	2505	1507	107	382	7951
Santa Cruz	460	1990	7200	7657	4170	53	1164	21070
Beni	172	470	2019	1200	837	3	128	4529
Pando	43	77	420	388	191	6	38	1082
TOTAL	3.009	9.287	32.626	26.683	14.311	322	4.393	83.229

Fuente: Ministerio de salud y Deportes, a julio de 2021

De estas cifras, se advierte la existencia de una relación desproporcional en cuanto a la cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en las UEs. Fiscales y de Convenio; y la cantidad Personas con Discapacidad registradas en el SIPRUNPCD.

Considerando que en las UEs. Fiscales y de Convenio no existen registrados estudiantes con discapacidad sensorial, mental o psíquica, implica que las 7.402 PcD (3.009 con discapacidad sensorial y 43.93 con discapacidad mental o psíquica), en particular aquellas que se encuentran en edad escolar, no acceden a escuelas regulares, quedando excluidas del Subsistema de Educación Regular.

Eel registro de PcD físico motora, de acuerdo con el SIPRUNPCD, alcanza a 32.626 personas con esta discapacidad, constituyéndose el de mayor prevalencia a nivel nacional; sin embargo, la cantidad de estudiantes matriculados en las UEs. Fiscales y de Convenio con esta discapacidad es la más baja, reportando sólo 34 estudiantes incluidos en las escuelas regulares; denotando incluso que en algunos departamentos como La Paz pese a registrarse la existencia de un total de 8.874 PcD motora, sólo existe una persona con esta discapacidad matriculada en una escuela regular; peor aún en Chuquisaca donde se registran 2.529 personas con

discapacidad física, no existe ninguna PcD motora matriculada en las UEs. Fiscales y de Convenio; similar situación ocurre en Beni, donde existen 2.019 personas con esta discapacidad y ningún registro de matriculación.

De igual manera, se observa que en el caso de la discapacidad auditiva existen 9.287 PcD con esta discapacidad registrados en SIPRUNPCD; empero la cobertura de matriculación en UEs Fiscales y de Convenio alcanza apenas a 73 inscritos; se puede advertir que en Beni pese a existir un total de 470 personas sordas, ninguna se encuentra matriculada en una escuela regular; así también en Oruro donde existen 196 PcD auditiva, tampoco se encuentran registradas en UEs regulares.

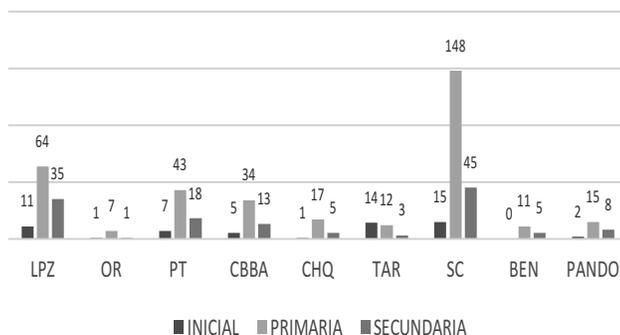
Una de las discapacidades que mayor exclusión reporta en el Subsistema de Educación Regular es la discapacidad múltiple, de 14.311 personas registradas en el SIPRUNPCD conforme los datos reportados por el Ministerio de Salud y Deportes¹²³, sólo 75 se hallan inscritas en UEs. Fiscales y de Convenio.

- **Registro de estudiantes con discapacidad intelectual**

En cuanto a los 540 estudiantes con discapacidad intelectual que se reportan, de acuerdo con el registro en los departamentos se puede observar que Santa Cruz cuenta con la mayor cantidad de inscritos con 208 estudiantes, le siguen La Paz con 110 matriculados, Potosí con 68, Cochabamba con 52, Tarija 29, Pando con 25, Chuquisaca con 23, Beni 16 y finalmente Oruro con nueve estudiantes con discapacidad intelectual.

¹²³ Nota MSyD/VGSS/DGRSS/UGPC/CE/538/2021 de 26 de agosto de 2021 suscrito por el Dr. Wilson Colque Apata, Jefe de la Unidad de Gestión de Políticas de Discapacidad, Ministerio de Salud y Deportes; y el Dr. Ronald Igor Pardo Zapata, Director General de Redes de Servicios de Salud del Ministerio de Salud y Deportes.

GRÁFICO N.º 13
DISCAPACIDAD INTELLECTUAL POR GRADO DE INSTRUCCIÓN A
NIVEL DEPARTAMENTAL



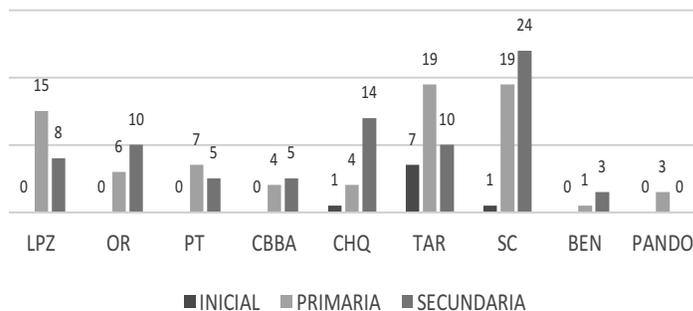
Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio 2021

Tal como se puede apreciar en el gráfico que antecede, la matriculación de estudiantes con discapacidad intelectual predomina en el nivel primario, alcanzando a 351 estudiantes registrados, en secundaria reporta 133 inscritos, mientras que en inicial escasamente existen 56 matriculados e incluso en algunos departamentos como Oruro y Chuquisaca, que sólo tienen una persona registrada; y en Beni no se cuenta con ningún estudiante con discapacidad intelectual matriculado en ese nivel.

- Registro de estudiantes con discapacidad visual

Con relación a los 166 estudiantes con discapacidad visual registrados, Santa Cruz cuenta 44 inscritos, constituyéndose en el departamento con la mayor cantidad de matriculados; le sigue Tarija con 36 y La Paz con 23. Entre los departamentos que reportan menor cantidad, se encuentran Beni y Pando con cuatro y tres registrados, respectivamente.

GRÁFICO N.º 14
DISCAPACIDAD VISUAL POR GRADO DE INSTRUCCIÓN A NIVEL DEPARTAMENTAL



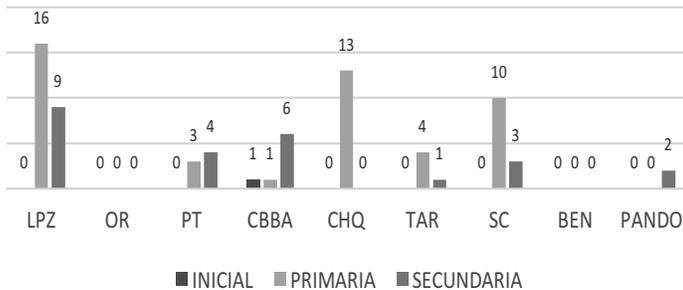
Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio 2021

La prevalencia de estudiantes con discapacidad visual se reporta en secundaria con 79 matriculados, detrás se registra en primaria 78 estudiantes y finalmente en primaria nueve estudiantes. Los departamentos que reflejan mayor cantidad de inscritos en el nivel secundaria son Santa Cruz con 24 estudiantes con esta discapacidad, seguido de Tarija con 19 y La Paz con 15; contrariamente en el nivel inicial la mayoría de los departamentos (La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Beni y Pando) no reportan ninguna persona con discapacidad visual en este nivel.

- Registro de estudiantes con discapacidad auditiva

Respecto a los 73 estudiantes con discapacidad auditiva matriculados en las UEs Fiscales y de Convenio, se tiene que a nivel departamental La Paz reporta la mayor cantidad de inscritos con 25 estudiantes; le siguen Chuquisaca y Santa Cruz que registran 13 estudiantes cada uno, Cochabamba registra 8 estudiantes; Tarija cuenta con 5 estudiantes; Pando reporta sólo dos; mientras que Oruro y Beni no tienen ningún estudiante con discapacidad matriculado.

**GRÁFICO N.º 15
TIPO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA
POR GRADO DE INSTRUCCIÓN**



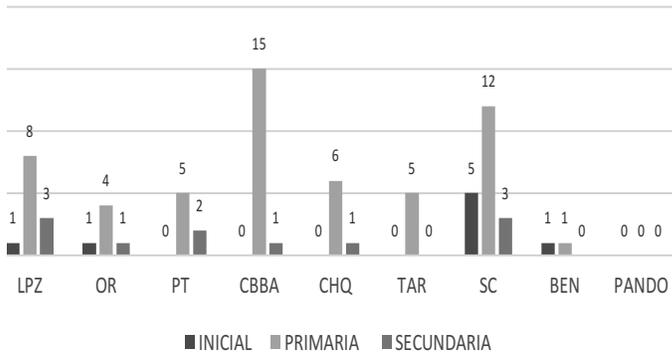
Fuente: Elaborado con datos del Ministerio de Educación, a julio de 2021

La mayor prevalencia de matriculados de estudiantes con discapacidad auditiva en los diferentes departamentos de Bolivia, se centra en el nivel primario con 47 matriculados, seguido por el nivel secundario con 25 y finalmente en el nivel inicial sólo se reporta un estudiante matriculado en el departamento de Cochabamba, mientras que en la mayoría no existe ninguna PcD auditiva matriculada en el nivel inicial.

- Registro de estudiantes con discapacidad múltiple

Con referencia a los 75 estudiantes con discapacidad múltiple, la mayor cantidad de estudiantes matriculados se concentra en el departamento de Santa Cruz con 20 estudiantes matriculados, seguido de Cochabamba con 16, La Paz 12, Potosí siete, Chuquisaca siete, Oruro seis, Tarija cinco, Beni dos y finalmente Pando que no registra ningún estudiante con esta discapacidad.

GRÁFICO N.º 16
DISCAPACIDAD MÚLTIPLE POR GRADO DE INSTRUCCIÓN A
NIVEL DEPARTAMENTAL



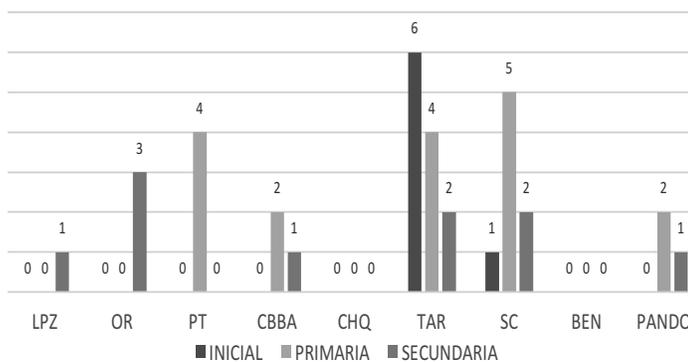
Fuente: Elaborado con datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio de 2021

En cuanto al nivel de instrucción, se concentra la mayor prevalencia en el nivel de primaria con 56 estudiantes inscritos, en secundaria sólo se reportan 11 matriculados y en inicial ocho; Cochabamba registra el mayor número de inscritos en el nivel primario con 15 inscritos, seguido de Santa Cruz con 12 y La Paz con ocho; el promedio de los demás departamentos alcanza entre cinco y seis estudiantes; a excepción de Beni que sólo reporta un inscrito y Pando que en ninguno de los niveles (inicial, primaria y secundaria) reporta estudiantes con esta discapacidad.

- Registro de estudiantes con discapacidad físico-motora

Sobre los 34 estudiantes con discapacidad físico-motora, en el ámbito departamental, Tarija con 12 estudiantes matriculados registra la mayor cantidad de inscritos, seguido por Santa Cruz con ocho, Potosí cuatro, Oruro, Cochabamba y Pando con tres cada una; La Paz sólo registra uno, y por último Beni que no cuenta estudiantes con discapacidad física.

**GRÁFICO N.º 17
DISCAPACIDAD MÚLTIPLE POR GRADO DE INSTRUCCIÓN A
NIVEL DEPARTAMENTAL**



Al igual que los demás tipos de discapacidad, la mayor predominancia de estudiantes inscritos radica en el nivel primario con 17 registros, seguido de secundaria con 10 matriculados para finalizar con el inicial que alcanza a siete estudiantes matriculados.

Sin embargo, la distribución a nivel departamental presenta marcadas diferencias en el registro por niveles de instrucción e incluso muy disimiles a la distribución de otros tipos de discapacidades, ya descritos anteriormente. En Tarija el nivel inicial reporta la mayor cantidad de estudiantes matriculados con seis estudiantes y ningún otro departamento reporta registro en este nivel de instrucción; en primaria Santa Cruz cuenta con la mayor cantidad de estudiantes matriculados con cinco estudiantes; mientras que en La Paz, Chuquisaca y Beni no existen estudiantes matriculados; en secundaria Oruro registra la más alta cantidad de inscritos con tres estudiantes; seguido por Tarija y Santa Cruz ambos con dos registros; mientras que La Paz, Cochabamba y Pando sólo registran un estudiante, los restantes departamentos Oruro, Potosí, Chuquisaca y Beni no cuentan con ninguna PcD motora matriculada.

De toda la información estadística descrita, se tiene que existe una escasa cobertura en cifras de inclusión de las PcD de las diferentes discapacidades en especial la sensorial, mental o psíquica, física-motora y auditiva en el Subsistema de Educación Regular; denotando una aparente exclusión de esta población en contravención a la obligación de asegurar un sistema inclusivo para las PcD establecido en el artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las Persona con Discapacidad.

8. EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA

La pandemia COVID-19 ha traído consigo grandes cambios en el desarrollo de la vida, cuyos efectos también se vieron reflejados en la educación a nivel mundial, orillando al cierre de centros educativos como una forma de contener la propagación de dicha enfermedad, trasladando el proceso de enseñanza aprendizaje bajo otra modalidad educativa, que es la modalidad educativa a distancia. De esta forma, a nivel global cerca de 1.050 millones de estudiantes de todas las edades y niveles han sido afectados/as por el cierre de escuelas, incluyendo 258 millones de niñas, niños, adolescentes (NNA) a quienes se ha limitado o modificado sus oportunidades educativas durante el confinamiento¹²⁴, agravando las desigualdades en la educación, afectando desproporcionadamente a niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad, y aquellos pertenecientes a las comunidades y grupos en situación de discriminación.

En el Informe realizado por la CEPAL en 2020, "COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana", señala que en América Latina no existen datos acerca de la cantidad de niños, niñas y adolescentes con discapacidad afectados por el cierre de escuelas. Sin embargo, la situación previa a la pandemia no permite alentar expectativas muy esperanzadoras. Según UNICEF (2018), se estima que siete de cada 10 niños y niñas con discapacidad no tiene acceso a educación en América Latina y el Caribe, lo que representa 6,4 millones de niños y niñas. Evidentemente, este desafío se hace aún mayor durante la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19.¹²⁵

En el ámbito nacional, el Ministerio de Educación informó¹²⁶ que los procesos de organización y desarrollo de actividades referidas a la concretización de la educación inclusiva durante la gestión 2020, se han visto limitadas a raíz de la crisis sanitaria, siendo otro factor importante la clausura intempestiva del año escolar por parte del Gobierno de entonces, debido a que no se tomó en cuenta, para dicha clausura, al subsistema de educación especial, al no emitir ninguna directriz al respecto, orillando a las maestras y maestros de este subsistema a buscar alternativas para continuar atendiendo a los estudiantes que estaban inscritos en la modalidad directa de los Centros de Educación Especial (CEE). En la gestión 2021,

124 OEA-CIDH, Como garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas y niños y adolescentes durante la pandemia de Covid-19. Guía Práctica de la SACROI COVID-19, (2020), p. 1.

125 S. Meresman y H. Ullmann, "COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana", serie Políticas Sociales, N.º 237 (LC/TS.2020/122), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020, página 23.

126 Ministerio de Educación, Nota CA/VEAE/DGEE N.º0017/2921.

se aprueba el Decreto Supremo N.º 4449 que declara el “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”, a través del cual se abre la posibilidad de generar alternativas de educación que son recogidas por la Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, estableciendo criterios para la organización de los procesos educativos para cada subsistema de educación, promoviendo la aplicación incluso de horarios alternos.

Asimismo, el Ministerio de Educación, a través de “Lineamientos curriculares y metodológicos en el ámbito de Educación Especial”, define a la educación especial como el ámbito encargado de promover acciones de Educación Inclusiva en respuesta educativa a PcD, a través servicios, programas y recursos educativos puestos a disposición de esta población en el Sistema Educativo Plurinacional; asimismo, reconoce que los Centros de Educación Especial (CEEs) son instituciones especializadas para dar acceso y apoyar a la educación, otorgando atención educativa especializada a personas con discapacidad; a su vez desarrollan el currículo específico con programas y servicios adecuados según las áreas de atención, características, potencialidades, necesidades, expectativas e intereses de la población. Atienden de manera específica a las y los estudiantes con discapacidad, realizan apoyo a los procesos de educación inclusiva en Unidades e Instituciones Educativas de otros ámbitos y subsistemas de educación, y cuentan con personal administrativo, equipos multidisciplinares y personal docente¹²⁷. Los CEEs tienen la obligación de responder de manera oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de las PcD, desarrollando sus acciones en articulación con los subsistemas de Educación Regular Alternativa y Superior de Formación Profesional¹²⁸.

Entre las líneas de acción que refieren los “Lineamientos curriculares y metodológicos en el ámbito de Educación Especial” están:

- La creación de condiciones adecuadas para el acceso y permanencia de las y los estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje en el Sistema Educativo Plurinacional.
- El impulso a la investigación, elaboración, producción y difusión de metodologías y materiales educativos pertinentes para la atención educativa en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.

127 <https://www.minedu.gob.bo> id=727:centros-de-educacion-especial

128 Ley N.º 070, artículo 25, parágrafo II.

- La promoción de la Educación Técnica Productiva en el ámbito de Educación Especial con calidad, pertinencia y equiparación de condiciones para la inclusión laboral de la población atendida.
- El desarrollo e implementación de normas en el marco de la Ley Educativa N.º 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez", garantizando la práctica de la Educación Inclusiva en el Sistema Educativo Plurinacional.
- La generación y fortalecimiento de procesos de reorganización y transformación de la gestión educativa e institucional del ámbito de la Educación Especial¹²⁹.

A su vez, la educación especial atiende de forma integral a estudiantes con discapacidad mediante las modalidades de atención educativa directa e indirecta¹³⁰, brinda servicios y programas educativos bajo el enfoque de Educación Inclusiva, atienden en turnos de la mañana, tarde o noche, con una distribución diaria y mínima de cinco periodos de 40 que se manejarán de forma flexible en la aplicación curricular, según necesidades y potencialidades¹³¹.

Según datos proporcionados por el Ministerio de Educación¹³², en la gestión 2019 prestaron atención un total de 177 CEEs, el 2020 se reportó 184 CEEs en funcionamiento, y en la gestión 2021 se logró incrementar a 202 CEEs, lo que representa un crecimiento del 11 % con relación a la gestión 2019; conforme se observa en el siguiente gráfico:

:

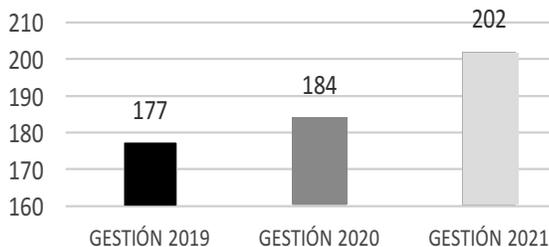
129 Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito De Educación Especial, página 25, punto 1.4.

130 Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito De Educación Especial, página 31, punto 2.

131 Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito De Educación Especial, página 27, punto 1.6.

132 Datos Estadísticos Matrícula Estudiantes actualizado II proporcionados por el Ministerio de Educación.

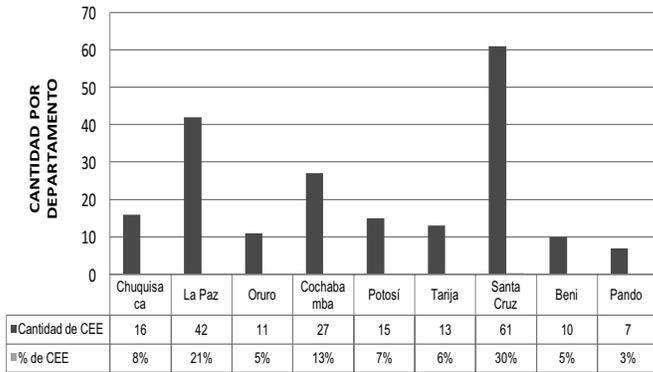
GRÁFICO N.º 18
CANTIDAD DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio de 2021

De los 202 CEEs, que atendieron en la gestión 2021, 161 son Fiscales y 41 de Convenio; los cuales se encuentran distribuidos en todo el país, concentrados en mayor número en el departamento de Santa Cruz con 61 establecimientos equivalentes al 30% del total, seguido de La Paz 21% y Cochabamba 13%, Chuquisaca 8%, Potosí 7%, Tarija 6% Beni y Oruro cada uno con el 5%, siendo esta distribución acorde y proporcional a la cantidad de estudiantes con discapacidad por departamento reportado por el Ministerio de Educación, que evidencia que Santa Cruz tiene una población de 4.631 de un total de 13.136 estudiantes con discapacidad, como se puede observar en el siguiente gráfico:

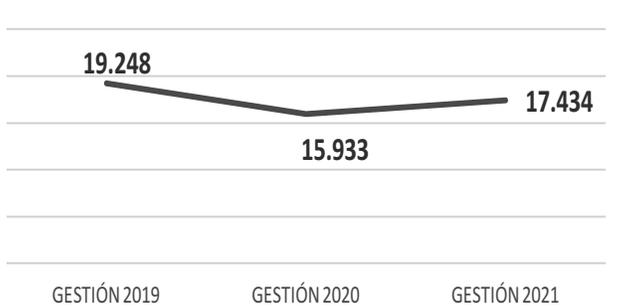
GRÁFICO N.º 19
CANTIDAD DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
POR DEPARTAMENTO



Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio de 2021

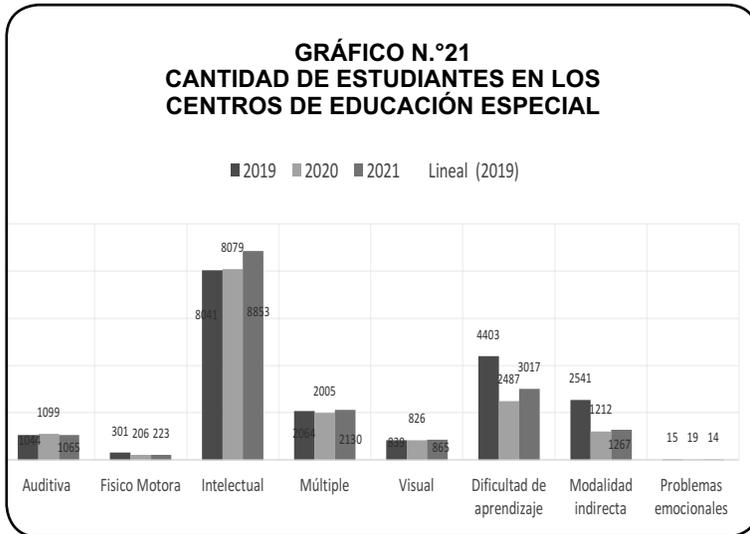
En cuanto a la cantidad de estudiantes matriculados en los CEEs, se tiene que en la gestión 2019 se registraron 19.248; en la gestión 2020 hubo una disminución a 15.933 estudiantes, mientras que en la gestión 2021 se ascendió a 17.434, tal como se advierte del siguiente gráfico:

GRÁFICO N.º 20
CANTIDAD DE ESTUDIANTES EN LOS CENTROS DE
EDUCACIÓN ESPECIAL



Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación

Por otro lado, es importante señalar que los datos descritos comprenden tanto a estudiantes con discapacidad (auditiva, físico motora, intelectual, múltiple y visual) que corresponde a 13.136 matriculados; así como a estudiantes con dificultad de aprendizaje, modalidad directa y problemas y/o de conducta que alcanzan a 4.298, haciendo el total de 17.434 matriculados, conforme se observa en el gráfico que sigue:



Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación

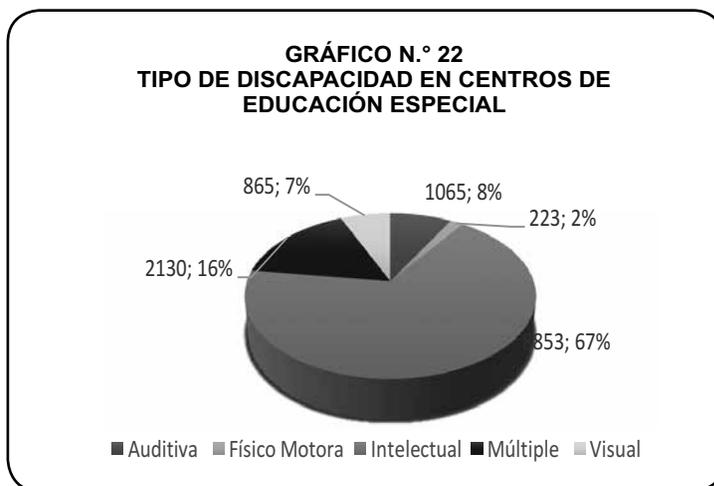
De los 13.136 matriculados en los CEEs en la gestión 2021 que tienen discapacidad auditiva, física, intelectual, múltiple o visual, la mayor cantidad se encuentran en Santa Cruz, con 4.631 registros; seguido de La Paz, con 2.186 matriculados; los departamentos que menor cantidad registran son: Oruro donde existen 729 inscritos y en Pando con 312 registros, conforme se aprecia en el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 25
CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL - GESTIÓN 2021

DEPTO	AUDITIVA	FÍSICO MOTORA	INTELLECTUAL	MÚLTIPLE	VISUAL	TOTAL
LA PAZ	185	24	1.395	453	129	2186
ORURO	37	4	490	136	62	729
POTOSÍ	72	33	649	149	26	929
COCHABAMBA	137	3	1.308	144	128	1720
CHUQUISACA	76	5	552	130	44	807
TARIJA	49	54	664	142	144	1053
SANTA CRUZ	409	73	3.098	807	244	4631
BENI	75	20	508	122	44	769
PANDO	25	7	189	47	44	312
TOTAL	1.065	223	8.853	2.130	865	13.136

Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación, a julio de 2021

Del cuadro que antecede, se desprende que de acuerdo con el tipo de discapacidad existe mayor cantidad estudiantes con discapacidad intelectual con 8.853 registros, seguido por la discapacidad múltiple 2.130, auditiva 1.065, visual 865 y físico-motora 223 inscritos, como se observa en el siguiente gráfico:



Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación

Por otro lado, se han facilitado también datos de la gestión 2020, de los 15.933 matriculados, 12.215 inscritos corresponden a PcD ya sea auditiva, físico-motora, intelectual, múltiple y visual, los restantes 3.718 pertenecen a estudiantes con dificultad de aprendizaje, modalidad indirecta, problemas emocionales y/o de conducta.

De los 12.215 matriculados en los CEEs en la gestión 2020, la mayor cantidad de registrados se encuentran en Santa Cruz, con 4.142 registros; seguido de La Paz, con 2.051 matriculados; de forma contraria en Oruro existen 716 inscritos y en Pando 299 registros, conforme se aprecia en el siguiente cuadro:

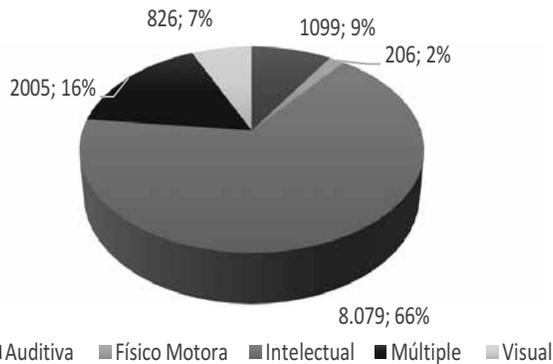
**CUADRO N.º 26
CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL - GESTIÓN 2020**

DEPTO	AUDITIVA	FÍSICO MOTORA	INTELLECTUAL	MÚLTIPLE	VISUAL	TOTAL
LA PAZ	185	19	1.297	436	114	2051
ORURO	45	7	475	130	59	716
POTOSÍ	64	19	568	152	15	818
COCHABAMBA	189	1	1.179	116	106	1591
CHUQUISACA	82	13	531	151	49	826
TARIJA	59	60	641	145	128	1033
SANTA CRUZ	379	61	2.740	720	242	4142
BENI	71	18	473	109	68	739
PANDO	25	8	175	46	45	299
TOTAL	1.099	206	8.079	2.005	826	12.215

Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación

En cuanto al tipo de discapacidad que se registraron en la gestión 2020, se observa que las personas con discapacidad intelectual alcanzaron la mayor cantidad con 8.079 inscritos, seguidas por la discapacidad múltiple con 2.005, auditiva con 1.099, visual con 826 y finalmente física motora con 206 inscritos, conforme se aprecia en el gráfico siguiente:

**GRÁFICO N.º 23
TIPO DE DISCAPACIDAD EN CENTROS DE
EDUCACIÓN ESPECIAL**



Fuente: Datos proporcionados por el Ministerio de Educación

De la información descrita se tiene que en la gestión 2020 ante la declaratoria de emergencia sanitaria por la COVID-19, el Gobierno de ese entonces no asumió ninguna medida para garantizar el acceso a la educación para las PcD, agravándose con la interrupción por la clausura intempestiva. Recién en la gestión 2021 el Estado Boliviano con el Decreto Supremo N.º 4449 que declaró el “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN” y la R.M. 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, se ha generado la posibilidad de alternativas de educación para las PcD de los CEEs, que son recogidas por la Resolución Ministerial N.º 001/2021, estableciendo criterios para la organización de los procesos educativos para cada subsistema de educación, promoviendo la aplicación incluso de horarios alternos.

Sin embargo, ante el incumplimiento del Estado de su obligación de garantizar la educación, se ha provocado descensos estadísticos en el acceso de estudiantes en los CEEs; siendo que a través de la cifras analizadas, se evidencia que de un total de 19.248 registrados el 2019 se sufrió el 2020 una reducción a 15.933 estudiantes, disminuyéndose 3.315 matriculados, lo que representa un 17%. Las personas con dificultades de aprendizaje han sufrido mayor variación, de 4.403 registrados el 2019 se redujeron a 2.487 el 2020, lo que significa un descenso de 1.916 matriculados, representando el 43%. Similar situación ocurrió con los estudiantes registrados en modalidad indirecta, de 2.541 inscritos el 2019 se redujeron

a 1.212 en la gestión 2020, cifra que equivale al 47%. La modalidad indirecta presta atención aquellos estudiantes con discapacidad que se encuentran incluidos en el subsistema de educación regular.

De los datos descritos, se refleja que en la pandemia de la COVID-2019, el Estado no ha asumido las medidas necesarias para que la totalidad de los estudiantes con discapacidad matriculados en los CEEs el 2019 puedan continuar sus labores educativas el 2020, denotando la afectación al acceso a la educación de esta población en contravención al numeral 64 de la parte Resolutiva de la Resolución N.º 01/2020 de 10 de abril de 2020 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, "Pandemia y Derechos Humanos".

Con la finalidad de conocer las condiciones de accesibilidad física, la existencia de mobiliarios adecuados, materiales y herramientas pedagógicas adaptados a las necesidades de las PcD, la condiciones de bioseguridad, el equipamiento dotado, las modalidades de atención, y la cantidad de maestras y maestros en los CEE, se han realizado verificaciones defensoriales a 25 CEE que representan el 12% del total (202 CEE), conforme se describe en el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 27
CENTROS DE EDUCACION ESPECIAL VERIFICADOS

Nº	Depto.	CEE	Tipo de Discapacidad	Cantidad de PcD
1	La Paz	IDAI	Dificultad de aprendizaje	20
			Intelectual	131
2		Aprecia	Visual	71
3	Oruro	Abopane	Intelectual	152
			Múltiple	15
4		Apoyo Educativo Oruro	Intelectual	140
			Múltiple	48
5		Ghislain Dube	Intelectual	83
			Físico motora	4

6	Potosí	Wenceslao Alba	Visual	51
7		San Juan de Dios	Auditiva	23
			Intelectual	188
			Múltiple	30
			Dificultad de aprendizaje	86
8	Juan Evo Morales Ayma I	Auditiva	4	
		Intelectual	100	
		Múltiple	55	
		Visual	1	
		Dificultad de aprendizaje	19	
9	Cochabamba	Ignacio Zeballos de Taborga	Dificultad de aprendizaje	5
10		Multidisciplinario Heroínas de la Coronilla	Intelectual	208
11		Don Bosco A	Auditiva	72
	Múltiple		30	
12	Chuquisaca	San Juan de Dios	Auditiva	42
Intelectual			155	
Múltiple			13	
13		Aprécia	Visual	35
14	Audiología	Auditiva	28	
15	Tarija	CEEBA	Intelectual	264
Múltiple			30	
16		PRODAT	Dificultad de aprendizaje	236
17		El Refugio	Dificultad de aprendizaje	111
18	Santa Cruz	Unidos en la Diversidad	Dificultad de aprendizaje	75
19		Aprécia	Visual	80
			Múltiple	51
20		Nuevo Amanecer	Auditiva	5
			Físico-motora	3
	Intelectual		123	
			Múltiple	40

21	Beni	Aprecia	Múltiple	12
			Visual	27
22		Trinidad	Dificultad de aprendizaje	11
			Intelectual	182
			Múltiple	30
23		IDEPPSO Beni	Auditiva	22
			Múltiple	12
24		Pando	Cobija B	Auditiva
	Dificultad de aprendizaje			10
	Intelectual			101
	Múltiple			34
25		Esther Campos	Visual	39

Fuente. Verificación Defensorial

De igual forma, se ha solicitado información al Ministerio de Educación, nueve Direcciones Departamentales de Educación (La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando), 15 Direcciones Distritales de Educación (La Paz 1, 2 y 3, Oruro, Potosí, Cochabamba 1 y 2, Sucre, Tarija, Santa Cruz 1,2, 3 y Plan 3000, Trinidad y Cobija) y nueve GAMs (La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Sucre, Tarija, Santa Cruz de la Sierra, Trinidad y Cobija) que corresponden a los lugares donde se verificaron los CEEs. Se lograron los siguientes hallazgos:

- **Condiciones de accesibilidad de los Centros de Educación Especial verificados**

En cuanto a las condiciones de accesibilidad de las infraestructuras, de los 25 CEEs verificados se evidenció que el 76% de CEEs no cuentan con paso peatonal al ingreso de los establecimientos, como los CEEs Abopanne, Apoyo Educativo, ambos de Oruro, San Juan de Dios de Sucre, el CEEBA de Tarija e IDEPPSO del Beni, que carecen de esta señalización vehicular. Asimismo, el 64% no tiene rampas de acceso al ingreso a las instalaciones; como por ejemplo en los CEE Aprecia de La Paz y Santa Cruz que brindan atención a personas con discapacidad visual, en la primera presenta gradas de difícil acceso y en la segunda se ha improvisado una rampa de madera sobre la acera, que tampoco ofrece condiciones de seguridad, exponiendo a las niñas, niños y adolescentes a sufrir caídas o accidentes. De igual manera, en el CEE Ghislain Dube de Oruro, que brinda servicios a PcD física-motora, tampoco existen las respectivas ramplas; sólo el 36% de los CEEs verificados disponen de este accesorio.

Respecto a los ambientes como ser aulas, salas de estimulación sensorial, bibliotecas y otros, se observa que el 40% no dispone de espacios adaptados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, como por ejemplo en el CEE Aprecia de La Paz, donde asisten estudiantes con discapacidad visual, las aulas son ófricas, húmedas y la sala de estimulación sensorial no dispone de una puerta de separación, además carecen de un ambiente de biblioteca para guardar audios y textos en Braille; en otros, como en el CEE Apoyo Educativo de Oruro, las salas son pequeñas y en el CEE Trinidad funcionan dos cursos en un solo ambiente; similar situación ocurre en el CEE Nuevo Amanecer de Santa Cruz en el que además los gabinetes de atención e intervención terapéutica funcionan en un depósito, y la Dirección comparte espacio en el aula para estimulación auditiva, y en el CEE Aprecia de Santa Cruz, que atiende a estudiantes con discapacidad visual, ninguno de los ambientes está adecuado para esta población, la infraestructura es prestada de un establecimiento de educación regular. El restante 60% de los CEEs cuenta con ambientes adaptados para los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la adaptación de los espacios recreativos para estudiantes con discapacidad, se observó que el 32% de los CEEs verificados carece de estos espacios como ser: Aprecia de La Paz; Apoyo Educativo Oruro, Ghislain, Dube y ABOPANE de Oruro; El Refugio de Tarija; Esther Campos de Pando; y Unidos en la Diversidad y Aprecia ambos de Santa Cruz. Si bien el 68% restante dispone de estos lugares, en 12 CEEs los parques no son adaptados para PcD o se encuentran en mal estado, como por ejemplo, en el CEE San Juan de Dios de Chuquisaca y Trinidad de Beni o como en los CEEs CEEBA de Tarija, Aprecia y Audiología, ambos de Chuquisaca, la áreas de distracción son muy pequeñas y no están adaptadas para PcD; aspectos que limitan a que esta población logre expresarse de forma lúdica, deportiva he incluso artística de manera individual o grupal, con la finalidad de coadyuvar a su desarrollo pleno.

Se observó que en los servicios higiénicos también existen barreras de accesibilidad, el 59,2% de los CEEs no está adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, carecen de barandas accesorias, como en los CEE Aprecia de La Paz, Aprecia y Audiología, ambos de Chuquisaca, CEEBA, PRODAT, El Refugio de Tarija, Esther Campos de Pando, entre otros. Por otro lado, los baños son antiguos, pequeños e improvisados, lo que dificulta su movilidad en el interior, como por ejemplo en el CEE Aprecia de La Paz, que atiende a PcD visual y en otros como en el CEE Apoyo Educativo de Oruro, que atiende a estudiantes con discapacidad intelectual y múltiple, se han improvisado baños, sin medidas de higiene lo que ponen incluso en riesgo la salud de los estudiantes.

Además, se ha advertido que en el 21% que corresponden a cinco CEEs: Luis Alberto Pabón de La Paz, Multidisciplinario Heroínas de la Coronilla de Cochabamba, Nuevo Amanecer de Santa Cruz, Aprecia y Audiología, ambos de Chuquisaca, los lavamanos tampoco reúnen condiciones de accesibilidad; si bien el 79% restante tiene lavamanos accesibles, en algunos como en el CEE PRODAT de Tarija se encuentran en mal estado.

Por otro lado, se ha evidenciado que el 96% de los CEEs visitados no cuentan con letreros visibles con símbolos o figuras que indiquen la existencia de PcD; aspecto que no permite informar que ese espacio educativo es accesible y utilizado por y para PcD; únicamente el CEE Aprecia (Sucre) reportó la existencia de un letrero en la calle que indica la presencia de personas con hipoacusia, sordera o dificultad de comunicación, que a la vez sirve para informar que en ese CEE se brinda servicio a las personas con discapacidad auditiva.

De la misma manera, se ha advertido que el 84% de los CEEs verificados carecen de señalización o rotulaciones en formatos visuales o táctiles (Braille) que permitan o favorezcan la autonomía y seguridad en la circulación de las PcD en estos espacios; si bien en el 16% (4) restante existen letreros, éstos tampoco se encuentran en formatos accesibles para los estudiantes con discapacidad, como por ejemplo en el IDAI La Paz, el CEE San Juan de Dios de Potosí, Cobija B y Esther Campos ambos de Cobija, donde los letreros son de carácter informativo para identificar los pabellones y las áreas de las diferentes terapias.

Respecto a la accesibilidad de los establecimientos de educación especial, el Ministerio de Educación mencionó que¹³³ se emitió el Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas que establece parámetros y condiciones mínimas a ser contempladas en la planificación, diseño y construcción o remodelación de establecimientos educativos en el país. A su vez, se solicitó información sobre la dotación de infraestructura, mobiliario, material educativo y equipamiento en los CEEs, a nueve GAMs de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Sucre, Tarija, Santa Cruz, Trinidad, y Cobija (donde se realizaron las verificaciones a CEEs), de los cuales el GAM de Santa Cruz no remitió respuesta; de los restantes ocho ninguno se pronunció sobre las acciones que asumieron en las infraestructuras de los CEEs de su jurisdicción.

De lo expresado, se observa que existen debilidades en las condiciones de accesibilidad de los CEEs verificados, incluso existen barreras arquitectónicas, como en el CEE Ghislain Dube de Oruro que atiende a

¹³³ Cite: CA/VEAE/DGEE N.º 0017/202 de 16 de agosto de 2021 suscrita por el señor Adrián Rubén Quelca Tarqui, ex Ministro de Educación.

PcD física-motora y carece de rampas para el acceso, impidiendo la libre movilización de esta población de manera autónoma, de igual forma existen ambientes y servicios higiénicos (baños) no adaptados a las necesidades de los estudiantes que acuden a estos CEEs, como es el caso del CEE Apresia de La Paz, que brinda atención a PcD con discapacidad visual y carecen de barandas de apoyo que faciliten la movilización y el uso de estos servicios. A esto se suma que en su generalidad los CEEs carecen de señalización pertinente; aspectos que develan que estos centros, a pesar de ser instituciones especializadas para dar acceso y apoyo a la educación de las PcD, no ofrecen óptimas condiciones de accesibilidad; lo que denota que el Estado central si bien ha generado una norma de accesibilidad el "Reglamento sobre la Eliminación de Barreras Arquitectónicas" el mismo no se cumple en los CEEs, incluso los GAMs de capitales de departamento tampoco informaron el cumplimiento de esta normativa. En consecuencia se observa el incumplimiento de la obligación de la supresión de barreras arquitectónicas en las edificaciones de los CEEs verificados, prevista en el Parágrafo IV del artículo 31 de la Ley N.º 223, artículo 6 del Decreto Supremo N.º 1893 y el inciso a), numeral 2 del artículo 80 de la Ley N.º 070.

Respecto a la existencia de materiales, mobiliario y herramientas pedagógicas accesibles y adaptadas, se identificó que el 31% de los CEEs visitados no poseen material didáctico, textos educativos adaptados para estudiantes con discapacidad de acuerdo con la población que atienden; los restantes CEEs si bien cuentan con los materiales, mobiliarios y herramientas pedagógicas adaptadas, en algunos como en el CEE Juan Evo Morales Ayma I de Oruro y Esther Campos de Cobija, cada maestro elabora sus materiales; en otros, el material es insuficiente como en el CEE Wenceslao Alba de Potosí, que brinda servicios a estudiantes con discapacidad visual, el material didáctico consistente en texto Braille y material deportivo son escasos.

De igual forma, se constató que el 58% del mobiliario consistente en sillas, mesas pupitres y otros, de los CEE visitados, no reúne las características físicas que respondan a las necesidades de estudiantes con discapacidad, el restante 42% dispone del mobiliario respectivo. En cuanto a las herramientas pedagógicas accesibles, como cubos de estimulación temprana, material en relieve, maquetas, pizarrones adecuados, audio textos, entre otros, el 54% no tienen estos implementos y en el restante 46%, en su mayoría, estas herramientas se constituyen en las pizarras didácticas.

Por otra parte, de la información proporcionada de los ocho GAMs de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Sucre, Tarija, Trinidad, y Cobija, tomando en cuenta que el GAM de Santa Cruz no respondió, respecto a la dotación de materiales en cuatro GAMs Oruro, Potosí, Cochabamba, y Cobija señalaron que realizaron la entrega de materiales de escritorio y materiales didácticos; los restantes cuatro no brindaron información.

De lo precedente, se tiene que en los materiales, mobiliarios y herramientas pedagógicas de los 25 CEEs verificados existen falencias, en algunos son insuficientes, mientras que otros son antiguos, generando que los propios maestros construyan sus materiales; de igual manera las herramientas pedagógicas son limitadas, reduciéndose a pizarrones didácticos; esta realidad refleja que estos recursos no responden de manera pertinente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, debilitando los procesos educativos que por la naturaleza de la población destinada amerita de terapias psicopedagógicas, comunicacionales, conductuales y psicomotrices, entre otras.

A su vez, se observa que los GAMs tampoco realizan dotaciones adecuadas de materiales, recursos didácticos y comunicacionales a los CEEs verificados de sus jurisdicciones municipales; asumiendo esta obligación instituciones privadas u ONGs, como se observa en el siguiente cuadro:

CUADRO N.º 28
INSTITUCIONES PRIVADAS QUE APOYAN A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Nº	CENTRO DE EDUCACIÓN ESPECIAL	INSTITUCIÓN PRIVADA U ONG	APOYO
1	Ghislain Dube (Oruro)	<ul style="list-style-type: none"> • Iglesia Voz de Cristo • ONG "Ojitos del Mundo • ONG Cortes Adonai 	Material de escritorio. Lentes Impresiones de Imagen
2	San Juan de Dios (Sucre)	<ul style="list-style-type: none"> • CBM Cristo fe Blinden Misión, 	Equipamiento
3	Don Bosco A (<ul style="list-style-type: none"> • Escuelas Don Bosco 	
4	PRODAT (Tarija)	<ul style="list-style-type: none"> • Visión Mundial 	Materiales educativos
5	Aprecia (Santa Cruz)	<ul style="list-style-type: none"> • Club de Leones • Junta de Padres 	Bastones

6	Aprecia (Trinidad)	• Cáritas	
7	Trinidad (Trinidad)	• De Save of Children	
78	Esther Campos	• Ministerio de la Presidencia	Proyecto pandemia

Fuente: Consulta en verificación defensorial

Los escenarios descritos se apartan de la obligación del Estado a nivel municipal de cumplir con la dotación de materiales, equipamiento, recursos pedagógicos pertinentes, en contravención de los parágrafos IV y V del artículo 31 de la Ley N.º 223 y el inciso a), numeral 2 del artículo 80 de la Ley N.º 070.

- **Condiciones de bioseguridad en los Centros de Educación Especial verificados**

De la verificación realizada a los 25 CEEs, se ha advertido que el 85% de los CEEs no disponían con pediluvios o cámaras de desinfección al ingreso del establecimiento, ni un espacio habilitado para la higienización.

Por otro lado, se observó que cuatro centros se encontraban en vacaciones al momento de la verificación, nueve estaban bajo modalidad a distancia y los 12 restantes bajo modalidad semipresencial Aprecia (La Paz), ABOPANE (Oruro), Ghislain Dube (Oruro), Wenceslao Alba (Potosí), San Juan de Dios (Potosí), Juan Evo Morales Ayma (Potosí), Ignacio Zeballos de Taborga (Cochabamba), San Juan de Dios (Sucre), Aprecia (Sucre), CEEBA (Tarija), PRODAT (Tarija) y Aprecia (Santa Cruz); en estos 12 centros se advirtió que en su generalidad las maestras y maestros utilizaban material de protección personal como barbijos, trajes de bioseguridad y alcohol para desinfección, así como los estudiantes; sin embargo, por versión de las y los maestros ellos se dotaron de estos materiales con sus propios recursos económicos y en el caso de los estudiantes son las madres y padres de familia quienes realizan la dotación, como lo referido en el CEE Apoyo Educativo de Oruro, San Juan de Dios y Audiología de Sucre.

En cuanto a las medidas de bioseguridad que se aplican para la desinfección de materiales y recursos didácticos, en siete CEEs no se realizan estas desinfecciones: ABOPANE (Oruro), Apoyo Educativo (Oruro), Wenceslao Alba (Potosí), San Juan de Dios (Potosí), Juan Evo Morales Ayma I (Potosí), PRODAT (Tarija) y Esther Campos (Pando); en los restantes cinco CEEs donde se encuentran pasando clases presenciales, si bien se realiza la desinfección, el material como ser alcohol y detergentes es suministrado por la Junta de Padres de Familia, como en el CEE Aprecia de Santa Cruz.

Se ha consultado sobre la programación de recursos para la dotación de implementos de bioseguridad a los nueve GAMs de las capitales de ciudad, el GAM de Santa Cruz no respondió, mientras que de los ocho GAMs restantes, tres GAMs (La Paz, Cochabamba y Tarija) informaron que no programaron presupuesto para la adquisición de material de desinfección e implementos de bioseguridad para la prevención de la COVID-19, destinados a los CEEs, siendo que por ejemplo el GAM La Paz argumentó que aún los CEEs se encuentran bajo la modalidad a distancia, desconociendo que el CEE Apresca (La Paz) funcionaba bajo la atención semipresencial. Si bien cinco GAMs habrían dispuesto presupuesto para entrega de dotación de los materiales de limpieza y desinfección, como el GAM de Sucre, de la verificación defensorial se advirtió que en CEE Audiología (Sucre) la dotación de material de limpieza es insuficiente.

Finalmente, sobre la implementación de Protocolos de Bioseguridad de prevención y atención de la COVID-19 en los CEEs, el Ministerio de Educación informó¹³⁴ que se encontraría elaborando el protocolo de Bioseguridad de Prevención y Atención de la COVID - 19 en coordinación con el Ministerio de Salud y Deportes, el mismo que será de aplicación en todo el Sistema Educativo Plurinacional, y contiene el aporte de mesas de trabajo de diferentes representaciones de la sociedad civil, como la Junta de Padres de Familia.

Por su parte, ocho Direcciones Departamentales de Educación La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando (Cochabamba no respondió), informaron en su mayoría que cada CEEs aplica su protocolo de bioseguridad implementando medidas de bioseguridad como el lavado de manos y el uso de alcohol en gel; algunas Direcciones Departamentales como Potosí y Santa Cruz manifestaron que en cumplimiento a la RM 01/20221, artículo 5, se coordinan acciones con los GAMs y las Direcciones Distritales de Educación; sólo la Dirección Departamental de Oruro señaló que hacen uso de los Protocolos de Bioseguridad emitidos por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud y Deportes.

De lo señalado, se evidencia que se presentaron debilidades en las condiciones de bioseguridad en los CEEs verificados. En los 12 CEEs que adoptaron la modalidad semipresencial, el material de protección personal de estudiantes y del plantel docente, como barbijos y trajes de bioseguridad, son cubiertos por las madres, padres de familia y las propias maestras y maestros; de manera similar el material de desinfección, como el alcohol en gel que utilizan tanto el plantel docente como los estudiantes, son adquiridos por ellos mismos, como en el CEE Apoyo Educativo de

134 Ministerio de Educación, Nota CA/VEAE/DGEE N.º0017/2921.

Oruro; denotando que los GAMs de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba, Chuquisaca, Tarija, Beni y Pando no cumplen con cabalidad su obligación de dotar, financiar y garantizar el material de bioseguridad suficiente para los CEEs verificados, tomando en cuenta que algunos GAMs como La Paz, Cochabamba y Tarija no programaron ni siquiera un presupuesto para esta adquisición; mientras que en los restantes cinco GAMs (Oruro, Potosí, Chuquisaca, Beni y Pando) la dotación de este material es insuficiente; aspectos que contravienen lo establecido en el inciso a), numeral 2) del artículo 80 de la Ley N.º 070.

De igual manera, se presentaron deficiencias en la aplicación de protocolos de bioseguridad, evidenciando que el Ministerio de Educación no implementó un Protocolo de Bioseguridad específico para los CEEs, generando que las ocho Direcciones Departamentales de Educación (La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando) validen que cada CEEs aplique un protocolo diferenciado; agravándose esta situación en siete CEEs verificados, donde se implementó la modalidad de atención semipresencial y se evidenció que no se realiza la desinfección de materiales y recursos didácticos, constituyéndose un riesgo de contaminación del virus de la COVID-19 en desmedro de la salud de los estudiantes con discapacidad. A esto se suma, que en los cinco CEEs verificados, donde también se aplicó la modalidad semipresencial y que realizarían la limpieza y desinfección de materiales, los implementos de higienización son cubiertos por las maestras y maestros o los Padres de Familia, como en el CEE Aprecia de Santa Cruz.

- **Respecto a las modalidades de atención implementadas en los CEEs**

La Resolución Ministerial N.º 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial en su artículo 6 establece los “Lineamientos de la gestión educativa del Subsistema de Educación Alternativa y Especial”, disponiendo en el numeral 1 del parágrafo II que de acuerdo con los informes periódicos de los niveles de riesgo de infección de la COVID-19, se asuman las siguientes Modalidades de Atención Educativa: Presencial, Semipresencial y a Distancia con complementación de las herramientas tecnológicas y otros recursos educativos; de igual forma el artículo 27 de la Resolución citada determina que los Centros de Educación Especial desarrollarán los procesos educativos de acuerdo con el siguiente detalle:

CUADRO N.º 29
MODALIDADES DE ATENCIÓN EDUCATIVA SEGÚN NIVELES DE RIESGO

NIVEL DE RIESGO	MODALIDADES POSIBLES DE IMPLEMENTAR SEGÚN AL CONTEXTO	MATERIALES Y MEDIOS A IMPLEMENTAR
ALTO	A distancia (con complementación de herramientas tecnológicas educativas). En interacción simultánea y no simultánea con apoyo y corresponsabilidad de la familia, mediante materiales educativos físicos, digitales y/o herramientas tecnológicas.	Herramientas tecnológicas, aplicaciones con accesibilidad para discapacidad, materiales educativos en digital.
MEDIO	A distancia cada maestra/o elaborará, entregará y explicará a tutores el uso de los materiales educativos físicos y multimedios.	Cartillas didácticas de trabajo, manual de procedimientos en gráficos, videos tutoriales, video clase, audio clase, radio clase, tele clase, entre otros
BAJO	Semipresencial y/o Presencial. Interacción intermitente o continuo entre maestras/os y estudiantes con la participación de la familia, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mediada por los materiales educativos en el aula y casa.	Materiales educativos en aula y casa. (analógicos, producción de conocimientos, y para la vida) cartillas o cuadernos de trabajo, pictogramas, maquetas didácticas, bloques de construcción y ensarte, semillas, colores, rompecabezas, elementos en miniatura, afiches y láminas de aprendizaje; objetos, herramientas, utensilios, enseres, instrumentos, artefactos, prendas de vestir, alimentos, ingredientes, objetos naturales y artificiales, objetos reales de la vida diaria, material de simulaciones, materiales de expresión artística y psicomotricidad.

Por su parte, el Ministerio de Educación informó¹³⁵ que ha identificado diferentes acciones tendientes al desarrollo de los procesos educativos en el marco de la emergencia sanitaria, a través de estrategias comunicacionales e informáticas, que favorezcan el avance curricular, a fin de establecer una relación interactiva maestra/o estudiante, entre los cuales citan producción de videos y grabaciones, entre otros.

¹³⁵ Ministerio de Educación, Nota CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2921.

A su vez, habiendo solicitado información sobre las modalidades de atención que se implementaron en los CEEs a las nueve Direcciones Departamentales de Educación, a excepción de Cochabamba que no remitió respuesta, las ocho restantes informaron que en el marco del artículo 6 de la RM 001/2021 del Subsistema de Educación Alternativa y Especial, en su mayoría los CEEs aplicaron la modalidad a distancia con la complementación de herramientas informáticas; empero ante la falta de medios tecnológicos como el celular por parte de las madres y padres de familia, implementaron también la modalidad semipresencial y presencial como lo señaló la Dirección Departamental de Educación de La Paz o como en el caso de la Dirección Departamental de Chuquisaca que informó que de los 16 CEEs de ese departamento, siete trabajaron bajo la modalidad semipresencial; asimismo, señalaron que se trabajaron con materiales de apoyo y cartillas educativas, y se brindó atención educativa en los domicilios de los estudiantes.

Por otro lado, se ha solicitado información a 15 Direcciones Distritales de Educación de capitales de ciudad, La Paz 1, 2 y 3, Oruro, Potosí, Cochabamba 1 y 2, Sucre, Tarija, Santa Cruz 1,2, 3 y Plan 3000, Trinidad y Cobija, de las cuales 11 remitieron respuestas, señalando que en su mayoría por el alto riesgo de contagios adoptaron la modalidad a distancia con el apoyo de cartillas y materiales de acuerdo con la discapacidad.

En la verificación defensorial realizada a 25 CEEs, ubicados en las ciudades capitales de departamento, se advirtió que 12 CEEs se encontraban bajo la modalidad semipresencial, nueve a distancia y cuatro se encontraban en vacaciones.

CUADRO N.º 30
MODALIDAD DE ATENCIÓN EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
VERIFICADOS

SEMIPRESENCIAL	DISTANCIA	VACACIÓN
1. Aprecia (La Paz)	1. Apoyo Educativo (Oruro)	1. IDAI (La Paz)
2. Abopane (Oruro)	2. Audiología (Sucre)	2. Aprecia (Beni)
3. Ghislain Dube (Oruro)	3. Cobija B (Cobija)	3. Trinidad (Beni)
4. Wenceslao Alba (Potosí)	4. Esther Campos (Cobija)	4. IDEPPSO (Beni) se encontraba a distancia
5. San Juan de Dios (Potosí)	5. Unidos por la Diversidad (Santa Cruz)	
6. Juan Evo Morales Ayma (Potosí)	6. Nuevo Amanecer (Santa Cruz)	
7. Ignacio Zeballos de Taborga (Cochabamba)	7. Multidisciplinario Heroínas de la Coronilla (Cochabamba)	
8. San Juan de Dios (Sucre)	8. Don Bosco A (Cochabamba)	
9. Aprecia (Sucre)	9. El Refugio (Tarija)	
10. CEEBA (Tarija)		
11. PRODAT (Tarija)		
12. Aprecia (Santa Cruz)		

Fuente: Verificación Defensorial

De la descrito, se evidencia que, en el marco de la educación especial, los CEEs adoptaron la modalidad semipresencial y a distancia para la atención de personas con discapacidad; sin embargo, habiéndose verificado también si disponían de salas de computación que faciliten la educación a distancia, de los 25 CEEs verificados, en dos CEEs señalaron que no son necesarias las salas de computación para la atención que brindan (Institución de Adaptación Infantil IDAI y Luis Alberto Pabón en La Paz); en siete CEEs, que no cuentan con salas de computación, de los cuales cuatro se encontraban bajo la modalidad a distancia: Apoyo Educativo (Oruro), Multidisciplinario Heroínas de la Coronilla (Cochabamba), el Refugio (Tarija) y Esther Campos (Cobija); si bien en los restantes 14 CEEs tienen salas de computación, se identificó que en algunos como en el CEE Aprecia (La Paz) y en el CEE ABOPANE (Oruro) las salas están sin funcionamiento, y en el CEE San Juan de Dios (Potosí) los equipos computacionales son antiguos.

Por otro lado, de la información proporcionada por ocho GAMs de las ciudades capitales (Santa Cruz de la Sierra no remitió respuesta), ninguno manifestó que realizó la dotación de servicio de internet a los CEEs; si bien algunos hicieron referencia a que tienen previsto este servicio como dos GAMs, Oruro y Cobija, no especificaron cuando se realizará dicha prestación; asimismo los GAMs de Tarija y Chuquisaca hicieron referencia a que dotaron pisos tecnológicos, éstos fueron destinados a UEs del Subsistema de Educación Regular y no así a CEEs de Educación Especial. Por otro lado, tampoco informaron sobre la dotación de equipos de computación para los CEEs de su jurisdicción; algunos GAMs como Tarija y Chuquisaca de la misma forma indicaron que dotaron computadoras a UEs del Subsistema de Educación Regular.

El panorama descrito evidencia que en el contexto de la pandemia el Estado no ha garantizado las condiciones mínimas para el desarrollo de las actividades en la educación especial de las personas con discapacidad, bajo las modalidades que se implementaron siendo que en el caso de la modalidad semipresencial, desde el nivel central no se ha elaborado un Protocolo de Bioseguridad específico para los CEEs, tampoco el nivel departamental educativo ha supervisado la aplicación de medidas de bioseguridad, dejando a la discrecionalidad de cada CEE la implementación estas medidas de prevención de la enfermedad, lo que ha generado como se ha observado en la verificación defensorial a 12 CEEs, que se encontraban bajo la modalidad semipresencial de los 25 CEEs identificados, que sean las maestras, maestros, padres y madres de familia quienes asuman la responsabilidad de financiar y controlar el cumplimiento de las condiciones mínimas de bioseguridad para el desarrollo de sus labores educacionales; es más los GAMs de las nueve ciudades capitales tampoco han asumido la obligación de cumplir con la dotación suficiente de materiales de bioseguridad a los CEEs, e incluso algunos GAMs como La Paz, Cochabamba y Tarija ni siquiera programaron un presupuesto.

Respecto a modalidad de atención a distancia, si bien el Ministerio de Educación ha informado que se han implementado estrategias comunicacionales e informáticas, que favorezcan el avance curricular, a fin de establecer una relación interactiva maestra/o estudiante, entre los cuales citan producción de videos, grabaciones, entre otros; de la misma forma las ocho Direcciones Departamentales de Educación de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando (Cochabamba no respondió) y las 15 Direcciones Distritales de Educación coincidieron en señalar que se han desarrollado las actividades educativas con materiales de apoyo y cartillas educativas; no obstante, de los ocho GAMs de las ciudades capitales (Santa Cruz de la Sierra no informó) cuatro no informaron

(Oruro, Potosí, Cochabamba y Cobija) las acciones que asumieron para la dotación de materiales. Ninguno de los ocho GAMs señaló que realizó una dotación efectiva de equipos y servicios de internet a los CEEs; aspectos que advierten que el Estado no está asumiendo su responsabilidad de implementar los mecanismos necesarios para garantizar el acceso a materiales educativos, medios tecnológicos y sus herramientas (computadoras), en desmedro de las condiciones necesarias para una educación a distancia para las PcD, apartándose de las recomendaciones realizadas por la CIDH en la Resolución N.º 1/2020 "Pandemia y Derechos Humanos en las Américas", numeral 64 que señala que los Estados deben disponer de mecanismos que permitan a los NNA seguir con el acceso a la educación y con estímulos que su edad y nivel de desarrollo requieran.

9. FALTA DE COLABORACIÓN A LAS LABORES DE LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO

La Defensoría del Pueblo, en el marco de sus atribuciones constitucionales de velar por la defensa, vigencia y ejercicio de los derechos humanos, dio inicio a la presente investigación para determinar si las medidas que ha adoptado el Estado garantizan el acceso a la educación inclusiva de las PcD, teniendo en cuenta además su situación de vulnerabilidad agravada en el contexto de la pandemia de la COVID-19.

A objeto de elaborar el presente informe, se requirió información al Ministerio de Educación, mediante CITE: DP-ADCDH-UANA - 047/2021 de 24 de mayo de 2021, consultando sobre: la existencia de lineamientos, instrumentos legales y/o administrativos que garanticen el acceso a la educación de PcD en el Subsistema de Educación Regular; las acciones asumidas para planificar, organizar, dirigir y evaluar el acceso a la educación inclusiva de PcD en el contexto de la pandemia (2020-2021); las medidas adoptadas para garantizar la permanencia de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular; las medidas promovidas para supervisar que las ETAs garanticen la provisión de personal cualificado, infraestructura y materiales de acuerdo con las necesidades de los estudiantes; la aprobación del currículo diferenciado; entre otros aspectos. Asimismo, se solicitó datos estadísticos sobre: la cantidad de estudiantes matriculados en el Subsistema de Educación Regular, cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en las Unidades Educativas o de Convenio a nivel nacional, cantidad de estudiantes con discapacidad matriculados en los Centros Educación Especial, durante la gestión 2020-2021, cantidad de maestras y maestros incluidos en el sistema de educación regular que brindan apoyo a estudiantes con discapacidad en Unidades Educativas Fiscales o de Convenio y la cantidad de maestras y maestros de los Centros de Educación Especial.

Información que conforme lo previsto en el artículo 22 de la Ley del Defensor del Pueblo N.º 870, debió ser proporcionada en el plazo de 10 días hábiles; sin embargo, ante la falta de respuesta, se emitió la nota con cite: DP-ADCDH-UANA-085/2021 de 10 de agosto de 2021, reiterando la solicitud de información y otorgando un plazo extraordinario de cinco días hábiles; sin embargo, el Ministerio de Educación, el 19 de agosto de 2021, fuera del plazo previsto, remitió cite: CA/VEAE/DGEE N.º 0017/2021, incumpliendo por segunda vez el término establecido.

En mayo de la gestión pasada, se solicitó información a las nueve Direcciones Departamentales de Educación, sobre la aplicación de políticas y medidas en educación inclusiva en el marco de sus atribuciones y competencias; no obstante, la Dirección Departamental de Educación de Cochabamba no remitió respuesta a la Defensoría del Pueblo, por lo que no se logró obtener la información sobre las acciones o medidas asumidas respecto a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad; en consecuencia, esta Dirección no atendió debidamente la solicitud de la Defensoría del Pueblo.

Por otro lado, cabe hacer notar que las Direcciones Departamentales de Educación de La Paz, Chuquisaca, Santa Cruz y Pando, si bien remitieron la información solicitada por la Defensoría del Pueblo, lo hicieron fuera del plazo otorgado de 10 días hábiles e incluso la Dirección Departamental de Educación de La Paz remitió respuesta en julio, después de dos meses de haber recibido la solicitud.

De igual forma, se solicitó información a 26 Direcciones Distritales de Educación, de las cuales las Direcciones Distritales de Educación de Desaguadero, Monteagudo y Cochabamba 2 no respondieron a la solicitud realizada por la Defensoría del Pueblo; asimismo, las Direcciones Distritales de Educación de Santa Cruz 1, 2, 3 y Plan 3000 remitieron la información fuera del plazo establecido de 10 días hábiles.

De igual manera, se consultó a 18 Gobiernos Autónomos Municipales sobre la dotación de infraestructura, material y la creación de programas educativos, de los cuales los GAMs de Monteagudo y Santa Cruz de la Sierra no atendieron el requerimiento de información, por lo que no se cuenta con las acciones asumidas respecto a los estudiantes con discapacidad; de igual forma los GAMs de Caranavi y Yacuiba remitieron la información fuera del plazo de 10 días hábiles previsto en la Ley N.º 870.

La norma constitucional establece en el numeral 4 del artículo 222 entre las atribuciones de la Defensoría del Pueblo la de "solicitar a las autoridades y

servidores públicos información respecto a las investigaciones que realice la Defensoría del Pueblo, sin que puedan oponer reserva alguna”.

A su vez, el Artículo 223 de Constitución Política del Estado de forma literal dispone: “Las autoridades y los servidores públicos tienen la obligación de proporcionar a la Defensoría del Pueblo la información que solicite en relación con el ejercicio de sus funciones. En caso de no ser debidamente atendida en su solicitud, la Defensoría interpondrá las acciones correspondientes contra la autoridad, que podrá ser procesada y destituida si se demuestra el incumplimiento”.

Por su parte, el artículo 22 de la Ley N.º 870, respecto al deber de colaboración, prevé que: “Los Órganos del Estado, las servidoras o los servidores públicos y representantes legales de empresas privadas, mixtas, y cooperativas que brinden servicios públicos, a quienes la Defensoría del Pueblo les solicite información concreta, deberán brindarla de manera fundamentada en un plazo de diez (10) días hábiles. En casos de urgencia, este plazo podrá ser reducido a cinco (5) días. La inobservancia del deber de colaboración será posible a sanción administrativa y/o disciplinaria”.

En consecuencia, se advierte que el ex Ministro de Educación, Adrián Quelca Tarqui; el Director Departamental de Educación de La Paz, Carmelo López; el Director Departamental de Educación de Chuquisaca, Benito Sacari; el Director Departamental de Educación de Santa Cruz, Edwin Eliseo Huayllani Silbestre; el Director Departamental de Educación de Pando, Guillermo Vargas Peredo; el Director Distrital de Educación de Santa Cruz 1, Rubén Álvarez Machi; el Director Distrital de Educación de Santa Cruz 2, Armingol Sallana Jallasa; la Directora Distrital de Educación de Santa Cruz 3, Angélica María Quiroga Vidal; la Directora Distrital de Educación de Santa Cruz Plan 3000, Everth Vargas Rivero; el Alcalde del GAM de Caranavi, Eustaquio Huiza y el Alcalde del GAM de Yacuiba, Carlos Eduardo Bru Caverro no emitieron información solicitada por la Defensoría del Pueblo en el plazo de 10 días hábiles, conforme lo establecido en el artículo 22 de la Ley del Defensor del Pueblo N.º 870.

Por otro lado, el Director Departamental de Educación de Cochabamba, Iván Villa Bernal; el Director Distrital de Educación de Desaguadero, Beltrán Mamani Laura; el Director Distrital de Educación de Monteagudo, Agustín Yapu Cailo; la Directora Distrital de Cochabamba 2, Norca Aramayo Lazarte; el Alcalde del GAM de Monteagudo, Adhemar Carvajal; y el Alcalde GAM de Santa Cruz de la Sierra, Jhonny Max Fernández Saucedo, no brindaron atención a la solicitud de información realizada; actos que obstaculizaron la labor de la presente investigación defensorial, incumpliendo la obligación de

colaborar y brindar información de manera fundamentada a la Defensoría del Pueblo, previsto en el artículo 223 de la Constitución Política del Estado y el artículo 22 de la Ley del Defensor del Pueblo N.º 870.

4



DEFENSORÍA DEL PUEBLO
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

CUARTA PARTE CONCLUSIONES

CUARTA PARTE



1. CONCLUSIONES

a) Incumplimiento del Estado de la obligación de eliminar desventajas estructurales que permitan la exclusión o segregación de las personas con discapacidad del Subsistema de Educación Regular

Se han advertido desventajas legislativas estructurales como la presencia de normativa que regula la coexistencia de dos Subsistemas de Educación el Regular, y el Alternativo y Especial, como es la Ley N.º 070; es más existe regulación que condiciona la matriculación y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular a valoraciones médicas o psicopedagógicas, como el artículo 32 de la Ley 548, el parágrafo I del artículo 14 de la RM 001/2022 del Subsistema de Educación Regular, obstaculizando el ingreso expedito de las PcD a las UEs de este subsistema. Igualmente, el abordaje institucional de la inclusión educativa de PcD se centra únicamente en el Subsistema de Educación Alternativa y Especial, considerando que en su generalidad los lineamientos e instrumentos técnicos como los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en Educación Especial”, programas de atención educativa de estudiantes con discapacidad, los “Currículos Específicos”, entre otros, son emanados por este subsistema, quedando al margen el Subsistema de Educación Regular, aspectos que denotan que el Estado asiente una permisibilidad de un sistema educativo segregado y especial, en desmedro de la inclusión y el modelo de discapacidad basado en los derechos humanos de esta población, apartándose del artículo 24 de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Observación General N.º 4, párrafos 24 y 62 del Comité.

b) Incumplimiento del Estado de su deber de garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas de la educación

Se ha advertido que de las 90.631 PcD que existen en Bolivia registradas en el SIPRUNPCD, 27.025, que representan el 30%, no tienen ningún grado de instrucción educativa, quedando excluidas del acceso a la educación;

31.507, que significa el 35%, cursaron el nivel primario; escasamente 13.310, que representa el 15%, llegaron a secundaria, tan solo 3.625, que constituye el 4%, cuenta con formación técnica y apenas 2.718, que equivale al 3%, alcanzó estudios universitarios. Del total de PcD, 21.027 se encuentran en edad escolar entre cinco y 20 años de edad, de las cuales, en el 2021 se matricularon en los CEE un total de 13.136 PcD, cifra que equivale al 62,47%; los restantes 7.891 PcD, que significa el 37,53%, quedaron excluidas de esta educación. Mientras que, en el Subsistema de Educación Regular se matricularon en las UEs Fiscales y de Convenio un total de 1.839 (888 PcD y 951 modalidad directa¹³⁶) lo que equivale que el 8,7% de PcD en edad escolar estaría incluido en la educación regular, el restante 91,3% no logró incorporarse a las UE regulares; aspectos que evidencian el Estado focaliza la educación de PcD en el ámbito de educación especial segregada, en notoria desproporción con la inclusión en la educación regular. Además, existen en ambos subsistemas de educación PcD en edad escolar excluidas del acceso a la educación. Respecto a la relación de estudiantes matriculados en UEs Fiscales y de Convenio de un total de 2.646.114 registrados, a octubre de 2021 en estos establecimientos, los 1.839 PcD incluidos escasamente representan el 0,069%. De acuerdo con el tipo de discapacidad, de los 888 estudiantes con discapacidad identificados, se tiene que 61% presentan una discapacidad intelectual, 19% visual, 8% múltiple, 8% auditiva y 4% físico-motora. Las cifras descritas evidencian la escasa cobertura y acceso a las PcD a una educación inclusiva, generando exclusiones de este subsistema, incumpliendo el Estado su deber de garantizar que esta población no quede exclusiva de la educación, en contravención del parágrafo I del artículo 77 de la CPE, artículo 10 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223, artículo 24 de la Convención sobre Derechos de las Persona con Discapacidad y artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

c) **Omisión del Estado de garantizar una educación inclusiva de calidad para estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular**

Se ha evidenciado que los **28 Programas de Atención Educativa** del Ministerio de Educación identificados, no han sido monitoreados ni supervisados en su implementación, generando que las ocho Direcciones Departamentales La Paz, Oruro, Potosí, Sucre, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando (Cochabamba no respondió) y las 23 Direcciones Distritales de Educación identificadas, realicen acciones dispersas o incluso no verifiquen cómo se están aplicando estos programas y si efectivamente están logrando la inclusión de la PcDs en el Subsistema de Educación Regular; impidiendo la medición de la calidad educativa que se ofrece a las PcDs.

136 Modalidad Indirecta donde se atiende a PcD, pero no que fueron identificada el tipo de discapacidad.

A su vez, **los documentos curriculares** desarrollados para PcD incluidos en el Subsistema de Educación Regular, a más de siete años de su aprobación aún no han sido plenamente implementados, debido a la falta de corresponsabilidad en su aplicación, en las ocho Direcciones Departamentales de Educación de La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando (Cochabamba no respondió), las acciones que realizan son insuficientes, en las 23 Direcciones Distritales de Educación las supervisiones son inefectivas y en las 39 UEs identificadas la aplicación es limitada; agravándose en aquellas donde existen estudiantes con discapacidad y no se realizan adaptaciones curriculares ni utilizan currículos específicos; como en la U.E. San Martín de Porres (Santa Cruz) la U.E. Mcal. Antonio José de Sucre (Beni).

En cuanto a la provisión de materiales educativos inclusivos, mobiliario accesible y herramientas pedagógicas adecuadas para PcD, los diferentes niveles de Estado no están asumiendo acciones efectivas, el Ministerio de Educación además de no haber emitido lineamientos sobre las características técnicas mínimas que deben reunir estos recursos pedagógicos, tampoco mantiene una coordinación estrecha con las ocho Direcciones Departamentales de Educación, ni con los 16 GAMs identificados en la presente investigación; esto genera, que en las UEs no cuentan con estos materiales, como se verificó en 39 UEs Fiscales y de Convenios, donde el 90% no dispone de materiales didácticos ni de aprendizajes en formatos y leguajes accesibles; el 87% del mobiliario es inadecuado, tampoco tienen herramientas pedagógicas como pizarras accesibles; impidiendo un entorno de aprendizaje adecuado para las PcDs.

Estas debilidades van en desmedro de la calidad educativa para PcDs, incumpliendo el Estado su obligación establecida en el párrafo V del artículo 31 de la Ley General de Personas con Discapacidad N.º 223 y del artículo 7 del DS 1893, artículo 80 de la Ley N.º 070, así como lo previsto en el inciso e) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y lo señalado por el Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales, párrafo 37 de la Observación 13 del artículo 13 del PIDESC.

d) Incumplimiento del Estado de su obligación de asumir medidas para eliminar progresivamente obstáculos y barreras de acceso físico a infraestructuras educativas, así como barreras actitudinales

Se ha evidenciado que los 16 GAMs identificados desconocen el “Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas”, siendo que el Ministerio de Educación carece de mecanismos de seguimiento y

supervisión que tiendan a lograr su aplicación, persistiendo condiciones de inaccesibilidad como se verificó en 39 UEs, donde el 69% no cuenta con rampas de acceso, el 72% carece de pasos peatonales al ingreso de las construcciones; el 82% no presentan baños adecuados para estudiantes con discapacidad, el 92% no disponen de barandas de apoyo, en el 79% las aulas son inadecuadas, así como la biblioteca, los talleres de laboratorio y salas de computación; e incluso las edificaciones nuevas se apartan de normas de accesibilidad, como en la U.E. Batallón Colorados del municipio de Desaguadero - La Paz y la UE Carlos Medinacelly de Potosí, ambos carecen de rampas de acceso a pisos superiores que sólo son accesibles a través de gradas; estas condiciones impiden el desarrollo de las potencialidades individuales de las PcD, en contravención de lo estipulado en el parágrafo III del artículo 171 de la CPE; artículos 17, 31. IV, 37 de la Ley N.º 223 y el artículo 9, inciso a), numeral 1 del artículo 9 e inciso c), numeral 2 del 24 de la Convención sobre Personas con Discapacidad.

Las medidas asumidas para la eliminación de barreras actitudinales hacia estudiantes con discapacidad, se han reducido a acciones de sensibilización esporádicas como actividades en conmemoración del “Día de la Persona con Discapacidad”, que no concluyen en procesos de sensibilización sostenibles ni permanentes; en el caso de las ocho Direcciones Departamentales de Educación (excepto Cochabamba que no respondió) sólo el Beni y Potosí manifestaron realizar talleres de sensibilización, los restantes seis no describieron los procesos que implementaron para cambios de actitudes; escenarios que no aportan a la eliminación de estereotipos y prejuicios hacia esta población, apartándose el Estado de su obligación establecida en los numerales 1 y 2 del artículo 8 de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad.

e) Incumplimiento del Estado de velar que las maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular sean formados y capacitados para educar a estudiantes con discapacidad

Se ha advertido que en los programas e instituciones de formación continua ofertadas por el Ministerio de Educación como el PROFOCOM, PROFOCOM-SEP, UNEFCO y el PROACED, no persiguen como finalidad la formación o capacitaciones de maestras y maestros en educación inclusiva; si bien el Ministerio de Educación promociona la formación de la Lengua de Señas Bolivianas y el Braille en el nivel posgradual, como especialización, esta formación debería ofrecerse como competencias básicas impartidas en todos los niveles de formación docente, en aplicación del párrafo 71 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En el caso de las ocho Direcciones Departamentales de Educación (La Paz, Oruro, Potosí, Chuquisaca, Tarija, Santa Cruz, Beni y Pando, siendo que Cochabamba no respondió y 23 Direcciones Distritales de Educación, en su mayoría no reconocen la oferta académica del Ministerio de Educación para la formación de maestras y maestros en educación inclusiva, tampoco realizan una programación efectiva para la capacitación del plantel docente, generando, como se observó de las 39 entrevistas realizadas a Directoras y Directores de UEs, que el 56,4% señale que su plantel docente no recibe ninguna capacitación y además reconocieron que en 72% de UEs se carezca de personal capacitado en pedagogía inclusiva, derechos humanos de estudiantes con discapacidad, entre otras temáticas, incumpliendo el Estado su deber de velar que las maestras y maestros sean capacitados para la atención de las características de aprendizaje de las PcDs, quebrantando el párrafo 71 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, el párrafo 35 de la Observación General N.º 5 del Comité DESC.

f) Inacción del Estado de asegurar el acceso a la educación de estudiantes con discapacidad en el contexto de la pandemia de la COVID-2019

Ante la pandemia de la COVID-19, el acceso a la educación para estudiantes con discapacidad ha presentado serias debilidades, con mayor incidencia en la gestión 2020, donde el Gobierno de ese entonces intempestivamente interrumpió las labores educativas, sin asumir ninguna medida para la continuidad de la educación; afectando gravemente a los 15.933 estudiantes registrados en los 184 CEEs a nivel nacional; advirtiéndose una notoria disminución de estudiantes matriculados de 19.248 registrados el 2019 en 177 CEEs, en la gestión 2020 en 184 CEEs se registró 15.933 estudiantes, lo que representa una reducción 3,315 matriculados, es decir un 17%, en menoscabo del derecho al acceso a la educación de esta población en contravención al numeral 64 de la parte Resolutiva de la Resolución N.º 01/2020 de 10 de abril de 2020 de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, "Pandemia y Derechos Humanos".

En la gestión 2021, el Estado no ha generado condiciones adecuadas para el retorno de las actividades educativas en los CEEs. En 25 CEEs verificados se ha identificado que existen obstáculos físicos para la accesibilidad a las personas con discapacidad, el 64% de estos centros carecen de rampas, el 76% no tienen pasos peatonales al ingreso agravándose en aquellos centros donde se atiende discapacidad física motora como en CEE Ghislain Dube. De igual forma, en las modalidades de atención educativa no se han brindado medidas de bioseguridad, materiales ni medios tecnológicos

adecuados; en la modalidad semipresencial, se careció de un Protocolo de Bioseguridad y materiales de protección para los CEEs; y en la modalidad a distancia, los GAMs no han garantizado los medios tecnológicos (equipos de computación) para la educación especial; incumpliendo el Estado la obligación de asumir todas las acciones necesarias para asegurar el acceso de las PcD en el contexto de la pandemia de la COVID-19, incumpliendo el artículo 17, numeral 2 del artículo 70, parágrafo I del artículo 77 de la Constitución Política del Estado, numeral 2 del artículo 1 de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez N.º 070, artículo 10 de la Ley General de Personas con Discapacidad N.º 223 y las recomendaciones realizadas por la CIDH en la Resolución N.º 1/2020 “Pandemia y Derechos Humanos en las Américas” (numeral 64).

RECOMENDACIONES

AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

En el marco de lo previsto en el Parágrafo II del artículo 72 de la Ley N.º 070 concordante con el inciso f) del artículo 104 del D.S. N.º 29894 y el artículo 6 de la Resolución Ministerial N.º 01/2021 se recomienda:

- Incorporar en la Resolución Ministerial N.º 001 “Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema de Educación Regular”, que se emite en cada gestión, la regulación expresa de una cláusula contra el rechazo por motivo de discapacidad tanto en el proceso de inscripción y la atención educativa; así como se dispongan sanciones ante su incumplimiento, a fin de que esta población no quede al margen del acceso a las Unidades Educativas del Subsistema de Educación Regular en el marco de lo señalado por el inciso a), numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Realizar monitoreo y supervisión permanentes a la implementación y aplicación de los documentos técnicos referidos a los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva en Educación Especial la Guía para el Acompañamiento Familiar a Procesos Educativos Inclusivos, Guía Educativa para Familias y Comunidades de Personas Sordas, Guía Educativa para Familias y Comunidades de Estudiantes Ciegos o Con Baja Visión y Programa “Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas Con Discapacidad”; a fin de que garantice el acceso a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular, en cumplimiento de lo estipulado en el párrafo 37 de la

Observación General 13 del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económico, Sociales y Culturales; así como lo dispuesto en el inciso i), párrafo 12 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre Derechos de las Personas con Discapacidad.

- Supervisar que los Gobiernos Autónomos Municipales apliquen el Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas, con la finalidad de eliminar progresivamente las barreras arquitectónicas en las infraestructuras educativas, en cumplimiento del 4 del artículo 121 del Código Niño Niña Adolescente, parágrafo IV del artículo 31 de la Ley General de Personas con Discapacidad N.º 223, artículo 6 del Decreto Supremo N.º 1893; e inciso a), numeral 2 del artículo 9 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Emitir programas de atención educativa inclusivos para estudiantes con discapacidad mental o psíquica, a fin de generar oportunidades de igualdad de condiciones para el desarrollo educativo de esta población, en el marco de los incisos a) y b) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Fortalecer los programas de formación continua de maestras y maestros para generar competencias básicas en el manejo de "adaptaciones curriculares", "metodologías específicas", "currículos flexibles" y uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados; así como el entendimiento básico de la diversidad, el modelo de la discapacidad basado en los derechos humanos y pedagogía inclusiva, en cumplimiento del numeral 4 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y los párrafos 33 y 71 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Implementar los Centros Integrales Multisectoriales (CIMs) para brindar una educación integral con el apoyo de los servicios de salud, social y psicológica en cumplimiento del parágrafo I del artículo 5 del Decreto Supremo N.º 1893.
- Promover la dotación de recursos didácticos comunicaciones y materiales necesarios para la enseñanza a estudiantes con discapacidad en las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio del presente informe y en los Centros de Educación Especial identificados; en cumplimiento a lo determinado en el parágrafo V

del artículo 31 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223 y del artículo 7 del Decreto Supremo 1893.

- Realizar campañas de sensibilización masivas dirigidas a la población en general, plantel docentes, padres y madres de familia con la finalidad de promover la toma de conciencia para el respeto de las personas con discapacidad y la inclusión de esta población en la educación regular, en cumplimiento de lo establecido en el numeral 4 del artículo 46 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223; el numeral 14 del artículo 5 de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez N.º 070; el numeral 1 y 2 del artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; así como lo estipulado por el inciso c), numeral 2 del artículo III de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.
- Implementar el “Programa de Sensibilización para la Comunidad de las Unidades y Centros Educativos” y el “Programa de sensibilización y concienciación socio comunitaria a maestras y maestros”, en cumplimiento a los “Lineamientos Curriculares y Metodológicos de Educación Inclusiva del Ámbito de Educación Especial”.
- Generar un sistema de educación inclusiva que contenga marcos de seguimientos de indicadores estructurales, de proceso y de resultados, tendientes a medir barreras a la educación inclusiva, como los relativos a la accesibilidad física, adaptaciones curriculares, formación de maestras y maestros; así como que contenga indicadores de porcentajes de alumnos con discapacidad incluidos en el Subsistema de Educación Regular, la permanencia, la deserción y la culminación en los diferentes niveles educativos (inicial, primaria y secundaria), en cumplimiento de lo señalado en los párrafos 64, 68 y 75 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Elaborar un plan de gestión de riesgos y planes de contingencias para situaciones de desastres y/o emergencias generadas por cualquier riesgo futuro, a fin garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad incluidas en la educación regular y/o educación especial y evitar la suspensión o interrupción de las labores educativas, en cumplimiento de la obligación establecida en el artículo 17, numeral 2 del artículo 70 y el parágrafo I del artículo 77 de la Constitución Política del Estado; numeral 2 del artículo 1 de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez N.º 070; artículo 10 de la

Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223 y el párrafo I del artículo 20 de La Ley de Gestión de Riesgos N.º 602.

A LAS DIRECCIONES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN LA PAZ, ORURO, POTOSÍ, CHUQUISACA, TARIJA, SANTA CRUZ, BENI Y PANDO

De conformidad a lo previsto en artículos 7 y 9 del Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE's) establecido por el Decreto Supremo N.º 813 de 9 de marzo de 2011, se recomienda:

- Promover y coordinar con el Ministerio de Educación y las Direcciones Distritales de Educación la implementación de los Programas de Atención Educativa para personas con discapacidad incluidas en las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio de su ámbito jurisdiccional, en cumplimiento de lo señalado por el numeral 2, punto 3, de la Declaración de Salamanca, inciso k) del artículo 4 del Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE's) establecido por el Decreto Supremo N.º 813 de 9 de marzo de 2011 y los Lineamientos Curriculares y Metodológicos de la Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial.
- Garantizar la implementación de "planes educativos individualizados", "adaptaciones curriculares" y "currículos flexibles" en las Unidades Educativas del Subsistema de Educación Regular de su jurisdicción, a fin de velar el pleno desarrollo de las personas con discapacidad incluidas en el Subsistema de Educación Regular; en el marco de lo establecido en el inciso e) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 33 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.
- Gestionar ante el Ministerio de Educación y los Gobiernos Autónomos Municipales la adecuación gradual de las infraestructuras de las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio verificadas, en cumplimiento del Reglamento para la Accesibilidad, Eliminación de Barreras Arquitectónicas, párrafo 4 del artículo 121 del Código Niño Niña Adolescente, párrafo IV del Artículo 31 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223 y artículo 6 del Decreto Supremo N.º 1893.
- Coordinar con el Ministerio de Educación y las Direcciones Distritales de Educación, la implementación de Programas de Formación de

Maestros en educación inclusiva y el modelo de la discapacidad basada en los derechos humanos, en el marco de lo establecido en el párrafo 36 y 71 de la Observación General 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 35 de la Observación General N.º 5 del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales.

- Realizar en coordinación con las Direcciones Departamentales de Educación y los Gobiernos Autónomos Municipales de su ámbito jurisdiccional, campañas de sensibilización masivas dirigidas a la población en general, plantel docentes, padres y madres de familia a fin promover la toma de conciencia para el respeto de las personas con discapacidad y la inclusión de esta población en la educación regular, en cumplimiento de lo establecido en el numeral 4 del artículo 46 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223; el numeral 14 del artículo 5 de la Ley "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" N.º 070, el numeral 1 y 2 del artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; así como lo estipulado por el inciso c) del numeral 2 del artículo III de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

A LAS DIRECCIONES DISTRITALES DE EDUCACIÓN LA PAZ 1, LA PAZ 2, LA PAZ 3, EL ALTO 1, EL ALTO 2, EL ALTO 3, YUNGAS, ORURO, POTOSÍ, LLALLAGUA, COCHABAMBA 1, VILLA TUNARI, SUCRE, TARIJA, YACUIBA, SANTA CRUZ 1, SANTA CRUZ 2 , PLAN 3000, PUERTO SUÁREZ, TRINIDAD, RIBERALTA Y COBIJA

En el marco de lo establecido en el Artículo 12 del Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales de Educación (DDE's) establecido por el Decreto Supremo N.º 813 de 9 de marzo de 2011, se recomienda:

- Supervisar que de forma obligatoria se implementen y apliquen "planes educativos individualizados", "currícula diferenciada", "adaptaciones curriculares" y "currículos flexibles" en las Unidades Educativas del Subsistema de Educación Regular de su jurisdicción, que tengan incluidos estudiantes con discapacidad, a fin de velar su pleno desarrollo en el marco de lo establecido en el inciso e) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 33 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.

- Promover ante el Ministerio de Educación la implementación de programas formación y capacitación accesibles para maestras y maestros del Subsistema de Educación Regular de su ámbito jurisdiccional en educación inclusiva, pedagogía de la diversidad y el modelo de la discapacidad basada en los derechos humanos, en el marco de lo establecido en los párrafos 36 y 71 de la Observación General 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 35 de la Observación General N.º 5 del Comité de Derechos Económicos Sociales y Culturales.
- Realizar en coordinación con las Direcciones Departamentales de Educación y los Gobiernos Autónomos Municipales de su ámbito jurisdiccional, campañas de sensibilización masivas dirigidas a la población en general, plantel docentes, padres y madres de familia a fin promover la toma de conciencia para el respeto de las personas con discapacidad y la inclusión de esta población en la educación regular, en cumplimiento de lo establecido en el numeral 4 del artículo 46 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223; el numeral 14 del artículo 5 de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez N.º 070; el numeral 1 y 2 del artículo 8 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; así como lo estipulado por el inciso c) del numeral 2 del artículo III de la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

A LOS GOBIERNOS AUTÓNOMOS MUNICIPALES DE LA PAZ, EL ALTO, CARANAVI, DESAGUADERO, ORURO, POTOSÍ, LLALLAGUA, COCHABAMBA, VILLA TUNARI, SUCRE, MONTEAGUDO, TARIJA, YACUIBA, SANTA CRUZ DE LA SIERRA, PUERTO SUÁREZ, TRINIDAD, RIBERALTA Y COBIJA

Conforme lo previsto en el Numeral 2 del Parágrafo II del Artículo 299 de la Constitución Política del Estado; así como en el marco de las disposiciones establecidas en el numeral 4 del artículo 74 y numeral 2 del artículo 80 de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez N.º 070, se recomienda:

- Realizar adaptaciones físicas y adecuaciones a las infraestructuras de las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio verificadas (conforme se describe en el cuadro N.º 7 del presente informe), así como a las infraestructuras de los Centros de Educación Especial (identificados en el cuadro N.º 26 en la presente investigación). a fin de eliminar las barreras arquitectónicas y garantizar el acceso de PcD, en cumplimiento de lo establecido en el parágrafo 4 del artículo 121 del Código Niño Niña Adolescente; parágrafo IV del

artículo 31 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223; artículo 6 del Decreto Supremo N.º 1893 y el Reglamento de Accesibilidad y Eliminación de Barreras Arquitectónicas.

- Dotar de materiales y equipamiento adecuados y adaptados para estudiantes con discapacidad tanto a las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio y a los Centros de Educación Especial, en cumplimiento al inciso a) del numeral 2) del artículo 80, parágrafo V del artículo 31 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223.
- Realizar la dotación de materiales de bioseguridad a los Centros de Educación Especial y Unidades Educativas Fiscales y de Convenio de su jurisdicción municipal.

A LOS CONCEJOS MUNICIPALES DE LA PAZ, EL ALTO, DESAGUADERO, ORURO, POTOSÍ, LLALLAGUA, COCHABAMBA, VILLA TUNARI, SUCRE, TARIJA, PUERTO SUÁREZ, TRINIDAD, RIBERALTA Y COBIJA

- Dictar normas sobre condiciones y especificaciones técnicas de diseño y elaboración de proyectos para construcciones de las infraestructuras de Unidades Educativas Fiscales y de Convenio, así como para la adecuación de las ya existentes en cumplimiento de lo establecido en el parágrafo I del artículo 48 de la Ley General para Personas con Discapacidad N.º 223.

A LOS GOBIERNOS AUTÓNOMOS MUNICIPALES DE TRINIDAD, TARIJA, SUCRE, ORURO, POTOSÍ, COCHABAMABA, PUERTO SUÁREZ, DESAGUADERO, LLALLAGUA Y RIBERALTA

- Disponer de recursos para el apoyo a programas educativos inclusivos en las Unidades Educativas de su jurisdicción, en cumplimiento de lo establecido en el inciso b), numeral 2 del artículo 80 de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez N.º 070.

A LAS DIRECTORES/DIRECTORAS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS TOMÁS BARRÓN (ORURO), MACEDONIO NOGALES (POTOSÍ), CARLOS MEDINACELLY (POTOSÍ), BOLÍVAR (COCHABAMBA), PADRE LUCHSICH (CHAPARE), RUFO (SUCRE), HOCHMANN “B” T.T. (SUCRE), M. QUIROGA SANTA CRUZ “A” T.T. (SUCRE), LUCINDO ROSADO (SANTA CRUZ), SAN MARTÍN DE PORRES (SANTA CRUZ), MONSEÑOR SANTISTEBAN (SANTA CRUZ), MCAL. ANTONIO JOSÉ DE SUCRE (BENI) Y HÉROES DE LA DISTANCIA (PANDO)

De conformidad a lo establecido en el artículo 20 del Reglamento de Estructura, Composición y Funciones de las Direcciones Departamentales

de Educación (DDE's), establecido por el Decreto Supremo N.º 813 de 9 de marzo de 2011, se recomienda:

- Supervisar de manera permanente que el personal docente implemente y aplique "planes educativos individualizados", "currículas diferenciadas", "adaptaciones curriculares" y "currículos flexibles", para los estudiantes con discapacidad incluidos en las aulas educativas en el marco de lo establecido en el inciso e) del numeral 2 del artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 33 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de Personas con Discapacidad.

RECORDATORIOS DE DEBERES LEGALES

AL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

El cumplimiento del deber legal de garantizar el acceso gratuito y permanencia de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo Plurinacional, en el marco de la educación inclusiva e integral, debiendo asumir las medidas de acción positiva efectiva para este fin, conforme lo previsto en el numeral 2 del artículo 70, parágrafo II del Artículo 71 de la Constitución Política del Estado, y el artículo 10 de la Ley General para las Personas con Discapacidad N.º 223.

El cumplimiento del deber legal de garantizar una educación inclusiva de calidad para las personas con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular, a fin de que se pueda aportar en el desarrollo de sociedades inclusivas, pacíficas y justas, conforme lo establecido en el numeral 5 del artículo 1, parágrafo II del artículo 2 y numeral 18 del artículo 5 de la Ley N.º 070; así como lo previsto en el numeral 2 de la Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y el numeral 4 de la Agenda 2030 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

A LOS GOBIERNOS AUTÓNOMOS MUNICIPALES DE TARIA, SUCRE, ORURO, POTOSÍ Y COCHABAMBA

El cumplimiento de su deber legal de apoyar programas educativos inclusivos en las Unidades Educativas Fiscales y de Convenio de su jurisdicción municipal, disponiendo recursos establecidos en las normas vigentes, conforme lo establecido en el inciso b), numeral 2 del artículo 80 de la Ley N.º 070.

SUGERENCIAS

ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL

En el marco del numeral 3 del artículo 158 de la Constitución Política del Estado Plurinacional, se sugiere:

- Modificar la Ley N.° 070 respecto a la existencia de dos Subsistemas de Educación: Regular y Alternativa y Especial, en lo pertinente a la educación para las personas con discapacidad, con la finalidad de avanzar progresivamente en la inclusión plena de estudiantes con discapacidad en el Subsistema de Educación Regular, en el marco del artículo 4, párrafo 1, apartado b) de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad y el párrafo 11 y 40 de la Observación General N.° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Modificar el artículo 32 de la Ley N.° 548 respecto a la evaluación por entidades estatales de salud e instituciones especializadas que condicionan el ingreso y la educación que recibirán las personas con discapacidad al sistema educativo regular o en su caso, a centros de educación especial; con la finalidad de garantizar el acceso a la educación de esta población conforme lo establecen los artículos 17 y párrafo I del artículo 77 de la Constitución Política del Estado y el artículo 24 de la Convención sobre las Personas con Discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- CLAVIJO Castillo, Ruth Germania y BAUTISTA-Cerro, María José. La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana Alteridad. Revista Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), The Right of Children with Disabilities to Education: A Right-Based Approach to Inclusive Education. Ginebra, 2012.
- Ministerio de Educación, vol. 15, núm. 1, 2020 Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Equipo de Investigación Sectorial, Indicadores y Análisis Educativos. Plan Sectorial de Desarrollo Integral de Educación para vivir bien 2016-2020. Bolivia, 2017.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, "Revolución Educativa con Revolución Docente" Colección Revolución Educativa. Bolivia, 2016.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, "Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial". Bolivia, 2012.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Situación de la discapacidad en Bolivia una mirada a la educación especial en Bolivia y en el mundo. Bolivia, 2013.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Reglamento de accesibilidad – Eliminación de Barreras Arquitectónicas en Instituciones Educativas del Sistema Educativa Plurinacional. D.L. 4-1-430-17 P.O. Bolivia, 2017.
- S. MERESMAN Y H. ULLMANN, "COVID-19 y las personas con discapacidad en América Latina: mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana", Serie Políticas Sociales, N.º 237 (LC/TS.2020/122), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020.
- WARNOCK Mary, Informe "Necesidades Educativas Especiales", Inglaterra, 1978.

INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

- Defensoría del Pueblo, Informe Defensorial “Condiciones Materiales de las Unidades Educativas Públicas”, 2018.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Informe anual. Estudio Temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación, diciembre de 2013.
- Alto Comisionado y Secretario General de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Informe anual. Consejo de Derechos Humanos, 25.º período de sesiones, Temas 2 y 3 de la agenda para los Derechos Humanos y Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales, y culturales, incluido el derecho al desarrollo, del 22 de febrero a 24 de marzo de 2021.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Sistema de Información Educativa, noviembre, 2018.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Datos Estadísticos Matrícula Estudiantes actualizado II.

LEGISLACIÓN NACIONAL

- Constitución Política del Estado Plurinacional, de 9 de febrero de 2009.
- Ley N.º 070, Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez de 29 de diciembre de 2010.
- Ley N.º 223, General para Personas con Discapacidad, de 2 de marzo de 2012.
- Código Niña, Niño y Adolescente, Ley N.º 548, de 17 de julio de 2014.
- Decreto Supremo N.º 813 de 9 de marzo de 2011. Reglamento a las DDEs.
- Decreto Supremo N.º 4449 de 13 de enero de 2021. Declara el “2021 AÑO POR LA RECUPERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN”.
- Decreto Supremo N.º 29894 de 7 de febrero de 2009. Estructura organizativa del Poder Ejecutivo del Estado Plurinacional.

- Decreto Supremo N.° 1893 de 12 de febrero de 2014. Reglamenta la Ley N° 223.
- Resolución Ministerial N.° 001/2021 Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema de Educación Regular”.
- Resolución Ministerial N.° 001/2021 Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema Educación Alternativa y Especial.
- Resolución Ministerial N.° 410/2016 Reglamento de accesibilidad y eliminación de barreras arquitectónicas.
- Resolución Ministerial N.° 001/2022 Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema de Educación Regular”.
- Resolución Ministerial N.° 001/2022 Normas Generales Técnico Pedagógicas para la Gestión Educativa y Escolar del Subsistema Educación Alternativa y Especial.

NORMATIVA INTERNACIONAL

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Aprobada por la ONU como tratado internacional. Nueva York, 13 de diciembre de 2006.
- Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Aprobada en Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, 14 de diciembre de 1960.
- Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por Asamblea General de Naciones Unidas como tratado internacional de derechos humanos, el 20 de noviembre de 1989.
- Declaración de Salamanca. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre NEE. Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Aprobada por Asamblea General de Naciones Unidas, 10 de diciembre de 1948.
- Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

- Declaración de Incheon para la realización de Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, referido a la educación. Foro Mundial sobre la Educación en Incheon, República de Corea, del 19 al 21 de mayo de 2015.
- Declaración y Plan de Acción, aprobados por la Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Viena, Austria, 25 de junio de 1993.
- Observaciones generales Adoptadas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 11º período de sesiones, 9 de diciembre de 1994.
- Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, 25 de septiembre de 2015.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Aprobada por Asamblea General de Naciones Unidas, 16 de diciembre de 1966.

INTRUMENTOS INTERNACIONALES

- HANDICAP INTERNATIONAL, Campaña Mundial por la Educación "Igualdad de Derechos – Igualdad de Oportunidades", La educación inclusiva para niños con discapacidad, Página 15, octubre de 2021.
- OEA-CIDH, Como garantizar el acceso al derecho a la educación para niñas y niños y adolescentes durante la pandemia de COVID-19 Guía Práctica de la SACROI COVID-19, 2020.
- Recomendación de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997). Con un prólogo y un guía del usuario. Ginebra, Edición revisada 2016.
- Comentario General N.º4 (Párrafo 46) sobre al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2016.
- Resolución de la Asamblea General de la ONU. Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, fortalecer la paz y el acceso a la justicia. Naciones Unidas A/RES/70/, de 25 de septiembre de 2015 (Distr.: General 21 de octubre de 2015).

OTROS DOCUMENTOS

- Instituto de Democracia y Derechos Humanos del Pontificia Universidad Católica del Perú, "Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad", Perú, 2014.
- Informe del Relator Especial de la Subcomisión de Prevención de las Discriminaciones y Protección a las Minorías en materia de discapacidad y derechos humanos (Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad incluidos en informe final), Leandro Despouy, 1992.
- Ministerio de Educación, Vicepresidencia República del Ecuador, Programa de Sensibilización, Ecuador, 2011.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Manual de Organización de Funciones (MOF) y Estructura Orgánica del Ministerio de Educación aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 824/2019.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Unidad de Formación N.º 3 "Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa I". Cuadernos de Formación Continua. La Paz- Bolivia, 2013.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Unidad de Formación N.º 14 "Procesos de sensibilización comunitaria para la Educación Inclusiva". Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia, 2015.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Resolución Ministerial N.º 890/2013 de 22 de noviembre de 2013. UNEFCO (Unidad Especializada de Formación Continua), Bolivia, 2013.
- RM N.º 001/2013 de 22 de noviembre de 2013.
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, Programa Educación Sociocomunitaria en Casa para Personas con Discapacidad.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad Observación General núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva.

- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General N.º 15 sobre el derecho al agua. ONU, 1999.
- Observación General N.º 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

- <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-sp.pdf>
- Página web Oficial del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=169&Itemid=932
- (Singal, 2015; IEU, 2018; Naciones Unidas, 2018) citado en <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/improve-learning/estudiantes-y-estructuras-de-soporte/educaci%C3%B3n-y-aprendizaje>
- http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_k2&view=item&id=575:curriculo-base-del-sistema-educativo-plurinacional&Itemid=1085,informacion@minedu.gob.bo
- <https://rcbolivia.com/personas-con-discapacidad-son-las-protagonistas-de-actividades-a-nivel-nacional-impulsadas-por-el-ministerio-de-educacion/>
- <https://rcbolivia.com/personas-con-discapacidad-son-las-protagonistas-de-actividades-a-nivel-nacional-impulsadas-por-el-ministerio-de-educacion/>
- <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/informacion/general/regular/unidad/educativa dato registrado a octubre de 2021>
- <https://reportes.sie.gob.bo/reporteestadistico/>
- https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgee/UF14_Especial.pdf
- <https://www.minedu.gob.bo/id=727:centros-de-educacion-especial>

DELEGACIONES DEFENSORIALES DEPARTAMENTALES Y COORDINACIONES REGIONALES

LA PAZ

Calle Capitán Ravelo N.° 2329,
Edificio Excélsior, Piso 5.
Telf.: (2) 2113588

ORURO

Calle Soria Galvarro N.° 5212,
entre Tupiza y León.
Telf.: (2) 5112471 - 5112927

COCHABAMBA

Calle 16 de Julio N.° 680,
(Plazuela Constitución).
Telf.: 44140745 - 4 4140751

SANTA CRUZ

Calle Andrés Ibáñez N.° 241,
entre 21 de Mayo y España.
Telf./Fax: 3 3111695 3 338808

BENI - TRINIDAD

Calle Félix Pinto N.° 68, entre
Suárez y 18 de Noviembre.
Telf.: (3) 4652200 - 4652401

PANDO

Calle Cochabamba N.° 86, detrás del
templo de Nuestra Señora del Pilar.
Telf./Fax: (3) 842 3888 - 71112900

YACUIBA

Calle Juan XXIII S/N, entre Martín
Barroso y Cornelio Ríos.
Telf.: (4) 682 7166 * Fax: (4) 6822142

DESAGUADERO

Av. La Paz, Esq. Calle Ballivián
S/N, (Ex local Suipacha).

EL ALTO

Av. Juan Pablo II N.° 75
(Altura Cruz Papal).
Telf.: (2) 2153264 - 2153179
2152352

CARANAVI

Calle Tocopilla N.° 4-B,
Edificio COSAPAC, Piso 1.
Zona Central Telf.: 2 8243934

LLALLAGUA

Calle Oruro N.° 29, entre Bolívar
y Cochabamba.
Telf./Fax: (2) 5821538

PUERTO SUÁREZ

Av. 6 de Agosto N.° 29, entre
La Paz y Santa Cruz.
Telf. 67290016

RIBERALTA

Av. Plácido Méndez N.° 948,
Hotel Campos.
Telf./Fax: 73993148

POTOSÍ

Av. Serrudo N.° 143, Esq. Arce,
Edificio Renovación (interior).
Telf./Fax: (2) 6120805 - 6124744

TARIJA

Calle Ingavi N.° 789,
Esq. Ramón Rojas, El Molino.
Telf./Fax: (4) 6116444 - 6112441

MONTEAGUDO

Barrio Paraíso,
Avenida Costanera S/N.
Telf.: (4) 6473352

CHAPARE

Calle Hans Grether N.° 10.
Telf./Fax: (4) 4136334

CHUQUISACA - SUCRE

Calle J.J. Pérez N.° 602,
Esq. Trinidad.
Telf./Fax: (4) 6916115
6918054 - 6913241 - 6410453

Oficina Central: Calle Colombia N.° 440 - Zona San
Pedro Central (2) 2113600 - 2112600 * Casilla 791

 800 10 8004
LÍNEA GRATUITA

   @DPBoliviaOf



Descargue el material
escaneando el código QR