

La Década de la Educación Inclusiva 2003 - 2012 Para niños con discapacidad



LA DÉCADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2003 – 2012
Para niños con discapacidad
Setiembre 2013

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Presidente:

Jesús Herrero Gómez (SJ)

Secretaría ejecutiva:

Nanci Torrejón Muñante

COMISIÓN DE APRENDIZAJES

Coordinadora:

Elena Valdiviezo Gaínza

Integrantes:

Idel Vexler Talledo

Susana Stiglich Watson

Equipo Técnico:

Elvira Paredes Deza

Autora:

María Teresa Tovar Samanez

Cuidado de edición:

Marjorie Torero Benavides

Corrección de estilo:

Elena Sánchez Castillo

Fotos:

Ministerio de Educación, Fondep

Consejo Nacional de Educación
Av. De la Policía 577, Jesús María (Lima 11)
Lima Perú
Teléfono: 261-4322
www.cne.gob.pe

Se autoriza a citar o reproducir parte o todo el contenido del presente documento, siempre y cuando se mencione la fuente.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-13308.

Impreso en AGL Gráfica Color S.R.L. • R.U.C. 20385898909
• Psje. Monte Eucalipto 140 - Surco.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	4
2. INTRODUCCIÓN: Al término de la Década de la Educación Inclusiva	7
3. ASPECTOS GENERALES	12
3.1. Objetivos	12
3.2. El punto de partida: los balances existentes	13
3.3. Enfoque analítico	15
3.4. Estrategia metodológica	22
4. BALANCE DE LA DÉCADA	24
4.1. Políticas de Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad	25
4.1.1. Marco normativo y enfoques conceptuales	26
4.1.2. Diagnóstico y data de partida	46
4.1.3. Recursos y presupuesto	55
4.1.4. Institucionalidad	63
4.2. El Derecho a la Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad	68
4.2.1. Asequibilidad	69
4.2.2. Accesibilidad	72
4.2.3. Aceptabilidad y Adaptabilidad	81
5. DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	109
Bibliografía	117
Anexos	120

GLOSARIO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Prite	: Programa de Intervención Temprana
Crebe	: Centros de Recursos de Educación Básica Especial
CEBE	: Centro de Educación Básica Especial
Saanee	: Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales
CIF	: Clasificador internacional de discapacidad
POI	: Plan de Orientación Individual
Prodiés	: Proceso de Inclusión Educativa y Social

01 PRESENTACIÓN

La historia nos enseña que los conceptos son dinámicos y evolucionan permanentemente. De acuerdo a la definición de la Unesco en el 2005: “La inclusión es un proceso que aborda y responde a la diversidad de necesidades de todos los educandos a través de una participación más amplia en el aprendizaje, las culturas y la comunidad, y reduce la exclusión a través de la educación. Esta implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños en el rango etario y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular, educar a los niños”

Como vemos se trata de un concepto sumamente amplio que recoge el imperativo ético del derecho a la educación de todos los niños sin discriminación alguna, de acuerdo a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948, reafirmado en la *Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas* de 1989, que el Perú firmó y a las conclusiones de las reuniones internacionales tanto en la de *Educación para Todos* (EPT) de Jomtien, 1990, como en el *Foro Mundial de la Educación para Todos* en Dakar, 2000, cuya preocupación más saltante fue la universalización de la educación en vista de las graves exclusiones de grupos étnicos, minorías lingüísticas, niñas y mujeres, poblaciones aisladas en localidades remotas y niñas y niños con discapacidad, que presenta la educación.

Por otra parte, ya desde 1994, en la *Declaración de Salamanca*, en el documento *Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* (Unesco 1994) se hace hincapié en la importancia de atender a los niños y a las personas con discapacidad y que, dentro de esta nueva concepción de inclusión, se debe “habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas” (Unesco, 1994). Más adelante en la *Convención de las NNUU sobre los derechos de las personas con discapacidades* (2006), se reafirma esta necesidad desde el punto de vista educativo, como un derecho vinculante que obliga a los gobiernos a establecer políticas y a las escuelas realizar las modificaciones necesarias para incluirlos.

El año pasado terminó en el Perú, la denominada *Década de la Educación Inclusiva*, establecida por DS No. 026-003-ED del 2003, que recoge la necesidad de atender a los niños con discapacidad que, en general constituyen una de las poblaciones más excluidas del sistema educativo. En dicho decreto se indicó con carácter de obligatoriedad, que en el marco de la *década* los niños con discapacidad deberían recibir la misma atención y en las mismas instituciones educativas de los otros niños. El decreto señala además la necesidad de realizar “planes piloto, programas, proyectos y convenios” en un trabajo coordinado con los diversos sectores y la sociedad civil que garanticen las acciones.

La Comisión de Aprendizajes del Consejo Nacional de Educación acordó en su Plan de Trabajo del 2012, realizar un estudio con el fin de visualizar los avances, dificultades y perspectivas de las políticas adoptadas en este período, en función del decreto mencionado. Es importante reconocer los resultados de su aplicación, a fin de poder

brindar recomendaciones a los gobiernos regionales y a las direcciones de educación a nivel nacional para que las lecciones aprendidas se utilicen y pongan en práctica, más allá de la década, en beneficio de los niños con discapacidad, que tienen necesidades educativas diferentes.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples ha hecho tomar conciencia a los pedagogos, que los niños que presentan ciertas carencias o deficiencias en algunas dimensiones de su personalidad, tienen otros aspectos potencialmente positivos para los cuales muestran interés y habilidad. El trabajo pedagógico de los docentes es ayudarlos a desarrollar esas habilidades exitosamente, para lo cual la escuela común y el contacto con otros niños, puede ser un elemento motivador que los ayude a reconocerse diferentes pero iguales en derechos, valorarse a sí mismos, desarrollar su autoestima y sentar las bases para una inclusión efectiva a la sociedad. Eso significa también, que la escuela, los docentes y los propios compañeros deben estar preparados para recibirlos a fin de que la experiencia sea amable y positiva y los niños se sientan aceptados, protegidos y recibidos con afecto por sus pares y por los adultos de manera tal, que también logren los aprendizajes que correspondan.

Al mismo tiempo la educación inclusiva constituye un elemento muy importante en el desarrollo ético de los niños y jóvenes que los reciben como dijo el Dr. Gordon Portter, en la conferencia que desarrolló en Lima (Minedu/Telefónica 2007), pues una educación inclusiva con niños con discapacidad, contribuye a la sensibilización de los otros niños y al desarrollo de una actitud solidaria con los demás en su vida cotidiana. Lo que corrobora el slogan: *Los niños que aprenden juntos, aprenden a vivir juntos.*

Todo ello supone una preparación de directivos, funcionarios, directores de escuela y sobre todo de los maestros de aula, a fin de que estén preparados para estos nuevos retos, desde la formación inicial y a través de la formación continua con cursos, diplomaturas y posgrados en el tema. Es urgente que el Estado y las instituciones de formación docente, se preocupen por esta preparación y capacitación a nivel nacional, en un tema urgente, porque es un derecho de todos los niños, que el Perú se ha comprometido a cumplir, y que esperamos que no sea solamente para la década, sino una acción permanente en las políticas educativas.

Agradecemos a Teresa Tovar en la realización de este trabajo para el Consejo Nacional de Educación, así como a las personas que colaboraron en el Grupo Focal. Constituye realmente un texto de consulta dada la información abundante, confiable y valiosa que contiene sobre el tema y su evolución en el Perú. Coincidimos con ella en que es una obligación del Estado y de la sociedad en general, de invertir los recursos que sean necesarios, para que se cumpla la real universalización que requerimos, para una sociedad más justa y porque se deriva de un derecho inalienable de los niños. Es un delito no cumplirlo.

Elena Valdiviezo Gaínza
Coordinadora de la Comisión de Aprendizajes



02 INTRODUCCIÓN: Al término de la Década de la Educación Inclusiva

Hace diez años el gobierno peruano estableció, mediante Decreto Supremo No. 026-003-ED del 11 de noviembre del 2003, la *Década de la Educación Inclusiva*, con miras a atender a los niños, jóvenes y personas con discapacidad en el Perú y a exigir que el Estado rinda cuentas de lo actuado en esta materia al cabo de los diez años.

Este informe consiste en un balance general sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y se enmarca en la inquietud del Consejo Nacional de Educación que quiere aportar con una mirada reflexiva sobre esta temática al cumplirse la década.

El término "educación inclusiva" ha sido usado, y se sigue usando en el medio profesional especializado sobre temas de discapacidad, para aludir a la educación que se imparte a los niños y niñas con discapacidad en condiciones de inclusión integral en la escuela regular. Según el experto canadiense Gordon L. Portes, la educación inclusiva es un concepto sencillo: significa "que los niños con discapacidad y otras necesidades especiales son educados en aulas de clase con sus pares de edad en las instituciones de su comunidad o vecindario. En otras palabras van al mismo colegio al que irían sus herma-

nos, se les provee acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje como a cualquier otro niño y reciben un apoyo para que puedan cumplir metas individuales relevantes”¹.

El decreto de la *Década de la Educación Inclusiva* se enfoca en la inclusión educativa de personas con discapacidad: “*Resulta conveniente priorizar la educación inclusiva, durante un amplio período en el cual se logre progresivamente garantizar con calidad y eficiencia el acceso y la atención temprana desde la primera infancia con riesgo de discapacidad; así como, mejorar la atención pedagógica de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades especiales tanto en los ámbitos urbano, rural y bilingüe... El sector Educación, está comprometido a desarrollar un modelo de educación inclusiva con salidas múltiples y fortalecer modalidades de esta educación, mediante programas y acciones educativas que respondan a las necesidades de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, trabajadores y con necesidades especiales*”².

De acuerdo a este enfoque que visualiza educación inclusiva como educación para personas con discapacidad, el Decreto No. 026-003-ED dispone que el Ministerio de Educación lleve a cabo acciones que garanticen la educación inclusiva de personas con discapacidad y que rinda cuentas de los avances logrados anualmente: “*Artículo 1 que el Ministerio de Educación lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva mediante un enfoque transversal y trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil y, asimismo, que rinda cuentas de los avances logrados anualmente y que: Artículo 2. El Ministerio de Educación presentará el 16 de octubre de cada año, Día Nacional de la Persona con Discapacidad, un informe al país sobre las actividades realizadas en el marco de la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012” que establece el presente Decreto Supremo*”³

Luego de diez años existen, sin duda, avances importantes en el campo de la educación inclusiva de personas con discapacidad que es necesario resaltar; también encontramos problemas y trabas indispensables de solucionar. La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad forma parte de la visión y perspectiva del Proyecto Educativo Nacional (PEN) que postula una sociedad donde “*todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen como ciudadanos con derechos y responsabilidades y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país*”. Los niños y adolescentes con discapacidad son ciudadanos peruanos y están exigiendo esta carta de ciudadanía a través del derecho a la educación como dimensión fundamental de la misma que les permite un desarrollo autónomo desde su potencial particular.

Particularmente, la política de educación inclusiva se enlaza al Objetivo No. 1 del PEN: *Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos*, que involucra entre otras cosas superar las discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo. Es un hecho que estas discriminaciones existen y tienen una dimensión significativa, por lo que exigen una acción estatal consistente, que ya empezó a darse en nuestro país.

1. Porter, Gordon, *Inclusive Education Canada*, Can Canadian Schools Really be Equitable and Inclusive?”, Canadá, CACL Web Editor, December 12, 2011, <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/250130>

2. Este Decreto fue firmado por Alejandro Toledo, presidente de la República y Carlos Malpica, ministro de Educación. Recoge una propuesta de la Comisión de Estudio de Discapacidad del Congreso de la República (Ceedis), presidida por Javier Diez Canseco y conformada por Elvira de la Puente, José Luis Risco, Gloria Helfer, Anel Townsend y Rosa Florián

3. Ver Decreto Supremo No. 026-003-ED en los anexos

Se han empezado a dar los primeros pasos para la adecuada inclusión educativa de personas con discapacidad, pero los retos aún son enormes.

En los últimos años se han empezado a dar los primeros pasos para la adecuada inclusión educativa de personas con discapacidad, pero los retos aún son enormes. Por un lado la proporción de personas con discapacidad atendidas por el sistema educativo es muy pequeña, configurándose una fuerte situación de exclusión⁴.

Por otro lado, los soportes pedagógicos necesarios no están garantizados plenamente. En contraparte, el derecho a la educación de las personas con discapacidad ha aparecido en la agenda social y política; la normatividad para implementarlo registra avances significativos. El progreso en el diseño y la creación de nuevos mecanismos normativos que viabilizan la inclusión educativa de personas con discapacidad, no ha ido acompañado de los recursos y base institucional necesarios para implementarlos.

Además, está el desafío cultural que plantea la educación inclusiva de personas con discapacidad, el cual significa un cambio de paradigma que supera el enfoque asistencialista hacia las personas con discapacidad, propone a cambio una perspectiva de ciudadanía para exigir y prescribir el pleno cumplimiento del derecho a la educación para toda la población con discapacidad. Asimismo, este cambio de paradigma supone un enfoque pedagógico que pone en valor la diversidad en lugar de erigir discriminaciones sobre ella, y permite superar el modelo de la homogeneidad que durante décadas ha reproducido la exclusión de la población vulnerable por lengua, etnia, género, cultura, edad o discapacidad. Involucra el planteamiento de la transversalidad, en el sentido de que la inclusión educativa de las personas con discapacidad debe atravesar al conjunto del sistema educativo, a sus diferentes niveles y modalidades.

En el año 2013, cumplido el plazo de diez años, corresponde hacer un balance de lo actuado. El desarrollo de una educación inclusiva para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, talento y superdotación tiene como fundamento los principios que sustentan la actual política educativa peruana; esta educación responde al derecho que tiene toda persona a recibir una educación de calidad con equidad que le permita insertarse en la escuela, la familia y la comunidad.

Así, la Década de la Educación Inclusiva se estableció cuando ya existían tanto la Ley General de las Personas con Discapacidad (Ley 27050-1998)⁵; como la Ley General

4. Volveremos sobre ello más adelante, en el acápite 3.1.2

5. Hoy modificada por la Ley No. 29761 (dic. 2012)



de Educación (Ley 28044, 2003)⁶ y su reglamentación, que introdujeron por primera vez en el país -con respaldo legal- el planteamiento y propuesta de la educación inclusiva, así como los criterios y normas para aplicarla en todas y cada una de las modalidades del sistema educativo.

La novedad de la ley era que, de manera inédita, se legisló con miras a incluir estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad en aulas comunes de la Educación Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productiva. Hasta antes de la ley, la atención a estos estudiantes se realizaba en el seno de la Educación Básica Especial.

Asimismo, la educación inclusiva se sustenta en principios señalados en la Constitución Política del Perú, en la Décimo Segunda Política de Estado del Acuerdo Nacional y en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) y se vincula con los objetivos de inclusión de los Planes de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad – PIO 2003-2007 y 2009-2018, así como, con los del Plan Nacional de Educación Para Todos 2005-2015.

La educación inclusiva responde también a marcos legales internacionales asumidos por nuestro país como son: la Declaración de Salamanca (1994), el Marco de Acción de Dakar (2000) y La Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidades (2006)⁷.

6. Artículo 24 “Educación” de la Convención de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidades. - 2006

7. Ley General de Educación 28044. Art. 8º Principios: b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad, c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.

Sobre esta base normativa, el Estado dispuso el establecimiento de la Década de la Educación Inclusiva con la finalidad de impulsar el cumplimiento de la Ley a través de la movilización de recursos y actores y del monitoreo y seguimiento de logros. El supuesto es que la educación inclusiva es un objetivo que hay que impulsar casi siempre a contracorriente, sin recursos y con escaso o ningún presupuesto. Tiene que abrirse paso entre otras políticas públicas y, además, al interior de un sentido común instalado en el sistema educativo y la sociedad que coloca candados de prejuicios a la apertura de las escuelas para los niños y niñas con discapacidad.

No se trata de impulsar la inclusión educativa en un terreno llano y homogéneo. Hay que tomar en cuenta que los enfoques sobre educación para la diversidad y educación inclusiva están a contracorriente del debate general sobre educación, el mismo que tiene otras prioridades. "Discapacidad" es un tema marginal y poco conocido que además tiene que afrontar situaciones institucionales y políticas que no siempre le son favorables. El reto que está planteado es afrontar el problema de la inclusión educativa y social de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en un país donde confluyen diversas inequidades y donde la desigualdad de oportunidades para las personas con discapacidad no era prioritaria en las políticas.

Decenas de niños y niñas con discapacidad dejan de ir a la escuela por decisiones inapropiadas de sus padres o asisten en condiciones de desventaja.

Proyecto Educativo Nacional.

03 ASPECTOS GENERALES



3.1. OBJETIVOS

La Ley General de Educación establece una doble dimensión de la inclusión para las personas con discapacidad:

- a) La incorporación plena en las aulas regulares, con todo el soporte necesario para ello, de los estudiantes con discapacidad leve o moderada; y,
- b) La inclusión social de las personas con discapacidad severa o multidiscapacidad a la vida cultural y laboral de su comunidad.

En el presente informe damos cuenta de los avances logrados en la primera de estas dos dimensiones, es decir, en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad leve o moderada en el sistema educativo, con énfasis en la Educación Básica Regular.

Además de resumir los principales logros y alcances de la década⁸, el objetivo de este informe es esbozar propuestas de políticas destinadas a seguir impulsando con mayor pertinencia y eficacia las políticas de educación inclusiva en el Perú.

8. Existen ya varios balances que es necesario considerar como punto de partida. Ver acápite 2.

3.2. EL PUNTO DE PARTIDA: LOS BALANCES EXISTENTES

En esta perspectiva, la mirada analítica de este texto es doble: intenta proporcionar una visión diagnóstica de los alcances en cuanto al cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad; y, al mismo tiempo, examinar la situación de las políticas públicas de inclusión educativa.

Es decir, necesitamos saber no solo cuántos estudiantes con discapacidad están incluidos, sino cuál es el soporte de las políticas de inclusión en el Estado, en cuanto a recursos, prioridad, institucionalidad, normativas, procesos. Además, en el entendido de que la educación inclusiva es un derecho cuyo garante es el Estado, debemos formular propuestas de políticas que apunten a fortalecer el posicionamiento y consistencia de estas políticas al interior del sistema educativo.

En resumen: los objetivos del informe son:

- a) Sintetizar los logros centrales del proceso de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la Educación Básica Regular, en base a estudios ya existentes, mirando tanto la consistencia de las políticas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, como los resultados efectivos en términos del cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad⁹.
- b) Detectar y analizar los factores centrales que influyen en el proceso pedagógico de inclusión educativa; a partir de información cualitativa recogida para este efecto¹⁰.
- c) Plantear recomendaciones de política para impulsar la educación inclusiva en el Perú.



9. Ver referencias en el siguiente acápite: El punto de partida.

10. Ver acápite 2.4 sobre metodología

Al momento de elaborar este informe existen algunos avances de mirada retrospectiva global sobre la educación inclusiva en nuestro país. De un lado están los informes defensoriales, (dos en total)¹¹ y, de otro lado, un balance de la educación inclusiva realizado por el Ministerio de Educación-Dirección de Educación Básica Especial (Digebe)¹².

Los dos informes de la Defensoría del Pueblo indagan sobre el alcance del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad dentro de la Educación Básica Regular, que es la primera que debe abrir sus puertas para recibir a los estudiantes con discapacidad en edad escolar.

Los informes defensoriales se basan en un estudio diagnóstico cuyo soporte es una muestra de escuelas y colegios inclusivos en el país. Asimismo, los estudios dan cuenta de los avances en cuanto a la legislación y normativa sobre el tema. Involucran la mirada reflexiva y crítica del Estado sobre sí mismo, como vigilancia de los compromisos asumidos como nación en torno a principios fundamentales, en este caso, el derecho a la educación, la democracia y la equidad.

El Balance de la Dirección de Educación Básica Especial (Digebe) posee una mirada más amplia, abarca las distintas modalidades educativas y el conjunto de aspectos que tienen que ver con la educación inclusiva de personas con discapacidad. Enfatiza las acciones e iniciativas del Estado en relación al tema y se sustenta en análisis de información documental. Tiene una perspectiva de información, transparencia y rendición de cuentas.

Otro documento referencial importante es la sistematización de la experiencia del Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (Prodies)¹³, financiado por la Cooperación Española. Este proyecto efectivizó y validó en cinco regiones una modalidad de intervención para impulsar la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad mediante la combinación de cuatro factores: el entorno escolar (docentes y cultura institucional) para posibilitar la inclusión efectiva; la sensibilización de la comunidad (familia y organizaciones sociales); el apoyo profesional especializado: el Programa de Intervención Temprana (Prite), el Centro de Recursos de Educación

Si bien las políticas educativas han estado orientadas a superar las condiciones de inequidad y las deficiencias de calidad, su generalidad hace que no resulten suficientes para hacer efectivo un enfoque de discapacidad.

Defensoría del Pueblo.

11. Dos informes: **Informe Defensorial No. 127** Educación Inclusiva: educación para todos, supervisión de las políticas de educación inclusiva para niños con discapacidad en escuelas regulares, nov. 2007; e **Informe Defensorial No 155**, Los niños y las niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel Primaria, nov. 2011

12. Digebe: **Educación Básica Especial y Educación Inclusiva, Balance y Perspectivas.**

13. Digebe. Del dicho al hecho, la inclusión social y educativa de niños y adolescentes en el Perú, Lima 2012

Básica Especial (Crebe) y el Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (Saanee); finalmente, el fortalecimiento de la gestión de la inclusión en el sistema educativo.

Así pues, ya contamos con elementos que nos permiten decir que la educación inclusiva de personas con discapacidad ha empezado en nuestro país y que sigue afrontando problemas tanto de cobertura como de calidad. Luego de impulsar un movimiento de apertura de las instituciones educativas regulares para los estudiantes con discapacidad emerge el reto de atender con calidad a los ya incorporados y garantizar que los que se incorporen cuenten con el soporte especializado necesario.

3.3 ENFOQUE ANALÍTICO

El enfoque de este balance es desde la perspectiva del derecho a la educación. El entendido es que la educación es un bien público y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido. Gracias a ella nos desarrollamos como personas y como comunidades y, el respeto de los derechos humanos y ciudadanos entre ellos el de la educación, es parte fundamental del desarrollo de las sociedades como ámbitos inclusivos, cohesionados e integrados. Como señala la Unesco: *“Lograr el derecho a la educación es el cimiento sobre el que erigir una sociedad verdaderamente inclusiva en la que todos aprendan juntos y participen en un plano de igualdad”*¹⁴.



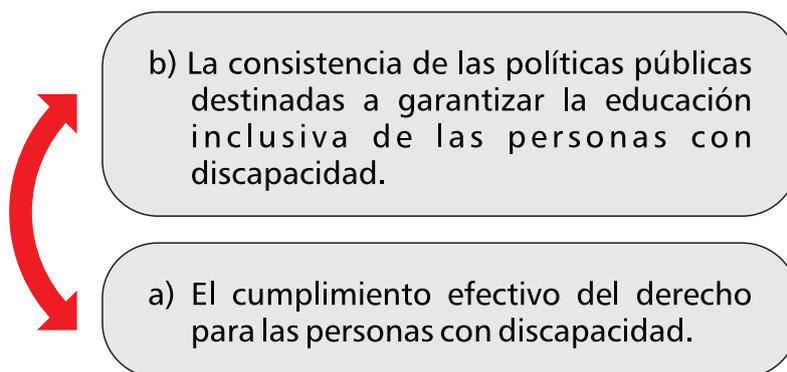
14. Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos. Paris, Unesco, 2006

Se trata de mirar en qué medida la educación contribuye a construir sociedades con mayor nivel de igualdad, capaces de valorar la diversidad humana, ecológica y social, en lugar de erigir discriminaciones y sistemas segregados en base a ellas. La escuela es vista como un espacio de *igualdad de oportunidades*, pero como dice Eduardo García Huidobro, *“aunque la escuela siempre ha buscado la igualdad, paradójicamente se ha encontrado todos los días con la desigualdad”*¹⁵. En el caso de la educación inclusiva de personas con discapacidad esta desigualdad en el acceso, trato y logros de los estudiantes con discapacidad es evidente.

La educación es parte de la tarea de construcción de sociedades democráticas y de las condiciones de ciudadanía. Tienen una función igualadora y socializadora fundamental. La escuela debe ser “ocasión de una primera y fuerte experiencia social de democracia”...*“Si queremos avanzar hacia una sociedad inclusiva, la escuela debe serlo. Debe poseer mixtura social. Solo así los estudiantes, al dejar el mundo privado de sus familias e ir a clases, estarán entrando al mundo público, un mundo que hace iguales a los diferentes. Iguales en derecho, iguales en ciudadanía”*¹⁶. Ello implica necesariamente la intervención del Estado como *regulador y constitutivo de lo público* convirtiendo a la escuela pública en espacio de encuentro e integración ciudadana.

Pues bien, bajo este enfoque holístico de la educación como derecho, este balance sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad aborda también la responsabilidad del Estado. Así, la consideración de la educación como derecho, y no como un mero servicio o una mercancía, exige un rol garante del Estado que tiene la obligación de respetarlo, asegurarlo y protegerlo por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto, tanto para las personas mismas como para las sociedades que se degradan con las situaciones de discriminación.

En este sentido, el presente balance da cuenta de dos dimensiones centrales:



15. Juan Eduardo García-Huidobro, *La igualdad en la educación como bien democrático y de desarrollo*, Ponencia en I Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina, Universidad Alberto Hurtado, Chile dic. 2005, http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articulos-101921_recurso_1.pdf

16. Juan Eduardo García-Huidobro, Javier Corvalán, (2010) *Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva*, Universidad Alberto Hurtado, Chile, <http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Javier%20Corvalan/OBSTACULOS-PARA-EL-LOGRO-DE-UNA-EDUCACIÓN-DEMOCRÁTICA.pdf>, última visita, 8 febrero 2013

La primera de estas dimensiones examina el nivel de prioridad y consistencia otorgado por el Estado a las políticas de educación inclusiva de personas con discapacidad. Ambas constituyen las dos caras de una misma medalla o los lados de la pita: de un lado los decisores de política y del otro los destinatarios. “Uno de los temas del enfoque general de la década tiene que ver con que en general las autoridades ni conocen ni comprenden el tema; otro es que la población no conoce cuáles son sus derechos ni cuáles son las obligaciones del Estado”¹⁷. La segunda dimensión examina la implementación de la normativa sobre educación inclusiva de personas con discapacidad y coloca su punto de mira en las escuelas, los maestros y los soportes pedagógicos.

a) Nivel de consistencia de las políticas públicas de educación inclusiva de personas con discapacidad

Tratándose de un derecho conculcado, que tiene que revertir cuantiosos años y proporciones de exclusión, se hace indispensable que exista una voluntad estatal para hacer efectiva la educación de personas con discapacidad. La inclusión de las personas con discapacidad en el derecho a la educación forma parte de su consideración como ciudadanos de nuestro país y es parte de la construcción de la democracia. Es decir, que la naturaleza de las políticas de educación inclusiva en general, y al interior de ella, de personas con discapacidad es el bien común. Es función del Estado velar por los intereses comunes, por ello, la relación entre política social y el ámbito de lo público es muy estrecha.

La realización de los fines generales que se propone la política social no es factible prescindiendo de la intervención del Estado. Al contrario, la intervención del Estado es central porque abarca a la sociedad y a los ciudadanos en su conjunto; Según Orlando Pulido: “La política pública expresa el conjunto de la acción estatal orientada a garantizar la satisfacción de las necesidades del pueblo-nación representado en él”. En el caso de las políticas destinadas a sectores vulnerables y excluidos, la acción pública se torna aún más necesaria.

De acuerdo a los enfoques de análisis de políticas, una política debe contener al menos seis componentes que le otorgan consistencia:

- El problema (*problem*), que da origen a la intervención y requiere un diagnóstico.
- Los contenidos de la política refrendados en algún tipo de documento oficial (*paper*).
- El presupuesto o costo de las opciones de política (*price*).
- La agenda social y política de la cual el problema y la política forman parte (*process*). Esto supone examinar el nivel de prioridad en la agenda política amplia.
- El mapa de actores y de grupos de interés (*person o people*).
- La operacionalización (*performance*) de la política¹⁸.

17. Javier Diez Canseco, Grupo Focal de Expertos, CNE Dic. 2012, Lima, p. 19

18. Hardee, Karen, Imelda Feranil, Jill Boezwinkle y Benjamín Clark (2004). El círculo de la política: marco para el análisis de los componentes de planificación familiar, salud reproductiva, salud materna y políticas de VIH/SID. Junio, USAID.

¿Qué prioridad real tiene la educación inclusiva dentro de las políticas públicas?

Frente a los asuntos y problemas sociales, las autoridades públicas usualmente fijan prioridades y desarrollan programas y proyectos (nacionales, regionales o locales) acordados con ellos; se proponen metas y objetivos y se emiten normas. Otro nivel importante de decisión es la asignación de recursos y el emprendimiento efectivo de acciones. Las autoridades públicas asignan determinados recursos a cada rubro, organizan programas y producen determinados resultados. El balance buscará dar cuenta de este conjunto de rasgos de las políticas públicas de educación inclusiva de personas con discapacidad.

En este caso, interesa ver:

- Si se cuenta con un diagnóstico de la población con discapacidad y de su atención por el sistema educativo
- Si existen documentos oficiales de política sobre educación inclusiva de personas con discapacidad
- Si existe asignación presupuestal, y si ésta es suficiente
- Cuál es el nivel de prioridad de la educación inclusiva de personas con discapacidad en las políticas públicas del sector
- Qué actores se movilizan y actúan en torno a la educación inclusiva de personas con discapacidad
- Cómo se está concretando la política de educación inclusiva de personas con discapacidad en las escuelas y comunidades educativas

Ello nos dará una idea acerca del nivel de consistencia de la política de educación inclusiva. ¿Qué prioridad real tiene la educación inclusiva dentro de las políticas públicas?

b) Cumplimiento y aplicación del derecho a la educación inclusiva

La Ley General de Educación garantiza el ejercicio de este derecho para las personas con discapacidad y lo entiende no solo como el mero acceso a la educación formal (cobertura) sino como el despliegue efectivo del potencial y capacidades de todos los estudiantes incluidos.

En el Perú, de acuerdo a su marco normativo existe la obligación de dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad y así posibilitar su pleno ejercicio del derecho a la educación.

El sistema educativo tiene la obligación de brindar oportunidades de educación a las personas con discapacidad a través de sus diferentes modalidades educativas, en concordancia con lo establecido en la Ley General de Educación y su reglamentación. La Década de la Educación Inclusiva establecida en el 2003 dispone que el Ministerio de Educación lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva para personas con

discapacidad mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil y rinda cuentas de los avances anualmente.

Los retos que plantea el cumplimiento de este derecho para las personas con discapacidad involucran potenciar el sistema educativo orientándose al desarrollo y reestructuración de la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, sensorial, motora y otras, así como, de quienes presenten talento y superdotación.

Esto implica un conjunto de transformaciones en los procesos pedagógicos y de gestión de la educación que han comenzado a implementarse en la última década, los que, sin embargo, no logran cumplir con los retos estratégicos planteados ni tienen como referencia metas e indicadores precisos. Así, hoy en día existe una fuerte brecha en la atención educativa a las personas con discapacidad que es urgente cerrar, garantizando al mismo tiempo calidad en los procesos y resultados. Una gran mayoría de personas con discapacidad en edad escolar está fuera del sistema educativo y los que están incorporados no siempre están recibiendo una atención adecuada.

Para evaluar este cumplimiento, existe el marco de referencia del planteamiento de la Unesco a partir del aporte de Katarina Tomasevski que establece cuatro dimensiones a considerar, de modo que para que la educación sea un derecho significativo, tiene que ser **asequible, accesible, aceptable y adaptable**. Este esquema brinda ayuda para fijar las obligaciones de los gobiernos sobre el derecho a la educación en el marco del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas¹⁹ y es el que usa la Defensoría del Pueblo para emitir sus informes.

Tres dimensiones

El esquema anteriormente mencionado nos servirá para la segunda parte del balance. Lo hemos reordenado en base a tres dimensiones: **Asequibilidad, Accesibilidad y Aceptabilidad**. Subsumimos la adaptabilidad dentro de la aceptabilidad (calidad) porque nos parece que en el caso de la educación inclusiva para personas con discapacidad, la dimensión de adaptabilidad está íntimamente vinculada a la calidad la educación que se ofrece. Es decir, una oferta de calidad para estudiantes con discapacidad tiene que tener adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación diferenciadas, maestros formados para la diversidad, especialistas de soporte con nivel profesional, etc. Relevancia y pertinencia están en este caso intrínsecamente vinculadas.

19. Katarina Tomasevski habla de cuatro dimensiones de este derecho: El esquema de 4-A- Para que la educación sea un derecho significativo, tiene que ser **asequible, accesible, aceptable y adaptable**. Este esquema brinda un marco conceptual para fijar las obligaciones de los gobiernos sobre el derecho a la educación: figura igualmente en la observación general número 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas y es uno de los medios más eficaces para evaluar la situación y obrar de acuerdo a ella.

No basta la matrícula, es necesario ver si se está ofreciendo una educación de calidad a los estudiantes incluidos.

Adicionalmente, siendo estas dimensiones sumamente útiles para explicar el derecho a la educación en términos de factores tangibles, no son absolutas. Constituyen una referencia conceptual que complementaremos con otros elementos que tienen que ver con las condiciones de efectividad de la política general de inclusión, la responsabilidad estatal y presupuestaria y la rendición de cuentas. Esto último conlleva a analizar la eficacia general de la educación inclusiva de personas con discapacidad: en qué medida se logran o no garantizar, en términos de metas, los principios de equidad, relevancia y pertinencia de la educación, y en qué medida la acción pública le asigna los recursos necesarios²⁰.

Resumimos a continuación este enfoque.

ASEQUIBILIDAD- Disponibilidad: Exigencia de que la educación sea gratuita y financiada por el gobierno y exista una infraestructura adecuada y maestros capacitados; que la oferta educativa sea suficiente y esté al alcance de las personas: suficientes maestros, libros y materiales gratuitos, instalaciones de saneamiento y transporte adecuados. **En el caso de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad,** que exista oferta suficiente y disponible en las diversas regiones para que las personas con discapacidad puedan acceder a ella y dimensionar la oferta pública gratuita considerando que la mayor parte de las personas con discapacidad se encuentra en los estratos sociales de menores ingresos. Parte de esta oferta suficiente está constituida por el número de instituciones educativas inclusivas, de maestros inclusivos, de Saanee, de especialistas, de materiales adaptados, etc., tanto a nivel nacional, como por región y localidad.

ACCESIBILIDAD- No discriminación: Que el sistema no permita discriminación de ningún tipo: raza, color, origen étnico, idioma, religión, condición económica o social, edad, discapacidad; que existan medidas de acción positiva para cerrar las brechas e incluir a los más marginados. **En el caso de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad,** esto significa garantizar las condiciones generales de accesibilidad de las instituciones educativas, la eliminación de barreras arquitectónicas, de lenguaje, tecnológicas, etc.; la existencia de matrícula gratuita y libre de condicionamientos para los estudiantes con discapacidad; la existencia de materiales adaptados para los diferentes tipos de discapacidad (textos en sistema Braille, mobiliario adaptado, tecnología para personas ciegas, audífonos, muletas, etc.).

20. La Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe ha establecido cinco dimensiones para definir una educación de calidad, desde la perspectiva de un enfoque de derechos: relevancia (los sentidos de la educación, sus finalidades y contenido), pertinencia (educación significativa para cada contexto); equidad (eliminar barreras y asegurar la igualdad de oportunidades), eficacia y eficiencia (Unesco/Orealc 2007). Estas dimensiones fueron adoptadas por los ministros de educación de América Latina y el Caribe en la Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 29 y 30 de marzo de 2007.

Asimismo, es indispensable ver si existe realmente un propósito estatal de asegurar el bienestar y realización educativa de los estudiantes con discapacidad.

ACEPTABILIDAD y ADAPTABILIDAD – Pertinencia y calidad. Que la educación sea flexible y significativa para estudiantes y poblaciones específicos, adaptándose a nivel local en función de sus contextos culturales y sociales; que su contenido sea relevante y de calidad, que ofrezca un clima de aprendizaje estimulante y abierto al diálogo, con profesores profesionalmente capaces y éticamente idóneos. **En el caso de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad,** se trata de ver si la educación que se les ofrece está adaptada pedagógicamente a sus necesidades e intereses. Si los procesos pedagógicos incluyen adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación diferenciadas y adaptadas a los distintos tipos de discapacidad, etc., que permitan a los estudiantes con discapacidad incluirse efectivamente en la escuela y aprender. Se trata de analizar si los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares permanecen en la escuela y obtienen logros de aprendizaje y desarrollo autónomo; si los profesores tienen expectativas de aprendizaje altas para con ellos de acuerdo a su aprendizaje y si están capacitados y formados para atender a la diversidad; si el clima de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad es estimulante y si se valora o no la diversidad.

En el enfoque de derechos que asumimos, la calidad de la educación inclusiva que se ofrece a las personas con discapacidad constituye parte del núcleo esencial mínimo, no negociable del derecho a la educación, junto con los derechos a la disponibilidad, al acceso al sistema y a la permanencia. No basta la matrícula, es necesario ver si se está ofreciendo una educación de calidad a los estudiantes incluidos. Asimismo, es indispensable mirar si existe realmente un propósito estatal de asegurar el bienestar y realización educativa de los estudiantes con discapacidad, como parte de las acciones y prioridades de política nacional. Incluso recientemente se habla de una quinta A (Accountability), en un esfuerzo por dar relieve a la importancia de la responsabilidad del Estado y la rendición de cuentas permanente frente a la ciudadanía. La responsabilidad requiere de mecanismos establecidos que permitan a los usuarios supervisar al Estado y exigirle que cumpla con sus obligaciones. Ello incluye la existencia o no de procesos participativos de discusión de leyes y políticas públicas, la determinación de metas y la publicación de informes sobre los avances y recursos destinados a la educación.

Es ampliamente reconocido que uno de los principales obstáculos a la realización del derecho a la educación consiste en la falta de voluntad política de los Estados para destinar una financiación adecuada a los retos de la educación. En el caso de la educación inclusiva de personas con discapacidad esta falencia es aún más saliente. Cada vez está más claro que muchos de los Estados se han comprometido formalmente con ella a través de los Pactos Internacionales e igualmente a través de la suscripción de metas frente al derecho, pero no están dedicando los recursos suficientes. Siguen existiendo importantes obstáculos que impiden que los Estados

den la suficiente prioridad al gasto público en educación, y dentro de ella a la educación inclusiva de personas con discapacidad, imposibilitando el cumplimiento de los compromisos asumidos internacionalmente.



3.4 ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Este informe presenta un balance general de la situación de la educación inclusiva de personas con discapacidad, sustentándose en dos tipos de información: de un lado información secundaria ya existente; y de otro, lado información directa de los protagonistas y expertos.

Dado lo corto del tiempo, el uso de fuentes secundarias ha sido fundamental y ello se ha combinado con un corte transversal a partir de información concreta de algunas regiones, para luego tener la mirada general de expertos en el tema de educación inclusiva de personas con discapacidad. La idea fue realizar un balance cualitativo que tomara el pulso a la implementación de los procesos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la básica regular, detectando los obstáculos que enfrenta en concreto en las escuelas y considerando la realidad de la gestión en cada localidad. Esta mirada aterrizada se complementó con la mirada analítica de los expertos sobre el proceso en general, que enfatizó la mirada en la esfera de las decisiones de política.

Técnicas de recolección de información. Se han empleado tres técnicas de recolección de información: la revisión documental de los balances ya existentes, la aplicación de una entrevista estructurada a los actores (Saanee) y grupo focal con expertos en la temática. Los resultados de las diversas fuentes de información se han

triangulado de acuerdo al esquema de aproximación y análisis del presente informe. De esta manera podemos comparar tanto la información como las visiones, análisis y propuestas sobre un tema que tiene puntos consensuales ya logrados, pero que también tiene vacíos, interrogantes y alertas.

Respecto de las entrevistas a directores de Saanee, responden a una metodología cualitativa que opera mediante una muestra significativa a la cual se le aplicó un cuestionario.

Su contenido incluye indicadores cualitativos, varios de los cuales se operacionalizan a través de escalas de graduación. Estas entrevistas se realizaron para tener una visión cercana al terreno de concreción de los esfuerzos de educación inclusiva de personas con discapacidad y se procuró auscultar algunos aspectos relativos a las percepciones, subjetividades y cultura respecto de la inclusión en la comunidad educativa, que complementaron el examen de los indicadores básicos de cumplimiento del derecho a la educación para las personas con discapacidad. En total se encuestó a 24 directores de Saanee de tres regiones: Cajamarca, Cusco y Lima²¹.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

1. Revisión documental:
 - a. Informes Defensoriales
 - b. Documentación del Minedu
 - c. Normatividad nacional e internacional
2. Entrevista a 24 directores de Saanee en tres regiones Cajamarca, Cusco, Lima
3. Grupo focal de expertos: Clemencia Vallejos (Minedu), Javier Diez Canseco (Congreso), Malena Pineda (Defensoría del Pueblo); Marusia Calixto y Pedro Núñez (Sepec) y Madezha Cépeda (Asociación de Mujeres con Discapacidad: Musas Inspiradoras de Cambios).

El esquema ordenador para presentar los resultados del conjunto es el siguiente:

1. Políticas de educación inclusiva para personas con discapacidad
 - 1.1. Enfoque y marco normativo
 - 1.2. Diagnóstico y data de partida
 - 1.3. Presupuesto y recursos
 - 1.4. Institucionalidad
2. Efectivización del derecho a la educación inclusiva de personas con discapacidad
 - 2.1. Asequibilidad. Derecho a contar con IE inclusivas, gratuitas, en número suficiente y que cubran la demanda real de la población con discapacidad
 - 2.2. Accesibilidad. Derecho a acceder a IE inclusivas sin discriminación. Eliminación de barreras y brechas
 - 2.3. Aceptabilidad: pertinencia y calidad

21. En los anexos se presenta la base de datos completa de estas encuestas.

04 BALANCE DE LA DÉCADA



Aplicando la doble entrada de enfoque conceptual: desde los estudiantes con discapacidad como sujetos de derecho y desde las políticas responsables de garantizarlo, hemos dividido este balance en dos grandes acápites:

Las políticas de educación inclusiva de personas con discapacidad, donde analizamos algunos de los elementos del "círculo de la política", referidos a: la normatividad y enfoques (*paper*), el diagnóstico del problema y la data de partida (*problem*), la institucionalidad (*person*), y el presupuesto (*price*), en conjunto muestran la voluntad y capacidad estatal de hacer frente a las políticas de educación inclusiva para población con discapacidad.

El derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, referido al cumplimiento de las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de las instituciones educativas de la Educación Básica Regular.

Pensamos que así podemos obtener una mirada más integral de la situación de la educación inclusiva para la población con discapacidad que evalúe tanto el punto de llegada de las políticas como su punto de partida.

4.1. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Muchas veces, tendemos a evaluar las políticas públicas solo en su punto de llegada, observando si son efectivas, si consiguen garantizar y hacer efectivos los derechos de los ciudadanos. Otras veces, complementamos este análisis con el examen de los procesos para comprobar si han sido eficientes y cuáles son los factores que han obstaculizado su implementación. Queremos, esta vez, colocar también la mirada hacia el lado de producción de las políticas públicas. Con qué enfoque se dan, con qué prioridad se le asigna y cómo se refleja esto en los presupuestos e institucionalidad que la soporta.

Vista así, la reflexión permite analizar el grado de responsabilidad con la que el Estado asume su función de cautelar los derechos humanos y ciudadanos.

A este nivel, y a partir de la información disponible, hemos resaltado cuatro dimensiones:

- a) Los enfoques y marcos normativos
- b) La percepción y diagnóstico del problema que da origen a la política
- c) La importancia asignada en los presupuestos
- d) La base institucional que hace posible su operatividad

Veremos cada uno por separado. Antes, es necesario puntualizar que en conjunto estas distintas dimensiones presentan un desarrollo desigual a lo largo de la década²². De hecho la primera es la que ha tenido un mayor avance, de modo que contamos en el Perú con una de las formulaciones conceptuales de educación inclusiva para personas con discapacidad más avanzadas en la región, la misma que se ha reflejado en documentos normativos nacionales. Sin embargo, los otros tres elementos aún registran falencias. De hecho, el conocimiento que se tiene sobre la educación de las personas con discapacidad es sumamente insuficiente, existiendo vacíos y contradicciones en la data oficial disponible. Parece increíble, pero se ha formulado una política sin tener completamente claro el problema a atender. Sobre un consenso general de que allí existía una importante exclusión o marginación de un sector de la población, se tomaron decisiones para afrontarla. A lo largo de la década, justamente como parte de las decisiones de política se propuso afinar la información sobre el problema, pero los avances a este nivel han sido muy poco significativos.

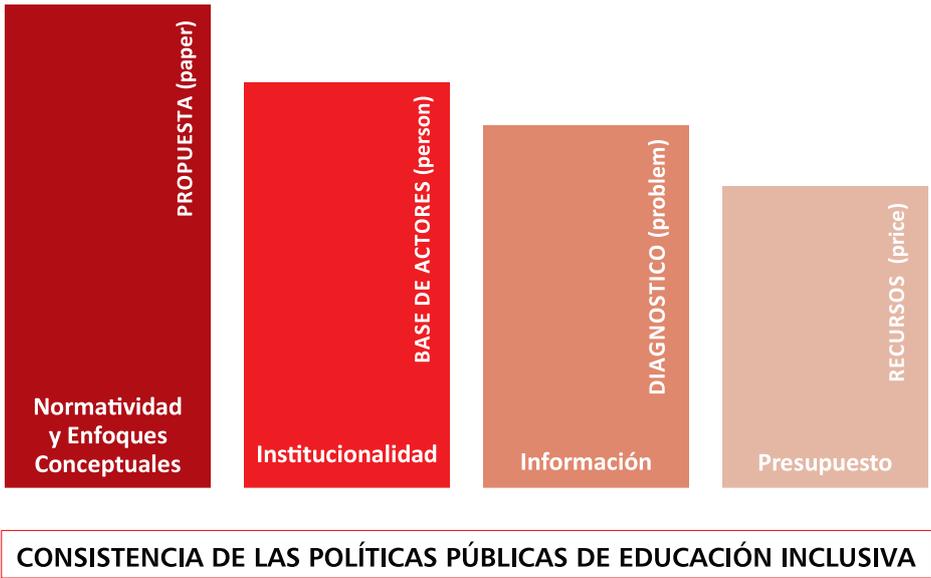
Del mismo modo, la asignación presupuestal, nacional y regional para implementar la política ha sido y es aún claramente insuficiente, reflejando también la escasa voluntad de priorizar la atención a este sector de la población que, como se señalaba en el grupo focal de expertos; pertenece a una cuarta o quinta prioridad respecto de otras políticas educativas²³

22. Tomamos algunos de los elementos del enfoque del "Círculo de la Política" mencionado líneas arriba. HARDEE, Karen et al, ob. cit.

23. Grupo Focal de Expertos, CNE, Lima, Dic. 2012.

A nivel de institucionalidad hay un avance tanto por el posicionamiento de la base nacional de gestión de la política que permitió la creación de la Dirección Nacional de Educación Básica Especial y la reciente propuesta de transversalidad de la educación inclusiva de personas con discapacidad al conjunto del sistema, como por el crecimiento lento, pero sostenido de una red de soporte de la inclusión que tiene como eje los Saanee y alrededor una red de actores que abarca instituciones, expertos, escuelas, familias especialistas y autoridades. Lo interesante es que este soporte ha ido demostrando que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad funciona y este efecto de demostración en algunas regiones y localidades ha servido de soporte para ir fortaleciendo las decisiones de política en otros terrenos (presupuestal, de planificación, etc.). No obstante, la base institucional de la política de educación inclusiva de personas con discapacidad es también insuficiente para hacer posible el cumplimiento del derecho de todos los estudiantes con discapacidad que quieren y pueden ser incluidos en el sistema educativo regular.

Graficamos estos elementos a continuación, según nuestra apreciación valorativa. En el color más oscuro aparece la dimensión de la política que es más fuerte a lo largo de la década y en el tono más claro la más débil.



Veamos a continuación cada uno de estos aspectos.

4.1.1 MARCO NORMATIVO Y ENFOQUES CONCEPTUALES

En la última década, el Estado Peruano ha aprobado una serie de dispositivos legales que se inscriben en los marcos y acuerdos internacionales y en los enfoques y políticas a nivel mundial sobre la educación de las personas con necesidades educativas especiales. Estos dispositivos abarcan desde la promulgación de leyes específicas para las personas con discapacidad, hasta disposiciones complementarias (decretos y directivas) que regulan el proceso integrador (acceso, permanencia y éxito escolar) de todas las personas con discapacidad, sin exclusión alguna.

Ello significa que en términos de desarrollo de la política de educación inclusiva de personas con discapacidad, esta tiene consistencia en términos de propuesta y discurso que se han logrado concretar en documentos oficiales que la refrendan (*paper*).

El Estado Peruano ha asumido el enfoque de *educación inclusiva para personas con discapacidad* para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad: "La Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a las personas con necesidades educativas especiales con el fin de conseguir su integración en la sociedad. Busca su inclusión en aulas regulares sin perjuicio de la atención personalizada que requieran y *al mismo tiempo ofrece servicios educativos especializados a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad*"²⁴.

El Perú cuenta con diversa normatividad que otorga un marco básico al derecho a la educación de las personas con discapacidad:

Normativa internacional:

- La *Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959)* 1959, que establece la igualdad de derechos de todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación.
- La Convención sobre los Derechos del Niño (1985).
- La *Conferencia de Jomtien, Tailandia (1990)* sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizajes sin discriminación y da lugar a la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*.
- La *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994)*.
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU el 2006 y ratificada por el Estado Peruano el 2007.

Normativa nacional:

- La Constitución Política del Perú (1993), Art 2, inciso 2 y Art. 16 que señalan que "Nadie debe ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole" y que "Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas."
- El Plan de Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, 2009-2018, que busca "garantizar a todas las personas iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad" y "asegurar condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente, para lo cual se propone eliminar las barreras que limitan a los estudiantes con discapacidad el ingreso, permanencia, evaluación y certificación en los establecimientos educativos públicos y privados.
- La Ley N° 28044 Ley General de Educación (2003) y su Reglamento modificado (2012), que establece la educación inclusiva de personas con discapacidad como enfoque del sistema educativo y norma un conjunto de mecanismos para concretarla en las diferentes modalidades y niveles. "*La atención a los estudiantes*

24. Artículo 39 de la Ley General de Educación 28044, dic 2003

con necesidades educativas especiales es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación, así como la organización de trayectorias de educación diversas según las características afectivas, cognitivas y las necesidades de los estudiantes”²⁵

- La Ley N° 27050 Ley General de la Persona con Discapacidad (1998) y su modificatoria (2012). Cerrando el siglo XX se da esta Ley que apunta a la integración de las personas con discapacidad en todos los planos de la sociedad, busca garantizar el efectivo ejercicio de sus derechos en materia de salud, trabajo, educación, transporte, etc. En su versión actualizada (2012), desarrolla el tema de educación inclusiva de personas con discapacidad recogiendo los avances de la Ley General de Educación.
- Directivas del Minedu respecto al inicio del año escolar, procesos de matrícula, etcétera.

No es por tanto la persona con discapacidad la que tiene que adaptarse a la escuela o la sociedad, sino que son estas las que tienen que transformarse para responder a las necesidades de las personas con discapacidad y garantizar el pleno respeto de su dignidad personal.

Enfoque general.

La educación inclusiva en el Perú busca que las personas con discapacidad aprendan y se desarrollen integradas al resto de personas de la comunidad educativa. Plantea que las personas con discapacidad se incluyan en los contextos de vida y aprendizaje del conjunto de las personas que viven en nuestro país. Se propone la inclusión, permanencia y éxito en las aulas regulares de la mayor parte de estudiantes con necesidades educativas especiales y, la inclusión social plena de los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad en su comunidad y en la sociedad en general²⁶.

En este sentido, el concepto de educación inclusiva de personas con discapacidad no se limita a la incorporación vía la matrícula de las personas con discapacidad al sistema educativo, sino que además, busca que esta incorporación se realice con calidad, para lo cual requiere de profesionales idóneos, así como, contemplar las necesarias adecuaciones a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Principios de base internacional.

El principio de educación inclusiva referido a personas con discapacidad se aplica en la mayoría de países del mundo.

25. Reglamento de Educación Especial, artículo 6

26. Reglamento de Educación Especial, artículo 5

A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se asume el enfoque de educación inclusiva como la eliminación de barreras actitudinales y ambientales para el pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad.

La *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959, establece la igualdad de derechos de todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación. Además señala específicamente, que "el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular". El eje de este documento es el niño como persona, sus intereses y necesidades. Esto es ratificado por la Convención sobre los Derechos del Niño (1985) que señala que "Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad" Para ello, establecen que deberá recibir atención a sus necesidades especiales "destinada a asegurar un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y que reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual".

Sobre esta base, el evento mundial que marca una serie de cambios y propuestas en el sistema educativo, es la *Conferencia de Jomtien*, realizada en Tailandia en 1990. Se plantea la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, el acceso universal a la educación y el fomento de la equidad entre todos los seres humanos. Sobre todo, de los grupos más desvalidos física, socio-cultural y económicamente hablando. En aquella oportunidad se proclamó la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos*.

El principio de "educación inclusiva" fue adoptado en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (Salamanca, 1994). Esta conferencia constituye quizás el hito internacional más importante en lo que se refiere a educación inclusiva de personas con discapacidad, pues por primera vez plantea la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las escuelas ordinarias, en el marco de una sociedad integrada y no discriminatoria: "todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales". Para ello, es preciso que las escuelas modifiquen sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica con el fin de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que

presentan una discapacidad²⁷. A partir de ello las escuelas deberán asumir el reto de desarrollar una pedagogía capaz de educar con éxito a todos los niños: *“las escuelas deben ser comunidades que acojan a todos, ya que las diferencias son normales, teniéndose que adaptar el aprendizaje a cada niño”*. Se destacó la importancia del acceso a las escuelas y la construcción de programas educativos que respondan a las necesidades y características de niños y niñas con discapacidad, garantizando calidad en los aprendizajes. Insta a los gobiernos firmantes a *“Adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario”* Asimismo, demanda que la formación de los docentes sea acorde con esta meta.

A partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad²⁸ se asume el enfoque de educación inclusiva de personas con discapacidad como la eliminación de barreras actitudinales y ambientales para el pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad²⁹. En este enfoque no es la persona con discapacidad la que tiene que adaptarse a la sociedad, sino que es ésta la que tiene que realizar las modificaciones arquitectónicas, ambientales, normativas, de comunicación, etc. para posibilitar la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y garantizar el respeto de su dignidad personal³⁰.

Acorde con este enfoque, el clasificador internacional de discapacidad varió. La CIF 2³¹ es una clasificación que utiliza un enfoque “biopsicosocial” con el fin de capturar la integración de las diferentes dimensiones de la discapacidad. Intenta lograr una síntesis que ofrezca una visión coherente de las diferentes dimensiones de la salud en los niveles biológico, individual y social. Esta nueva clasificación trastoca entonces el concepto de la discapacidad, presentándola no como un problema de un grupo minoritario, tampoco de personas con deficiencias visibles o inmovilizadas en una silla de ruedas. La última versión de clasificación ya no habla de “Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías”, ni siquiera de “Clasificación Internacional de Deficiencias, Actividades y Participación”. Ahora se habla de “Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad”.

Para evitar las connotaciones negativas el término “discapacidad” ha sido reemplazado por ejemplo por el término neutro “actividad” y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como “limitaciones de la actividad”; el término “minusvalía”, ha sido reemplazado por el de “participación”, y las circunstancias negativas en esta dimensión se describen como “restricciones de la participación”.

27. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad Salamanca, España, 7- 10 de junio 1994.

28. Aprobada por la ONU el 2006 y ratificada por el Estado Peruano el 2007.

29. Este planteamiento se contraponen al anterior basado en un sustento médico, que enfocaba la discapacidad como un problema individual en base a una supuesta falta de adecuación mental y física a entornos normativos, sociales y de vida, establecidos previamente. Las diferencias no se comprendían, solo se las miraba como “déficits” en relación al modelo dominante. Esto conllevó a separar a “los diferentes” de aquellos que sí se podían integrar al sistema dominante con “éxito”.

30. Este planteamiento se contraponen al anterior basado en un sustento médico, que enfocaba la discapacidad como un problema individual en base a una supuesta falta de adecuación mental y física, a entornos normativos, sociales y de vida, establecidos previamente. Las diferencias no se comprendían, solo se las miraba como “déficits” en relación al modelo dominante. Esto conllevó a separar a “los diferentes” de aquellos que sí se podían integrar al sistema dominante con “éxito”.

31. La 54 Asamblea de la Organización Mundial de la Salud, durante su reunión del 22 de mayo del 2001, aprobó por unanimidad la resolución sobre la 2da edición de la Clasificación de Funcionamiento, Discapacidad y Salud.

Es preciso aclarar que la normativa nacional sigue haciendo uso del término *discapacidad*, lo que incluye el referente para este informe sobre la década de la educación inclusiva de las personas con discapacidad. No obstante, lo usa bajo la nueva perspectiva por la cual no se percibe como un problema médico de la persona, sino como un problema social a afrontar, de modo que al romper las barreras para el ejercicio de los derechos y al disolver las barreras para el funcionamiento y actividad de las personas con discapacidad, se posibilita que éstas ejerzan su derecho a la educación³².

El problema no es el término "discapacidad", sino el enfoque con que se usa. Si se hace desde una perspectiva médica o desde una perspectiva social. El replanteamiento significa asumir una perspectiva social, por la cual a partir de determinadas características de las personas se construyen situaciones de desigualdad y, se construye una visión devaluada y discriminatoria de las personas con discapacidad. En suma, al igual que otras formas de discriminación, la que existe por razón de discapacidad es socialmente construida. *"De este planteamiento proviene que la discapacidad sea considerada como una forma de diferencia socialmente construida (Carrington, 1999), al igual que lo son los rasgos diferenciales asociados a características raciales, de género o estilos de vida"*³³.

En el cuadro siguiente se presenta la visión de la CIF2, que asume el enfoque social de la discapacidad:

Dimensiones	Funciones y estructuras corporales	Actividades	Participación	Factores contextuales (*)
<i>Nivel de funcionamiento</i>	Cuerpo (partes del cuerpo)	Individual (persona como un todo)	Social (situaciones vitales)	Factores del Entorno (influencia externa sobre el funcionamiento) + Factores Personales (influencia interna sobre el funcionamiento)
<i>Características</i>	Funciones corporales Estructuras corporales	Realización de actividades	Implicación en situaciones vitales	Características del mundo físico, social y actitudinal + atributos de la persona
<i>Aspectos positivos (Funcionamiento)</i>	Integridad funcional y estructural	Actividades	Participación	Facilitadores
<i>Aspectos negativos (Discapacidad)</i>	Deficiencia	Limitación en la actividad	Restricción en la participación	Barreras/Obstáculos

(*) Los factores contextuales son un componente esencial de la clasificación e interaccionan con las tres dimensiones.

32. En adelante usaremos el término "discapacidad" o "necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad" para todo el tratamiento del informe, ya que las políticas y normativas actuales están formuladas con este término: La Ley General de Educación, DS. De la Década de la Educación Inclusiva, Ley de las Personas con Discapacidad, Reglamentos de la Ley General de Educación, etc.

33. Arnaiz, Pilar, *Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva*, Universidad de Murcia, mayo 2002, [http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1234\]04inclusionpilararnaiz.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1234]04inclusionpilararnaiz.pdf)

“Funcionamiento” y “Discapacidad” son términos genéricos que abarcan tres dimensiones: (1) funciones y estructuras corporales; (2) actividades en el nivel individual; y (3) participación en la sociedad. Estas dimensiones de la experiencia relacionada con la salud, reemplazan los términos utilizados anteriormente -“deficiencia”, “discapacidad” y “minusvalía”- y extienden su significado para incluir experiencias positivas. Por ejemplo, una persona afectada por baja visión o ceguera puede ser percibida como portadora de una discapacidad que restringe sus posibilidades de participación activa en el sistema educativo. En este caso, la CIF proporciona diferentes perspectivas para encauzar las medidas pertinentes y optimizar la capacidad del afectado (*software* especializado, libros en *braille*, evaluaciones orales, etc.), de modo que pueda formar parte del alumnado y disfrutar de una vida plena en la comunidad.

El nuevo planteamiento de la CIF implica una ruptura con una visión sobre la discapacidad y sobre la educación especial que predominó durante casi todo el siglo pasado y que entendía la discapacidad como un problema individual del niño/a o persona que no se adapta a parámetros previamente construidos.

Es decir, el concepto, con sustento médico, enfocaba la discapacidad como un problema individual en base a una supuesta falta de adecuación mental y física a entornos normativos, sociales y de vida, establecidos previamente. Las diferencias no se comprenden, solo se las mira como “déficits” en relación al modelo dominante. Esto conlleva entonces a separar a “los diferentes” de aquellos que sí se pueden integrar al sistema dominante con “éxito”. Este modelo dominante es el que define los “paradigmas del éxito”, sin discutirlos previamente.

Con este enfoque, las personas con discapacidad, al igual que otros grupos sociales vulnerables, han sido lesionadas en sus derechos básicos; desvalorizadas en su potencial, vejadas en su dignidad humana, tendiendo a considerarlas como personas inferiores. Aunque las Constituciones de los distintos países consagran la igualdad de todas las personas y la defensa de la dignidad humana, esto no se cumple en la práctica. Tampoco en la educación.

Así como la ciencia fundamentó la segregación desde una concepción de la discapacidad como enfermedad, la evolución de los sistemas educativos la abordó como “problema”. En las sociedades modernas se reforzó la homogenización y masificación de modelos y prácticas sociales, tendiéndose a separar y excluir todo aquello que se apartase de dichos referentes ideales de homogenización. Las instituciones viabilizaron esta separación, implantando así una cultura segregadora, la que predomina en el sentido común de las personas.

La educación inclusiva significa reducir las barreras al aprendizaje y la participación y desarrollo de escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas como parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa

Balance de la Digebe 2012.

Los modelos educativos imperantes y que hoy se intentan transformar fueron *segregadores* y *compensatorios*. Es así, como en la escuela los diferentes o “anormales” fueron vistos como niños que desentonaban y la consecuencia aceptada era que las escuelas no les atendieran y los excluyeran. Así nace la educación especial que se define como aquella que atiende a individuos con desarrollos anormales, con carencias, limitaciones de su proceso evolutivo. Se plantea como un enfoque que se aplica a personas que “se apartan de la norma”. La consecuencia es que se propone como salida una intervención asistencial y educativa particular.

Más adelante, cuando surgió el planteamiento de integración escolar de niños con discapacidad predominó la preocupación por adaptar al niño a la escuela y ello limitó la integración real de los niños con discapacidad.

Avances en la década 2003-2013. Desde el presente siglo se produce una inflexión normativa sustancial que entraña un cambio de enfoque para el caso de la educación. La aplicación del enfoque de educación inclusiva de personas con discapacidad en el Perú se inicia a fines del siglo pasado. La Ley General de las Personas con Discapacidad³⁴, en su Capítulo V, referido a la Educación y el Deporte; estableció -por primera vez en nuestro país- que ningún centro educativo podrá negar la matrícula a una persona con discapacidad: “No podrá negarse el acceso a un centro educativo *por razones de discapacidad física, sensorial o mental, ni tampoco ser retirada o expulsada por este motivo. Es nulo todo acto que basado en motivos discriminatorios afecte de cualquier manera la educación de una persona con discapacidad*”. Se plantea en esta ley, el principio de la inclusión social y la eliminación de las formas de segregación existentes en el espacio escolar y educativo en general, a través de tres estrategias: a) La adecuación de los procedimientos de acceso al centro, b) La adecuación de la infraestructura y c) Las adecuaciones de currículo y procesos pedagógicos.

No podrá negarse el acceso a un centro educativo por razones de discapacidad física, sensorial o mental, ni tampoco que una persona sea retirada o expulsada por este motivo.

34. Ley No. 27050, 1998.

El enfoque de educación inclusiva para personas con discapacidad es desarrollado luego por la Ley General de Educación y su reglamentación, además, se asume como transversal a todo el sistema educativo. En la Ley, se asumió que el enfoque de educación inclusiva para la población con necesidades educativas especiales no se limita a la incorporación vía la matrícula de las personas con discapacidad al sistema educativo, sino que busca que esta incorporación se realice con calidad, para lo cual debe realizarse en condiciones adecuadas, con profesionales idóneos y contemplar las necesarias adecuaciones a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

Todo el sistema educativo tiene la obligación de implementar las modificaciones necesarias a los procesos educativos (currículos, evaluaciones, infraestructura, materiales, formación docente, etc.) a fin de posibilitar la atención educativa de las personas con discapacidad en las diferentes modalidades que se ofrecen.

La acción de la Educación Básica Especial se complementa entonces, necesariamente, con la de las otras modalidades: Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productiva, a fin de posibilitar la inclusión adecuada de los estudiantes con discapacidad leve y moderada en las modalidades y formas regulares.

Se produce un cambio que lleva a tener un enfoque de atención individual a los estudiantes con discapacidad atendiendo a sus características, necesidades y derechos, en lugar de hacerlo en torno a sus "patologías" y "deficiencias". La atención individual tiene como referente el currículo nacional y busca que el estudiante con discapacidad se integre a la dinámica del aula, en lugar de segregarlo en espacios y procesos separados. El enfoque de educación inclusiva para esta población con necesidades educativas especiales supera la integración excluyente anterior que continuaba diferenciando a los alumnos considerados "normales" de los alumnos con discapacidad. Se admite que cada alumno, con discapacidad o no es singular, tiene capacidades propias que pueden y deben ser desarrolladas y valoradas. El concepto de desarrollo de capacidades reemplaza al de "rehabilitación".

Según la normativa, afrontar los retos del nuevo enfoque de manera sistemática, progresiva y con vistas a resultados, supone un trabajo coordinado de la Digebe con las diferentes Direcciones y áreas del Ministerio de Educación, de manera que, a la par que se fortalece el indispensable trabajo de soporte de la inclusión, las otras modalidades educativas, sobre todo la educación básica regular deben involucrarse activamente con la atención de las personas con discapacidad. La finalidad es posibilitar que todas las personas con discapacidad tengan la posibilidad de acceder y ejercer sus derechos a la educación en igualdad de oportunidades.

La normativa específica para posibilitar esto se trabajó con mucho detalle, durante varios años. *"Se trabajaron las normas complementarias. Se obtuvieron los reglamentos respectivos para cada uno de los programas y los profesores los fueron asumiendo porque los sintieron su obra: Con ellos mismos los trabajamos, incluso a nivel de regiones. Cuando hemos hecho -en algún momento- la revisión de estas normas quedaron iguales, pues ellos sentían que todavía faltaba afianzar un poco más y continuar con las normas."*³⁵

35. Clemencia Vallejos, Grupo Focal con expertos, ibídem, p.1

La Educación Básica Especial tiene el objetivo de asesorar y apoyar a los alumnos con discapacidad para su inclusión en escuelas regulares (si la deficiencia no es compleja) y actuar como centros de apoyo y asesoría a los alumnos en el proceso de inclusión. Para este efecto, la Educación Básica Especial provee el soporte y acompañamiento a los procesos de inclusión a través de servicios especializados que incluyen capacitación y asesoría a los docentes inclusivos, apoyo en las adecuaciones curriculares, evaluación psicopedagógica, materiales educativos y diversificación de las formas de evaluación. Adicionalmente, la Educación Básica Especial trabaja con la comunidad educativa realizando campañas de matrícula, información y sensibilización. Los Centros de Educación Especial tienen un doble rol: operar como soporte de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad a través de los Saanee (Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales) y teniendo como base a los Centros de Recursos; y, al mismo tiempo funcionar como centros de atención a estudiantes con discapacidad severa con un enfoque de inclusión social.

En la normativa sobre educación especial inclusiva se asume que la inclusión es un proceso progresivo y debe darse de manera descentralizada.

La precisión sobre el proceso se hace en la Reglamentación de la Ley General de Educación (2004-2005)³⁶. Las medidas de inclusión que se proponen en el Reglamento de EBE, en el Reglamento de EBR y en los demás³⁷ ponen énfasis en algunos aspectos fundamentales para un proceso exitoso, referentes a la matrícula, los procesos pedagógicos, etc. Posteriormente, el Ministerio de Educación emite una serie de directivas complementarias sobre educación inclusiva de personas con discapacidad; lo que en conjunto precisa la ruta de la misma. La nueva Ley General de la Persona con Discapacidad Ley N° 29761 (24-12-12) recoge y precisa algunos aspectos.

En resumen, el Estado, durante la década que examinamos, ha normado el proceso de educación inclusiva de personas con discapacidad mediante varios instrumentos, la mayor parte de los cuales han sido derogados al darse una nueva reglamentación.

Veamos:

NORMATIVA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA DÉCADA		
FECHA	NORMATIVA	SITUACIÓN
28/06/2003	Ley General de Educación, Ley 28044	Vigente
11/11/2003	Década de la Educación Inclusiva, DS N°. 026-2003-ED	Vigente
28/06/2004	Reglamento de Educación Básica Regular, DS N° 013-2004-ED	Derogada
11/01/2005	Reglamento de Educación Básica Especial, DS N° 002-2005-ED	Derogada
05/10/2004	Reglamento de Educación Básica Alternativa, DS N° 015-2004-ED	Derogada

36. Se realiza durante la gestión del ministro Javier Sota Nadal,

37. ETP, EBA

26/11/2004	Reglamento de Educación Técnico Productiva, DS N° 022-2004-ED	Derogada
21/06/2005	Reglamento de Educación Comunitaria, DS N° 013-2005-ED	Derogada
28/04/2005	DS N° 009-2005-ED Reglamento de Gestión del Sistema Educativo	Derogada
31/01/2006	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE, Normas para la Matrícula de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en Instituciones Educativas Inclusivas, centros y Programas de Educación Básica Especial	Derogada
16/05/2006	Directiva N° 76-2006-VMGP-DINEBE, Normas Complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Básica Especial – CEBE- y los Servicios de Apoyo Y Asesoramiento a las necesidades Educativas Especiales (Resolución Directoral N° 034-2006-ED)	Derogada
19/05/2006	Directiva N° 81-2006- VMGP-DINEBE, Normas Complementarias para la Organización y Funcionamiento del Programa de Intervención Temprana- PRITE (Resolución Directoral N° 373 – 2006- ED)	Derogada
15/02/2008	Directiva No. 001-2008 VMGP/DINEIP/Digebe, Normas para la Matrícula de Niños, Niñas, Jóvenes con Discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo en el marco de la Educación Inclusiva de personas con discapacidad (Resolución Ministerial 0069/2008/ED)	Derogada

Asimismo, las directivas para el desarrollo del año escolar incluyen aspectos referidos a la matrícula e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, especialmente, a partir del año 2006.

Sin embargo, al finalizar la década, se producen dos hechos normativos adicionales importantes:

1. Se emite un **nuevo Reglamento** de la Ley General de Educación, que deja sin efecto todos los anteriores, así como las directivas del sector (julio 2012). Dicho reglamento no recoge todos los aspectos desarrollados normativamente a lo largo de la década para garantizar la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en las diferentes modalidades.

Actualmente, está en proceso administrativo la aprobación de nuevas normas complementarias para la educación inclusiva de personas con discapacidad, las que saldrían a nivel de Directiva de la Digebe.

Esto genera un vacío legal y además coloca en menor rango legal la normatividad para inclusión educativa, que ya no tendría refrendo a nivel de Decreto Supremo.

2. Se da una nueva **Ley General de la Persona con Discapacidad** (diciembre 2012), que amplía los derechos de las personas con discapacidad en varios rubros, incluyendo el educativo



FECHA	NORMATIVA	SITUACIÓN
06/07/2012	DS No. 011-2012-ED Nuevo Reglamento de Ley de Educación	Vigente
24/12/2012	Ley General de la Persona con Discapacidad Ley N° 29761	Vigente

En otras palabras, los avances en la normativa para la educación inclusiva para personas con discapacidad han sufrido un retroceso o traspies en el último año. Manteniéndose el enfoque de educación inclusiva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como, la voluntad y normatividad general, hay muchos aspectos del proceso de inclusión educativa que quedan sin respaldo legal.

La directiva de inicio del año escolar 2013, dada en diciembre 2012 (Directiva Nro. 014-2012-Minedu/VMGP) considera algunos de los aspectos necesarios para la inclusión educativa, pero no todos, y carece de un respaldo permanente; ya que tiene una vigencia anual. Esta directiva establece la matrícula de estudiantes con discapacidad sin exigencia de documentación, considerando la edad normativa, la reserva de un mínimo de dos vacantes por IE para estudiantes con discapacidad y de un maestro sin aula, las evaluaciones de acuerdo a adaptaciones curriculares, la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades curriculares y extracurriculares (Acápites 6.1.7.2). Asimismo se facilita la matrícula de estudiantes con discapacidad en la modalidad EBA.

No obstante, la directiva del año escolar 2013 también introduce la posibilidad de negar la vacante si la demanda de matrícula es superior a la oferta y los niños presentan necesidades educativas especiales evidentes que el centro educativo no está en condiciones de atender. Esto constituye un serio problema de violación de derechos (Acápites 6.1.7.1.)

A continuación, presentamos una tabla resumen del conjunto de dispositivos legales sobre educación inclusiva de personas con discapacidad, señalando en cada caso si están vigentes o no y los vacíos por cubrir en consecuencia.

ASPECTO	REGLAMENTACIÓN ANTERIOR DE LA LEY GENERAL DE EDUCACION (que ya no está vigente)	NUEVO REGLAMENTO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN	LEY DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD	SITUACION DEL DERECHO
ASEQUIBILIDAD				
VACANTES: Mínimo de dos vacantes para estudiantes con discapacidad	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE:	No se considera	No se considera	Hay un retroceso PENDIENTE Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7.1.
INSTITUCIONES INCLUSIVAS Directorio de instituciones inclusivas	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE	No se considera	No se considera	Hay un retroceso PENDIENTE
UNIVERSALIDAD Diagnóstico y metas anuales de cobertura de estudiantes con discapacidad (DRE y UGEL)	Art. 5, 8 y 11 del Reglamento de EBR Art. 37 y 52 y Segunda Disposición Transitoria de Reglamento EBE Art. 60 EBA Art. 6 Reglamento de Gestión Art. 7 de Reglamento ETP	Art- 5, 6, y 76 (planteamiento general)	Art. 35	Retroceso subsanado parcialmente por la Ley de Personas con Discapacidad PENDIENTE de normatividad en el Minedu

ACCESIBILIDAD				
ACCESO SIN DISCRIMINACIÓN No negar la matrícula a estudiantes con discapacidad	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Y Directiva No. 001-2008 VMGP/DINEIP/DIGEBE:	No se considera	Art. 35.2	Retroceso subsanado por la Ley de Personas con Discapacidad PENDIENTE de normatividad en Minedu La Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, introduce la posibilidad de negar la vacante si la demanda de matrícula es superior a la oferta y los niños presentan necesidades educativas especiales evidentes que el centro educativo no está en condiciones de atender: retroceso
ACCESO SIN DISCRIMINACIÓN: No condicionar la matrícula a la presentación de documentos o certificados	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE	No se considera	No se considera	Hay un retroceso PENDIENTE Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7
ACCESO: Asesorar a PPF y coordinar con las instancias pertinentes para la obtención de la documentación necesaria para la matrícula	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE	No se considera	No se considera	Hay un retroceso PENDIENTE
ACCESO SIN DISCRIMINACIÓN: En caso de traslado de matrícula no solicitar documentos adicionales	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE	No se considera	No se considera	Hay un retroceso PENDIENTE

<p>ACCESO SIN DISCRIMINACIÓN:</p> <p>Matrícula de estudiantes con discapacidad de acuerdo a la edad normativa</p>	<p>ART. 65 DE Reglamento de EBR</p> <p>Art. 13 Reglamento de EBE</p> <p>Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE,</p> <p>Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE</p>	<p>Art.46 y 76</p>	<p>No se considera</p>	<p>Se mantiene el avance</p> <p>Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.71 y 6.1.7.3.</p>
<p>ACCESO</p> <p>Registrar al estudiante en la nómina de matrícula mediante la ficha única de matrícula</p>	<p>Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE</p> <p>Art 14 Reglamento de EBE</p>	<p>No se considera</p>	<p>No se considera</p>	<p>Hay un retroceso</p> <p>PENDIENTE</p>
<p>ACCESIBILIDAD</p> <p>Asesorar a PPF y sensibilizar a la comunidad sobre la matrícula y el derecho a la educación de las personas con discapacidad.</p>	<p>Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE,</p>	<p>No se considera</p>	<p>No se considera</p>	<p>Hay un retroceso</p> <p>PENDIENTE</p>
<p>ACCESIBILIDAD</p> <p>Adoptar medidas de accesibilidad física necesarias</p>	<p>ART- 11 Reglamento EBR</p>	<p>Art. 2</p>	<p>Art.36 y 40</p>	<p>Retroceso subsanado por la Ley de Personas con Discapacidad</p> <p>PENDIENTE de normatividad en el Minedu</p>
<p>ACCESIBILIDAD:</p> <p>Lenguajes , mobiliario y materiales que eliminen barreras (textos en sistema Braille, libro hablado, lengua de señas, tecnología y software para personas ciegas, etc.</p>	<p>ART- 11 Reglamento EBR</p> <p>Art. 10 22 y 23 Reglamento EBE</p>	<p>No específica</p>	<p>Art 36 y 40</p>	<p>Retroceso subsanado por la Ley de Personas con Discapacidad</p> <p>PENDIENTE de normatividad en el Minedu</p>

ACEPTABILIDAD Y ADAPTABILIDAD					
ENFOQUE EDUCATIVO INCLUSIVO	Art. 19 Reglamento EBE	No lo considera	No lo considera	Hay un retroceso	
Consideración de la inclusión educativa en los Proyectos Educativos				PENDIENTE	
RESPUESTA PEDAGÓGICA ADECUADA	Art. 27 Reglamento EBE	Art 68 y 75	No lo considera	Se mantiene el avance	
Evaluación psicopedagógica de estudiantes con discapacidad como referente para una enseñanza más efectiva					
RESPUESTA PEDAGÓGICA ADECUADA Y METAS DE APRENDIZAJE	Art. 20 y 22 Reglamento EBE	Art. 27, 74 y 77	No lo considera	Se mantiene el avance	
Plan curricular individualizado para estudiantes con discapacidad incluidos					
ADAPTACIONES CURRICULARES para los diferentes tipos de discapacidad	Art. 28 Reglamento EBA Art. 17, 20y 34 Reglamento EBE	Art. 77 y 80	Art. 37	Se mantiene el avance	Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7.5.
EVALUACIONES flexibles y adaptadas	Art. 32 y 37 Reglamento EBR Art. 28 Reglamento EBE	Art. 22 y 34	Art. 37	Se mantiene el avance	Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7.5.
CLIMA INCLUSIVO	Directiva 76-2006-VMGP/DINEIL/DIGEBE Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE Art. 22 y 24 Reglamento EBE	Art 74 y Sex-ta Disposición Complementaria	No lo considera	Se mantiene el avance	Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7
Menor número de alumnos en aulas inclusivas					

DOCENTES: Asignar un profesor sin aula a cargo en instituciones educativas inclusivas	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE, Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE:	No se considera	No se considera	Hay un retroceso PENDIENTE Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7
CLIMA INCLUSIVO Clima de tolerancia y prohibición de actos discriminatorios de estudiantes con discapacidad	Art. 11 Reglamento EBR Art. 17 Reglamento EBE	Art. 11	No lo considera	Se mantiene el avance
INCLUSIÓN INTEGRAL En todos los aspectos y espacios educativos, incluidas las actividades extra-curriculares	Art- 17 Reglamento EBE	No lo considera	No lo considera	Hay un retroceso PENDIENTE Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7
DOCENTES CAPACITADOS Docentes de EBR capacitados para atender a estudiantes con discapacidad	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE Art. 11 y 35 Reglamento EBR Art. 47 Reglamento EBA Art. 9 y 354 Reglamento EBE	Art. 43 y 82	Art. 37	Se mantiene el avance
SOPORTE PEDAGÓGICO Existencia de soporte para la inclusión: PRITES, Saanee y Crebes	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE Art. 6, 48,49,50, 51, 53, 54, 55 Reglamento EBE	Art. 11, 74, 84, 85	No lo considera	Se mantiene el avance Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7.5.

SENSIBILIZACIÓN Trabajo con padres de familia y comunidad	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE Art. 25, 29 Reglamento EBR	Art. 39 y 50	No lo considera	Se mantiene el avance
LOGROS Permanencia y promoción del grado de acuerdo a su edad normativa y al logro de objetivos de cada POI	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE Directiva No. 001-2008 VMGP/DI-NEIP/DIGEBE Art. 65 Reglamento EBR Art 28 Reglamento EBE	Art. 24, 74 y 80	No lo considera	Se mantiene el avance Directiva de Inicio del Año Escolar 2013, acápite 6.1.7.1
LOGROS Certificación de logros de estudiantes con discapacidad	Art. 67 Reglamento EBR Art. 16 Reglamento EBE	Art.79, 87, 88	No lo considera	Se mantiene el avance
LOGROS Libretas y actas: son las mismas para todos los estudiantes	Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE Directiva N° 001-2006-VMGP/DI-NEIP/UEE		No lo considera	Hay un retroceso PENDIENTE
CONTINUIDAD EN CIRCUITOS EDUCATIVOS FLEXIBLES Movilidad de estudiantes con discapacidad entre diferentes modalidades	Art. 21 Reglamento EBA Art. 5 y 16 Reglamento EBE	Art. 74	No lo considera	Se mantiene el avance

Si enfocamos el tema como un proceso podemos resumirlo de la siguiente manera:

- a. **Las escuelas abren sus puertas y el sistema se propone atender a todos los estudiantes con discapacidad.** No debe negarse ni condicionarse en la escuela regular y los estudiantes con necesidades educativas especiales que se integran a II.EE de EBR, EBA o ETP lo hacen en el nivel que corresponda a su edad normativa mediante una ficha única de matrícula.

Las instituciones educativas deben considerar el tema de inclusión educativa en sus PEI y reservar vacantes para estudiantes con discapacidad. El sistema educativo está obligado a garantizar que existan suficientes maestros regulares formados para atender la diversidad y, las escuelas que incluyen a estudiantes con discapacidad deben tener un docente adicional sin aula a cargo. Todos los docentes del país deberán recibir como parte de su formación inicial y en servicio, orientaciones pedagógicas sobre educación para la diversidad y la atención a las necesidades educativas especiales.

El ministerio, sus instancias descentralizadas y las instituciones educativas se comprometen a sensibilizar a la comunidad sobre el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad a fin de alentar la matrícula y acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas regulares, reto que aún demanda mucho esfuerzo; ya que las familias de personas con discapacidad ignoran las normativas y condiciones que favorecen la inclusión de sus hijos. Es indispensable que el sector se plantee, a nivel nacional y descentralizado, metas anuales de atención inclusiva a los estudiantes con discapacidad hasta alcanzar la



- b. **Eliminación de barreras y construcción de un clima inclusivo. La educación se pone en función del estudiante.** Una vez dentro de la escuela, ésta se acerca al estudiante con discapacidad y se coloca en función de sus intereses y necesidades. Lo primero es adoptar todas las medidas de accesibilidad física necesarias, ya normadas por la legislación nacional e internacional; y, asimismo, garantizar la accesibilidad de mobiliario, lenguajes, textos y materiales.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales que se integran a II.EE de EBR, EBA o ETP estudian de acuerdo a una Adaptación Curricular Individual, que tiene como referencia el diseño curricular nacional pero se elabora de acuerdo a lo que cada estudiante puede y debe aprender según sus características, capacidades e inteligencias múltiples.

Las aulas que cuenten con niños y niñas con discapacidad matriculados tienen una menor carga de alumnos. Las IIEE que incluyen a estudiantes con discapacidad deberán contar con provisión de materiales y recursos específicos, las que se asegurarán con la intervención de la DRE y el apoyo del Gobierno Regional y de las instituciones de la sociedad civil.

En las aulas y en toda la escuela inclusiva se estimula un clima de inclusión plena, tolerancia y respeto a la diferencia y a los derechos de los estudiantes con discapacidad, así como, la prohibición de actos discriminatorios. Los procesos pedagógicos, la dinámica y clima de aprendizaje inclusivos deberán sustentarse en la valoración de las diferencias, el aprendizaje interactivo y las altas expectativas de aprendizaje frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las escuelas inclusivas reciben de manera permanente el soporte especializado para la inclusión de los Saanee, Prite y Crebe, a nivel de capacitación para docentes inclusivos, materiales educativos, *software*, asesoría para las adaptaciones curriculares y evaluativas.

- c. **Logros. La Escuela se responsabiliza por los logros de los estudiantes con discapacidad.** Las escuelas se responsabilizan de que los estudiantes con discapacidad permanezcan en la escuela y avancen de acuerdo a su plan curricular individual. Se propone que los estudiantes con discapacidad desarrollen los aprendizajes fundamentales, incluyendo los de autoafirmación y desarrollo personal y social, a fin de garantizar su inclusión a la vida social, comunitaria y productiva.

Los docentes tienen altas expectativas de aprendizaje respecto de los estudiantes con discapacidad y valoran sus habilidades e inteligencias múltiples. Los promueven de grado de acuerdo a su edad normativa y al logro de los aprendizajes previstos en las adaptaciones curriculares individuales.

Las evaluaciones son flexibles y deben realizarse con diversos medios, instrumentos, formatos, materiales, lenguajes y tiempos, según los tipos de discapacidad y las necesidades de cada estudiante. El sistema educativo a través de las escuelas acredita y certifica los aprendizajes logrados por los estudiantes con discapacidad y promueve la continuidad de su itinerario formativo, incluyendo su eventual traslado a otra modalidad educativa, en el marco institucional de flexibilidad de la Ley General de Educación.

4.1.2. DIAGNÓSTICO E INFORMACIÓN DE PARTIDA

La discriminación de las personas con discapacidad es una realidad en casi todos los países, que permanece, a pesar de las leyes y declaraciones que reconocen y amparan la igualdad de derechos para todas las personas. Las políticas públicas no suelen considerarlas prioridad y ello comienza por la poca atención que se otorga al diagnóstico del problema.

Lo primero que hay que resaltar es la falta de un diagnóstico del problema (*problem*), que da origen a la intervención de educación inclusiva de personas con discapacidad. La política de educación inclusiva para esta población nace un poco a ciegas, sin contar con información oficial suficiente.

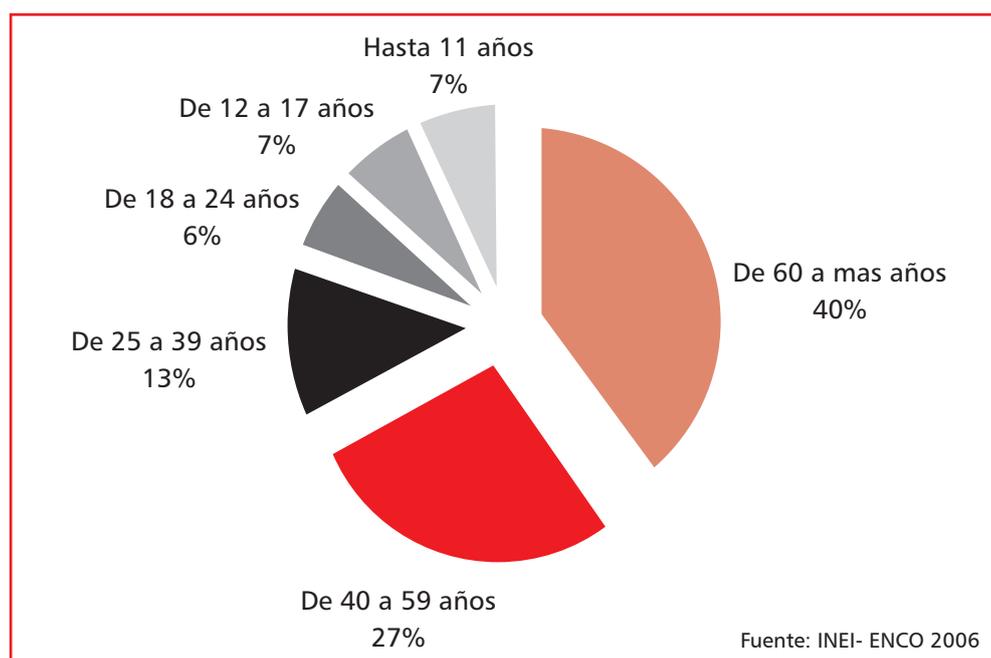
Como país, contamos únicamente con información parcial sobre el problema que data de hace seis años (2006). No existe data exacta sobre la población con discapacidad, ni sobre la proporción de ella que es atendida por el sistema educativo. Veamos.

Población con discapacidad.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) desarrolló en el año 2006 una Encuesta Nacional de Hogares en una muestra de 382 000 viviendas de todo el país. Tuvo como objetivo obtener información económica, social y demográfica a nivel nacional, departamental y provincial.

Esta encuesta incluyó información acerca de la discapacidad³⁷ de acuerdo a la cual 2.26 millones de personas afirmaron tener alguna discapacidad o limitación. Es decir el 8.4% de la población peruana presenta algún tipo de discapacidad. Es decir que ocho de cada cien personas a nivel nacional declaran tener al menos una discapacidad. La incidencia de la discapacidad es mayor en el área urbana con 9,9% que en el área rural con 6,9%.

Gráfico N° 1: Población con alguna discapacidad por grupo de edad, 2006



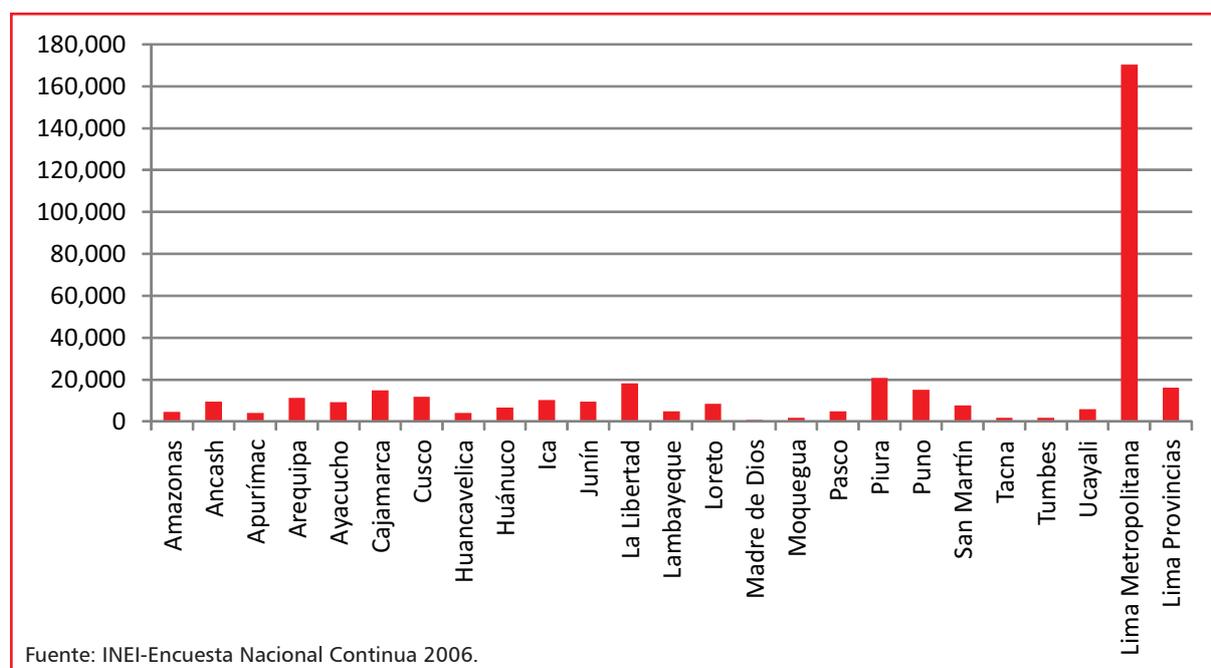
A un año de finalizar la década de la educación inclusiva, no existe en el ámbito nacional un sistema adecuado de recolección de datos que permita contar con estadísticas actuales y confiables sobre la educación de las personas con discapacidad
Defensoría del Pueblo, 2011.

Población con discapacidad en edad escolar.

De acuerdo a la información más reciente del INEI (ENCO 2006) y considerando los grupos de edad, vemos que la mayor parte de la población con discapacidad tiene más de 40 años de edad. Los niños y jóvenes con discapacidad en edad escolar son **373 749**³⁹. Otra característica relevante de los niños y jóvenes con discapacidad es que residen principalmente en el área urbana (82%); son, en general las mujeres, tanto del área urbana como de la rural las que reportan mayor tasa de discapacidad.

De la población en edad escolar, Lima es la región con mayor población de personas con discapacidad (170 349). Le siguen Piura (20 705), la Libertad (18 147), Lima Provincias (16 102), Puno (15 155), Cajamarca (14 813), Cusco (11 720), Arequipa (11 201) e Ica (10 196). Las otras regiones presentan menos de 10,000.

Gráfico N° 2: Distribución de niños y jóvenes con discapacidad según región, 2006



39. De acuerdo al INEI la edad normativa establecida para los niveles básicos de educación considerados como escolaridad obligatoria se ha definido entre los 3 y 24 años de edad

Si vemos la distribución de la población con discapacidad en edad escolar según tipo de discapacidad, aproximadamente la mitad presenta una discapacidad sensorial (visual, auditiva, sordo ceguera) y el 18% presenta multidiscapacidad. Tomando el tipo de discapacidad sensorial la de mayor prevalencia es la visual con 45.5 %, seguida de la motora con 2.7% y la auditiva con 2.2%, La discapacidad menos prevalente es la del habla y de la comunicación que reportan 0.7% y 0.6%. El 8% presenta discapacidad intelectual y el 10% discapacidad física.

En conjunto, del total de personas con discapacidad en edad escolar la mayor parte (alrededor del 80%) presenta una discapacidad leve o moderada, por tanto es, potencialmente, aceptable en una escuela regular. Otro 20% presenta una discapacidad severa o multidiscapacidad.

Los que presentan una discapacidad motora, de visión, audición y una parte de la población con discapacidad intelectual pueden estudiar y asistir a la escuela regular en principio, de acuerdo a una evaluación psicopedagógica. Ellos representan el 74% de las personas con discapacidad.

Los que suelen demandar una atención especializada en centros de educación especial son básicamente el 18% que presentan multidiscapacidad y, una parte de los que tienen discapacidad intelectual. Adicionalmente, demandan atención especializada las personas de cualquier tipo y grado de discapacidad, mayormente porque no ha recibido apoyo o estimulación anterior y/o se considera que puede aprender más en un centro especializado.

Esta distribución de la cual da cuenta la ENCO 2006 se mantiene al 2012, como podemos ver en la información del Minedu:

Gráfico N° 3: Distribución porcentual de niños y jóvenes según tipo de discapacidad, 2006

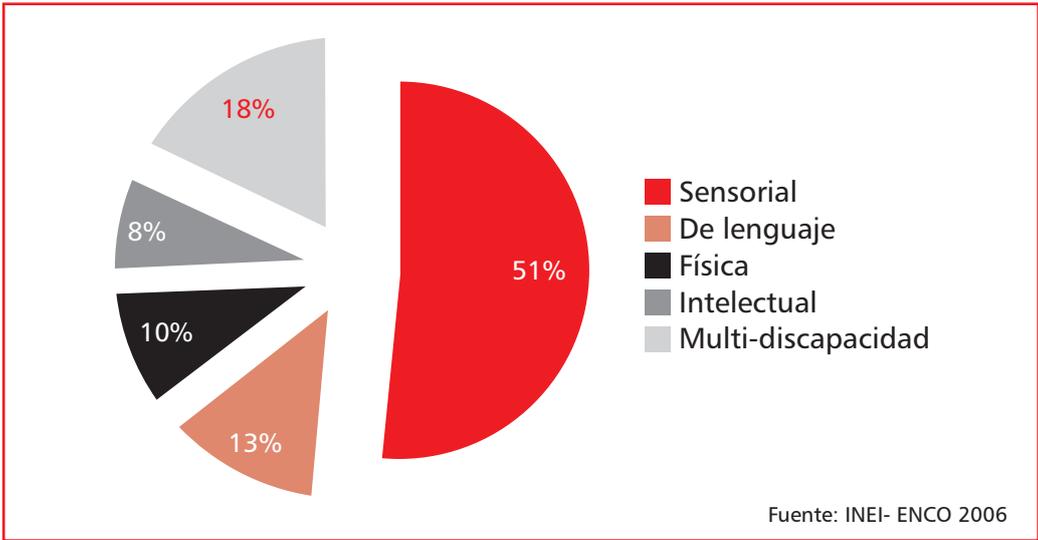
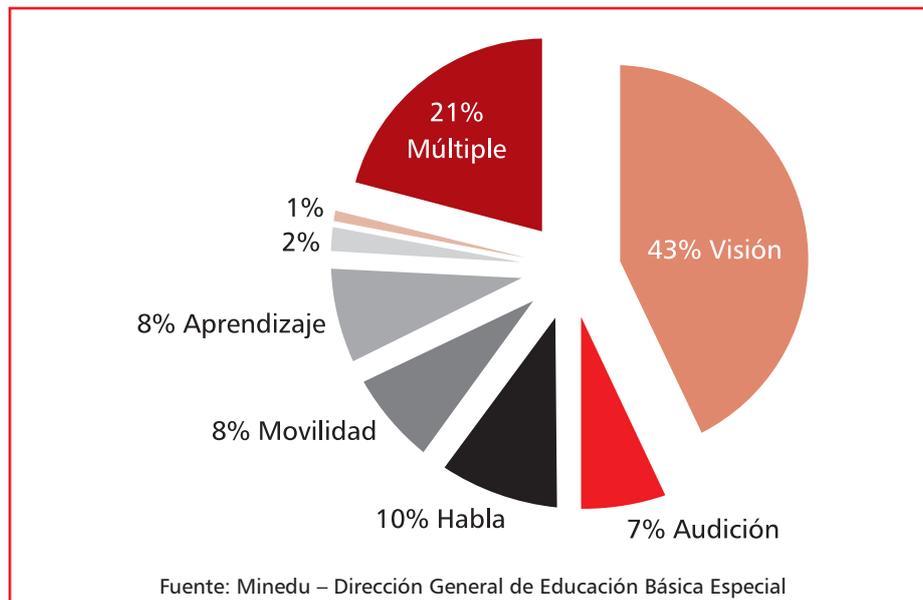


Gráfico 4: Distribución de las personas en edad escolar según tipo de discapacidad, 2006



Población con discapacidad en edad escolar atendida por el sistema educativo. No existen estadísticas exactas sobre el acceso de personas con discapacidad a la educación.

De un lado, el INEI, según los datos de asistencia a la escuela por personas con discapacidad que ofrece la ENCO 2006, informa que la proporción que se encuentra fuera de la escuela es de 25%. La fragilidad de este dato es que es proporcionado por los padres de familia. De ser cierto, significaría que 280 311 niños y jóvenes con discapacidad estarían dentro del sistema educativo. Si de ellos restamos los 17 446 que están en los centros de Educación Básica Especial que reporta el sistema educativo al 2012, entonces tendríamos que 262 865 niños y jóvenes con discapacidad estarían dentro de las escuelas regulares (primaria y secundaria).

La ENCO no permite diferenciar entre tres tipos de estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo: a) Los que están en un centro de Educación Especial; b) Los que están matriculados en una escuela regular y reciben soporte especializado y c) Los que están matriculados en una escuela regular sin tener soporte especializado.

Por ello, es preciso recurrir a otra fuente de datos complementaria: el Censo Escolar que aplica anualmente el Ministerio de Educación que nos proporciona información acerca del número de estudiantes con discapacidad que están matriculados en un Centro de Educación Especial y el número de estudiantes que está incluido en una escuela regular y recibe apoyo especializado.

De acuerdo con el Censo Escolar del 2009 existen 25 707 estudiantes con discapacidad de los cuales 16 073 son estudiantes de Básica Regular Primaria y 9 850 están matriculados en instituciones educativas urbanas de primaria⁴⁰. EL censo reporta 9 078 instituciones educativas inclusivas de todo nivel, de las cuales 4 478 son instituciones públicas primarias y 2 168 son instituciones públicas primarias urbanas.

No todos los niños y jóvenes con discapacidad que están matriculados o son reportados como "incluidos" en el sistema educativo reciben los apoyos y soportes adecuados que garanticen una educación inclusiva de calidad. Según la información de la ENCO 2006, la proporción de personas con discapacidad que se encuentra en una escuela regular sin apoyo es de 67%.

Entre los que están debidamente atendidos están en primer lugar los que asisten a los CEBE, cuyo número está disminuyendo de año en año, ya que parte de su población (con discapacidad leve o moderada) va pasando a la Educación Básica Regular, permaneciendo en los CEBE únicamente los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. Esto representa apenas el 4,7% de la población con discapacidad en edad escolar.

NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD CON ATENCIÓN ESPECIALIZADA EN LOS CEBE					
	2008	2009	2010	2011	2012
Número de estudiantes con discapacidad con edades de 0 a 20 años matriculados en una escuela especial	21 537	21 296	20 825	18 298	17 446
Porcentaje de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años en una escuela especial	5,8%	5.8%	5.6%	4,9%	4.7%
Número de personas con discapacidad en edades de 0 a 0 años	370 163	370 163	370 163	370 163	370 163

Fuente: ENCO 2006, Censo Escolar 2008 – 2012

Por otro lado, la cantidad de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas regulares con apoyo especializado es muy pequeña y no registra incremento significativo. Ello puede significar que está aumentando la matrícula de estudiantes con discapacidad en la escuela regular, pero sin contar con el apoyo especializado que requieren para tener una inclusión exitosa. Ellos representan solo el 1.5% de la población con discapacidad en edad escolar.

40. Información de oficio proporcionada por el Minedu a la Defensoría. Informe Defensorial No. 155, Lima 2011

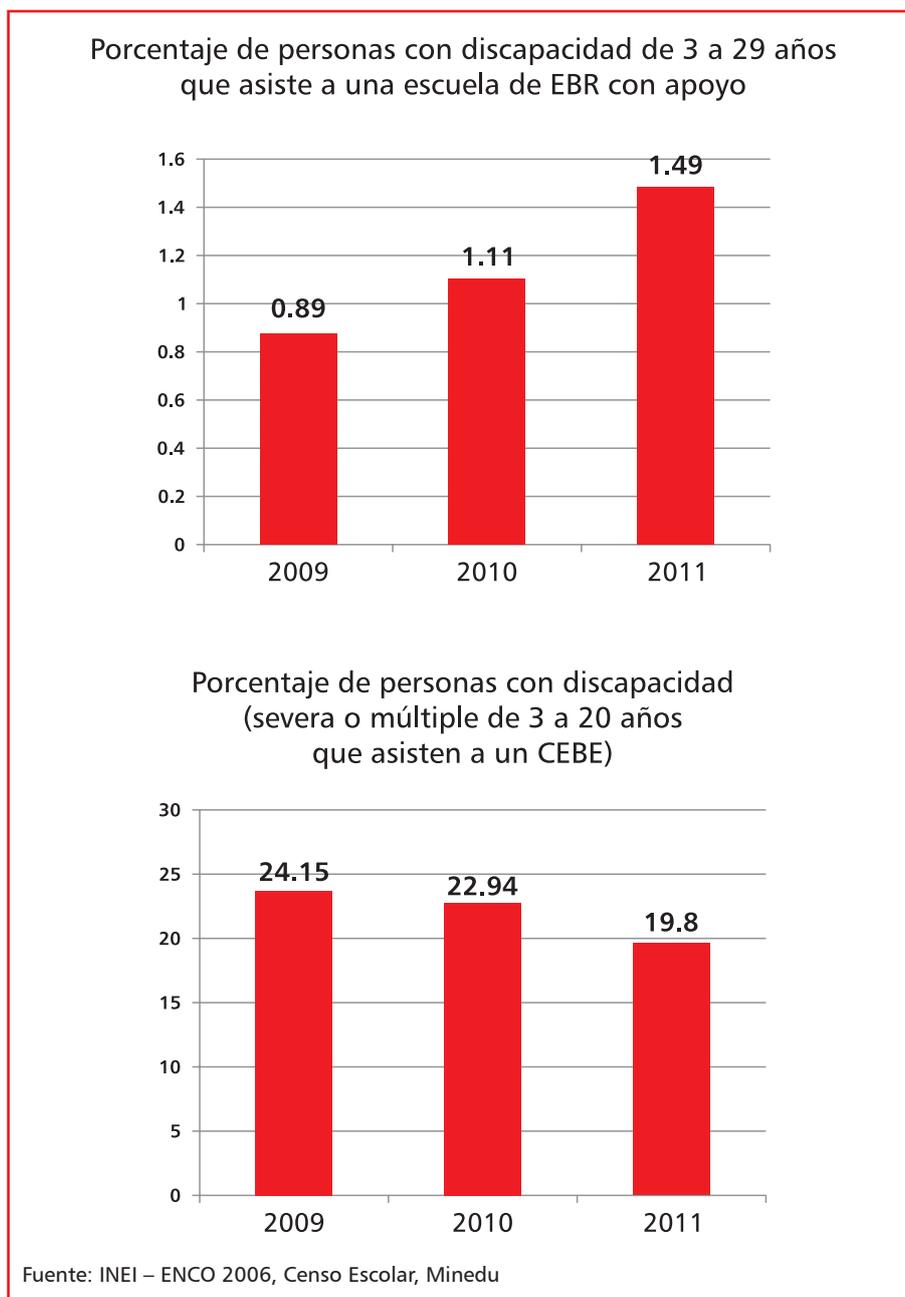
NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD INCLUIDOS EN LA ESCUELA REGULAR CON APOYO ESPECIALIZADO				
	2008	2009	2010	2011
Porcentaje de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años en una escuela regular con apoyo (Censo Escolar)	1.3%	0.9%	1.1%	1.49
Número de estudiantes con discapacidad con edades de 0 a 20 años matriculados en una escuela regular con apoyo (Censo Escolar)	4 721	3 457	4 253	5 515
Número de estudiantes con discapacidad reportados como "incluidos" en centros regulares por el Censo Escolar	21 532	26 009	28 667	
Porcentaje de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema escolar regular sin apoyo, según la ENCO	262 000	262 000	262 000	262 000
Número de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años (ENCO)	370 163	370 163	370 163	370 163

Fuente: Censo Escolar, Minedu, ENCO 2006

Sobre los niños y adolescentes que están en la escuela regular sin apoyo únicamente contamos con la información de la ENCO 2006, que reporta que 77% de la población con discapacidad en edad escolar está incorporada al sistema educativo que significa aproximadamente 286 163. Si de ellos restamos los que están adecuadamente incorporados: es decir los que asisten a un CEBE o a una escuela regular con soporte del Saanee, tenemos que existirían alrededor de 262 000 niños y adolescentes con discapacidad en las escuelas y colegios regulares. Esta cifra no es consistente con la que reporta el Censo Escolar, que señala que solo hay cerca de 30 000 niños y adolescentes con discapacidad incorporados al sistema educativo regular.

La necesidad de contar con información más confiable ha llevado a plantear la Encuesta Nacional de Discapacidad que se llevará a cabo este año 2013.

Gráfico N° 5: Población con discapacidad en edad escolar atendida por el sistema educativo y que cuenta con soporte especializado.



Por exclusión, según la ENCO, tenemos que alrededor de 108 000 niños y adolescentes con discapacidad estaría excluido del sistema educativo y no estaría ejerciendo su derecho a la educación.

En resumen, el número de niños y jóvenes con discapacidad que ven sus necesidades educativas debidamente atendidas en un centro educativo especializado (CEBE) es considerablemente reducido y el número de niños y jóvenes con discapacidad leve o moderada que están matriculados en escuelas regulares y cuentan con apoyo especializado es ínfimo. Los niños y jóvenes con discapacidad que no están debidamente incluidos en el sistema educativo se encuentran en parte completamente fuera de él, y en parte en una escuela regular sin apoyo.

El siguiente gráfico muestra el panorama general de estas cifras que nos dan una fotografía aproximada, dada la diversidad de fuentes que no son comparables entre sí, ni tampoco su data es acumulable. No obstante nos proporciona una imagen relativa acerca de los procesos de inclusión y exclusión de niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo.

Niños y adolescentes con discapacidad y sistema educativo, 2011



Es decir, existe **insuficiente** atención de las necesidades educativas de los niños con discapacidad y con ello se expresa una doble dimensión en esta insuficiencia: cobertura y calidad⁴¹. De esta manera el término **insuficiente inclusión educativa** refiere a:

- Insuficiente inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad leve y moderada en la escuela regular (EBR, EBA, ETP).
- Insuficiente oferta de servicios educativos especializados para atender las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad severa o múltiple, así como las necesidades de preparación previa al ingreso a la escuela regular de las personas con ceguera.

Por otro lado, según cifras oficiales del sector educación (Censo Escolar, Unidad de Estadística, Minedu 2011)⁴², se constata que la fracción de la población en edad escolar con discapacidad atendida por el sistema educativo es de 12,91%. Así, el Censo Escolar reporta que los estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en el sistema educativo ascienden a un total de 27 436. A ello se añaden los estudiantes con discapacidad matriculados en la modalidad de Básica Especial que suman en total 17 446 (2012), lo que da un total de 44 882 estudiantes con discapacidad ubicados dentro del sistema educativo. Cuando se calcula el porcentaje de niños y jóvenes con discapacidad fuera de la escuela sobre esta base, el resultado es de 87% (2010). Esta información es reforzada por los informes defensoriales⁴³.

A partir de la información disponible es posible concluir que existe una alta brecha de atención educativa a las personas con discapacidad. Existe una considerable proporción de personas con discapacidad en edad escolar que están siendo vulnerados en el ejercicio del derecho a una educación inclusiva, que les permita desarrollar su potencial humano, aptitudes y creatividad, integrarse y participar de manera efectiva en la sociedad. Se trata como señala la Defensoría del Pueblo de un colectivo sistemáticamente vulnerado en sus derechos⁴⁴.

Esta realidad se convierte en una tarea intransferible que el sector educación debe atender toda vez que la educación es un derecho y este debe ser cubierto en sus cuatro dimensiones asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad para contribuir con el desarrollo integral de la persona con discapacidad, así como, con su calidad de vida.

La escasa inserción de las personas con discapacidad en el sistema educativo redundará en un menor nivel educativo de esta población. La ENCO muestra que una de cada cinco personas con discapacidad no tiene ningún nivel educativo y que solo el 11% alcanzó nivel de educación superior.

41. Es decir: a) Déficit de matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad y b) Carácter inadecuado de la atención educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

42. Ante la ausencia de fuentes de información confiable y comparable en el tiempo sobre población con discapacidad en el Perú, se asume que la estimación disponible para el año 2006 del INEI es una referencia válida para el periodo 2008-2010.

43. El más reciente es el Informe Defensorial 155 feb. 2012

44. Informe Defensorial 2007

Las deficiencias en el ejercicio del derecho a la educación se enlazan a condiciones precarias de vida. Se configura una cadena de exclusión social y exclusión educativa que afecta a las personas con discapacidad, restándoles oportunidades para ejercer sus derechos y su ciudadanía. Una proporción significativa de personas con discapacidad vive en familias de bajos ingresos⁴⁴. La población con discapacidad tiene mayor riesgo de adquirir una discapacidad ya sea por accidente, enfermedad, desnutrición o falta de acceso a servicios de salud, entre otros⁴⁶.

Esta situación configura la existencia de una fuerte exclusión, de modo que las personas con discapacidad constituyen, como señala la Defensoría del Pueblo “un colectivo sistemáticamente vulnerado en sus derechos⁴⁷”.

4.1.3. INSTITUCIONALIDAD

Se trata de un aspecto muchas veces descuidado en la gestión de políticas y también en el análisis de políticas. Sin embargo constituye una dimensión clave, ya que es el soporte para el funcionamiento efectivo de las políticas públicas que alude a quién efectúa el cambio y sobre qué bases de gestión (*person*).

Existe una institucionalidad específicamente encargada de impulsar la educación de las personas con discapacidad en el Perú. El Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (Digebe) es la encargada de diseñar las políticas de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, a la vez que articular y vigilar su buena marcha en todas las modalidades e instancias del sistema educativo, además de elaborar las normas, directivas y soportes que se requieran. Las Direcciones Generales de Educación en sus diferentes modalidades (Educación Básica regular, Educación Básica Alternativa, Educación Técnico Productiva y Educación Comunitaria) están obligadas a implementar la educación inclusiva de personas con discapacidad. Las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) implementan y ejecutan las políticas de educación inclusiva para la población con discapacidad en el ámbito de sus competencias.

En el caso de la educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, a lo largo de la década que termina se ha registrado un avance en varios aspectos:

a. En primer lugar, se crea la Dirección de Educación Básica Especial con enfoque inclusivo, con la Ley General de Educación. Desde el 2003 en que funciona esta instancia dentro del Ministerio de Educación, la educación inclusiva para

45 Según la Consulta Nacional de Personas con Discapacidad del 2006, el promedio de ingresos familiares es de 790 soles.; el 74% de personas con discapacidad no tiene ningún tipo de ingreso, el 14% tiene ingresos eventuales y un 12% ingresos permanentes. En cuanto a los ingresos económicos de las personas con discapacidad, el 74% no tiene ningún tipo de ingreso, el 14% tiene ingresos eventuales y un 12% ingresos permanentes. Sólo el 7.5% de la población recibe una pensión por discapacidad. En esta consulta organizada por el Congreso de la República participaron voluntariamente 1 695 personas con discapacidad en las audiencias públicas realizadas en las diferentes ciudades del país. Lima, Congreso de la República, 2006.

46 Según el estudio de la OPS *Prevalencias de las deficiencias, discapacidades y minusvalías en el Perú*, el 81.19% de las personas con discapacidad no ha recibido nunca rehabilitación y lo mismo ocurre con el 76% de los casos con minusvalía. La falta de rehabilitación menoscaba sus posibilidades de acceder en mejores condiciones a la educación.

47 Informe Defensorial127. 2008.

personas con discapacidad adquiere no solo mayor visibilidad, sino que fortalece su capacidad de decisión en el campo que le compete. Comienza a incidir en el resto de modalidades educativas instándolas a que cumplan con su obligación de garantizar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Es decir, se produce un empoderamiento de la educación inclusiva para personas con necesidades educativas especiales en la medida en que adquiere un espacio concreto de operación al interior del Minedu, con mayor capacidad de impacto en el conjunto del sistema educativo.

Anteriormente, la educación para personas con discapacidad estaba confinada a un espacio subordinado dentro de la Dirección de Educación Primaria, lo que presuponía (erróneamente) que las personas con discapacidad solo podían estudiar hasta sexto de primaria.

Esto fue corregido por la Ley de educación, que además de extender el horizonte educativo de las personas con discapacidad hizo posible que se den tránsitos flexibles, variados y diversos entre las distintas modalidades educativas. Así una persona con discapacidad puede transitar de la Educación Especial a la Básica Regular, pasar de la Educación Básica a la Educación Superior, o bien su itinerario puede ir desde la primaria hacia la educación técnica o la educación comunitaria, etcétera.

De esta manera, y en la medida en que la Dirección de Educación Básica Especial inclusiva comenzó a operar, se produjeron tres hechos que es importante destacar a nivel de la gestión:

- De un lado desde la Digebe se dialogó y emplazó a las otras modalidades a cumplir el mandato de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Esto fue particularmente importante en el caso de la EBR, la EPT y la EBA; al cabo de una década se puede decir que estas modalidades están dispuestas a abrir sus puertas a los estudiantes con discapacidad, aunque los avances a este nivel sean aún iniciales.

Ya no existen compartimentos estancos que aíslen a los estudiantes con discapacidad, sino posibilidades efectivas de inclusión en diferentes modalidades. Es por esto que en la década avanza sustantivamente la matrícula de estudiantes con discapacidad en la EBR, aunque sin el suficiente soporte especializado.

El sistema educativo peruano acelera los cambios internos institucionales de sus prácticas de gestión para adecuarse a la ley y dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

- De otro lado, la EBE comenzó a impulsar la constitución de instrumentos de gestión de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, tanto pedagógicos, como institucionales. Incursionó en la constitución de los primeros Saanee (conversión de Cebe en Saanee), extensión de los Prites, incremento del número de maestros de la especialidad, elaboración y validación de las guías de adaptación curricular, establecimiento de directivas complementarias para garantizarla, etcétera.

Este cambio permitió el diseño de las políticas de la Educación Básica Especial, así como la formulación de planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo, para su aplicación a nivel nacional, constituyéndose en un reto la articulación intrasectorial en que todas las direcciones del sector se articulen para impulsar la educación inclusiva de personas con discapacidad e intersectorial que brinde atención integral a este segmento de la población escolar y, a partir del 2008 se adquiere el rango de Dirección General.

- Se impulsó, asimismo, la gestión de recursos y presupuestos para implementar la educación inclusiva de personas con discapacidad (ver acápite siguiente).

Así, durante la década, se incrementa el número de docentes especializados, el número de Saanee, Prite y Crebe. Entre los años 2008 y 2012, los Saanee pasan de 162 a 232, los Prite de 51 a 59 y los CEBE se mantienen en 326.

La meta era convertir los Cebe en Saanee, pero esto aún no se ha logrado. En el transcurso de la década se ha visto además que el número de CEBE (potenciales Saanee) y Saanee es insuficiente para atender la demanda de estudiantes con discapacidad por lo que se precisa la creación, construcción e implementación de un número adicional de Saanee, de modo que exista al menos uno por distrito.

	2008	2009	2010	2011	2012
Saanee	163	195		216	232
Prite	51	54	55	58	59
Crebe			5	6	6
CEBE		326	326	329	329
Fuentes. Minedu: Escale, Censo Escolar y Digebe. Defensoría del Pueblo, Informes 2008 y 2012					

Elaboración propia.

Adicionalmente, los Saanee están concentrados en Lima (62 de los 232) por lo que se precisa realizar un mapeo de las regiones en términos de población con discapacidad susceptible de ser incluida en las instituciones de Básica Regular, Técnico Productiva, Básica Alternativa y Comunitaria. De acuerdo a la Defensoría del Pueblo (2011) El número de Saanee constituidos es insuficiente para atender la demanda educativa. No todos los CEBE, DRE ni UGEL han constituido el número suficiente de Saanee en aquellas zonas donde no se cuenta con un CEBE. Varias regiones no cuentan con, al menos, un Saanee por provincia, como ocurre en Madre de Dios, Moquegua, Pasco y Tumbes. Solo el 40% de las II.EE públicas urbanas de primaria reciben algún tipo de apoyo por parte de los Saanee. Esto se puede observar en el siguiente cuadro.

Número de Saanee por Región

Dirección Regional de Educación	Nº de Saanee
Amazonas	2
Ancash	7
Apurímac	2
Arequipa	21
Ayacucho	4
Cajamarca	9
Callao	4
Cusco	8
Huancavelica	4
Huánuco	1
Ica	7
Junín	11
La Libertad	8
Lambayeque	8
Lima Metropolitana	62
Lima Provincias	12
Loreto	5
Madre de Dios	1
Moquegua	3
Pasco	2
Piura	14
Puno	7
San Martín	8
Tacna	3
Tumbes	2
Ucayali	1

Fuente: Censo Escolar 2009 y Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

La existencia de una institucionalidad responsable de impulsar la inclusión educativa constituye una fuerte necesidad en la medida en que el sistema educativo en su conjunto aún no es inclusivo. En la medida en que avance el proceso de inclusión en las instituciones educativas regulares y en el conjunto de modalidades del sistema, el rol de esta instancia variará y será de tipo rector. Lamentablemente, esto aún no ocurre y la institucionalidad del sistema regular aún no asume a cabalidad su responsabilidad con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Por el contrario, tiende a delegar en la Digebe el conjunto de tareas destinadas a hacer efectiva y de calidad la inclusión educativa; formación docente, producción de material educativo adaptado, adaptaciones curriculares, etcétera.

Por otro lado, tal como fue concebida y creada la Dirección Nacional de Educación Básica Especial por la Ley General de Educación, se entiende que la educación inclusiva para personas con discapacidad abarca todos los niveles y modalidades del sistema educativo, tanto la Educación Básica como la Superior; y tanto la Educación Básica Regular como la Básica Alternativa, la Técnico Productiva y la Educación Comunitaria. Por lo tanto, sería de esperar que la nueva Ley de Organización y Funciones del Minedu, actualmente en proceso de elaboración, respete este enfoque y no limite el campo de acción de la educación inclusiva de personas con discapacidad a la educación básica⁴⁸.

b. En segundo lugar, la educación inclusiva de personas con discapacidad se desarrolla al interior del proceso de descentralización. Desde el soporte institucional de la Ley y en el contexto del proceso de descentralización del conjunto del sistema educativo que se inicia durante esta década, la educación inclusiva de personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad se instala al interior de las regiones, conforma Saanee, forma docentes, establece nexos con las instancias del gobierno regional, etc. Deja de ser un asunto fundamentalmente discursivo o limeño para comenzar a aparecer como parte de la cuestión educativa nacional.

Sin embargo, los recursos de apoyo a la inclusión se siguen concentrando en Lima y en las capitales de departamento. Por ejemplo, es el caso de los Saanee, donde 62 de los 210 registrados en el 2009 pertenecían a Lima Metropolitana, es decir la tercera parte.

Además, la descentralización de la inclusión educativa no se asume como responsabilidad. Descansa en los Saanee, no es cumplida como obligación de los gobiernos regionales. Pese a que la normativa estipulaba que los gobiernos regionales debían tener un diagnóstico de la educación de personas con discapacidad y destinar recursos presupuestales para atenderla, no se cumplía en la mayor parte de los casos. Desde la sociedad persiste el desconocimiento sobre estos aspectos del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad. *“Mucha gente desconocía eso y no se exigía”*⁴⁹.

La columna vertebral del proceso era y sigue siendo débil. El número de profesionales del Saanee previsto no se cumple. El Saanee está integrado por un equipo interdisciplinario conformado por 12 profesionales docentes especializados en discapacidad intelectual, auditiva o visual, docentes con experiencia en autismo, docentes con experiencia en Educación Técnico Productiva, así como con profesionales no docentes y con experiencia en Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad, tales como psicólogos educacionales, psicólogos con experiencia en talento o superdotación, terapeutas ocupacionales o de lenguaje y trabajadores sociales. Sin embargo, según reportes de la Defensoría solo se asignan dos o tres personas para esta función.⁵⁰

48 En la propuesta en curso se estaría proponiendo dos viceministerios: uno de Educación Básica y otro de Educación Superior. La Educación inclusiva de personas con discapacidad tiene que ver con ambos.

49 Madezha Cépeda, Grupo Focal de Expertos ob.cit., p.8

50 Volveremos sobre esto en el acápite 3.2. El derecho a la educación Inclusiva de personas con discapacidad

El rol de los Saanee se configura como elemento central de la educación inclusiva de la población con discapacidad; ya que orienta a los docentes regulares para que atiendan a los estudiantes con discapacidad y puedan elaborar las adaptaciones pertinentes; a la vez que realizan un trabajo con la comunidad educativa en su conjunto construyendo un clima institucional y educativo favorable a la inclusión. En un país con fuertes prejuicios y/o indiferencia frente a la discapacidad, esta acción se constituye en motor de la inclusión.

Los Saanee se complementan y hacen uso de los centros de recursos y, a la vez impulsan las acciones de formación y capacitación docente a fin de que el sistema cuente con profesionales idóneos para la inclusión.

- c. **En tercer lugar, se extienden los espacios de participación.** Desde la EBE como plataforma, pero involucrando al conjunto del ministerio y del sector, se avanza en establecer espacios de incidencia más amplios, que involucran la intervención organizada de la comunidad educativa y la sociedad civil.

La Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva⁵¹ se constituye en 2011 como un espacio de encuentro entre el Estado y la Sociedad Civil para impulsar la educación inclusiva de las personas con discapacidad. El presupuesto es que se requiere acciones concertadas para vencer los obstáculos frente a esta educación que, además, es pertinente ampliar su radio de acción involucrando a distintos actores y espacios.

La mesa es una plataforma común que fortalece los nexos del Ministerio de Educación con otras organizaciones e instituciones públicas y privadas comprometidas con la educación inclusiva de personas con discapacidad. Busca la promoción de la acción intersectorial y, simultáneamente, incide al interior del propio Minedu y sector Educación en la concreción de las políticas con enfoque inclusivo.

La Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva, desde el año 2009, ha fortalecido la acción de Digebe, así como moviliza recursos de fuentes cooperantes como Aecid, Unesco, Fundación Telefónica, Fundación Stromme, entre otras.

A partir de la mesa y en conjunto con la Digebe se impulsaron las siguientes acciones:

- Conferencias internacionales por la educación, desde el año 2008 al 2012 las que han permitido convocar a expertos internacionales y conocer los avances en materia de políticas educativas, así como el intercambio de experiencias desarrolladas en otros países.
- Fortalecimiento de las acciones de sensibilización y movilización en el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- Constitución de Mesas de Diálogo por la Educación Inclusiva en regiones (Ica, Trujillo, Cajamarca y Lima provincias).

51 Creada el 2011 (RM N°313-2011-ED 18 de julio del 2011) y ratificada el 2013

- Realización de Concursos Anuales de buenas prácticas en educación inclusiva de estudiantes con discapacidad con participación de las diferentes regiones del país. Promovidos desde el año 2008 han posibilitado tanto el reconocimiento de las experiencias exitosas, como la difusión de información pertinente para el impulso de la educación inclusiva de la población con discapacidad.

d. En cuarto lugar, se comienza a asumir institucionalmente, de manera integral en el Minedu, la responsabilidad de la educación de personas con discapacidad. Por Resolución Ministerial N° 479-2012-ED del 04 de diciembre de 2012, se crea la comisión sectorial de naturaleza temporal encargada de evaluar los planes, programas, proyectos y procedimientos que garanticen el acceso, permanencia, buen trato y éxito escolar de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación.

La preside la Directora de Educación Básica Especial y la integran los Directores Nacionales de las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo y también participa en ella la Presidenta de la Mesa de Diálogo por la Educación Inclusiva.

Por primera vez, se cuenta con un espacio donde es el conjunto del sistema educativo el que se responsabiliza por la educación de personas con discapacidad.

La integran representantes de las Direcciones de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa, Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, Educación Superior y Técnico Profesional, Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Intercultural y Bilingüe, Educación Rural. Oficina de Infraestructura Educativa, Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa, Unidad de Estadística Educativa y la Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva

La mesa sectorial tiene plazo de un año para cumplir sus objetivos, que podrá ser prorrogado.

No obstante los avances señalados, el conjunto de la institucionalidad que sirve como soporte registra algunas falencias. El posicionamiento de la educación inclusiva de las personas con discapacidad en el sector es formalmente importante, pero ello no se refleja aún en práctica y convicción en el resto del sistema. Las distintas modalidades educativas que deberían abrir sus puertas a los estudiantes con discapacidad aún están presas de su propia lógica, metas y objetivos, que terminan primando por sobre los de la inclusión. Los docentes del sistema no son formados para atender a la diversidad y en la Ley de Reforma Magisterial no se considera bonificación por la compleja labor que involucra la inclusión educativa.

El planteamiento de educación inclusiva de personas con discapacidad tiene legitimidad entre las autoridades y especialistas del Minedu pero no adquiere suficiente consistencia a nivel de las acciones pedagógicas e institucionales de los diferentes órganos del sistema. Asimismo, a nivel descentralizado el avance es aún menor, ya que los especialistas de las DRE no dan prioridad al tema y el nivel del aparato institucional para implementar la educación inclusiva de personas con discapacidad es débil (Saanee, Crebe y Prite).

La Educación Básica Especial sigue ejerciendo un rol de liderazgo para invitar y/o emplazar al conjunto del sistema a comprarse el pleito de la educación inclusiva de personas con discapacidad, y también para dar las pautas y asesoría sobre los procesos e instrumentos que requiere (formación docente, adaptaciones curriculares, etc.). "La educación especial tiene que seguir mientras no se instale la educación inclusiva"⁵². Como señala la Defensoría del Pueblo: "En el marco de la política de educación inclusiva, el punto óptimo de aceptabilidad y adaptabilidad se alcanzará cuando los docentes de las instituciones educativas estén en capacidad de realizar por ellos mismos las adaptaciones de acceso y curriculares necesarias. En tanto ello no ocurra es pertinente y razonable que cuenten con servicios de apoyo"⁵³. La educación inclusiva de personas con discapacidad es una política de afirmación positiva hacia un grupo poblacional vulnerado en sus derechos, que será necesario mantener mientras el piso de igualdad no haya sido construido para ella en nuestro país.

La nueva mesa sectorial abre la posibilidad de revertir estas falencias y concertar voluntad institucional para actualizar la data sobre estudiantes con discapacidad, actualmente insuficiente; mejorar la calidad y cobertura de la inclusión educativa, especialmente, en la Educación Básica Regular, garantizar condiciones de accesibilidad en la infraestructura escolar, incluir las metas de inclusión educativa en la planificación sectorial del Minedu, enriquecer el trabajo pedagógico desde el tratamiento y valoración de la diversidad, garantizar la provisión de materiales educativos adaptados, garantizar asimismo la formación docente en atención a la diversidad e inclusión educativa. etc.

"Un aspecto positivo es que con esta nueva gestión realmente se está dando espacio a la transversalidad. Una buena noticia es que se ha formado una comisión intrasectorial conformada por todas las direcciones que estamos relacionadas con el proceso educativo, y haremos un trabajo en el que cada uno se va a comprometer y también en su plan operativo del siguiente año"⁵⁴.



52 Clemencia Vallejos, Grupo Focal, ob.cit, p.2

53 Informe Defensorial 155, 2º11, p.158

54 Clemencia Vallejos, Grupo Focal de Expertos, ibídem, p.2

Cronología. soporte institucional de la educación inclusiva

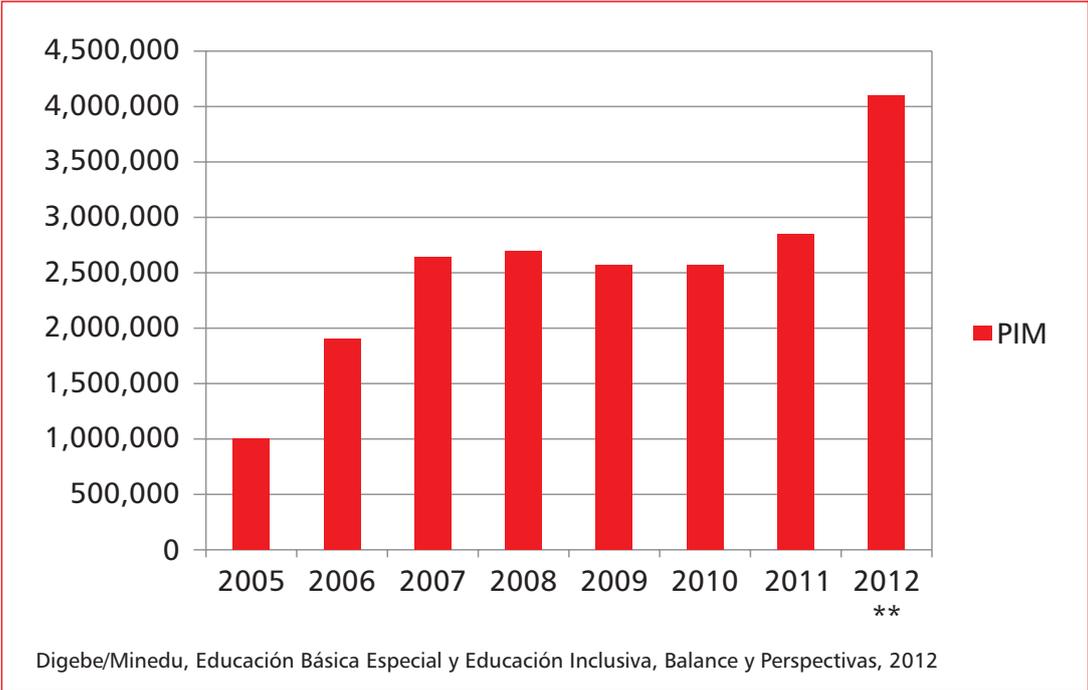
1971	Se crea en el Ministerio de Educación un órgano normativo que ubica a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, responsable de formular las políticas y las orientaciones técnico- pedagógicas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional.
Década del 80	Se establecen Centros de Educación Especial (CEE) , con los niveles de educación inicial y primaria para estudiantes “excepcionales” a partir de los seis años y los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional (Sacie) para dar soporte a los estudiantes con problemas motores y sensoriales que se integraban a los colegios regulares a partir de la secundaria. Se abren aulas de educación especial en algunos colegios regulares en aquellos lugares donde no había un CEBE (sistema paralelo y segregado).
1982	Ley General de la Educación, Ley 23384, establece la Dirección de Educación Básica Especial . Se ubica como una instancia subordinada al interior de la educación primaria.
Década del 90	Se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de la Unesco, incorporándose por primera vez los estudiantes con discapacidad a los colegios regulares.
2003	Nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044 que establece el enfoque inclusivo en todo el sistema educativo y crea la Modalidad de Educación Básica Especial con enfoque inclusivo .
2003-ED	D.S. 026- que declara la “ Década de la Educación Inclusiva 2003-2012 ” que establece se lleven a cabo planes, convenios, programas y proyectos que garanticen la ejecución de acciones que promuevan la educación inclusiva de personas con discapacidad.
2006	Se crea la Dirección Nacional de Educación Básica Especial D.S. N° 006-2006-ED.
2008	Creación de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial - Crebe (RD.N° 650-2008-ED).
2008	Se crea la “Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva” (R. V.M. N° 037-2008-ED, 15-10-08), que luego se ratifica con rango ministerial el 2011 (RM. 0313/2011/ED) y se reafirma el 2013.
2012	Se crea la Comisión Sectorial sobre educación de estudiantes con discapacidad (RM N° 479-2012-ED, /12/2012) de naturaleza temporal encargada de evaluar los planes, programas, proyectos y procedimientos que garanticen el acceso, permanencia, buen trato y éxito escolar de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación.

4.1.4. RECURSOS Y PRESUPUESTO

Los recursos para la educación inclusiva de personas con discapacidad expresan la voluntad efectiva de respaldar la concreción de este derecho (*price*). La asignación de estos recursos no está exenta de dificultades. El Estado es reacio a invertir en este rubro y tiende a priorizar otras políticas. Tampoco hay un entendimiento cabal de lo que significa la inversión integral en educación inclusiva de personas con discapacidad que no se limita a la asignación a la Educación Especial sino que tiene que ser transversal al conjunto del sistema.

Sin embargo, habitualmente, se ha tendido a asignar presupuesto a la educación inclusiva de personas con discapacidad vía la Dirección de Educación Básica Especial que ha ido demandando progresivamente más recursos. Visto históricamente, los recursos para esta Dirección son reducidos, pero ha ido aumentando año a año. Así la Dirección General de Educación Básica Especial tuvo un presupuesto asignado para el 2012 de 3 315 281, lo cual representa más del triple del monto asignado al 2005⁵⁵.

Gráfico N° 6: Presupuesto Digebe 2005 - 2011



Presupuesto Digebe 2005 - 2010

Años	PIM*
2005	989,500
2006	1,894,637
2007	2,654,295
2008	2,666,842
2009	2,552,148
2010	2,538,435
2011	2,821,100
2012	3,315,281

* Presupuesto Institucional Modificado

55 Las cifras son en soles corrientes y han sido proporcionadas por la Digebe, quien no dispone de otras.

Asimismo, en los últimos años se ha incrementado el gasto público en educación. El Presupuesto Inicial de Apertura asignado a la educación fue de 11 719 millones de soles el 2010; 13 180 millones de soles el 2011; mientras que el 2012 se incrementó en 1 300 millones adicionales (14 480).

Mientras que entre el 2010 y el 2012 el presupuesto del sector educación se ha incrementado en 25,5%, el dedicado a la educación especial lo ha hecho en 30,6%. Sin embargo, este presupuesto representa menos del 0.01% del presupuesto total del sector por lo que resulta sustantivo saber qué proporción de recursos destina el sector educación a la inclusión de estudiantes con discapacidad, más allá del presupuesto de Educación Especial.

No obstante, en la información que proporciona el Minedu no se indica cuántos recursos de la inversión en educación se dedican para cumplir los objetivos de la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Como señala la Defensoría del Pueblo, mientras que una parte sustantiva del gasto de Educación Especial se dedica a la Educación Inclusiva de la población con discapacidad, no sucede lo mismo con el gasto del resto del sistema educativo, pese a que es responsabilidad de la educación regular el realizar la preparación y adaptaciones necesarias para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *“Y las otras direcciones definitivamente no pensaban que tenían la responsabilidad de recibir también estudiantes con discapacidad y programar materiales educativos y plazas docentes”*⁵⁶. En el tramo final de la década esta situación empieza a cambiar

Según la Defensoría del Pueblo el Minedu no ha dado información clara sobre el monto de inversión en educación que se está destinando para cumplir con el mandato de la educación inclusiva de personas con discapacidad en las diferentes modalidades educativas.

Es decir, existe una asignación anual para la Digebe, pero no existe información sobre la asignación para la educación inclusiva de personas con discapacidad del resto del sistema a nivel central, ni tampoco a nivel descentralizado. Lo que hay es la constatación diaria que los recursos para inclusión son escasos. *“Lo que no tuvimos fueron los recursos suficientes. Hicimos modelos pilotos, pero nunca pudimos extenderlos. El presupuesto era el menor de todos y todo lo que se encontraba en el ministerio era, en realidad, porque sobraba. A finales de cada año, en agosto y setiembre, nos daban los presupuestos que liberaban, pero ya no podíamos hacer nada porque el año ya había culminado”*⁵⁷.

La escasa asignación presupuestal a la educación inclusiva de personas con discapacidad fue mayor a inicios de la década, cuando aún se vivía una etapa de crisis económica. No obstante, pese a que ya el país registra un crecimiento sostenido desde hace varios años, ello no ha significado que se pueda destinar recursos para hacer frente a la responsabilidad del Estado respecto de la educación de personas con discapacidad.

56 Clemencia Vallejos, ob.cit, p2

57 Clemencia Vallejos, ob.cit, p.2

Dado lo escaso de los recursos, la Digebe impulsó proyectos específicos para hacer frente a la inversión necesaria para los distintos componentes de la educación inclusiva de personas con discapacidad:

1. Plan Piloto de Educación Inclusiva 2005. Se aprobó el plan pero no se asignaron los recursos correspondientes. Abarcaba cuatro regiones: Ayacucho, Junín, Lambayeque y Loreto.⁵⁸
2. Proyectos Prodiés obtuvo apoyo de la cooperación internacional para desarrollar la educación inclusiva de personas con discapacidad en cinco regiones (2009-2011): Piura, Cajamarca, La Libertad, Ica y Lima. Se llevó a cabo exitosamente beneficiando a 2 783 estudiantes (46% de estudiantes con discapacidad) y reconvirtiendo el 96% del CEBE en Saanee.
3. Programa Presupuestal por Resultados-PPR de Educación Inclusiva elaborado, gestionado y aprobado el 2012 para efectivizar la educación inclusiva de personas con discapacidad en cinco regiones con recursos públicos: Lima Metropolitana, Callao, Piura, La Libertad y Lima. Está siendo objeto de ajustes para que se proceda a la asignación de recursos.

El Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (Prodiés) buscaba ampliar el proceso de inclusión educativa y social de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en cinco regiones del Perú, con soporte de calidad y teniendo como proyección de largo plazo un impacto en el resto del país. El proyecto se realizó en cinco regiones del Perú que tenían magnitudes significativas de población con discapacidad en edad escolar y que, además, contaban con adecuado soporte institucional y pedagógico para la inclusión⁵⁹. Adicionalmente, la Digebe gestionó un proyecto adicional con Caritas, del cual no se cuenta con información presupuestal

Prodiés estudiantes con discapacidad matriculados en IIEE inclusivas

AÑOS	LIMA METROPOLITANA	LIMA PROVINCIA	ICA	PIURA	CAJAMARCA	LA LIBERTAD	TOTAL
2008	208	59	70	73	10	17	437
2009	277	158	118	110	40	59	762
2010	379	260	149	188	104	90	1 170
2011	460	356	197	265	90	91	1 459

Fuente: Digebe, Informe de sistematización del PRODIÉS, 2012

58 Los criterios de elección de las regiones fueron diversos en cada caso y combinaron tres elementos: magnitud de la población objetivo, existencia de soporte institucional de partida y variedad de regiones geográficas.

59 En el caso de Lima se consideró tanto Lima Metropolitana, como Lima Provincias.

Los tres proyectos (Plan Piloto, Prodiés y PPR) mantienen el mismo enfoque y componentes centrales:

- a) Ampliar la cobertura de educación inclusiva de personas con discapacidad en la EBR
- b) Convertir a los Cebe en Saanee
- c) Sensibilizar a la comunidad
- d) Fortalecer la gestión de la educación Inclusiva de personas con discapacidad

PROYECTO	FECHA	ÁMBITO	COMPONENTES	ALCANCE	RECURSOS
Plan Piloto	2005-2012	Cuatro regiones: Ayacucho, Junín, Lambayeque y Loreto	Inclusión de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en la EBR, EBA y ETP	636 IE (30%)	No se asignaron (Estaban calculados) 14 747 000 soles)
			Convertir los CEBE en Saanee		
			Sociedad sensibilizada y comprometida con la educación inclusiva de personas con discapacidad		
			Fortalecer la institucionalidad y recursos para la educación inclusiva de personas con discapacidad		
Prodiés	2009-2011	Cinco regiones: Piura, Cajamarca, La Libertad, Ica y Lima	Inclusión de niñas, niños y jóvenes con discapacidad en la EBR, EBA y ETP	296 IIEE inclusivas	Cooperación Española 2 274 806 soles
			Convertir los Cebe en Saanee		
			Sensibilizar a comunidad y sociedad sobre los derechos de las personas con discapacidad		
			Fortalecer la institucionalidad y gestión de la educación inclusiva de personas con discapacidad		
PPR	2013-2016	Cinco regiones: Lima Metropolitana, Callao, Tumbes, Ica Ayacucho	Instituciones educativas públicas inclusivas y con espacios y materiales adecuados (Ed. Básica y Técnico P)	IIEE 442 IE inclusivas 10 164 familias	Por asignar 14 857 095 (2013)
			Niños con discapacidad acceden a Prite		
			Docentes con soporte especializado		
			Compromiso de familias con la inclusión de estudiantes con discapacidad		

Hay que considerar la conveniencia de invertir en la educación de personas con discapacidad en relación a la alta tasa de retorno de esta inversión. Así, aunque el gasto anual por alumno de EBE (6 157 soles) es mayor que el de otras modalidades (primaria: 1 668 soles, secundaria: 1 885 soles, EBA: 2 601 soles), la atención a la discapacidad tiene un efecto económico positivo al reducir el costo social de la misma.

Ocurre que las personas con discapacidad con mayor nivel educativo tienen mayores oportunidades de inserción en el mundo del trabajo, por lo que la inversión en educación de personas con discapacidad tiene una tasa de retorno significativa⁶⁰.

4.2 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Cuando se trata de derechos, hay que evaluar su cumplimiento. Ello, en aras de caminar progresivamente hacia el logro de una sociedad más justa y con menor calidad de vida para todos. El enfoque de derechos es el que rige la evaluación final del alcance de las políticas y, en este caso, se trata de examinar el grado de satisfacción del derecho a educarse de las personas con discapacidad que habitan en el Perú.

Asumiendo el enfoque de la Unesco, podemos visualizar primero de manera global que las distintas dimensiones (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad) presentan falencias en su cumplimiento.

En la primera fase de la década se impulsó la apertura de las escuelas regulares a los estudiantes con discapacidad, mientras se iniciaba la construcción del sistema de soporte que garantizara la calidad de dicha inclusión. El resultado fue que creció el número de estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema⁶¹, pero, éste fue mayor que el número de estudiantes que, realmente, accedían a todas las condiciones de una inclusión educativa de calidad.

En la última fase de la década se ha puesto más atención a la calidad de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad y, a ello, se han enfocado tanto las disposiciones normativas como los proyectos y planes presupuestales.

Entre ambos aspectos: acceso y calidad, persiste una tensión, ya que la dimensión de la exclusión es significativa y hay que incrementar progresivamente las metas de cobertura; pero garantizando la calidad, lo cual es mucho más exigente y requiere no solo mayores recursos e inversión, sino un esfuerzo articulado al interior del sector e intersectorial. La Defensoría del Pueblo da cuenta de esta tensión: **“La noción de progresividad del derecho a la educación inclusiva se debe interpretar en dos sentidos complementarios: la satisfacción plena del derecho conlleva cierta gradualidad; pero, a la vez, implica el necesario avance hacia un objetivo⁶²”**

60 Maldonado, Stanislao, Trabajo y discapacidad en el Perú, Congreso de la República, 2006

61. Aunque la información exacta al respecto no existe según la data oficial, o es contradictoria.

62. Informe Defensorial No. 155, ob. cit, p.158

A continuación, veremos cada una de las dimensiones. En la última (aceptabilidad y adaptabilidad) es donde se percibe con mayor claridad cuáles son los componentes de una inclusión educativa de calidad, así como cuál es el grado de avance respecto de cada uno de ellos.

4.2.1. ASEQUIBILIDAD

La inclusión educativa comienza con un paso que el sistema educativo da hacia los niños y niñas con discapacidad, acercándose a su vida y hábitat. Esto comienza con garantizar que, en todo el país, en sus diferentes regiones, los niños con discapacidad tengan una escuela a la que puedan asistir.

¿Existen escuelas cercanas? Todo niño, niña o adolescente con discapacidad debería poder encontrar una oportunidad educativa. Aquellos que tienen discapacidad leve o moderada deberían hallarla en la educación básica regular. De acuerdo con el Censo Escolar del 2009 existen 9 078 instituciones educativas inclusivas que acogían a 25 707 estudiantes con discapacidad de los cuales 16 073 son estudiantes de primaria en la modalidad de **Básica Regular**. De ellos, 5 515 tendrían apoyo especializado. Además habrían 17 446 en CEBE.

De acuerdo a la ENCO 2006, existen: 286 163 estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, de los cuales 262 000 estarían en aulas regulares sin apoyo especializado. Para el caso de la primaria, según la ENCO, mientras el 100% de niños y niñas del Callao, de 6 a 11 años, con discapacidad se encuentra incorporado al sistema educativo, este porcentaje sería de 75% en Junín y 71% en Tumbes.

Es decir, según la ENCO existiría una disponibilidad de matrícula para los niños y jóvenes con discapacidad en un porcentaje que va entre 71% al 100% en todas las regiones, pero esto no significa que exista una disponibilidad de inclusión educativa de calidad para los niños y adolescentes con discapacidad.

De acuerdo a la Defensoría, la capacidad de ofrecer acceso a la educación inclusiva de personas con discapacidad en las regiones se encuentra limitada en gran parte por las deficiencias en el manejo de información y data sobre la discapacidad: *“Las políticas y planes regionales o locales las DRE y las UGEL deben concordar con las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, ni las DRE ni las UGEL logran articular sus acciones con el órgano central, debido a que no cuentan con información importante para la implementación de la educación inclusiva en sus respectivas jurisdicciones, tales como el número de estudiantes con discapacidad matriculados o el número de instituciones educativas⁶³.”*

De acuerdo a las encuestas realizadas para el presente balance a los directores de los Saanee, se puede concluir que los Saanee no cuentan con información suficiente o veraz acerca del número total de personas de 0 a 18 años con discapacidad a nivel provincial. En la mayoría de los casos solo se tiene registro del número de personas con discapacidad que son atendidas por los Saanee, CEBE, Prite o IIEE inclusivas.

63. Informe Defensorial No. 155, ob.cit, p. 160

De acuerdo a las mismas encuestas a los directores de Saanee, el número de personas con discapacidad (c/d) que se educan en IIEE de EBR inclusivas es significativamente mayor (66 a nivel provincial) que el número de personas con discapacidad que reciben servicio educativo en CEBE (37) o Prite(6).

Encuesta a directores de Saanee

	Nro. Prite (a nivel provincial)	Nro. Personas c/d atendidas por Prite (a nivel provincial)
Promedio	0.5	5.6
Máximo	1	28
Mínimo	0	0
	II.EE de EBR inclusivas - Nro. IIEE (a nivel provincial)	Nro. Personas c/d atendidas por las II.EE de EBR inclusivas (a nivel provincial)
Promedio	19.7	66.2
Máximo valor	67	306
Mínimo valor	1	1
	Nro. CEBE (a nivel provincial)	Nro. Personas c/d atendidas por CEBE (a nivel provincial)
Promedio	1	37.4
Máximo	1	132
Mínimo	1	0
CNE. 2012		

Se puede afirmar, en términos generales, que el número de personas con discapacidad atendidas ya sea por CEBE, Prite o IIEE inclusivas no representa el total de personas con discapacidad, y que, por lo tanto, hay una porción importante y no totalmente dimensionada de personas con discapacidad que no tienen la oportunidad de recibir educación o atención alguna, además, es necesario identificar, cuantificar y diagnosticar, en aras de planificar y concretar las acciones que hagan posible que se cumpla su derecho a la educación.

La inclusión educativa de personas con discapacidad ha caminado pues un poco a ciegas o al tanteo en esta década. La voluntad de incluir a estudiantes con discapacidad no fue de la mano con una gestión administrativa y presupuestal que lo garantizara. Sin saber cuánta era la demanda educativa de esta población, en el marco de la década se dispuso que las escuelas regulares abrieran sus puertas a los estudiantes con discapacidad.

Pese a que se dispuso que se elabore un directorio de instituciones educativas por región (Directivas del Viceministerio de Gestión Pedagógica –VMGP- del 2006-2008) esto no se ha concretado y además, estas directivas han quedado sin efecto, por lo que no existe obligación de las instancias descentralizadas de efectuar una planificación de la acción educativa para responder a la demanda de los estudiantes con discapacidad.

De esta manera, el propósito de universalizar la atención educativa de las personas con discapacidad dispuesta en la anterior Reglamentación de la ley de Educación carece en este momento de respaldo normativo suficiente. Aunque la Ley de Personas con Discapacidad lo ratifica, en el sector educación ha quedado a merced de la buena o mala voluntad de las regiones. A diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, con Educación Inicial, donde sí hay metas de cierre de brechas y universalización, en el caso de las personas con discapacidad se omite este derecho.

De existir escuelas cercanas, ¿hay suficientes vacantes para estudiantes con discapacidad? El primer esfuerzo que se hizo en pro de la asequibilidad es disponer que cada institución educativa reserve un mínimo de **dos vacantes** para estudiantes con discapacidad, disposición que está pendiente de reglamentación permanente (solo está presente en la directiva anual de inicio del año escolar).

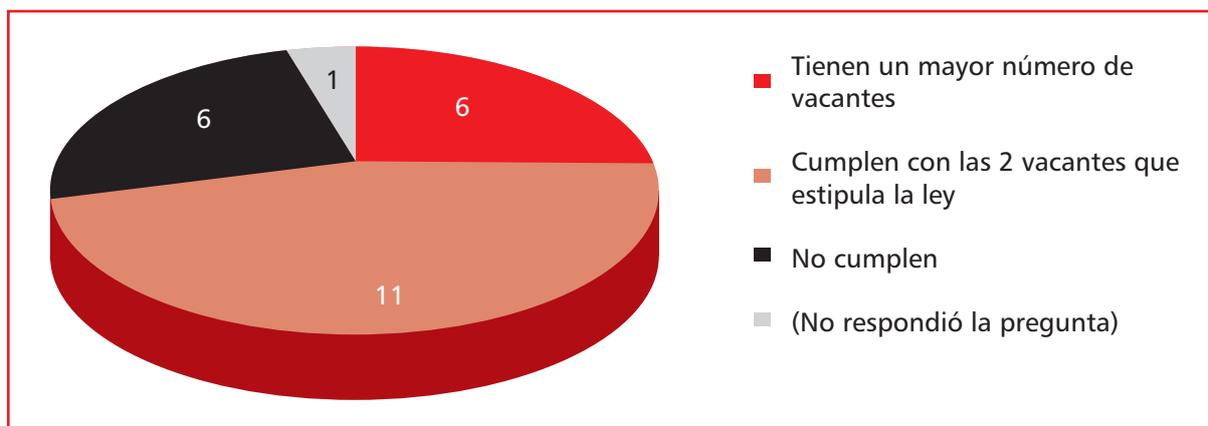
Al respecto, la información de la Defensoría nos dice que se trata de una disposición que es ya conocida por las escuelas y directores. No obstante, alerta que los directores tienen la idea de que es suficiente con recibir a los estudiantes con discapacidad y no son muy conscientes de que es su responsabilidad brindarles condiciones adecuadas para su inclusión exitosa.

Esto se complementa con la información proporcionada por la encuesta a directores de Saanee aplicada con motivo de este balance que muestra un cumplimiento bastante satisfactorio de la normatividad referida al número de vacantes que deben tener las II.EE de EBR para incluir a estudiantes con discapacidad. De las encuestas realizadas para el presente balance se obtuvo que, en opinión de los directores de Saanee encuestados, el 75% de las II.EE cumplen o sobrepasan las dos vacantes que estipula la ley. Sin embargo, el 25% restante no cumple con el mínimo de vacantes, lo cual no es un porcentaje despreciable.

Encuesta a directores de Saanee	
Número de vacantes en II.EE para el total de personas con discapacidad	
Observación – II.EE de EBR cumplen con vacantes para inclusión	
(No respondió la pregunta)	1
Tienen un mayor número de vacantes	6
Cumplen con las dos vacantes que estipula ley	11
No cumplen	6
Total general	24

Fuente: Encuesta a Directores de Saanee, CNE. Diciembre 2012

**Gráfico N° 7: Encuesta a directores de Saanee
Las IIEE de EBR ¿cumplen con las vacantes para inclusión?**



Hay pues un importante avance a este nivel. Se ha asumido la obligación de brindar vacantes a los niños con discapacidad y ello, luego de diez años permite comparar con la situación inicial donde los colegios se resistían a abrir sus puertas a los estudiantes con discapacidad o desconocían que tenían la obligación de hacerlo. Hoy, ya conocen esta obligación y aunque ello no haya disuelto sus temores o resistencias, es parte de un cambio cultural que está en proceso de avance.

En el lapso final de la década la preocupación se ha centrado en atender bien a los estudiantes con discapacidad ya incluidos y en incluir aquellos que el sistema pueda recibir con el soporte especializado requerido. Ello, siendo garantía de calidad, y pudiendo responder a un enfoque progresivo, sin embargo no debería dejar de tener como marco el dimensionamiento de la brecha de atención educativa y el propósito de cerrarla atendiendo a criterios de planificación nacional y regional que deben ser monitoreados y constituidos en referente de rendición de cuentas.

La experiencia demuestra la conveniencia de realizar el proceso de inclusión a edad temprana, porque ello favorece la socialización y cimienta su proceso de aprendizaje. Ello involucra la acción a nivel de los niños menores con un enfoque de prevención que se ha venido dando a nivel de los Programas de Intervención Temprana (Prite) y la incorporación de niños con discapacidad desde el nivel inicial, comprobando los efectos positivos de esta estrategia. No obstante, el número de Prite existentes es exiguo (59) y no están distribuidos en el país de modo que sean asequibles a toda la población con discapacidad o riesgo de adquirirla, que lo requiere.

4.2.2. ACCESIBILIDAD

Puede que algún día existan suficientes escuelas, vacantes y maestros para los niños con discapacidad, pero el enfoque de equidad exige que además entre esta oferta y los estudiantes, no exista ninguna barrera.

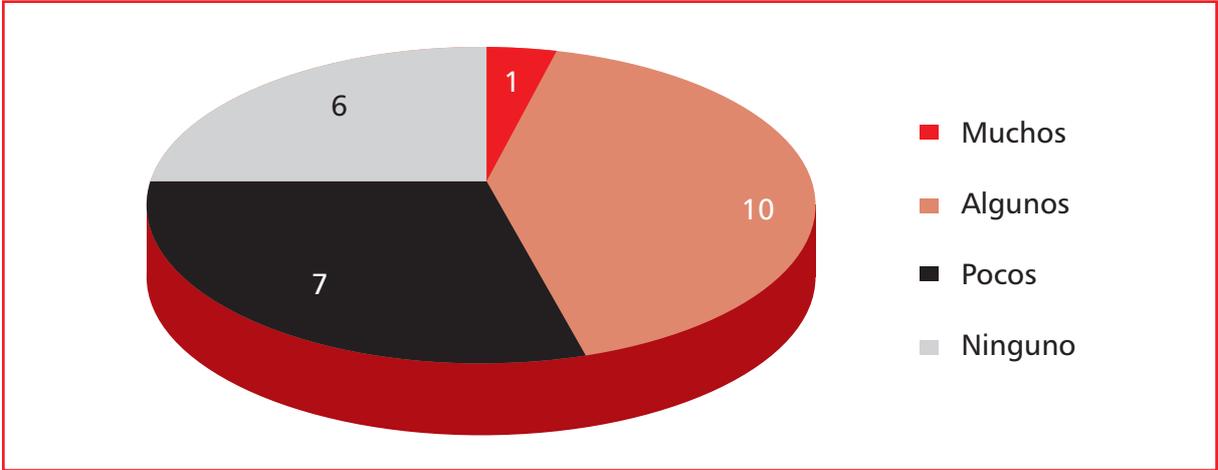
Si bien la normatividad sobre educación inclusiva de personas con necesidades educativas especiales y sobre personas con discapacidad hace hincapié en la eliminación de las barreras que impiden o dificultan la educación y el aprendizaje de los niños y jóvenes con discapacidad, aún queda un buen trecho por recorrer en este terreno.

La matrícula. La primera barrera se presenta al momento de la matrícula. Hay colegios que aún niegan la entrada de estudiantes con discapacidad. En general, se percibe resistencia, discriminación y obstáculos en el proceso de matrícula de personas con discapacidad en IIEE de EBR inclusivas.

La normatividad específica para evitarlo se dio mediante varias directivas, especificando diversos aspectos como la prohibición de negar la matrícula a los estudiantes con discapacidad, de no condicionarla (ni la matrícula ni el traslado) a la presentación de documentos, de registrar debidamente, al estudiante con discapacidad, en la nómina de matrícula usando la Ficha Única de Matrícula, de matricularlo de acuerdo a su edad normativa, etc. Mientras estaban vigentes estas normas se logró que los colegios públicos y algunos privados abrieran sus puertas a los niños con discapacidad y que los matricularan formalmente, pues muchos estaban integrados pero sin papeles.

Según las encuestas realizadas para el presente informe, la mayor parte de los Saanee encuestados (75%) opinaron que se dan casos en que IIEE niegan la matrícula a estudiantes con discapacidad, de los cuales la mayoría (55.5%) manifestó que se dan "algunos" casos, 39% "pocos" casos y 5.5% "muchos" casos. La Defensoría reporta casos de colegios privados que han negado la matrícula a estudiantes con discapacidad, lo que muestra que a este nivel queda por realizar un esfuerzo mayor.

**Gráfico N° 8: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos casos hay de IIEE de EBR que negaron matrícula a estudiantes c/d?**



Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos casos hay de IIEE de EBR que negaron matrícula a estudiantes c/d?	
Muchos	1
Algunos	10
Pocos	7
Ninguno	6
Total general	24
CNE. 2012	

Un proceso de matrícula exitoso supone informar y sensibilizar a las familias sobre los procesos de matrícula. En este aspecto que antes estaba reglamentado, (hoy existe un vacío legal) se registra un avance. En casi todas las instituciones se ha asesorado a las familias de estudiantes con discapacidad para facilitarles el proceso de matrícula.

No obstante, hace falta una planificación mejor de la oferta de inclusión para estudiantes con discapacidad, que sea georeferenciada, de modo tal que, en cada distrito las familias puedan encontrar colegios inclusivos para las diferentes discapacidades y que los colegios puedan a su vez "especializarse en incluir con calidad a estudiantes con determinada discapacidad"⁶⁴. *"Lo que quieren los padres es en términos muy sencillos, es que haya número suficiente de colegios y de Saanee así como de docentes inclusivos y de material educativo de calidad, eso es lo que ellos quieren para saber a dónde pueden llevar a sus hijos"*⁶⁵

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántas familias son asesoradas para matrícula?	
Todas	10
Muchas	10
Pocas	4
Ninguna	0
Total general	24
CNE. 2012	

La matrícula se puede ver facilitada por la acción intersectorial salud-educación donde los médicos pueden ofrecer, a las familias de niños con discapacidad, información sobre los centros educativos donde pueden llevar a su hijo, de existir una base informativa que está aún por construir⁶⁶. La transversalización del enfoque de inclusión y de educación inclusiva de personas con discapacidad fue una idea fuertemente remarcada por el grupo focal de expertos. Arquitectos para garantizar la accesibilidad, jueces que conozcan los derechos de las personas con discapacidad, periodistas que informen y sensibilicen a la población, médicos que asesoren a las familias que atienden y manejen el enfoque de inclusión, todos son necesarios para constituir un soporte nacional de impulso a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

La nueva Ley General de Personas con Discapacidad tiene presente claramente este mandato de la transversalización y, entre otras cosas, establece la obligación de incluir las asignaturas sobre discapacidad en diferentes facultades como derecho, psicología, medicina, administración, arquitectura, etc. lo que constituye un importante avance.

64. Javier Diez Canseco, Grupo focal con expertos, ob.cit., p.21

65. Malena Pineda, Grupo focal de expertos, p. 26

66. Javier Diez Canseco, Grupo focal de expertos, ob.cit. p,20

La entrevista aplicada a los directores de los Saanee nos proporcionó información adicional acerca de los temores y resistencias para incluir a estudiantes con discapacidad, los que son mayores; según el tipo de discapacidad que se trate. Al respecto del total de respuestas obtenidas acerca de la dificultad para incluir a personas con distintos tipos de discapacidad, la discapacidad visual, la discapacidad auditiva y el autismo y síndrome de Asperger fueron calificadas por la mayoría (69%, 55% y 54% de los respondientes, respectivamente) como discapacidades que representan “mu-cha” dificultad para la inclusión, seguidas por el síndrome de Down (calificada de esa manera por el 47% de los que respondieron). De manera contraria, solo un porcentaje reducido de los entrevistados dijeron que representaba “muchísima dificultad” incluir personas con retardo mental (24%) o discapacidad física (11%).

La Defensoría no identificó casos de cobros en la matrícula -por parte de la Apafa- a estudiantes debido a su discapacidad, pero sí casos de cobros irregulares por parte de 24% del total de los Saanee distribuidos en el país para la emisión del informe psicopedagógico y los materiales necesarios para este. Esto atenta contra el derecho a la gratuidad de la educación pública que es parte de la asequibilidad que debe garantizarse a los estudiantes con discapacidad.

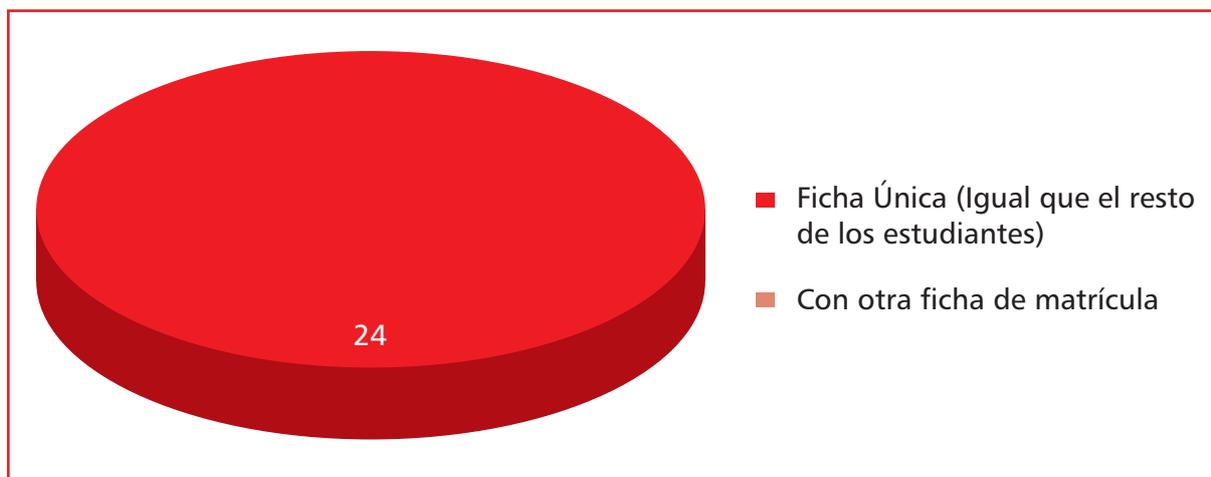
De los Saanee encuestados para este informe, cerca de la mitad de los encuestados (13) respondió que no se exige documentación completa lo cual es un avance. No obstante la otra mitad respondió que hay instituciones que aún lo hacen.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántas II.EE de EBR inclusivas exigen documentación completa para matrícula de estudiantes c/d?	
Todas	1
Muchas	4
Pocas	6
Ninguna	13
Total general	24
CNE. 2012	

Resulta positivo que la totalidad de Saanee encuestados manifestara que los estudiantes con discapacidad incluidos en II.EE de EBR se encuentran matriculados y registrados bajo el mismo sistema que el resto de los estudiantes, con la ficha única. También se revela un avance en el hecho que la gran mayoría de los encuestados revelara que todos los estudiantes con discapacidad incluidos en II.EE de EBR se encuentran registrados en la nómina de matrícula. Sin embargo, es preciso notar que aproximadamente el 21% reveló que no todos los estudiantes con discapacidad incluidos en II.EE de EBR se encuentran registrados en la nómina de matrícula.

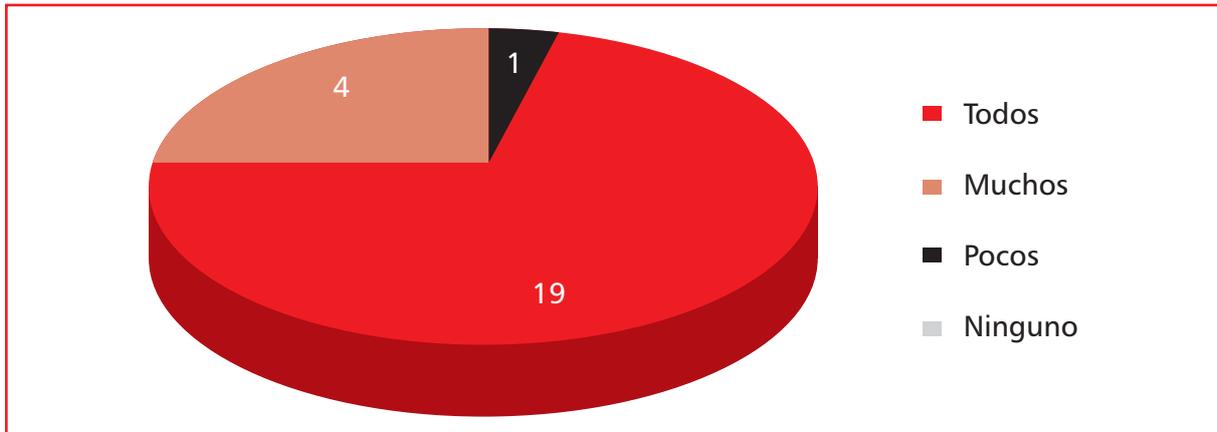
Encuesta a directores de Saanee	
Modalidad de matrícula de mayoría de estudiantes c/d incluidos y registrados en II.EE de EBR	
Ficha única (igual que el resto de los estudiantes)	24
Con otra ficha de matrícula	0
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 9: Encuesta a directores de Saanee
Modalidad de matrícula de mayoría de estudiantes
c/d incluidos y registrados en II.EE de EBR**



Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en II.EE de EBR están registrados en la nómina de matrícula?	
Todos	19
Muchos	4
Pocos	1
Ninguno	0
Total general	24
CNE. 2012	

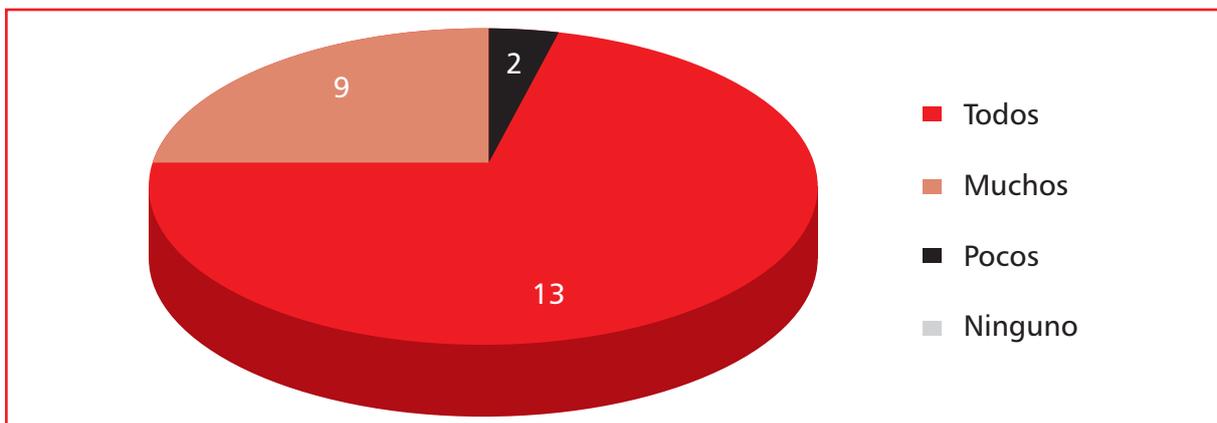
**Gráfico N° 10: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en II.EE de EBR
están registrados en la nómina de matrícula?**



Un hecho positivo es que prácticamente todos los estudiantes con discapacidad son incluidos de acuerdo a su edad normativa, lo que les permite interactuar con chicos de su edad. Han quedado atrás los tiempos en que los estudiantes con discapacidad eran ubicados de acuerdo a su rendimiento medido de manera homogénea según los logros esperados para todos los estudiantes regulares, en virtud de lo cual existían casos de jóvenes con discapacidad matriculados en primaria e interactuando con niños.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos estudiantes c/d en II.EE de EBR se incluyeron en el grado según su edad normativa	
Todos	9
Muchos	13
Pocos	2
Ninguno	0
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 11: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos estudiantes c/d en II.EE de EBR se incluyeron en el grado según
su edad normativa?**



El avance a este nivel de las condiciones en que se efectúa la matrícula de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares ha sido pues significativo durante la década. A ello contribuyó también la Campaña de Abrir las Puertas a los estudiantes con discapacidad realizada anualmente por el Minedu desde la Digebe. Se ha ido construyendo una cultura de inclusión que es necesario consolidar. Por eso, preocupa que las directivas y disposiciones existentes que contribuyeron a este proceso hayan quedado sin efecto. Actualmente, existe un vacío importante que la experiencia muestra que es indispensable subsanar a fin de evitar actos de discriminación que antes eran muy frecuentes.

A continuación, un breve resumen de este aspecto.

Normativa sobre la matrícula	
Prohibición de negar la matrícula a estudiantes con discapacidad	Pendiente de normatividad en el Minedu. Vacío subsanado temporalmente por las Normas de Inicio del Año escolar 2013 La Ley de Personas con Discapacidad si lo menciona
No condicionar la matrícula a la presentación de documentos	Pendiente de normatividad en el Minedu. Vacío subsanado temporalmente por las Normas de Inicio del Año escolar 2013
Asesorar a ppff y coordinar con las instancias pertinentes para la obtención de la documentación necesaria para la matrícula	Pendiente de normatividad en el Minedu
Registro en la nómina de matrícula mediante la ficha única de matrícula	Pendiente de normatividad en el Minedu
Matrícula de estudiantes con discapacidad de acuerdo a la edad normativa	Sí está normado en el Nuevo Reglamento de la Ley de Educación y es explícito en las Normas de Inicio del Año escolar 2013

Condiciones de accesibilidad. Este es uno de los aspectos más conocidos y comprende tanto la accesibilidad física a nivel de infraestructura como la adecuación del mobiliario, los materiales, el uso de diversos lenguajes y códigos de comunicación.

Se maneja no solo en el ámbito educativo sino en el de la gestión urbana, el de la salud, el del trabajo, etc. Tiene además cierta presencia en los medios de comunicación, donde está la exigencia de usar códigos y lenguajes diversos (que no se cumplen cabalmente). Los periodistas tienen un manejo sobre la temática y, por ello, está presente en las noticias y reportajes.

Pese a ser una de las dimensiones más presentes en la agenda pública, el avance a nivel de las escuelas es limitado. Tanto la información de la Defensoría del Pueblo como la proporcionada por los Saanee coinciden en señalar que no existen condiciones de accesibilidad en los centros educativos. Veamos.

En los dos informes de la Defensoría del Pueblo (2006 y 2011) se da cuenta de que las barreras de accesibilidad persisten, aunque tienden a disminuir. Esto coincide con los resultados de la encuesta a los Directores de los Saanee.

Informes Defensoriales		
	2008	2011
Existencia de rampas en el ingreso al colegio	25%	52%
Baño adaptado para silla de ruedas y discapacidad física	0%	12%
Sala de cómputo en el primer piso	37%	41%
Áreas recreativas sin desniveles u obstáculos que impiden acceder a las personas usuarias de sillas de ruedas	26,8%	45%

Respecto de los colegios emblemáticos de Lima, se ha registrado incumplimiento de las normas de accesibilidad. Existen 26 colegios emblemáticos de los cuales fueron supervisados 17 por la Defensoría del Pueblo el año 2011:

- De los 8 colegios emblemáticos supervisados que presentan ingresos en desnivel con la vereda, solo 5 los salvan mediante una rampa. Además, no todas las rampas cumplen con las especificaciones técnicas requeridas, son o muy estrechas (no puede pasar un silla de ruedas) o no tienen piso antideslizante, o carecen de pasamanos. Solo 2 de los 5 colegios cumplían con requisitos técnicos.
- De los 13 colegios emblemáticos supervisados que tienen sala de cómputo, solo 5 las tienen ubicadas en el primer piso.
- Del total de 17 colegios emblemáticos supervisados; 4, no cuentan con baños adaptados para personas en sillas de ruedas.

La información de la Defensoría es consistente con la de los Directores de Saanee que señalan que pocas o ninguna institución educativa han realizado adaptaciones en la infraestructura a nivel de rampas para el acceso y baños adaptados.

Siendo la discapacidad física una de las más sencillas para el proceso de inclusión educativa, se requiere que esto sea solucionado en un plazo breve. Los requisitos para hacerlo son destinar inversión y hacer cumplir las normas. Respecto a esto último cabe acotar que lo estipulado por el anterior Reglamento de Educación Básica Regular actualmente ha quedado sin efecto y está pendiente de una nueva normatividad en el Minedu. No obstante se trata de un aspecto que está normado explícitamente por la Ley de Personas con Discapacidad, por la cual todas las construcciones públicas deben cumplir con todos los requisitos de accesibilidad.

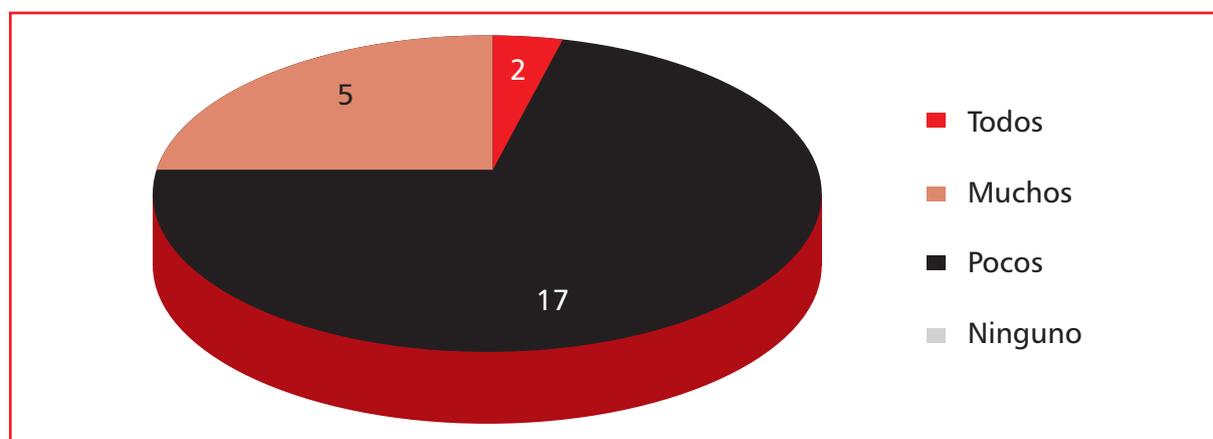
Se desconoce la situación exacta de la infraestructura de las instituciones educativas, por lo que se ha venido planteando la necesidad de un censo de infraestructura, que debió haber culminado en marzo del 2012, no obstante, aún no se ha efectuado y en febrero del 2013 se ha vuelto a plantear como meta de la actual gestión, suspendiéndose los recursos por mantenimiento escolar que se otorgaban anualmente a las instituciones educativas. Según la Defensoría el 63% de los directores no había solicitado a la UGEL o DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la II.EE., mayormente, porque desconocían que podían hacer ese requerimiento (2011). Otro aspecto a considerar son las condiciones de accesibilidad del mobiliario y materiales, así como, la eliminación de barreras a nivel del lenguaje y la comunicación. Al respecto, la información de la Defensoría del Pueblo señala (2011):

- **MATERIALES:** El 92% de las instituciones educativas no ha recibido material adecuado para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Si contrastamos esta información con la recogida de los Saanee encontramos convergencia, aunque la información presenta diferencias de mirada. Así, según la Defensoría el 92% de instituciones educativas no ha recibido materiales para estudiantes con discapacidad y, según los directores de los Saanee el 70% de estudiantes con discapacidad no han sido abastecidos con estos materiales.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos estudiantes con discapacidad son abastecidos con materiales educativos?	
Todos	0
Muchos	2
Pocos	5
Ninguno	17
Total general	24
Fuente: CNE, 2012	

**Gráfico N° 12: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos estudiantes con discapacidad son abastecidos con materiales educativos?**



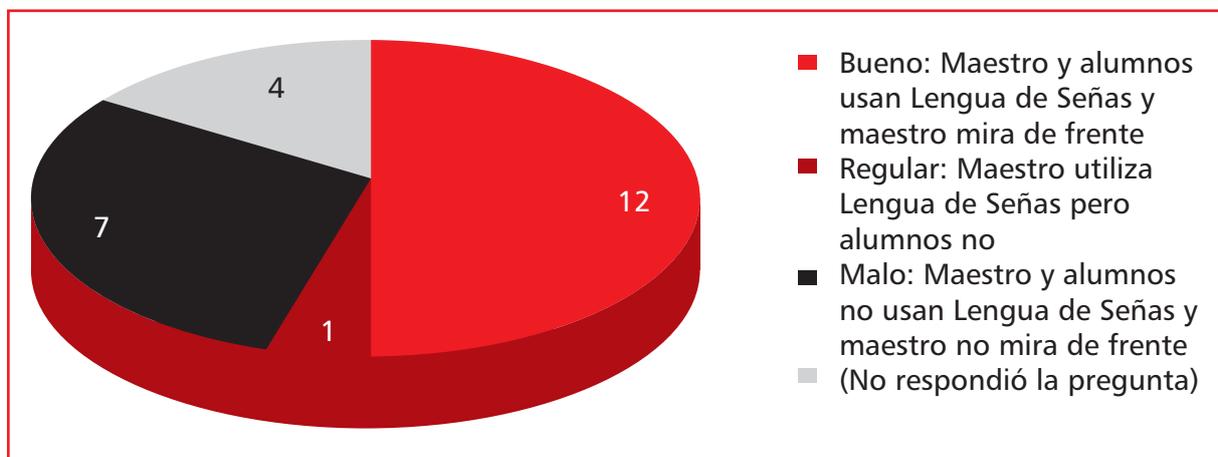
- **LIBROS EN SISTEMA BRAILLE:** 98,8% de instituciones educativas no los tenía. Aunque un número importante de ellas manifestó no tener alumnos con discapacidad visual, deberían estar preparadas para recibirlos.
- **EQUIPOS.** Solo el 6% de las salas de cómputo cuenta con *software* lector de pantalla para personas con discapacidad visual.
- **LENGUA DE SEÑAS:** el 89% de instituciones educativas no cuenta con un profesor que conozca la Lengua de Señas. Aunque no es la única forma de comunicación

en el caso de estudiantes sordos, es una exigencia de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Art. 24) que se imparta educación usando los modos de comunicación más adecuados para cada estudiante... En los equipos Saanee solo una persona en promedio maneja la Lengua de Señas.

Si contrastamos esta información con la recogida de los Saanee encontramos diferencias, ya que la mitad de los directores entrevistados señalan que maestros y alumnos usan Lengua de Señas y el maestro mira de frente a la clase en las aulas que tienen estudiantes con discapacidad auditiva. El 35% manifestó que esto no ocurre:

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Manejo del lenguaje en aula de estudiantes con discapacidad auditiva	
(No respondió la pregunta)	4
Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente	12
Regular: Maestro utiliza Lengua de Señas pero alumnos no	1
Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente	7
Total general	24
Fuente: CNE, 2012	

**Gráfico N° 13: Encuesta a directores de Saanee
Manejo del lenguaje en aula de estudiantes con discapacidad auditiva**



4.3.3. ACEPTABILIDAD Y ADAPTABILIDAD

Que la educación sea flexible y significativa para los estudiantes con discapacidad significa que puede ser exitosa en el sentido de que hace posible, realmente, que los estudiantes aprendan y logren el desarrollo de sus capacidades. La mirada a estos aspectos se ha enfatizado en la última etapa de la década, ya que es aquí donde se juega realmente el derecho a una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad.

Es solo atendiendo de manera específica a sus modos de aprender y a la construcción de un clima de aprendizaje adecuado, así como a la provisión de soporte especializado, que se consigue ir más allá de la matrícula de los estudiantes con discapacidad. Va emergiendo un sentido compartido de que la matrícula no es sinónimo de inclusión ni mucho menos, y que es imprescindible garantizar calidad en los procesos de inclusión. La encuesta que aplicamos a los Saanee incidió en estos aspectos y la información resultante refuerza los hallazgos de la Defensoría y los complementa con datos sobre dimensiones cualitativas adicionales. Veamos.

En el caso de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad, una inclusión de calidad supone los siguientes procesos⁶⁷: voluntad y propósito de incluir, expectativas de logros de aprendizaje, formación de docentes para atender la diversidad, adaptación de los procesos pedagógicos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, desarrollo de un clima escolar amigable, involucramiento de la comunidad, evaluación adecuada de los logros y certificación de los mismos.

Se trata de dimensiones que se han dado en otras experiencias de educación inclusiva de personas con discapacidad en diferentes países y que la Ley General de Educación ha recogido en lo fundamental. En el siguiente cuadro resumimos estos procesos, tanto a nivel de la perspectiva del estudiante en tanto sujeto de derecho, como de la institución educativa encargada de hacerlo efectivo.

Ello no debe ser obstáculo para dejar de ver el conjunto de las obligaciones del sistema educativo. La escuela es el espacio más cercano al estudiante y es en su terreno que se juega la concreción de la calidad educativa; pero detrás de ella están las distintas instancias locales y regionales del sistema y el propio Minedu que tienen la obligación de garantizar a las instituciones educativas condiciones adecuadas para educar con calidad a todos los estudiantes. "La gestión de la política de educación inclusiva en el Perú se desarrolla a través del Ministerio de Educación, las DRE y UGEL, las instituciones educativas y los Centros de Educación Básica Especial mediante el soporte de los Saanee"⁶⁸.

Particular importancia tiene la responsabilidad de la Educación Básica Regular que debe actuar en conjunto con la Educación Básica Especial. "Son dos órganos de línea que asumen el impulso, la supervisión y la implementación de la puesta en marcha (de la inclusión educativa): La Dirección Nacional de Educación Básica Especial (Digebe), encargada de brindar las orientaciones específicas sobre educación inclusivas y responsable de formular y proponer la política; y la Dirección Nacional de Educación Básica Regular (Digebr), a la que corresponde la formulación e implementación de la propuesta articulada de una política de educación inclusiva de alcance nacional. No obstante, la Digebe continúa asumiendo la mayor parte de la responsabilidad del impulso de la implementación de la educación inclusiva, cuando dicha función corresponde a la Digebr"⁶⁹.

67. Luego de realizada la matrícula y eliminadas las barreras de accesibilidad

68. Informe Defensorial No. 155, ob.cit p.59

69. Ibidem

ESTUDIANTE	ESCUELA
Me quieren incluir	1. Existe la intencionalidad de brindar una educación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la Institución educativa y esto se refleja en su PEI.
Esperan que aprenda	2. Se realiza adecuadamente la evaluación psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad, no para excluirlos de la oportunidad de educarse, sino para dar una respuesta pedagógica adecuada y adaptar la enseñanza a sus características y potencial. Junto a ello, como la otra cara de la medalla está la elaboración de un Plan Curricular individualizado para cada estudiante con discapacidad que incluye metas y logros de aprendizaje de los que la escuela se haga responsable.
Tengo maestros que saben cómo enseñarme	3. Los docentes de EBR "inclusivos" que reciben a un estudiante con discapacidad se encuentran capacitados para atenderlos. 4. Existe y funciona un soporte especializado para las escuelas inclusivas (Saanee, Crebe, Prite) que según la experiencia nacional e internacional constituye un factor clave para el éxito de la inclusión.
Hacen todo lo necesario para que pueda aprender en el aula y en toda la escuela	5. Los procesos pedagógicos incluyen adaptaciones curriculares, según los distintos tipos de discapacidad, que permitan a los estudiantes con discapacidad incluirse efectivamente en la escuela y aprender cada día junto a sus compañeros. 6. El clima escolar es inclusivo para los estudiantes con discapacidad, si es estimulante y si se valora o no la diversidad. Lo que supone que no se permitan actos de discriminación contra estudiantes con discapacidad y que su inclusión educativa se dé fluidamente tanto en las actividades curriculares como en las extracurriculares.
Me siento bien en la escuela y en el barrio. Todos me apoyan y aprecian	7. Existe un trabajo con las familias y comunidad, a nivel de información y sensibilización, ya que la experiencia de inclusión con el soporte de la comunidad también está dando buenos resultados.
Logro aprender y avanzo	8. Los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares permanecen en la escuela y obtienen logros de aprendizaje y desarrollo autónomo, progresan efectivamente y obtienen los logros esperados para ellos según su plan curricular, son evaluados en base a modalidades de evaluación diferenciadas y adaptadas a los distintos tipos de discapacidad, etc. son promovidos de grado de acuerdo a ello y a su edad normativa. 9. Las escuelas certifican y acreditan los logros de los estudiantes con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

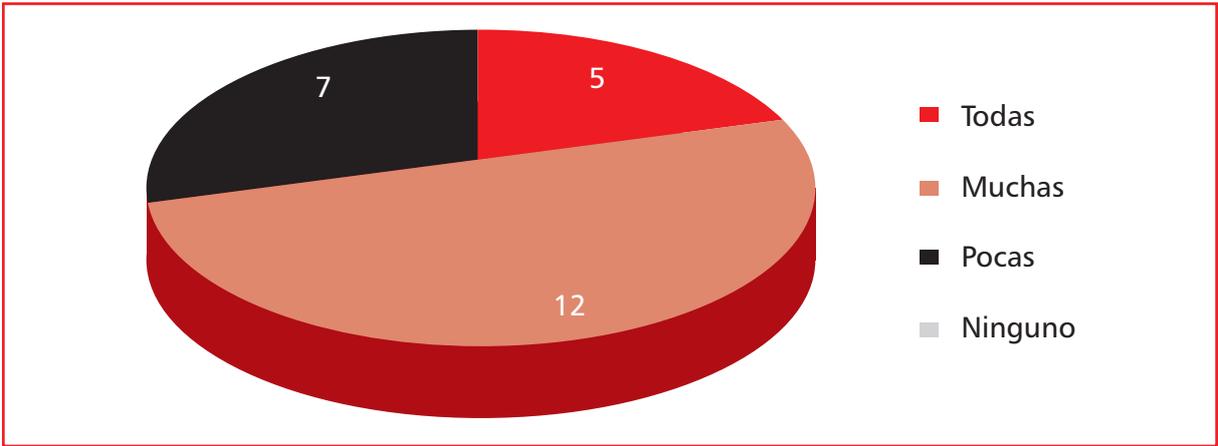
Veamos a continuación, cómo se cumplen o no estas condiciones para la inclusión de calidad de los estudiantes con discapacidad.

1. Me quieren incluir. Existe la intencionalidad de brindar una educación inclusiva de estudiantes con discapacidad y esto se refleja en su PEI.

PEI INCLUSIVO. Respecto a los instrumentos de planificación necesarios para una adecuada educación inclusiva de personas con discapacidad, de acuerdo al 79% de los directores de Saanee encuestados, pocas o ninguna IIEE. de EBR inclusiva cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) inclusivo. Es decir, desde el arranque, la voluntad de incluir niños con discapacidad no está ni en la visión ni en la prioridad de las instituciones educativas. Esta falencia se agrava si consideramos que habiendo estado reglamentada, hoy, esta disposición ha quedado sin efecto.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántas IIEE inclusivas de EBR poseen PEI inclusivo?	
Todas	0
Muchas	5
Pocas	12
Ninguna	7
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 14: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántas IIEE inclusivas de EBR poseen PEI inclusivo?**



Es fundamental, aunque no es sencillo que las instituciones educativas regulares piensen en la inclusión o, mejor dicho, se piensen desde un comienzo como instituciones inclusivas, capaces de acoger a estudiantes con distinto tipo de características, de valorar la diversidad y de buscar el enriquecimiento a partir de ella.

Pero ocurre que la apuesta por la inclusión educativa no se da en el aire, sino sobre la base de la existencia de un sistema educativo público deteriorado, y ello merma su fuerza, lleva a directores y escuelas a relativizarla. *“Esta otra lógica de sensibilización había fallado con los directores porque no estaba construyéndose sobre una educación con un nivel promedio, sino sobre una educación que estaba en el suelo. Esto es un elemento que no sé si ha entrado en la evaluación. No estamos incluyendo a los niños en un colegio especial A o B, no, ese es un colegio C, un colegio violento,*

*con muchas cosas. Incluso los niños regulares tenían ya muchos problemas en ese colegio*⁷⁰

Ahora bien, para que se concrete la inclusión de personas con discapacidad se requiere un cambio cultural que coloque una nueva escala de valores, donde la diversidad y la convivencia humana primen. De otro modo, las escuelas pueden "cumplir" con el mandato de la inclusión de acuerdo a la normativa, pero el cambio no será necesariamente duradero. Puede darse el hecho de que en el sentido común siga predominando el enfoque del déficit: *"Tradicionalmente la Educación Especial se ha identificado y ha evolucionado en relación a las personas que presentaban algún déficit"*⁷¹.

Ocurre una superposición entre cultura y normativa que no es posible obviar porque está detrás de la construcción de convicciones y apuestas por la inclusión. En opinión de los expertos, el enfoque médico de la discapacidad aún no ha sido superado. La discapacidad continua siendo vista por muchos docentes y especialistas como un problema del estudiante, que debe "adaptarse" a la propuesta educativa. *"El enfoque médico persiste en la mayoría de personas, funcionarios y profesionales en el campo de la educación"*.⁷²

2. Esperan que aprenda. Se realiza adecuadamente la evaluación psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad y se elabora un Plan Curricular individualizado para cada uno, pensando en el máximo desarrollo de su potencial.

Al inicio de la década las expectativas de logros de los estudiantes eran muy bajas. Se esperaban resultados básicamente de socialización y no se consideraba el logro de aprendizajes fundamentales en consonancia con el diseño curricular y con las características de cada estudiante incluido. No obstante, en los últimos años se nota una preocupación mayor.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA. Se realiza adecuadamente la evaluación psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad, no para excluirlos de la oportunidad de educarse, sino para dar una respuesta pedagógica adecuada y adaptar la enseñanza a sus características y potencial. Junto a ello, como la otra cara de la medalla está la elaboración de un Plan Curricular individualizado para cada estudiante con discapacidad que incluye metas y logros de aprendizaje de los que la escuela se haga responsable.

Al respecto, las encuestas a directores de Saanee revelan resultados positivos sobre la evaluación psicopedagógica de estudiantes con discapacidad. 61% de los Saanee informaron que dichas evaluaciones sí son efectuadas y tomadas en cuenta en las escuelas, lo cual resulta una mayoría relativamente significativa. De cualquier manera es necesario no dejar pasar que 22% manifestaron que se efectúa pero no se toma en cuenta y 17% que no se efectúa en absoluto.

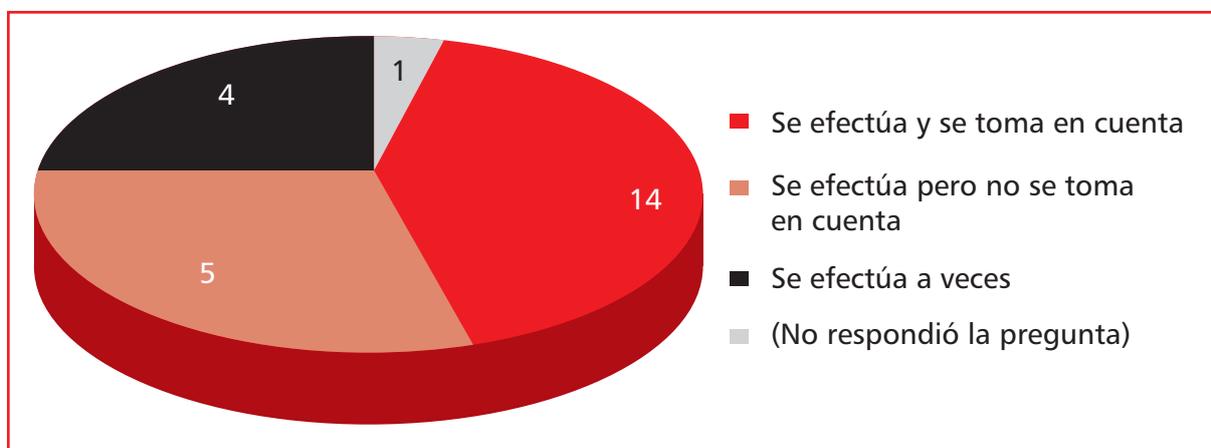
70. Pedro Núñez, *ibidem*, p.5

71. ARNAIZ, Pilar, "Educar en y para la diversidad". <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducarDiversidad.pdf>

72. Madezha Cépeda, *ob.cit* p.6

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Elaboración y utilización de evaluación psicopedagógica de estudiantes con discapacidad	
(No respondió la pregunta)	1
Se efectúa y se toma en cuenta	14
Se efectúa pero no se toma en cuenta	5
Se efectúa a veces	4
Total general	24
CNE. 2012	

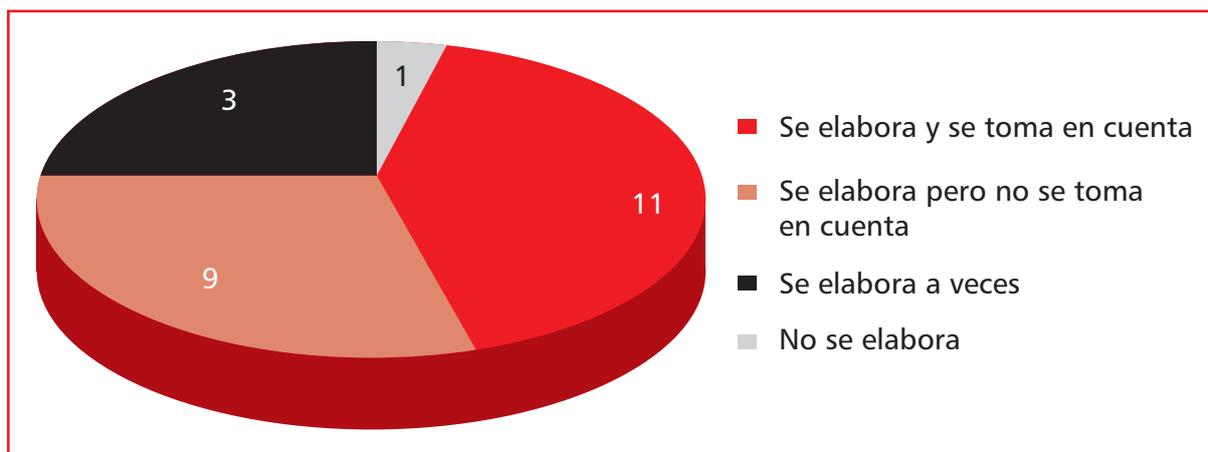
**Gráfico N° 15: Encuesta a directores de Saanee
Elaboración y utilización de evaluación psicopedagógica de estudiantes con discapacidad**



PLAN DE ORIENTACIÓN INDIVIDUAL (POI). En la misma indagación hecha con directores de Saanee se observa que ocurre algo distinto con los planes curriculares. Si bien en la mayoría de Instituciones Educativas se elabora el Plan Curricular individualizado denominado Plan de Orientación Individual (POI), más de la mitad de los encuestados revela la existencia de problemas en la elaboración y/o utilización de los POI, ya sea porque no se elaboran, porque se elaboran solo a veces o porque se elaboran, pero no se toman en cuenta.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Elaboración y utilización de los Planes de Orientación Individual POI	
Se elabora y se toma en cuenta	11
Se elabora pero no se toma en cuenta	9
Se elabora a veces	3
No se elabora	1
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 16: Encuesta a directores de Saanee
Elaboración y utilización de los Planes de Orientación Individual POI**



La normativa ha mantenido la exigencia de una respuesta pedagógica adecuada para los estudiantes con discapacidad incluidos. Preocupadas por la matrícula de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares sin garantizar calidad en su atención, las autoridades han incluido en el nuevo Reglamento de la Ley de Educación (2012) la exigencia de realizar la evaluación psicopedagógica de los estudiantes con discapacidad incluidos como referente para una enseñanza más efectiva y, asimismo la exigencia de elaborar un Plan Curricular Individualizado para cada estudiante con discapacidad incluido, denominado POI.

Esto constituye un importante avance. Pensamos que debe ser complementado con un trabajo cultural más a fondo con los docentes y directores. Porque lo que está en los papeles, normativa y discurso es una cosa y lo que ocurre realmente en las aulas es otra. Por más que se efectúen las evaluaciones psicopedagógicas y se elaboren los POI, lo que cuenta es qué piensan los docentes respecto de las posibilidades de inclusión y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Encuesta a directores de Saanee	
Opinión - Expectativa de logro de docentes inclusivos sobre estudiantes c/d a su cargo	
Máxima: Desarrollo de sus inteligencias múltiples al máximo	0
Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	7
Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	9
Baja: Integración social pero no aprendizaje alguno	8
Ninguna: No integración social ni aprendizaje alguno	0
Total general	24
CNE. 2012	

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAJE. Indagamos en este aspecto más cualitativo, preguntando sobre las expectativas de aprendizaje de los docentes respecto de los estudiantes con discapacidad incluidos en las aulas regulares. Al respecto los direc-

tores de los Saanee señalaron que los docentes “inclusivos”, aun aceptando incluir a estudiantes con discapacidad, no tienen altas expectativas acerca de logros que pueden alcanzar los niños y jóvenes con discapacidad incluidos.

Por el contrario, 71% de los Saanee encuestados expresaron que los docentes esperan que los estudiantes con discapacidad simplemente se integren socialmente en la escuela pero sin aspirar que logren algo más que aprendizajes sencillos, o incluso, sin esperar ningún aprendizaje en absoluto. Un 29% manifiestan que los docentes esperan que no solo se integren socialmente sino que aprendan significativamente de acuerdo a su potencial (expectativa “alta”) y, ninguno creía que los docentes apostararan muy especialmente por ellos y desarrollaran sus inteligencias múltiples al máximo (expectativa “máxima”).

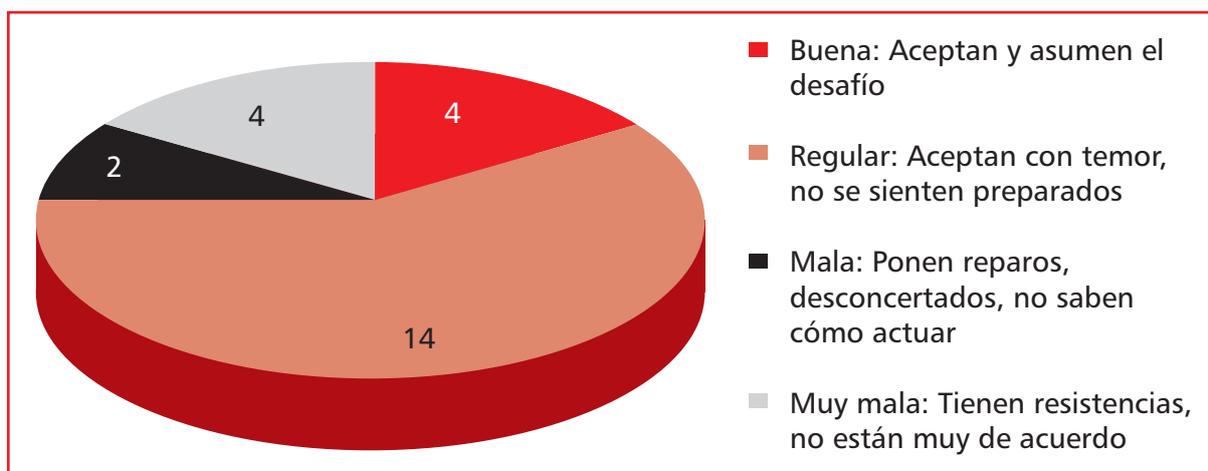
Existe pues mucho trabajo por hacer para que los docentes y directores de las instituciones educativas inclusivas tengan la convicción de que es posible que los estudiantes con discapacidad aprendan.

3. Tengo maestros que saben cómo enseñarme. Los docentes están formados para atender la diversidad y reciben el soporte especializado necesario.

DIFICULTADES Y TEMORES DE LOS DOCENTES. Los docentes no tienen mayores expectativas de aprendizaje en parte porque se sienten inseguros frente a cómo enseñar a un estudiante con discapacidad. Es evidente que existe un temor generalizado sobre cómo lograr incluir, adecuadamente, a los estudiantes con discapacidad: 69% de las Saanee encuestadas expresó que los maestros se sienten desconcertados, no preparados y sin conocimiento de cómo proceder con la inclusión, por lo que aceptan a los estudiantes con discapacidad con dificultad o temor. Incluso hay un porcentaje (16%) que opina que los docentes no están de acuerdo y se resisten a incluir a estudiantes con discapacidad. Solo un 16% manifiesta que la actitud de los maestros es buena y que asumen el desafío.

Encuesta a directores de Saanee	
Opinión - Actitud de maestros de EBR con estudiantes c/d incluidos	
Buena: Aceptan y asumen el desafío	4
Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	14
Mala: Ponen reparos, desconcertados, no saben cómo actuar	2
Muy mala: Tienen resistencias, no están muy de acuerdo	4
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 17: Encuesta a directores de Saanee
Actitud de maestros de EBR con estudiantes c/d incluidos**



En el grupo focal de expertos, se trabajó esta dimensión, sincerándola. Sí, hay resistencias porque se trata de un cambio cultural. Pedro Núñez, psicoanalista e impulsor de la educación inclusiva de personas con discapacidad hizo una reflexión que vale la pena compartir porque constituye una alerta significativa para la apuesta de la inclusión educativa.

Cambio cultural

“En el sector educación había algo así como clases o castas. La más valiosa era la educación secundaria, menos valiosa o segunda era la de primaria, tercera era inicial y cuarta la inclusiva. ... era impresionante y sorprendente como todo lo tenían internalizado sin cuestionarlo...Tenía que ver con este otro patrón. Está valorado el alto desarrollo intelectual y está desvalorado lo que supuestamente expresa un bajo desarrollo intelectual,... Sí había cierta resistencia al enfoque inclusivo que no estaba operando porque no estaba basado en el mundo interno de todos estos grupos o individuos. Era solo la fuerza de la norma y los resultados esperados lo que obligaba a avanzar a marcha forzada, a contrarriente, pero no era un cambio interior. Me parece que fue un choque cultural... que tuvo como efecto la formación de un campo intermedio de informalidades: Como estaba lo nuevo (la norma) y estaba lo antiguo, aparecieron espacios intermedios donde se construían cosas nuevas.

Se reinventaba la propia norma, la inclusión, de manera creativa en algunos casos y de manera traumática en otros casos. Por ejemplo, algunos directores tomaban la decisión de poner a los niños incluidos y con discapacidad en un salón que esté a cargo de una profesora joven contratada, de un profesor que no les gustaba o de un profesor que cometió una falta y a quien se asignó esa aula como modo de castigo. Ese era un tipo de informalidad, que no está reportado, no sé si el Ministerio de Educación fue informado al respecto. Pero ocurría que para uno plantear en la institución educativa que eso no se debe hacer, había que pelear con el director y con los mismos docentes con toda esta lógica” (Pedro Núñez, Grupo Focal de Expertos, p. 4)

CAPACITACIÓN. Parte de los temores de los docentes obedecen a que no están capacitados para atender la diversidad en general y menos aún la discapacidad. Las capacitaciones en educación inclusiva de personas con discapacidad no han sido suficientes ni adecuadas. El balance de la Defensoría del Pueblo (2011) arroja que de las 342 II.EE inclusivas supervisadas por la Defensoría del Pueblo el 39.18% señaló que no recibió capacitación, y de las que sí; solo el 13.74% la recibieron del Minedu (el 52.34% la recibió del Saanee y el 15.2% de otra entidad). *“El personal docente en escuelas regulares y de la escuelas especiales requerían mucha capacitación sobre todo para poder entender de que la persona con una deficiencia no es la que tiene el problema sino que la educación como sistema en general es el que tiene que poder brindar todos los recursos, los satisfactores”*⁷³.

La formación inicial de los docentes no aborda con consistencia este tema. La especialización de docentes vía “Segunda especialidad” recién se ha empezado a dar y aún no alcanza la dimensión requerida por la demanda. Los docentes no están formados para atender a estudiantes con discapacidad y no tienen suficientes incentivos para hacerlo.

La Digebe ha organizado concursos de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad por cuatro años consecutivos, premiando a docentes y directores, pero se trata de estímulos puntuales, que no forman parte de la carrera docente. No involucran incremento salarial ni puntajes en la hoja de vida de los docentes.

SAANEE. Que existan docentes capacitados ha dependido y aún depende fuertemente del esfuerzo especializado del sistema de soporte a la educación inclusiva de personas con discapacidad, que está constituido por los Saanee: Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales. Ya hemos visto líneas arriba que el número de Saanee en el país es insuficiente para la demanda. Ahora, queremos analizar además si sus modos de operación son efectivos allí donde existen.

Los Saanee no cuentan con profesionales especializados en número suficiente y tampoco existen en todas las provincias del país. Cada Saanee, de acuerdo al estándar ordenado por la norma, debe estar integrado por 12 personas. No obstante el promedio del personal es de 6 en el balance de la Defensoría del Pueblo (2011), y de 5 en las encuestas realizadas para este informe.

Asimismo, no existe oferta suficiente de formación especializada en educación inclusiva de personas con discapacidad que se pueda ofertar vía los Saanee para los docentes de aulas regulares que incluyen a estudiantes con discapacidad. Tampoco existe oferta suficiente de asesoramiento especializado en servicio para la atención e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, ya que el promedio de profesionales por Saanee está por debajo de la norma y el 38,7% de los Saanee solo cuenta con un equipo profesional de 2 a 3 personas⁷⁴.

73 Madezha Cépeda, ob.cit, p.18

74 Informe Defensorial 155, ob.cit.

Los Saanee efectúan asesoramiento y acompañamiento a las instituciones y docentes inclusivos. Al respecto, esta actividad ha ido creciendo, pero resulta aún insuficiente. La frecuencia de visitas de los Saanee a las II.EE según el informe de la Defensoría del Pueblo es de un mes en el 14% de los casos, lo cual resulta insuficiente. El 79% de los Saanee presenta dificultades para el cumplimiento de sus funciones, principalmente de tipo económica y geográfica.

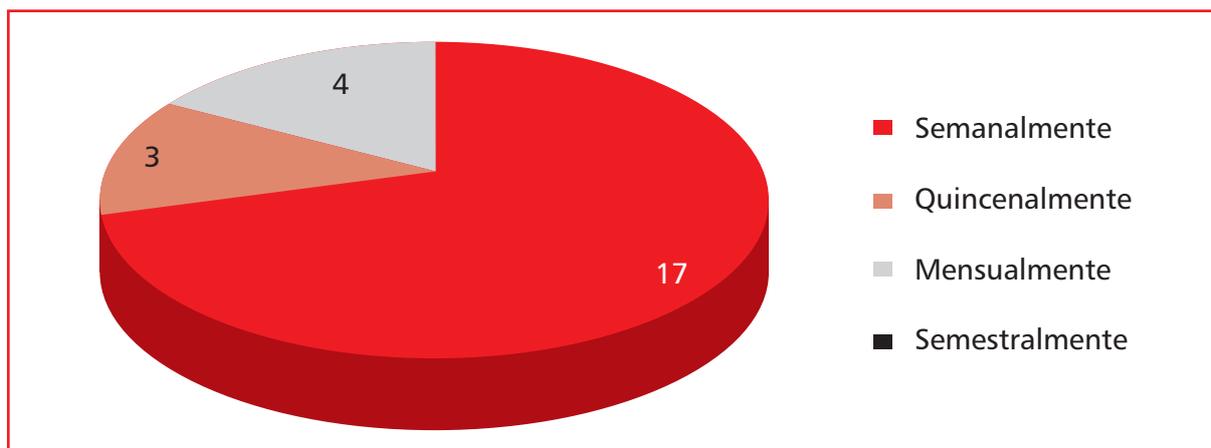
Según la encuesta a los directores de Saanee, el número de distritos atendidos por cada Saanee varía entre 1 y 5, mientras que el número de II.EE acompañadas varía de 1 a 67 y el número de estudiantes atendidos varía de 1 a 306. Ello revela que en el país existen muchas diferencias entre zonas respecto a la disponibilidad y suficiencia de asistencia y monitoreo a los centros que brindan educación especial o inclusiva y, a las mismas personas con discapacidad.

Encuesta a directores de Saanee				
	Nro. Especialistas en cada Saanee	Nro. distritos atendidos por cada Saanee	Nro. II.EE acompañadas por cada Saanee	Nro. estudiantes c/d monitoreados por especialistas de cada Saanee
Promedio	5.1	2	18.1	67.9
Máximo valor	13	5	67	306
Mínimo valor	0	1	1	1
CNE. 2012				

Ocurre que hay una insuficiencia de recursos humanos y financieros para el eficaz acompañamiento de los Saanee a las IIEE inclusivas. De los Saanee encuestados cerca del 30% no visita a las IIEE de EBR inclusivas semanalmente sino quincenalmente o mensualmente y casi el 100% manifestó que no cuentan con ninguna suficiencia de fondos para estas visitas.

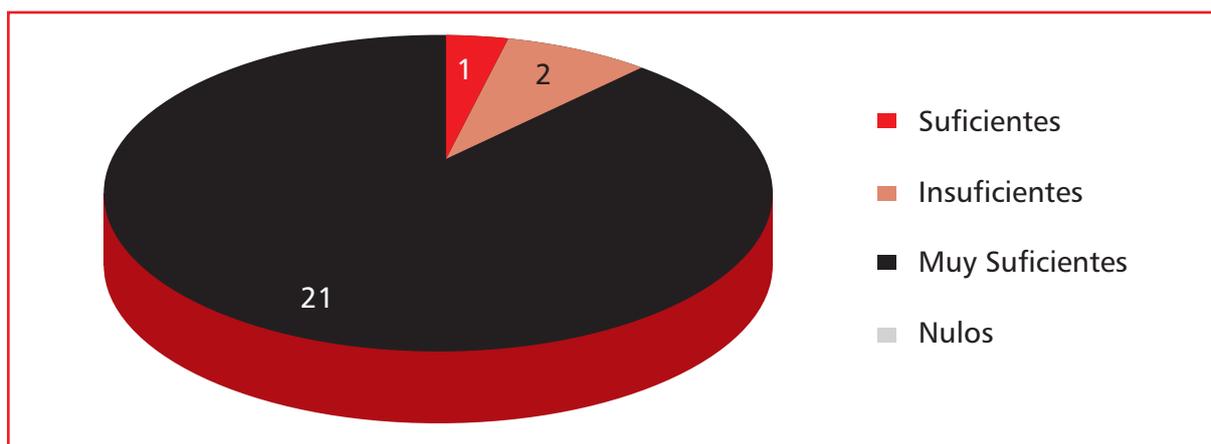
Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Frecuencia de visitas a II.EE inclusivas	
Semanalmente	17
Quincenalmente	3
Mensualmente	4
Semestralmente	0
Total general	24
CNE 2012	

**Gráfico N° 18: Encuesta a directores de Saanee
frecuencia de visitas a II.EE inclusivas**



Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Suficiencia de fondos para visitas a II.EE inclusivas	
Suficientes	1
Insuficientes	0
Muy insuficientes	2
Nulos	21
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 19: Encuesta a directores de Saanee
Suficiencia de fondos para visitas a II.EE inclusivas**



Dada la limitada dimensión del soporte especializado, existen muchas escuelas de básica regular que no tienen acceso a un soporte especializado para la inclusión. Solo el 40% de instituciones públicas urbanas de primaria recibe algún tipo de apoyo del Saanee⁷⁵

75. Informe Defensorial 155, ob.cit.

Ha habido un gran esfuerzo de los Saanee por cubrir las deficiencias de formación docente en relación a la diversidad y la capacitación a los docentes inclusivos. En el 2011 se capacitaron a 155 966 docentes de EBR. De las encuestas a los directores de los Saanee se puede concluir que han capacitado un promedio de 112 docentes inclusivos por año.

Hay mucha disparidad a este respecto, puesto que se pueden encontrar tanto Saanee que han brindado capacitación a centenas de maestros en el último año (el número máximo registrado es de 653 docentes capacitados por un Saanee) como Saanee que no han brindado capacitación a ningún docente en el mismo período. Los Saanee también capacitan a los docentes de EBE mediante cursos de especialización, fortaleciendo así el equipo especializado de soporte a la inclusión.

DOCENTES ESPECIALIZADOS. El proceso de involucramiento de los docentes de educación especial en el enfoque de educación inclusiva de personas con discapacidad no fue sencillo. En la primera fase de la década muchos de ellos se resistían a “pasar” de la educación especial a la inclusiva, del CEBE al Saanee. Poco a poco, gracias a un trabajo de hormiga de la Digebe se fue instalando la cultura y convicción de la educación inclusiva de personas con discapacidad: “Los primeros años fueron los más difíciles durante los cuales se hicieron las adaptaciones curriculares. Pero pasado el tiempo logramos convencer a los profesores de educación especial y ahora ellos, *creo que son nuestros mejores aliados para la educación inclusiva*”⁷⁶.

Los docentes de educación especial convertidos en especialistas de la inclusión” dieron un salto profesional fundamental. Luego de una etapa de resistencia se proyectaron y “se recolocaron con respecto a los docentes de EBR... *desarrollaron altas capacidades de diversificación curricular porque lo tenían que hacer, era su trabajo, y tenían una disposición interna tan impresionante que avanzaron... La docente de educación especial es como si estuviera calificada para una segunda especialidad: es una “super especializada”*”⁷⁷. “Los equipos de los Saanee tienen una gran potencialidad y capacidades”⁷⁸.

	2009	2010	2011
Docentes de EBR capacitados en módulo de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad			155 967
Docentes EBE capacitados (especialización)	1 464	4 034	

76. Clemencia Vallejos, ob.cit p.1

77. Pedro Núñez, Grupo Focal de Expertos ob.cit., p.5

78. Pedro Núñez y Marusia Calixto, Grupo Focal de Expertos ob.cit., pp.5 y p

Encuesta a directores de Saanee	
Nro. maestros de II.EE de EBR inclusivas capacitados en último año	
Promedio	112.5
Mediana	49.5
Máximo	653
Mínimo	0
CNE, 2012	

Los Saanee asumen las funciones de capacitación y asesoramiento con una fuerte convicción ya que tienen la percepción de que se trata de una fuerte carencia. Así, la mayoría de los directores de Saanee encuestados (67%) opinó que los maestros de las escuelas regulares se encuentran, en general, poco capacitados para incluir bajo una adecuada pedagogía estudiantes con discapacidad y algunos opinaron incluso que no se encontraban capacitados en absoluto. Solamente 17% opinó que se encontraban muy capacitados.

Encuesta a directores de Saanee	
Opinión - Capacitación de maestros de II.EE inclusivas sobre pedagogía	
Mucho	4
Poco	16
Ninguno	4
Total general	24
CNE. 2012	

DIRECTORES. Algo parecido ocurre con el conocimiento de los directores de IIEE inclusivas acerca de la pedagogía y normativa de la educación inclusiva de personas con discapacidad. El rol de los directores es importante en tanto deben asumir un liderazgo de los procesos de inclusión. Aquí, coinciden nuevamente la información de la Defensoría del Pueblo con la de los Saanee. Según la Defensoría del Pueblo (2011), solo 52% de los directores considera que su II.EE no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. El 63% de los Saanee opinaron que los directores poseen poco o ningún conocimiento en tales aspectos y solo 37% opinó que sí poseen mucho conocimiento.

Encuesta a directores de Saanee	
Opinión - Conocimiento de directores de II.EE inclusivas sobre pedagogía y normativa	
Total	0
Mucho	9
Poco	14
Ninguno	1
Total general	24
CNE. 2012	

4. **Hacen todo lo necesario para que pueda aprender en el aula y en toda la escuela.** Se crea un clima escolar y procesos pedagógicos adecuados y estimulantes para los estudiantes con discapacidad.

ADAPTACIONES CURRICULARES. A este respecto, lo primero a analizar son las adaptaciones curriculares, indispensables para acercar los procesos educativos a los estudiantes con discapacidad. Los procesos pedagógicos incluyen adaptaciones curriculares, modalidades de evaluación diferenciadas y adaptadas a los distintos tipos de discapacidad, etc. que permitan a los estudiantes con discapacidad incluirse efectivamente en la escuela y aprender cada día junto a sus compañeros. Este aspecto se encuentra reglamentado por el Minedu (2012) y se ha explicitado en la directiva de inicio del año escolar 2013.

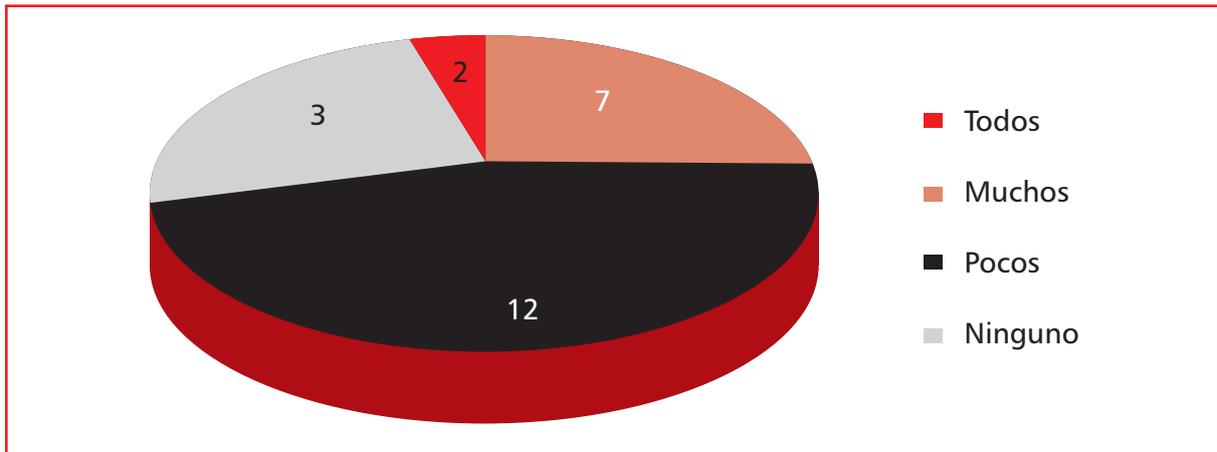
Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos docentes de II.EE inclusivas poseen adaptaciones curriculares?	
Todos	2
Muchos	7
Pocos	12
Ninguno	3
Total general	24
CNE. 2012	

Al respecto, aún no se alcanza un nivel alto de aceptabilidad y adaptabilidad pues muchos docentes de las II.EE no están en capacidad de realizar por ellos mismos las adaptaciones de acceso y curriculares necesarias. Es por ello que se requieren servicios de apoyo a las II.EE, prestados por los Saanee en el caso de las II.EE públicas, mientras que las II.EE privadas deben agenciarse dicha asesoría. Clemencia Vallejos señalaba lo arduo de esta tarea: *“El reto de las adaptaciones pedagógicas y curriculares es muy grande. Decíamos “¡por Dios! Pero si todo eso es lo que tenemos que enseñarles a las maestras”. Todo ese camino recorrido fue bastante difícil para los mismos profesores de educación especial...Se trabajaron también las adaptaciones curriculares poco a poco para que los profesores de educación especial conocieran el currículo. Los profesores antes ni siquiera conocían el diseño curricular nacional que aplicaba para todos los estudiantes”*.⁷⁹

La Defensoría del Pueblo observa que a pesar que el 79% de los directores consideran que su II.EE responde a las necesidades educativas especiales de los estudiantes, los directores y docentes no realizan las adaptaciones curriculares de acuerdo con las orientaciones del Saanee y los parámetros pedagógicos. Estas adecuaciones dependen más de la buena voluntad y creatividad del docente que de un plan de trabajo coordinado y consensuado con toda la comunidad educativa (docente, Saanee, padres y madres de familia). Con este diagnóstico coincide la información de los Saanee: la mayoría de directores de los Saanee manifestó que son pocos o ninguno los docentes que las poseen y saben hacerla. Un 38% opinó que las adaptaciones curriculares existen y pueden ser elaboradas por muchos o todos los docentes.

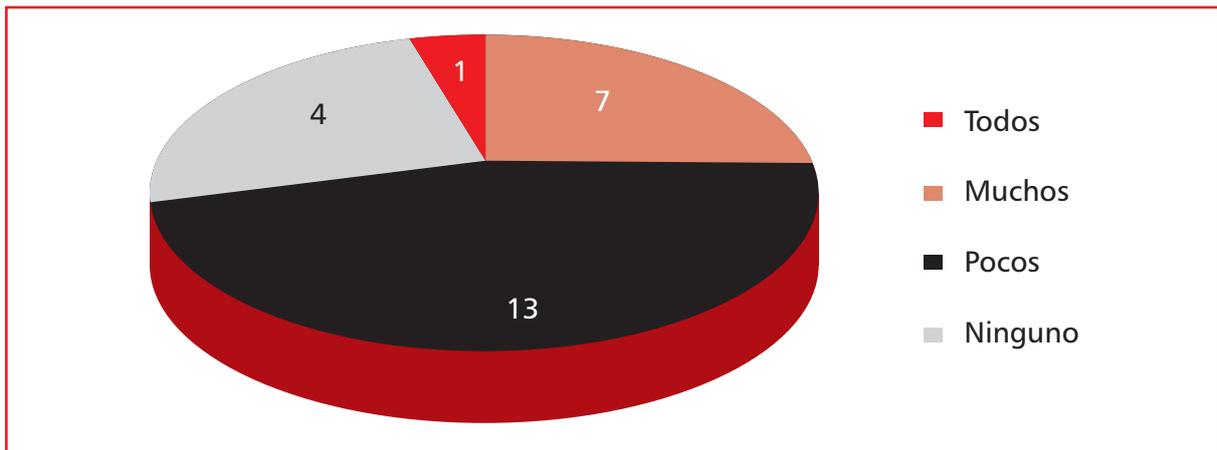
79. Grupo Focal, ob.cit, p.1

Gráfico N° 20: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos docentes de II.EE inclusivas poseen adaptaciones curriculares?



Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos docentes de IIEE inclusivas saben hacer adaptaciones curriculares?	
Todos	1
Muchos	7
Pocos	13
Ninguno	4
Total general	24
CNE. 2012	

Gráfico N° 21: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos docentes de II.EE inclusivas saben hacer adaptaciones curriculares?



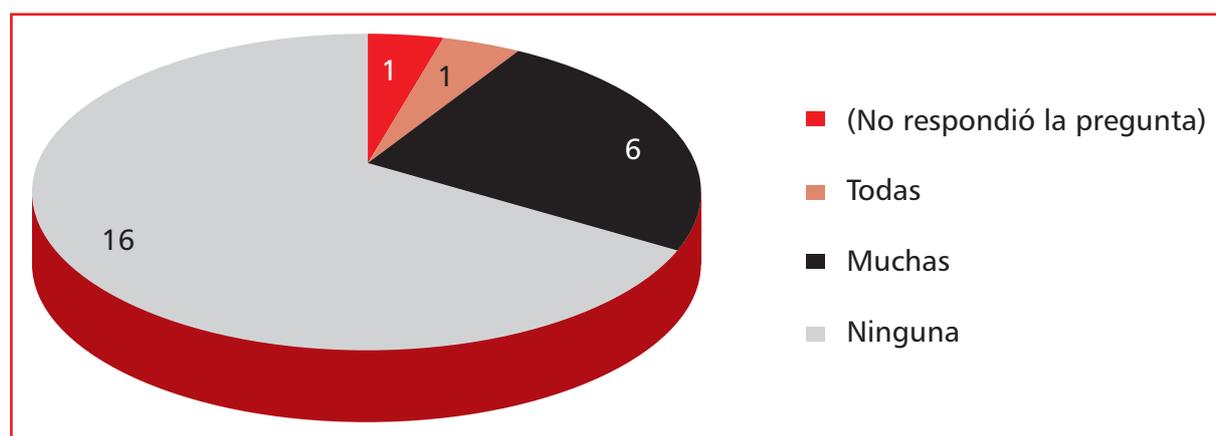
Por otro lado, las encuestas realizadas a los directores de Saanee revelan que los docentes de las II.EE de EBR inclusivas no cuentan con sistemas que ayuden a facilitar la labor de inclusión educativa y hacerla de manera más efectiva. Esto incluye una menor carga docente en las aulas que cuentan con niños y niñas con discapacidad y un docente sin aula a cargo que se dedique exclusivamente a los estudiantes con discapacidad.

MENOR CARGA DOCENTE. Hacer efectiva la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad implica garantizar un menor número de alumnos por aula. Esto se encuentra normado por el Minedu (2012) y está explícito en las normas de inicio del año escolar 2013.

En ese sentido, 16 de los 24 encuestados manifestaron que ninguna aula inclusiva tiene una menor carga docente

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Cuántas aulas inclusivas tienen menor carga docente	
(No respondió la pregunta)	1
Todas	1
Muchas	6
Ninguna	16
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 22: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántas aulas inclusivas tienen menor carga docente?**



Recogimos el testimonio de una docente *“Tengo 40 niños y ahora tengo uno incluido. Tengo una norma que indica que me deberían bajar los niños regulares, pero me aumentan los incluidos y no me disminuyen los otros niños.”. El Ministerio de Educación no resolvía eso y a los especialistas de las UGEL no les interesaba resolverlo: se apegaban a una norma anterior que la aplicaban por inercia sin ninguna sensibilidad hacia el niño, hacia el docente ni hacia el trabajo de los equipos Saanee.*⁸⁰

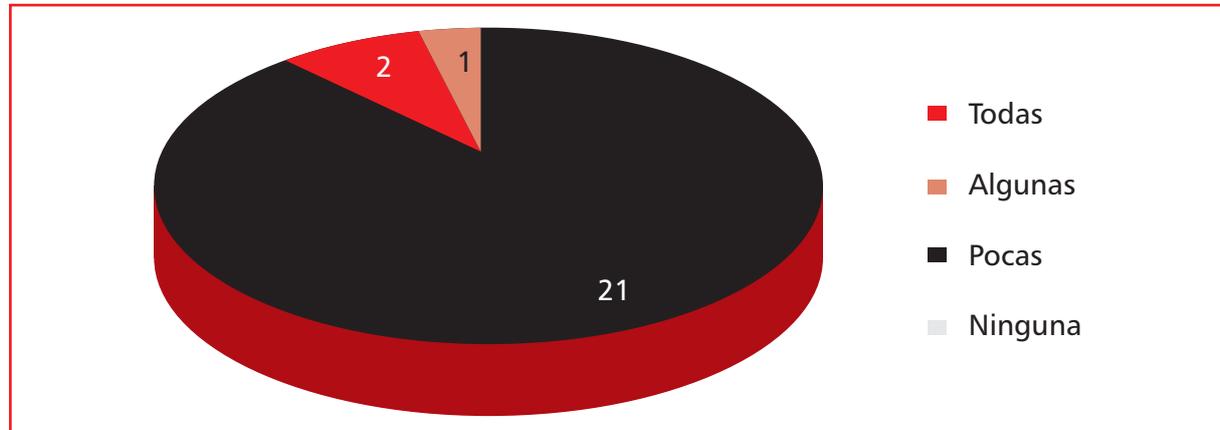
80. Pedro Núñez, ob.cit, p. 5

DOCENTE SIN AULA A CARGO. Este aspecto que estaba inicialmente normado por el Minedu, hoy registra un vacío legal. Mientras estuvo vigente esta disposición no se cumplió. Supone asignar una plaza para tal efecto y esto no tuvo respaldo presupuestal.

La información de los Saanee lo corrobora. De los 25 directores encuestados, 21 señalaron que ninguna II.EE de EBR inclusiva posee un docente sin aula a cargo que se dedique exclusivamente a los estudiantes con discapacidad.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántas II.EE de EBR poseen 1 docente sin aula a cargo para estudiantes c/d?	
Todas	0
Algunas	2
Pocas	1
Ninguna	21
Total general	24
CNE.2012	

Gráfico N° 23: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántas II.EE de EBR poseen 1 docente sin aula a cargo para estudiantes c/d?



CLIMA ESCOLAR. Tan importante como un buen docente es que exista y se propicie un clima escolar inclusivo y estimulante para los estudiantes con discapacidad, que valore la diversidad y no tolere la discriminación.

Este objetivo aún está lejos de conseguirse. La gran mayoría de los Saanee (79%) entrevistados dijo conocer algunos o muchos casos de discriminación contra estudiantes con discapacidad en II.EE inclusivas (19 de 24 Saanee). Solamente 21% manifestó no conocer ningún caso de discriminación, a lo cual hay que sumar el hecho de que el desconocimiento de un Saanee sobre casos de discriminación no significa que dichos casos no se hayan dado. La Defensoría identificó 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad en 22 instituciones, a pesar de

que el 77% de los Saanee habían realizado acciones de sensibilización a la comunidad educativa y de que es función de la UGEL prevenir cualquier tipo de maltrato contra los niños y niñas.⁸¹

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos casos de discriminación contra estudiantes c/d en II.EE inclusivas conoce?	
Muchos, reportados	2
Muchos, conocidos directamente	1
Algunos, reportados	9
Algunos, conocidos directamente	7
Ninguno	5
Total general	24
CNE. 2012	

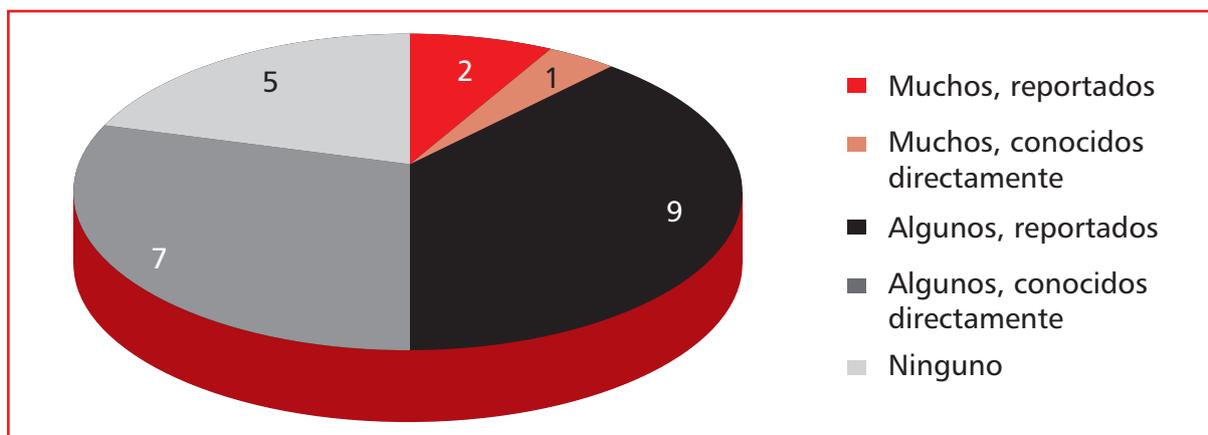
La normatividad que prohíbe los actos de discriminación contra los estudiantes con discapacidad y que promueve un clima escolar adecuado se encuentra vigente, ya que ha sido incluida en el nuevo Reglamento de la Ley General de Educación (2012). No obstante, la dimensión cultural y subjetiva de la discriminación persiste de manera soterrada y para cambiarla se requieren docentes que estén realmente convencidos de la inclusión educativa.

La discriminación de los niños con discapacidad tiende a situarlos como algo aparte, a veces de manera sutil. Aparentemente sin mala intención, en las escuelas inclusivas se tiende a etiquetar de alguna manera a los estudiantes incluidos: “los niños del Saanee”, **apodos puestos al estudiante con discapacidad, aparentemente cariñosos, etc. hechos que van creando barreras** y separaciones entre quienes deberían crecer y aprender juntos. “Por ello, las prácticas ligadas al movimiento de la integración escolar quedan reducidas en muchos contextos a prácticas realizadas desde una perspectiva individualista, caracterizada por percibir al alumno con discapacidades como el centro de toda su atención. Es muy fácil encontrar en las aulas que el trabajo que realiza el alumno con *necesidades educativas especiales está descontextualizado de su grupo/clase, o ver cómo estos alumnos generalmente reciben los apoyos fuera del aula junto a otros alumnos del centro que también tienen dificultades. Este planteamiento de la atención a la diversidad es entendido desde una perspectiva individualista, centrada en el alumno, que conlleva procesos de instrucción diferentes, especiales, separados y siempre dirigidos a alumnos con discapacidades*”⁸²

81. Informe Defensorial 155

82. Arnaiz, Pilar, Entrevista en Bareque, Revista de Bibliotecas Populares, No. 7, Junio 2012, España, http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/index.php?option=com_k2&view=item&id=198:entrevista-con-pilar-arn%C3%A1iz&Itemid=114

Gráfico N° 24: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos casos conoce de discriminación contra estudiantes c/d
en II.EE inclusivas?



Otro aspecto importante del clima escolar inclusivo es la inclusión educativa plena de los estudiantes con discapacidad en las diversas actividades educativas, tanto curriculares como extracurriculares. A este nivel, la mitad reporta una participación significativa de estudiantes con discapacidad en las actividades extracurriculares y la otra mitad reporta que no participan o que participan poco.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación ¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en EBR participan en actividades extracurriculares?	
Todos	4
Muchos	8
Pocos	10
Ninguno	2
Total general	24
CNE. 2012	

5. Me siento bien en la escuela y en el barrio. Todos me apoyan y aprecian. Existe un trabajo con las familias y comunidad.

SENSIBILIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA. La inclusión educativa, para ser exitosa requiere involucrar al conjunto de la comunidad educativa, es decir a los padres de familia, docentes de la institución inclusiva y estudiantes; además, debe asumir un enfoque de derechos que implica plantearla como concientización, es decir toma de conciencia del derecho a la educación inclusiva de personas con discapacidad, lo que le otorga más fuerza.⁸³ De este modo la acción del docente inclusivo en cuya aula está incorporado el estudiante con discapacidad tiene mayor respaldo y el estudiante incluido vive un ambiente acogedor. Se trata de un aspecto que está considerado por la normativa vigente del Minedu.

83. Madezha Cépeda, ob.cit p.9

Son los Saanee los que han venido realizando este trabajo de sensibilización. Del balance de la Defensoría del Pueblo se desprende que 78% de los Saanee ha llevado a cabo tales actividades. No ocurre lo mismo con la iniciativa de las mismas instituciones educativas. Según los directores de los Saanee, pocas o ninguna institución educativa realizan acciones de sensibilización y asesoramiento de las comunidades educativas para la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántas II.EE de EBR inclusivas realizan acciones y campañas de sensibilización para la inclusión educativa?	
Todas	1
Muchas	2
Pocas	9
Ninguna	12
Total general	24
CNE. 2012	

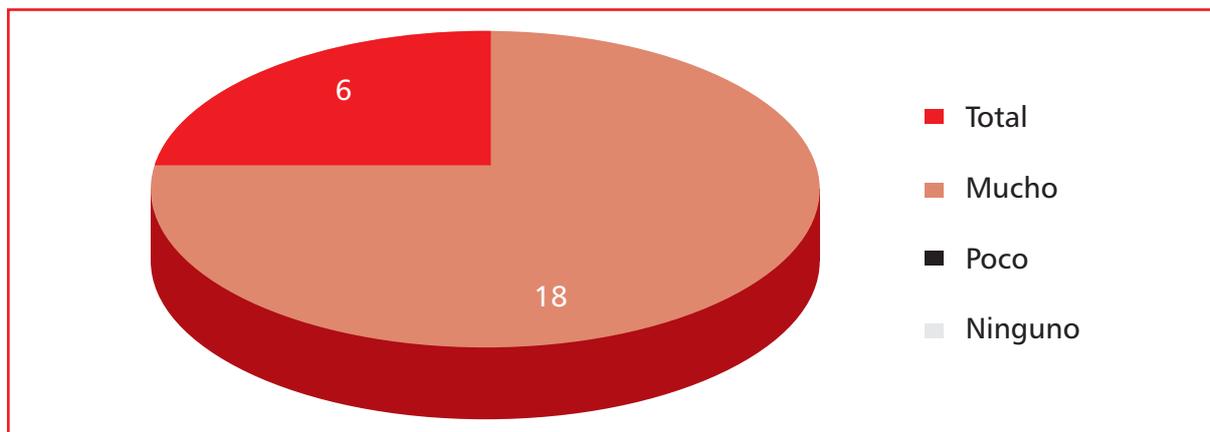
El impulso de esta sensibilización ha estado a cargo de la educación especial inclusiva y su base institucional de Saanee. Los Saanee, allí donde existen, llevan a cabo eventos de información a padres en el 77,4% de los casos, existe entonces una proporción importante de familias que no está siendo informada⁸⁴.

Por lo tanto, si bien los Saanee realizan importantes labores de sensibilización y capacitación de la comunidad educativa, el hecho de que este trabajo no sea realizado paralelamente por las mismas II.EE puede ser la causa por la que el grado de sensibilización de la comunidad educativa sigue siendo bajo (en opinión de los Saanee encuestados).

Encuesta a directores de Saanee	
Opinión - Grado de sensibilización de la comunidad educativa para inclusión educativa	
Total	0
Mucho	6
Poco	18
Ninguno	0
Total general	24
CNE. 2012	

84. Ibídem.

Gráfico N° 25: Encuesta a directores de Saanee
Grado de sensibilización de la comunidad educativa para inclusión educativa



Se requiere asumir la sensibilización como la gestación de un movimiento cultural y social amplio, no como un hecho institucional "Ahí nos parece que una de las fallas es el concepto de sensibilización que se maneja en educación: nos parecía que por sensibilización se entendía llamar a reunir a directores, darles instrucciones, darles el documento y listo, quedaban sensibilizados. Mientras tanto para nosotros el proceso de sensibilización es un proceso largo, complejo e interno/personal, que en cada persona toma diferentes tiempos"⁸⁵.

Experiencias de impulso a la educación inclusiva de personas con discapacidad como la del SEPEC han enfatizado la dimensión subjetiva del proceso. *La sensibilización no habría sido posible si las especialistas de los Saanee no hubieran aprendido ciertas herramientas emocionales para acompañar ciertos procesos de resistencias. Por ejemplo, nosotros hemos creado grupos de acompañamiento emocional de la práctica pedagógica inclusiva, y ellas han venido comprendiendo todos estos procesos en estos grupos de acompañamiento. Esto no solamente permitió construir y habilitar a las escuelas para la atención a la diversidad, sino que les permitió además – hablando más ampliamente – ir conociendo que el enfoque demandaba poner atención no solamente al niño sino también a la profesora, al docente, al directivo, e ir desarrollando diferentes estrategias también para esta concientización"*⁸⁶.

En este movimiento social, ha ido emergiendo una comunidad educativa inclusiva, constituida por un entramado de redes y relaciones entre los equipos de los Saanee, los docentes inclusivos, los padres de familia, vinculando la acción en los colegios inclusivos, en los Prites y en las ONG que trabajan la inclusión, alcanzando incluso a algunos especialistas y autoridades- "A diferencia de los otros niveles lo que hizo la comunidad educativa (inclusiva) fue articularse en redes. Además, el hecho que el grupo de educación especial fuera al principio un grupo cerrado y cuyos integrantes se conocían mucho entre ellos, se convirtió en una fortaleza porque permeó más rápido y de mejor manera mucha información"⁸⁷. La apuesta por la inclusión comienza a tener no solo un respaldo normativo sino una base social e institucional.

85. Pedro Núñez, Grupo Focal de Expertos ob.cit., p.5

86. Marusia Calixto, ob.cit, p.8

87. Pedro Nuñez, ob.cit, p. 6

Las familias de estudiantes con discapacidad constituyen un factor importante que no ha sido suficientemente tomado en cuenta. Muchos de sus miembros han adquirido conocimientos y "especialización" sobre la discapacidad a partir de la práctica combinada a veces con la exploración de información. Podrían ser aliados mucho más gravitantes en los procesos pedagógicos inclusivos, si es que el sistema educativo lograra visualizarlos. Son parte de los elementos nuevos que no están articulados como parte del discurso de la inclusión, no han sido incorporados aún en las propuestas para desarrollarla.

Si los maestros, estudiantes y padres de familia no son adecuadamente informados y sensibilizados, mucho menos lo son los habitantes de los barrios o distritos. Aquí hace falta cruzar información con la de las labores realizadas por las OMAPED (Oficinas Municipales de las Personas con Discapacidad) que también se han ido incrementando a lo largo de la década, pero sobre todo en Lima y a nivel de algunos de los distritos de la capital.

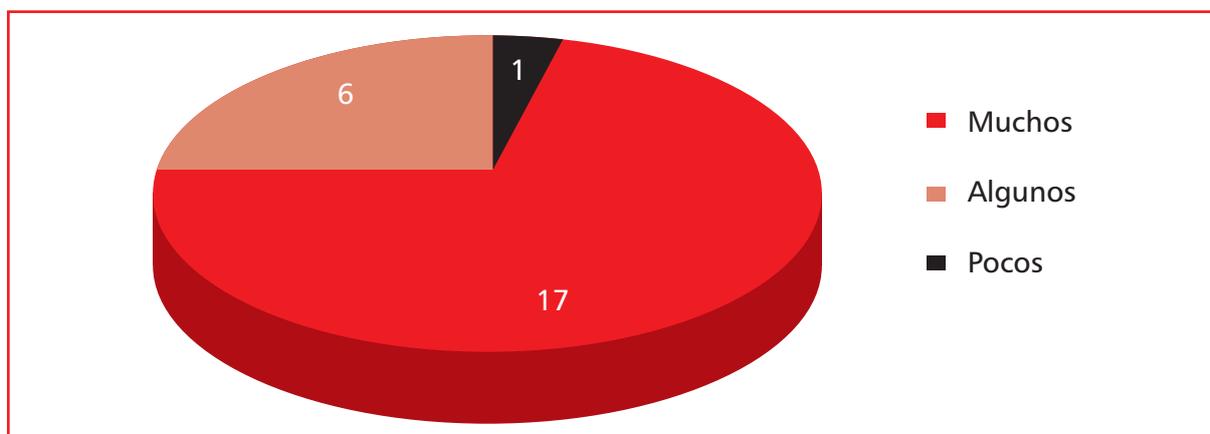
Hoy en día, que la educación se juega más allá de la escuela y que las sociedades se constituyen en espacios diversos de aprendizaje la visión de la educación inclusiva de personas con discapacidad también requiere ser ampliada e ir incorporando progresivamente a otros ámbitos y actores.

6. Logro aprender y avance. Los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares permanecen en la escuela y obtienen logros de aprendizaje y desarrollo autónomo.

PROMOCIÓN DE GRADO. Hoy, de acuerdo a la normatividad vigente (Reglamento de Ley de Educación 2012) la promoción de los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas regulares se realiza de acuerdo a su edad normativa y al logro de objetivos de cada POI. Se trata de una disposición que se está cumpliendo. Así, las encuestas a los directores de Saanee arrojan que según la mayoría de encuestados, muchos o todos los estudiantes con discapacidad son incluidos en el grado según la edad normativa y son promovidos al siguiente año también según la edad normativa. Esto es un resultado positivo, aunque es necesario no perder de vista que aún no ocurre lo propio con algunos estudiantes incluidos.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en EBR son promovidos al siguiente año de acuerdo a su edad normativa?	
Muchos	17
Algunos	6
Pocos	1
Total general	24
CNE 2012	

Gráfico N° 26: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en EBR son promovidos al siguiente año de acuerdo a su edad normativa?



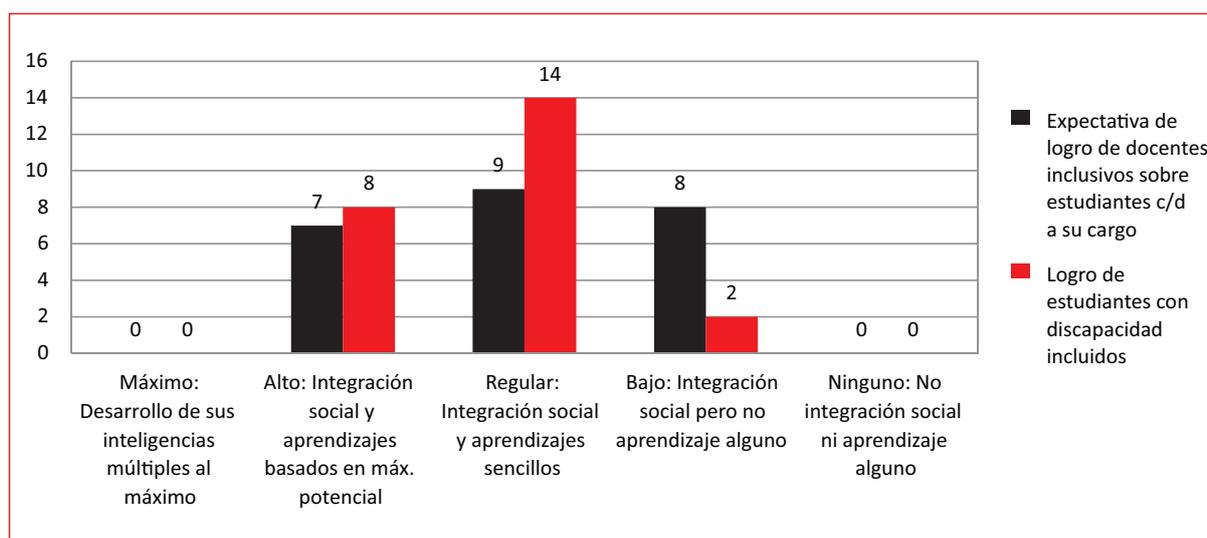
LOGROS. No obstante, resulta preocupante lo revelado por el 66% de los Saanee encuestados que opinó que los estudiantes lograban solamente integrarse socialmente y aprendizajes sencillos. Unos pocos opinaron, incluso, que no lograban ningún aprendizaje más allá de la integración social. Solo algunos (33%) manifestaron que los estudiantes alcanzaban aprendizajes basados en su máximo potencial y ninguno manifestó que llegaran a desarrollar sus inteligencias múltiples al máximo.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - Logro de estudiantes c/d incluidos	
Máximo: Desarrollo de sus inteligencias múltiples al máximo	0
Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	8
Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	14
Bajo: Integración social pero no aprendizaje alguno	2
Ninguno: No integración social ni aprendizaje alguno	0
Total general	24
CNE. 2012	

A pesar de que los logros reales de los estudiantes no han sido identificados como altos, resulta interesante que resulten menos bajos que las expectativas de los docentes. Ello indica que a pesar de que los profesores no esperan mucho de sus estudiantes con discapacidad incluidos, el potencial y disposición de estos últimos es tal que llegan más allá de lo planificado por sus profesores. Veamos el siguiente cuadro comparativo:

Encuesta a directores de Saanee		
	Expectativa de logro de docentes inclusivos sobre estudiantes c/d a su cargo	Logro de estudiantes con discapacidad incluidos
Máximo: Desarrollo de sus inteligencias múltiples al máximo	0	0
Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	7	8
Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	9	14
Bajo: Integración social pero no aprendizaje alguno	8	2
Ninguno: No integración social ni aprendizaje alguno	0	0
Total general	24	24
CNE. 2012		

Encuesta a directores de Saanee Logro de estudiantes c/d: Expectativas de docentes y logro real de estudiantes



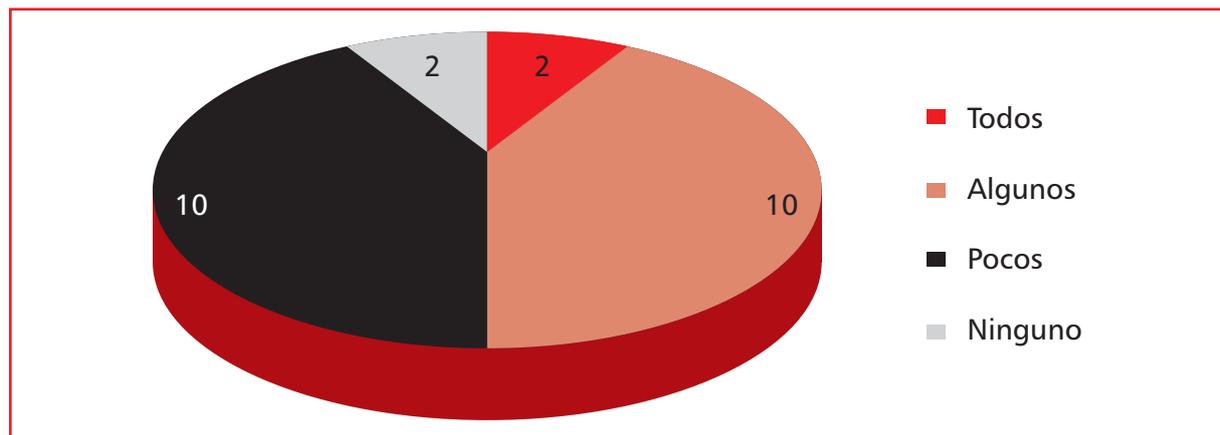
Detrás de las bajas expectativas de logro está la vigencia de un esquema *donde "está valorado el alto desarrollo intelectual y está desvalorado lo que supuestamente es un bajo desarrollo intelectual, culpabilizando incluso, no al sistema sino a la persona... Cuando la educación inclusiva empezó a operar, encontramos que todos los avances que se habían venido dando estaban chocando frontalmente con una resistencia tremenda tanto de los docentes, directivos y padres de familia como también de los docentes de educación especial, no de todos; pero de una gran parte"*⁸⁸.

88. Pedro Núñez, Grupo Focal de Expertos, *ibídem*, p 4

EVALUACIONES ADAPTADAS. Así como son necesarias las adaptaciones curriculares, se requiere adaptar las pruebas de evaluación de modo que se usen diferentes lenguajes, códigos y formatos. Al respecto la mitad de los directores de Saanee encuestados informó que son muchos o todos los docentes que adaptan las evaluaciones, mientras que la otra mitad opina que son pocos o ninguno.

Encuesta a directores de Saanee	
Observación - ¿Cuántos docentes de II.EE inclusivas adaptan las evaluaciones?	
Todos	2
Muchos	10
Pocos	10
Ninguno	2
Total general	24
CNE. 2012	

**Gráfico N° 27: Encuesta a directores de Saanee
¿Cuántos docentes de II.EE inclusivas adaptan las evaluaciones?**



Este aspecto se encuentra normado por el Reglamento de la Ley General de Educación y por la directiva de inicio del año escolar 2013.

EVALUACIONES CENSALES. No obstante, la Defensoría del Pueblo ha reclamado que la Evaluación Censal de Estudiantes que se aplica periódicamente para medir el nivel de logro de aprendizajes de los estudiantes de segundo grado de primaria en comprensión lectora y razonamiento matemático, no ha considerado criterios diferenciados ni adaptados a los estudiantes con discapacidad. **“La evaluación censal es un problema que la Defensoría del Pueblo ha identificado hace años: Los niños con discapacidad nunca habían entrado en la evaluación censal. Son contradicciones que se dan por no transversalizar una política o no darle la prioridad que requiere. El problema es no ver la importancia de la inversión en sectores tradicionalmente excluidos, invisibilizados”⁸⁹.**

89. Malena Pineda, Grupo Focal de Expertos ob.cit., p11

Se dio el caso de instituciones educativas que denunciaron que se les había solicitado excluir de las aulas de evaluación censal a los estudiantes inclusivos (2011). Esto coincide con la opinión de los expertos que llama la atención sobre el hecho de la presión por la evaluación de aprendizajes produce un efecto distorsionador de discriminación: *“Los directores le dicen a los niños con discapacidad que no vayan a tomar el examen para que no bajen el puntaje del aula”*⁹⁰, lo que hace pensar que la construcción de una cultura de la calidad no es igual a la construcción de una cultura de la evaluación, como a veces se menciona equívocamente, y que además, la “calidad” puede ser malentendida como eficiencia o éxito en el mercado y no como desarrollo pleno del potencial humano.

Se trata de un problema que se ha registrado en otros países. Para ilustrar la problemática de la segregación que sufren niños, niñas y adolescentes con capacidades diferentes, Rosa Blanco reprodujo la dramática vivencia de un niño chileno de 13 años: *“En esa escuela no me daban oportunidades, me expulsaban de la sala de clase por cualquier cosa, a los que teníamos malas notas los profesores nos llamaban ‘los sin futuro’, me dijeron que ya no podían hacer más conmigo [...] y que o me iba de la escuela o me sacaban, solo tenía esas dos opciones”*.⁹¹

O bien se ha excluido a los niños con discapacidad de la evaluación censal o bien se les ha evaluado con la misma prueba, cometiendo un acto de injusticia y discriminación. *“En el PELA, no se ha considerado a los niños con discapacidad en la evaluación censal de los niños de segundo grado, cuando sí hay niños en segundo grado con discapacidad y con necesidades educativas. No se ha considerado la adaptación del examen para los niños con discapacidad y con necesidades educativas, pese a que esta existía. Por ejemplo, en la UGEL 07 han hecho la adaptación de la prueba para sistema Braille para los niños con discapacidad visual, han hecho una adaptación para los niños con discapacidad auditiva e incluso han hecho una adaptación para los niños con discapacidad intelectual” Sin embargo, debido a que no es transversal y que educación primaria no lo estaba considerando, solamente se han quedado en la primera etapa que era la de evaluar a todos los niños que las docentes consideraban como niños “con dificultades” ... La UGEL 07 de un total de 649 niños han encontrado alrededor de 400 niños con necesidades educativas de los cuales aproximadamente 69 tienen discapacidad intelectual. Esta es una población que no estaba identificada y lógicamente requería una adaptación de la prueba. Esos niños han sido evaluados con la misma prueba. Es decir, han sido discriminados, y algunos directores los han sacado de la prueba censal para que no baje la nota promedio de esta”*⁹².

Los expertos llaman la atención sobre este hecho como una alerta acerca de una discusión que está pendiente en el seno del propio sistema educativo, donde la EBR debe ser una de las primeras involucradas.

90. Marusia Calixto. Grupo Focal de Expertos Ob.cit, p. 9

91. BLANCO, Rosa, “El derecho a la educación debe ser garantizado a todas las personas sin exclusión alguna”, Conferencia en Montevideo, OEI, Uruguay 2010, <http://www.oei.org.uy/rblanco2.php>

92. Marusia Calixto, Grupo Focal de Expertos ob.cit., p.9

La Directora de la Digebe aclaró que la Unidad de Medición de la Calidad está trabajando pruebas adaptadas para la evaluación censal⁹³. Es interesante que los tropiezos y fallas estén sirviendo para avanzar. Poco a poco, el sistema educativo se levanta de su letargo y comienza a prestar oídos a las demandas de la educación inclusiva de personas con discapacidad.

Finalmente, está normado que las instituciones educativas regulares certifiquen los logros de los estudiantes con discapacidad, posibilitando que puedan continuar su itinerario educativo en otro nivel o modalidad del sistema. No obstante la disposición de que se utilicen las mismas libretas y actas que para el resto de estudiantes regulares ha quedado derogada con el nuevo reglamento creándose un vacío legal que es imprescindible subsanar.

No se ha auscultado sobre esto por lo que ignoramos qué proporción de estudiantes que termina su educación básica está siendo certificado. La formalización de los logros de los estudiantes con discapacidad es una variable fundamental si se desea que ellos continúen su itinerario educativo y/o laboral.

En otros países ya se están percatando del beneficio que significa incorporar a los estudiantes con discapacidad en las evaluaciones censales. En el caso de Chile: *“incorporar a los estudiantes con discapacidad sensorial en las evaluaciones nacionales, permite tener una visión más completa acerca de los aprendizajes logrados por los alumnos de un país y, además, avanzar en el acceso de los estudiantes con discapacidad al currículum general”*. El Sistema de Medición de la Calidad Educativa de Chile (Simce) incorporó una evaluación en 4º básico para estudiantes con discapacidad sensorial. Esta evaluación se enmarca dentro de lo establecido en la legislación vigente y permite avanzar en materia de igualdad de oportunidades e inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, reconociendo tanto sus derechos y deberes, como su capacidad para avanzar y participar en los mismos procesos de aprendizaje que sus pares sin discapacidad ⁹⁴.



93. Clemencia Vallejos, Grupo Focal de Expertos ob.cit.

94. Simce, Informe de Resultados. Estudiantes con Discapacidad sensorial, Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 2011. http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_2012/IR_DS_4basico_2011_web.pdf

05 DESAFIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



En esta parte final presentamos algunas conclusiones en una perspectiva propositiva. Partiendo de los hallazgos centrales del balance, se hace un vínculo con las necesidades hacia adelante para seguir impulsando la educación inclusiva de las personas con discapacidad en nuestro país.

Son 12 conclusiones con sus correspondientes propuestas, las que pueden y deben servir de insumo para la elaboración de una **Agenda de la Educación Inclusiva** de personas con discapacidad en la siguiente década 2013-2023. Es obvio que el problema de discriminación de las personas con discapacidad en el plano educativo persiste y debe ser afrontado como política de Estado en los próximos años, por lo que se requiere consensuar los ejes centrales de esta intervención y **estatuir una nueva Década de la Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad** que pueda garantizar el avance en el cumplimiento de los objetivos del Proyecto Educativo Nacional en este campo.

1. Normativa de avanzada, mandato y voluntad política. El Perú ha tomado la decisión de atender el problema desde el año 2003 y hoy la educación inclusiva para personas con discapacidad tiene respaldo normativo. Existe la decisión de

implementarla manifestada por las autoridades del sector educación. La formulación normativa de la política de educación inclusiva de personas con discapacidad tienen consistencia conceptual en el marco del debate internacional sobre el tema y asume una perspectiva clara de afirmación de los derechos humanos y ciudadanos. Entiende la educación inclusiva de personas con discapacidad como la adecuación del sistema educativo al estudiante, eliminando las brechas que limitan su acceso a una educación de calidad. Se trata de uno de los aspectos más consistentes de la política de educación inclusiva que ha actuado como elemento impulsor de la educación inclusiva.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, se requiere reafirmar este enfoque y **COMPLETAR LA NORMATIVA** que le corresponde, sobre la cual se han generado algunos vacíos legales en el último año, dándole el **RANGO LEGAL** que tenía la anterior reglamentación⁹⁵ y que garantizaba su continuidad. Asimismo, es importante su **DIFUSIÓN AMPLIA** tanto entre los sujetos de derecho (las personas con discapacidad y sus familias) como entre las autoridades y funcionarios encargados de hacerlo cumplir.

- 2. Invisibilidad.** El país no cuenta con cifras oficiales precisas sobre la discapacidad y sobre la educación de personas con discapacidad, lo que ha determinado que las iniciativas de política al respecto tengan menos consistencia y sustento; así como, que el impacto y efectividad sea muy relativo y difícil de evaluar.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, es preciso que en el más breve plazo el país cuente con **INFORMACIÓN OFICIAL CONFIABLE** y exacta sobre esta problemática, para lo cual deben tomarse las medidas de inversión en recursos, así como de coordinación intersectorial necesaria. Ante la ausencia de información completa y detallada sobre la discapacidad y sobre la atención educativa de las personas con discapacidad, se hace necesaria la implementación de un sistema de gestión de la información. Este sistema deberá ser abierto y de fácil acceso para todos los docentes, padres de familia y demás actores e instituciones. Necesitamos información precisa sobre la población con discapacidad en cada región y localidad que sirva como base para la oferta suficiente de centros educativos inclusivos y de centros de educación especial, considerando los distintos tipos de discapacidad.

- 3. Un sector excluido y vulnerado en sus derechos.** Aunque no se tiene información exacta sobre el número de estudiantes con discapacidad atendidos por el sistema y, particularmente los incluidos en las instituciones educativas regulares, la data que se maneja permite inferir que se trata de una población significativa que está siendo vulnerada en un derecho fundamental: el de la educación. Solo el 1.47% de niños y jóvenes con discapacidad están incorporados en el sistema educativo regular en condiciones de calidad. La invisibilidad del problema en la data ha ido aparejada de su puesta en segundo plano en las prioridades de política. Al finalizar la década se ha construido un consenso acerca de la existencia del problema pero se continúa priorizando la atención a otras brechas como la de desigualdad social, la urbano-rural o la de etnia y cultura.

95. Decreto Supremo

Al cumplirse la Década de la Educación inclusiva el Estado debe trazar METAS nacionales de ampliación de la cobertura con calidad para los niños y estudiantes con discapacidad y monitorear su cumplimiento, efectuando la correspondiente RENDICIÓN DE CUENTAS. Respondiendo a un criterio de progresividad en las políticas de inclusión, no debe dejarse de lado la responsabilidad de avanzar el cierre de brechas de discapacidad con el mismo ahínco y prioridad que se presta a otras brechas igualmente importantes. La mayor parte de la población con discapacidad de 0 a 20 años tiene discapacidad leve o moderada y, por tanto, es susceptible de ser incluida, de mediar los procesos y condiciones adecuadas, con éxito en las modalidades y formas de educación regular. Estas metas deben estar articuladas con el Proyecto Educativo Nacional, en específico a la Política 4.4.: *Superar discriminaciones por discapacidad en el Sistema Educativo*.

- 4. Institucionalidad restringida y momento de apertura.** La educación inclusiva de niños y jóvenes con discapacidad no ha tenido suficiente soporte institucional en el sistema educativo. Los avances logrados responden básicamente al esfuerzo de uno de los componentes del sistema, no al conjunto del mismo. Es la Dirección de Educación Básica Especial quien ha venido asumiendo la mayor parte de la responsabilidad tanto a nivel central como a nivel descentralizado frente a la falta de adecuación de las modalidades de educación básica regular, alternativa y técnico productiva a la atención de niños y jóvenes con discapacidad. Estamos en un momento de cambio en el cual el resto de Direcciones Nacionales han sido convocadas para hacer frente a esta responsabilidad (conformación de la Mesa Sectorial). Asimismo, a nivel de las regiones se ha venido experimentando un esquema de operación de la educación inclusiva de personas con discapacidad sustentado en los Saanee, que aún es pequeño y no tiene correspondencia ni respaldo consistente en las instancias descentralizadas del sistema educativo.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva es necesario fortalecer decididamente la acción INTRASECTORIAL recientemente establecida, dándole los recursos y mandato necesarios para cumplir su responsabilidad, en lo que a cada modalidad e instancia del sistema educativo corresponde. En particular debe aliviarse la responsabilidad que tiene la EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR en implementar una oferta educativa suficiente y de calidad para los estudiantes con discapacidad incluidos o por incluir. Debe instarse a que los GOBIERNOS REGIONALES, Y LOCALES, las DRE y UGEL, asuman su responsabilidad, diseñen acciones, tomen decisiones y asignen recursos para la implementación de la educación inclusiva de personas con discapacidad de manera descentralizada y a garantizar la existencia de servicios especializados para el soporte a la inclusión en aulas regulares y para la atención de la discapacidad severa.

- 5. Recursos y presupuesto insuficientes.** Durante la década, los recursos asignados a la educación para personas con discapacidad y, en específico, a la educación inclusiva de niños y jóvenes con discapacidad han sido reducidos e insuficientes. El incremento habido no se condice con el crecimiento sostenido de la economía peruana ni corresponde a las necesidades de la demanda educativa de la población con discapacidad. Otra dificultad ha estado en que se entendió que este presupuesto únicamente era el que se le asignaba a la Educación Básica Especial, enfoque que hacia el final de la década comienza a ser superado, en correspondencia con el enfoque intrasectorial recientemente impulsado. El diseño reciente de un Programa Presupuestal por Resultados para la educación de per-

sonas con discapacidad con un enfoque inclusivo es también una señal positiva en el sentido de una mayor atención presupuestal a la educación de personas con discapacidad.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, y en el contexto de crecimiento de la economía, es necesario que la voluntad política en pro de la inclusión y el inicio de una nueva base institucional para afrontarla encuentren correspondencia en un INCREMENTO PROGRESIVO Y SOSTENIDO DE LOS RECURSOS destinados a la educación inclusiva de niños y jóvenes con discapacidad. Debe concretarse el nuevo Programa Presupuestal por Resultados para la educación de personas con discapacidad y preverse su ampliación progresiva.

- 6. Buenas prácticas de inclusión y un modelo de intervención.** A lo largo de la década se han impulsado iniciativas de implementación de la educación inclusiva de personas con discapacidad que han sido exitosas y han tenido un efecto demostrativo importante. Aunque focalizadas en algunas regiones estas iniciativas han combinado cuatro componentes: ampliar la cobertura de educación inclusiva en la educación básica regular; constitución de un soporte especializado para la inclusión (Saanee, CEBE, Crebe y Prite) que ha operado como columna central del cambio; sensibilización de la comunidad educativa y fortalecimiento de la gestión descentralizada de la inclusión. Estas prácticas han servido de evidencia empírica para respaldar las nuevas asignaciones presupuestales para la educación inclusiva de personas con discapacidad. Al lado de estas prácticas focalizadas, en el conjunto del país la inclusión educativa de niños con discapacidad ha mostrado deficiencias en calidad y cobertura que son correspondientes a la inexistencia o existencia muy restringida del soporte especializado a la inclusión. El déficit de servicios especializados se debe a su vez a la inexistencia de recursos humanos en número suficiente de modo que puedan constituirse los Saanee, lo que involucra falta de asignación presupuestal y de plazas.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, corresponde tomar la decisión de consolidar y extender el MODELO DE INTERVENCIÓN para la educación inclusiva de personas con discapacidad en todas las regiones del país, asumiéndolo como Política de Estado. Ello supone garantizar la implementación del sistema de soporte a la inclusión de estudiantes con discapacidad en todo el país, lo que involucra la implementación del número necesarios de Prite, Crebe, Cebes y Saanee con su respectiva dotación de plazas, recursos humanos especializados, infraestructura, mobiliario y materiales. Se incluye asimismo, la dotación de recursos y materiales específicos de instituciones educativas regulares como soporte de la inclusión educativa en aulas regulares, en función de eliminar las barreras para la plena inclusión y aprendizaje exitoso de los estudiantes con discapacidad incluidos.

- 7. Está en juego la transformación del sistema educativo.** En el marco de la inclusión social, se viene valorando en el país la diversidad humana, cultural y social de las personas. En consonancia con ello, existe un esfuerzo para acercar y adecuar los procesos pedagógicos a las características e intereses de los distintos grupos poblacionales y sus contextos. La educación bilingüe intercultural, la educación comunitaria y la educación inclusiva de personas con discapacidad están aportando a un replanteamiento de las maneras tradicionales y homogéneas de organizar el servicio educativo y en la manera de formular los marcos conceptuales de la educación en función de un horizonte de calidad de vida para todos.

Es un hecho que ya existen muchos niños y niñas con discapacidad matriculados, pero no incluidos en el sistema regular. Es decir, niños y niñas formalmente aceptados pero discriminados por centros educativos que siguen con sus estilos habituales de funcionamiento, adecuados a una atención masiva y estandarizada; escuelas ciegas y/o temerosas de la diferencia.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, es preciso profundizar el proceso de transformación del sistema educativo **DE CARA A LA DIVERSIDAD** y, en este contexto, articular la atención a los estudiantes con discapacidad al conjunto del esfuerzo pedagógico innovador, no para disolverla, sino por el contrario para sus modos de operar, funcionar y trabajar, de modo que sean capaces, no solo de recibir a un estudiante con discapacidad en las escuelas regulares para cumplir una normativa, sino de enriquecerse con este proceso e instalar una **CULTURA DE IGUALDAD** en la diversidad. En particular, es importante reconocer **VALORAR EL APOORTE** de la pedagogía de la inclusión educativa para niños con discapacidad al conjunto de la educación en la perspectiva de una formación para el desarrollo humano. Las escuelas regulares deben transformarse desde la implementación de condiciones de accesibilidad física, hasta la formación de los docentes regulares, pasando por la implementación de un clima escolar inclusivo.

- 8. Necesidad de docentes inclusivos y especializados.** El factor más importante del proceso educativo es el docente y también lo es de la educación inclusiva de personas con discapacidad. Por más que existan materiales y recursos especializados, si no existe docentes capaces de utilizarlos dentro de un enfoque de educación inclusiva, el éxito de la inclusión estará en duda. Esto ha sido ratificado con la experiencia de la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad que ha sido exitosa allí donde ha habido maestros formados en el enfoque de educación inclusiva, capacitados para elaborar las adaptaciones curriculares, comunicarse en diversos lenguajes y construir un clima escolar inclusivo. No obstante, los maestros de las escuelas regulares que están capacitados y en condiciones de atender a los estudiantes con discapacidad aún son pocos e insuficientes. El sistema de formación docente inicial y en servicio aún no ha asumido a plenitud y profundidad la formación de docentes de educación inclusiva de personas con discapacidad. La carrera magisterial recientemente normada no considera el saber de los docentes inclusivos ni de los docentes de educación especial que impulsan los procesos de inclusión. Existe un fuerte déficit en la cantidad y calidad del soporte educativo para inclusión educativa de personas con discapacidad.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, es indispensable planificar y efectivizar la **FORMACIÓN INICIAL DOCENTE** en el enfoque atención a la diversidad y educación inclusiva para estudiantes con discapacidad. La capacitación en servicio debe darse a partir de los Saanee y ser una estrategia complementaria al esfuerzo central del conjunto del sistema educativo. Ello debe complementarse con estímulos y reconocimiento a los maestros inclusivos y posibilidades de formación especializada para la inclusión (segunda especialidad) todo ello en el marco de la carrera magisterial, de modo que el esfuerzo del maestro sea debidamente valorado.

- 9. Sensibilización inicial de la comunidad educativa** con respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Un factor clave para el éxito de la inclusión educativa es el compromiso de la comunidad educativa conformada por docentes, estu-

diantes y padres de familia. Durante la década se ha trabajado en esta perspectiva con nivel de profundidad, pero alcance territorial limitado, ya que, esta sensibilización ha dependido básicamente del esfuerzo de la Educación Especial y de liderazgos en espacios como el Congreso y la Defensoría del Pueblo, el Ministerio de la Mujer, algunas ONG, que han ido tejiendo una red de actores y alianzas en torno a la educación inclusiva de personas con discapacidad y a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad que trabaja tanto en el Estado como en la Sociedad Civil. Teniendo como respaldo la normativa (La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley de Personas con Discapacidad, La Ley General de Educación, el Plan de Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad), se ha ido generando un movimiento social acotado pero muy cohesionado en torno a la educación inclusiva de personas con discapacidad. Ello se ha reflejado en iniciativas como los Concursos de Educación Inclusiva, La Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la educación Inclusiva, La Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva de personas con discapacidad.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, se hace necesario consolidar este MOVIMIENTO SOCIAL POR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL de las personas con discapacidad y extender su influencia y posicionamiento en espacios más amplios de la sociedad educadora y de la sociedad en general. La inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con discapacidad requiere que el esfuerzo del sistema educativo se complemente con el compromiso de la comunidad educativa y que las familias de las personas con discapacidad comprometidas participen en el proceso de inclusión. Ello es fundamental para la construcción de climas de convivencia inclusivos y libres de discriminación en los centros educativos, y asimismo, es fundamental para potenciar los recursos disponibles para extender y profundizar el alcance de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. La perspectiva es instalar progresivamente una CULTURA INCLUSIVA en el sentido común que coloque en primer plano la equidad y la justicia y ponga en valor la diversidad humana junto a la cultural y ecológica.

- 10. Transversalidad en la agenda.** La educación inclusiva de personas con discapacidad ha sido abordada a lo largo de la década, principalmente por el sector educación pero no puede seguir siendo así. Es necesario un enfoque tanto intrasectorial como también intersectorial, ya que existe evidencia de los nexos entre salud, pobreza y discapacidad como condicionantes o influyentes en las posibilidades mayores o menores de desarrollo educativo. Y viceversa, es decir que los menores niveles educativos van asociados a la mantención de índices de segregación social. Se trata de una discriminación que abarca varios planos, donde se enlazan impedimentos y puertas que se cierran: obstáculos para ser atendido en un centro de salud, trabas para educarse en el colegio que elijan, barreras para acceder a un puesto de trabajo, desplazarse en la ciudad, usar los medios de transporte, casarse, tener hijos, etc. Desde el escenario del Congreso de la República ha quedado planteada durante la década que termina esta mirada integral que viene siendo aceptada a nivel de desafío no concretado por los diversos sectores.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, hay que plantear la acción educativa como un reto amplio y CONCERTADO porque el logro del pleno ejercicio a la educación de la población con discapacidad implica dos desafíos

centrales; uno planteado desde el sistema educativo y otro más allá del mismo, involucrando a otros ACTORES DE DIVERSAS ESPECIALIDADES (jueces, periodistas, médicos, abogados, arquitectos, transportistas, etc.) y EN DIVERSOS ESPACIOS (medios de comunicación, universidades, congreso, municipios, diferentes ministerios, Congreso, etc.) Ello posibilitará vigilar que se cumplan aspectos como el respeto a las normas de accesibilidad de los locales escolares, la eliminación de actos de discriminación contra estudiantes con discapacidad en las escuelas y en diversos espacios de la sociedad educadora, informar al conjunto de la sociedad sobre los beneficios que reporta la inclusión de estudiantes con discapacidad a los estudiantes regulares, etc. Las alianzas con diversas instituciones permiten extender los efectos de la acción inclusiva del sistema educativo y aportan recursos y voluntades, a la vez que contribuyen a construir condiciones de ciudadanía para todas las personas y estudiantes de las diferentes regiones.

- 11. Calidad de la inclusión.** Luego de una década de esfuerzo por implementar la normativa de la educación inclusiva de personas con discapacidad, está emergiendo un nuevo consenso para afinar y concertar esfuerzos en torno a una inclusión educativa de calidad. No se cuestiona la inclusión sino la matrícula a secas. La reflexión ha decantado varios elementos que operan como los factores de éxito de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. La atención temprana a la población con discapacidad o en riesgo de adquirirla, la existencia de proyectos educativos inclusivos, planes curriculares individualizados, adaptaciones curriculares, docentes capacitados, materiales adecuados, altas expectativas de logro, soporte y asesoría especializada, familias y comunidad comprometidas, clima escolar amigable y adecuado. Estos componentes están presentes en los nuevos proyectos y propuestas.

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, está en agenda COLOCAR ESTE CONJUNTO DE COMPONENTES EN EL ACCIONAR DEL SISTEMA EDUCATIVO en su conjunto, en especial al interior y en relación con la educación básica regular, con suficientes recursos humanos y financieros para que puedan efectivizarse realmente. Hay que extender esta cultura de la calidad de la inclusión a todos los actores que tienen responsabilidad con ella tanto a nivel nacional como descentralizado.

- 12. Logros de aprendizaje.** Durante la década se ha transitado de la aspiración inicial a que los colegios regulares abran sus puertas a la aspiración mayor y legítima a que los estudiantes con discapacidad -en ellos incluidos- aprendan y que lo hagan a su propio ritmo en torno a los aprendizajes fundamentales. La educación y sus logros se asumen ahora como oportunidades para ensanchar los derechos ciudadanos de las personas con discapacidad, proporcionándoles competencias para su desarrollo autónomo. No obstante, simultáneamente, sucede que en la realidad de una inclusión educativa fuertemente limitada y restringida en la consideración de los elementos de la calidad, se observa que las expectativas de logro para los estudiantes con discapacidad son limitadas. Adicionalmente, la inercia institucional y un errado enfoque de las evaluaciones de aprendizaje que ha puesto lo homogéneo por encima de la atención a diversidad han llevado a postergar el derecho al aprendizaje de los niños con discapacidad y a marginarlos, incluso, de las evaluaciones censales y de los programas de logro de aprendizaje (PELA).

Al cumplirse la Década de la Educación Inclusiva, es preciso transformar el consenso inicial, pero importante por la calidad de la inclusión educativa en políticas efectivas que se orienten a **PROMOVER Y GARANTIZAR LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD**, atendiendo a sus inteligencias múltiples, exigiendo y aplicando evaluaciones adaptadas a los códigos, lenguajes y necesidades de los estudiantes con discapacidad y poniendo el carácter formativo de las evaluaciones por sobre el de la medición pura. No cabe hablar de cultura de la evaluación, sino de cultura de la calidad y esta es un derecho de todos que requiere una mirada y tratamiento heterogéneo. Solo así se convierte en cimiento de una sociedad cohesionada, democrática y justa.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnáiz, P. (2012). Entrevista con Pilar Arnáiz. *@bareque Revista de Bibliotecas Escolares*, No. 7. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/proyectos/abareque/web/index.php?option=-com_k2&view=item&id=198:entrevista-con-pilar-arn%C3%A1iz&Itemid=114
- Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva, *Educación en el 2000*, mayo 2002, 15-19. Recuperado de [http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1234\]04inclusionpilararnaiz.pdf](http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1234]04inclusionpilararnaiz.pdf)
- Arnáiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad, en *Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades educativas especiales: "Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas"*, 29-37. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducarDiversidad.pdf>
- Blanco, R. (2010). "El derecho a la educación debe ser garantizado a todas las personas sin exclusión alguna", *Oficina Nacional de la OEI en Uruguay*. Recuperado de <http://www.oei.org.uy/rblanco2.php>
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1999). *Dimensiones del Derecho a la Educación*.
- Consejo Nacional de Educación. (2012). *Encuesta a Directores de Saanee*.
- Consejo Nacional de Educación. (2012), *Grupo Focal con Expertos*.
- Defensoría del Pueblo. (2007). Informe Defensorial No. 127 Educación Inclusiva: educación para todos, supervisión de las políticas de educación inclusiva para niños con discapacidad en escuelas regulares, 1-152. Recuperado de <http://www.defensoria.gob.pe/informes-publicaciones.php>
- Defensoría del Pueblo. (2011). Informe Defensorial No 155 Los niños y las niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel Primaria, 1-191. Recuperado de <http://www.defensoria.gob.pe/informes-publicaciones.php>
- Dirección General de Educación Especial (Digebe) del Ministerio de Educación (Minedu). (2012). Del dicho al hecho: La inclusión social y educativa de niños y adolescentes en el Perú, Informe de sistematización del Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (Prodies).

- Dirección General de Educación Especial (Digebe) del Ministerio de Educación (Minedu). (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva: Balance y Perspectivas.
- García- Huidobro S., J.E. (2005). La igualdad en la educación como bien democrático y de desarrollo, *Ponencia en I Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina*, 1-14. Recuperado de http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_articulos/investigador/articles-101921_recurso_1.pdf
- García-Huidobro, J.E. y Corvalán, J. (2010) Obstáculos para el logro de una educación democrática inclusiva, 1-12. Recuperado de <http://softics.cl/ceppe2/images/stories/recursos/publicaciones/Javier%20Corvalan/OBSTACULOS-PARA-EL-LOGRO-DE-UNA-EDUCACION-DEMOCRATICA.pdf>
- Hardee, K., Feranil, I., Boezwinkle, J. y CLARK, B. (2004). El círculo de la política: marco para el análisis de los componentes de planificación familiar, salud reproductiva, salud materna y políticas de VIH/SID. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2006). Encuesta Nacional de Hogares (ENCO) 2006. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2006). Encuesta Nacional Continua. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe>
- Maldonado, S. (2006). Trabajo y discapacidad en el Perú. *Congreso de la República*.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2008-2012). Censo Escolar 2008-2012. *Estadística de la Calidad Educativa (Escale)*. Recuperado de: <http://escale.Minedu.gob.pe/>
- Ministerio de Educación (Minedu). (2012). Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad 2005-2012.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2012). Programa Presupuestal Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidad en la Educación Básica y Técnico Productiva (PPR) de Educación Inclusiva.
- Ministerio de Educación (Minedu). (2008). Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2007). Cinco dimensiones para definir una educación de calidad,
- Porter, G. (2011). Inclusive Education Canada, Can Canadian Schools Really be Equitable and Inclusive?", Canadá, CACL Web Editor. Recuperado de <http://www.elnuevodiario.com.ni/opinion/250130>

Pulido Chávez, O. (2001). Gobernabilidad, política pública y gestión pública. En Documento en línea.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2006). Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la Educación para Todos.

Simce, Informe de Resultados. (2011) Estudiantes con Discapacidad sensorial, *Ministerio de Educación de Chile*. Recuperado de http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_2012/IR_DS_4basico_2011_web.pdf

Tomasevski, K. (1999). Los derechos económicos, sociales y culturales: Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. *Organización de las Naciones Unidas (ONU)*.

Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación (Minedu). (2012). Estadística de la Calidad Educativa (Escale) Recuperado de <http://escale.Minedu.gob.pe/>

ANEXOS

ANEXO 1. Decreto Supremo N°. 026-2003-ED. Declaran Década de la Educación Inclusiva

ANEXO 2. Comisión Sectorial para la Educación de Estudiantes con Discapacidad

ANEXO 3. Ficha de encuesta a directores de Saanee

ANEXO 4. Grupo focal con expertos

ANEXO 5. Base de datos de encuestas a directores de Saanee

ANEXO No. 1
DECRETO SUPREMO N° 026-2003-ED
DECLARAN DÉCADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2003-2012

DECLARAN DÉCADA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA 2003-2012

DECRETO SUPREMO N° 026-2003-ED

Disponen que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política del Perú, precisa que es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas;

Que en la Décima Segunda Política de Estado del Acuerdo Nacional, nos comprometemos a garantizar el acceso universal e irrestricto a una educación integral, pública, gratuita y de calidad que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social; así como poner énfasis en valores éticos, sociales y culturales en el desarrollo de una conciencia ecológica y en la incorporación de las personas con discapacidad;

Que con este objetivo y dentro de lo dispuesto en el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2003-2007, el Estado eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades;

Que la Ley N° 28044, Ley General de Educación considera que con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán implementar en el marco de una educación inclusiva, programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema, para contribuir a la construcción de una sociedad democrática mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil;

Que el Decreto Supremo N° 023-2003-ED, declara a la Educación como un servicio público esencial, por ser un derecho fundamental de la persona y de la sociedad, cuyo ejercicio es garantizado por el Estado a través del Sistema Educativo Nacional y de las instancias de gestión educativa descentralizadas;

Que el Decreto Supremo mencionado en el párrafo precedente, también faculta al Ministerio de Educación para normar la utilización del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana - FONDEP, dando prioridad a la atención de las zonas de

pobreza a la reconstrucción de las aulas en uso de los centros educativos públicos en las que exista alto riesgo para estudiantes y maestros y al financiamiento de atención inclusiva de alumnos discapacitados;

Que, el sector Educación, está comprometido a desarrollar un modelo de educación inclusiva con salidas múltiples y fortalecer modalidades de esta educación, mediante programas y acciones educativas que respondan a las necesidades de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, trabajadores y con necesidades especiales;

Que, en tal sentido, es necesario generar cambios cualitativos fundamentalmente en el mejoramiento de la calidad y equidad de los servicios educativos, con énfasis en los grupos sociales en condiciones de exclusión y pobreza e independientemente de sus condiciones personales, sociales, étnicas, culturales y especialmente de quienes presentan necesidades educativas asociadas a discapacidad;

Que, asimismo se debe potenciar el sistema educativo orientándose al desarrollo y reestructuración de la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual, sensorial, motora y otras, y de quienes presenten talento y superdotación;

Que, resulta conveniente priorizar la educación inclusiva, durante un amplio período en el cual se logre progresivamente garantizar con calidad y eficiencia el acceso y la atención temprana desde la primera infancia con riesgo de discapacidad; así como, mejorar la atención pedagógica de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con necesidades especiales tanto en los ámbitos urbano, rural y bilingüe; asimismo, ampliar y fortalecer la educación inclusiva en las diferentes etapas, niveles y modalidades, en la educación básica, técnico productiva, comunitaria y otros programas del sistema educativo;

Que, en este compromiso es importante la participación directa de los sectores sociales del Poder Ejecutivo, así como la colaboración de los Organismos del sector privado, para unir esfuerzos a través de una Mesa de Trabajo de Educación Inclusiva a fin de promover e implementar convenios, acuerdos y proyectos en materia de educación y discapacidad entre organismos sectoriales, regionales, locales e internacionales;

Que estando en el Año de los Derechos de la Persona con Discapacidad y celebrándose en el sector Educación el "Día de la Educación para niños con Necesidades Especiales" el 16 de octubre de cada año, coincidente con el Día Nacional de la Persona con Discapacidad, es conveniente que se informe a todo el país cada año en dicha fecha el cumplimiento de los avances de las actividades que se realicen en materia de educación inclusiva;

De conformidad con lo dispuesto en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, Decretos Supremos N° 021-2003-ED y N° 023-2003-ED;

DECRETA:

Artículo 1.- Disponer que el Ministerio de Educación de conformidad con las políticas de Estado, las normas legales e instrumentos señalados en la parte considerativa del

presente Decreto Supremo, y dentro de sus previsiones presupuestarias, lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva dentro del marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”, mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil.

Artículo 2.- El Ministerio de Educación presentará el 16 de octubre de cada año, Día Nacional de la Persona con Discapacidad un informe al país sobre las actividades realizadas en el marco de la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012” que establece el presente Decreto Supremo.

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los once días del mes de noviembre del año dos mil tres.

ALEJANDRO TOLEDO
Presidente Constitucional de la República

CARLOS MALPICA FAUSTOR
Ministro de Educación

ANEXO No. 2
RESOLUCIÓN MINISTERIAL No.479-2012-ED
COMISIÓN SECTORIAL PARA LA EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD



Resolución Ministerial N^o 479 -2012-ED

Lima, 04 DIC. 2012

CONSIDERANDO:

Que, el artículo 16 de la Constitución Política del Perú dispone que es deber del Estado coordinar la política educativa, así como asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas;

Que, el literal c) del artículo 8 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, establece que la inclusión constituye uno de los principios de la educación y que ésta incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo y otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades;

Que, según el artículo 11 del Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado con Decreto Supremo N° 011-2012-ED, el Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole;

Que, mediante la Resolución Ministerial N° 0313-2011-ED, se constituyó la "Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva", cuya finalidad es contribuir a la implementación y desarrollo de las políticas de Educación Inclusiva, mediante el diálogo y la acción conjunta del Ministerio de Educación con instituciones públicas y privadas, así como de la sociedad civil;

Que, según refiere la Directora General de Educación Básica Especial, resulta relevante la conformación de una comisión integrada por los órganos que intervienen en forma directa o indirecta en la inclusión educativa, incluyendo a la Mesa Nacional de Diálogo y Acción conjunta por la Educación Inclusiva;

De conformidad con lo dispuesto en el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510; en la Ley N° 28044, Ley General de Educación; en su Reglamento aprobado con Decreto Supremo N° 011-2012-ED; la Ley N° 29158, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo; y el Decreto Supremo N° 006-2012-ED que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) y el Cuadro para Asignación de Personal (CAP) del Ministerio de Educación;

SE RESUELVE:

Artículo 1- Creación y objetivo

Créase la Comisión Sectorial de naturaleza temporal, encargada de evaluar los planes, programas, proyectos y procedimientos que garanticen el acceso, permanencia, buen trato y éxito escolar de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación.



Dicha Comisión emitirá semestralmente un Informe dirigido al Titular del Sector Educación, con las conclusiones correspondientes, así como las recomendaciones a que hubiera lugar.

Artículo 2.- Conformación

La Comisión Sectorial a que se hace referencia en el artículo precedente, estará conformada por los siguientes miembros:

- La Directora General de la Dirección General de Educación Básica Especial, quien la preside;
- La Directora General de la Dirección General de Educación Básica Regular;
- La Directora General de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural;
- El Director General de la Dirección General de Educación Básica Alternativa;
- La Directora General de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional;
- La Directora de la Dirección de Educación Inicial;
- La Directora de la Dirección de Educación Primaria;
- El Director de la Dirección de Educación Secundaria;
- El Director de la Dirección de Educación Intercultural y Bilingüe;
- La Directora de la Dirección de Educación Rural;
- El Jefe la Oficina de Infraestructura Educativa;
- El Jefe de la Oficina de Planificación Estratégica y Medición de la Calidad Educativa;
- El Jefe de la Unidad de Estadística Educativa; y,
- La Presidenta de la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva.



Artículo 3.- Instalación y periodo de vigencia

La presente Comisión Sectorial, deberá instalarse en un plazo no mayor de cinco (05) días hábiles contados a partir de la emisión de la presente Resolución Ministerial.

El plazo de vigencia de dicha Comisión para el cumplimiento de su objetivo, será de un (01) año contado a partir de la fecha de su instalación; el mismo que podrá ser prorrogado en base a sus resultados.

Artículo 4.- Del apoyo de los demás órganos y dependencias

La Comisión Sectorial contará con el apoyo que considere necesario de los órganos y dependencias del Ministerio de Educación, para el mejor cumplimiento de su objetivo.

Artículo 5.- Publicación

Disponer que la Oficina de Prensa publique la presente Resolución Ministerial en el Portal Institucional del Ministerio de Educación <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/>.

Regístrese y comuníquese.



Patricia Salas O'Brien
PATRICIA SALAS O'BRIEN
Ministra de Educación

ANEXO No. 3
FICHA DE ENCUESTA A DIRECTORES DE SAANEE

FICHA DE ENCUESTA A DIRECTORES DE SAANEE

I. DATOS GENERALES

1. Ubicación del Saanee

Distrito	
Provincia	
Región	

2. Equipo Saanee

Director (marcar con un aspa)	
Número de especialistas	

3. Ámbito de intervención

Número de distritos que atiende	
Nombre de distritos atendidos	

4. Población atendida

Número de II.EE acompañadas	
Número de estudiantes con discapacidad monitoreados con especialistas	

II. INFORMACIÓN ESTADÍSTICA (llenar en la medida de la disponibilidad de información)

5. Presupuesto

Presupuesto del Saanee (monto)	
Gastos en personal (monto)	

6. Población con discapacidad de la zona de intervención

Número de niños, niñas y adolescentes con discapacidad de 0 a 18 años en la provincia	
---	--

7. Atención educativa

A nivel de la provincia	Número de IE	Nº de Personas con discapacidad atendidas
CEBES		
PRITES		
II.EE de EBR inclusivas		

III. IMPLEMENTACIÓN

8. ¿De acuerdo a su parecer y conocimiento, las Instituciones Educativas (IIEE) de Educación Básica Regular (EBR) cumplen con las **vacantes** para la inclusión? (marcar con un aspa una sola opción)

No cumplen	
Cumplen con las 2 vacantes que estipula la ley	
Tienen un mayor número de vacantes	

9. ¿Las IIEE de EBR inclusivas cuentan con **un docente sin aula a cargo** para la atención de los estudiantes con discapacidad incluidos? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODAS	
SÍ, ALGUNAS	
MUY POCAS	
NINGUNA	

10. ¿Conoce casos de IIEE de EBR que hayan negado la matrícula a estudiantes con discapacidad?

SI, BASTANTES	
SÍ ALGUNOS	
MUY POCOS CASOS	
NINGÚN CASO	

11. ¿Las IIEE de EBR inclusivas condicionan la matrícula de estudiantes con discapacidad a tener la documentación completa?

SÍ, TODAS	
LA MAYORIA	
POCAS	
NINGUNA	

12. ¿Los estudiantes con discapacidad incluidos en las IIEE de EBR están registrados en la nómina de matrícula? (marcar con un aspa una a sola opción)

SI, TODOS	
LA MAYORIA	
ALGUNOS	
NINGUNO	

13. ¿Cómo se han matriculado la mayoría de estudiantes con discapacidad incluidos y registrados en las IIEE de EBR? (marcar con un aspa una sola opción)

Con la FICHA UNICA de matrícula (igual que el resto de estudiantes)	
Con OTRA FICHA de matrícula	

14. ¿Los estudiantes con discapacidad en la EBR han sido incluidos en el grado de acuerdo a su edad normativa? marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODOS	
LA MAYORIA	
ALGUNOS	
NINGUNO	

15. ¿Las familias han sido asesoradas para el proceso de matrícula? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODAS	
LA MAYORIA	
POCAS	
NINGUNA	

16. ¿Considera Ud. que la comunidad educativa está sensibilizada para la inclusión educativa? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, muy sensibilizada	
Bastante sensibilizada	
Poco sensibilizada	
Nada sensibilizada	

17. ¿Las IIEE de EBR inclusivas realizan acciones y campañas de sensibilización para la inclusión educativa? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODAS	
LA MAYORIA	
POCAS	
NINGUNA	

18. ¿Las IIEE de EBR inclusivas cuentan con rampas?

SI, TODAS	
LA MAYORIA	
POCAS	
NINGUNA	

19. ¿ Las IIEE de EBR inclusivas cuentan con baños adaptados para personas en silla de ruedas? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODAS	
LA MAYORIA	
POCAS	
NINGUNA	

20. ¿Considera que los maestros de las IIEE inclusivas de Educación Básica Regular están adecuadamente capacitados en los enfoques pedagógicos de educación inclusiva (marcar con un aspa una sola opción)

No	
Muy poco capacitados	
Bastante capacitados	
Dominan el enfoque de educación Inclusiva	

21. ¿Los directores de las IIEE inclusivas de Educación Básica Regular están informados y conocen la normativa y enfoques de la educación inclusiva? (marcar con un aspa una sola opción)

No	
Muy poco informados	
Bastante informados	
Totalmente informados	

22. ¿A cuántos maestros de IIEE inclusivas de EBR han capacitado en el último año?

23. ¿Las aulas inclusivas tienen una menor carga docente?

NO	
LA MAYORIA	
MUCHAS	
TODAS	

24. ¿Se distribuyen materiales educativos adaptados para estudiantes con discapacidad? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, a todos los estudiantes con discapacidad incluidos	
Sí, a un buen número de estudiantes con discapacidad incluidos	
No alcanzan, llegan a muy pocos estudiantes con discapacidad incluidos	
No se cuenta con materiales adaptados para los estudiantes con discapacidad incluidos	

25. ¿Con qué frecuencia visitan los Saanee a las IIEE inclusivas?(marcar con un aspa una sola opción)

Semanalmente	
Quincenalmente	
Mensualmente	
Semestralmente	

26. ¿Tiene fondos para visitas de acompañamiento a las IIEE inclusivas? (marcar con un aspa una sola opción)

NINGUNO	MUY INSUFICIENTE	INSUFICIENTE	SUFICIENTE

27. ¿Las IIEE inclusivas de EBR cuentan con un PEI inclusivo?(marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODAS	
LA MAYORIA	
POCAS	
NINGUNA	

28. ¿Los docentes de IIEE inclusiva cuentan con adaptaciones curriculares? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODOS	
LA MAYORÍA	
POCOS	
NINGUNO	

29. ¿Los docentes de IIEE inclusiva saben hacer adaptaciones curriculares? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODOS	
LA MAYORIA	
POCOS	
NINGUNO	

30. ¿Qué pasa cuando un estudiante con discapacidad auditiva es incluido?

Tanto el maestro como los alumnos aprenden Lengua de Señas y el maestro se esfuerza por hablar mirando de frente a la clase	
El maestro usa Lengua de Señas pero los alumnos no	
Nadie utiliza Lengua de Señas y el maestro con frecuencia habla dando la espalda a los alumnos	

31. Respecto de la evaluación psicopedagógica a los estudiantes con discapacidad (marcar con un aspa una sola opción)

No se efectúa	
Se efectúa a veces	
Se efectúa pero no se toma en cuenta	
Se efectúa y se toma en cuenta	

32. ¿Se elaboran los POI (Programa de Orientación Individual) para los estudiantes con discapacidad incluidos? (marcar con un aspa una sola opción)

No se elabora	
Se elabora a veces	
Se elabora pero no se toma en cuenta	
Se elabora y se toma en cuenta	

33. ¿Tiene conocimiento de que en las escuelas inclusivas hayan ocurridos actos de discriminación en contra de los estudiantes con discapacidad? (marcar una sola opción)

Si, conozco bastantes casos directamente	
Sí, conozco pocos casos directamente	
Sí, nos han reportado bastantes casos	
Nos han reportado algunos casos	
No conozco ni nos han reportado casos	

34. A su juicio, los maestros de EBR que tienen a su cargo estudiantes incluidos ¿qué actitud tienen con esta tarea? (marcar con un aspa una sola opción)

Tienen resistencias, no están muy de acuerdo	
Ponen reparos porque están desconcertados. No saben cómo actuar	
Los aceptan pero con temor porque no se sienten preparados	
Los aceptan y asumen el desafío	

35. A su parecer, ¿cuáles son las expectativas de logro de los docentes inclusivos respecto de los estudiantes con discapacidad a su cargo? (marcar una sola opción)

Ninguna, los aceptan en el aula pero no hacen nada por integrarlos ni por que aprendan	
Muy Bajas, los aceptan en el aula pero no esperan que aprendan mucho	
Bajas, esperan que se integren socialmente pero no que aprendan	
Esperan que se integren socialmente y que aprendan algunas cosas muy sencillas	
Esperan que se integren socialmente y que aprendan significativamente de acuerdo a su potencial	
Apuestan muy especialmente por ellos y desarrollan sus inteligencias múltiples al máximo	

36. ¿Qué están logrando efectivamente los estudiantes con discapacidad incluidos? (marcar con un aspa una sola opción)

Ninguno	
Básicamente socialización, integración social	
Integración social y aprendizajes muy sencillos, por debajo del currículo	
Integración social y aprendizajes de acuerdo a su potencial	
Integración social y desarrollo sustantivo de sus inteligencias múltiples	

37. ¿Los docentes de IIEE inclusiva adaptan las evaluaciones? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODOS	
LA MAYORIA	
POCOS	
NINGUNO	

38. ¿Los estudiantes con discapacidad incluidos en la EBR participan en las actividades extracurriculares? (marcar con un aspa una sola opción)

SI, TODOS	
LA MAYORIA	
POCOS	
NINGUNO	

39. ¿Qué pasa con los estudiantes con discapacidad incluidos en la EBR cuando finaliza el año escolar? (marcar con un aspa una sola opción)

La mayoría de ellos son promovidos al siguiente grado de acuerdo a su edad normativa	
Algunos son promovidos al siguiente grado y otros repiten el grado	
La mayoría repite el grado	

40. De las siguientes discapacidades, ¿cuáles son las que presentan más dificultades para incluir en aulas regulares?

	NINGUNA DIFICULTAD	MUY POCA DIFICULTAD	ALGUNA DIFICULTAD	MUCHA DIFICULTAD
Discapacidad visual, ceguera				
Discapacidad auditiva, sordera				
Discapacidad física, silla de ruedas				
Síndrome de Down				
Retardo Mental				
Otra:				

ANEXO No. 4 GRUPO FOCAL CON EXPERTOS

GRUPO FOCAL CON EXPERTOS (EXTRACTOS)

Fecha: Diciembre 2012

Lugar: Consejo Nacional de Educación (CNE)

Expertos invitados

- Javier Diez Canseco (Congresista de la República)
- Malena Pineda (Adjuntía para los Derechos Humanos y Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo)
- Clemencia Vallejos (Directora Nacional de Educación Básica Especial, Minedu)
- Marusia Calixto (Directora del Programa de Inclusión del Sepec)
- Pedro Núñez (Programa de Inclusión del Sepec)
- Madezha Cepeda (Directora de Asociación de Mujeres con Discapacidad: Musas Inspiradoras de Cambios)

Estuvieron presentes además:

- Elvira Paredes (Asesora del Consejo Nacional de Educación)
- Teresa Tovar (Consultora del CNE y Pdta. de la Mesa de Diálogo por la Educación Inclusiva)



Clemencia Vallejos

Actualmente, hemos conseguido un Programa Presupuestal por Resultados y vamos a hacer la profesionalización de todos los profesionales que trabajan en educación especial, tanto psicólogas como profesores, terapeutas y trabajadores sociales. Estamos batallando en eso todavía, porque el Ministerio de Economía no comprende que la situación que vivimos es tan especializada y tan distinta a lo que es el PELA, así como tampoco ha permitido que la inclusión ingrese al PELA. No sé qué hacen con los niños con discapacidad que están en el PELA.

Un aspecto positivo es que con esta nueva gestión en el Minedu, realmente se está dando espacio a la transversalidad. Se ha constituido una Comisión Intrasectorial conformada por todas las direcciones que estamos relacionadas con el proceso educativo, y haremos un trabajo en el que cada uno se va a comprometer y ello debe reflejarse en su Plan Operativo del siguiente año. Recién nos hemos instalado y esperamos empezar a llevar a cabo nuestras reuniones. Esperamos a fin de año tener algo muy importante para que lo puedan formular para el 2014.



Pedro Núñez

Algo que hemos observado a nivel nacional es que hay que hacer una diferencia entre la educación inclusiva en Lima y en las regiones, así como dentro de una región hay que hacer una diferencia entre la educación de la ciudad urbana y la rural. Y seguramente si uno profundiza más, entre provincia y provincia podrá encontrar diferencias, salvo excepciones que sí existen y de las que nos cuentan.

En Lima el elemento nuevo que empezó a aparecer es el trabajo con los padres. Han empezado a notar que el padre tiene que ser un aliado clave porque ellos no sólo trabajan con el niño incluido o el niño que tiene alguna problemática como es la mirada que se tenía antes. Porque si el niño regular y sus padres ya constituyen toda una dinámica que hay que aprender y que ahora se está planteando cómo articular la educación nueva, en el caso de los niños con discapacidad este reto se complejiza. Este otro niño con su familia tiene también una dinámica propia. Entonces juntar esto plantea elementos nuevos que tendrían que trabajarse en adelante como parte de la inclusión.

Sabemos que en otras culturas hay madres super especializadas de niños con algún tipo de discapacidad, porque muchas madres desarrollan altas capacidades por la lógica de la maternidad. Sin embargo, esto no es palanqueado a favor en la educación inclusiva peruana, no se toma en cuenta a pesar que hacerlo fortalecería mucho: Las mismas docentes contarían con ayuda y también aliadas para trabajar con aquellos otros padres de familia que no saben enfrentar la discapacidad de su hijo. Lo que hemos encontrado es que, salvo en algunas excepciones de madres y padres muy fuertes en la misma familia, en la mayor parte de los casos no es así. Ello se debe a la misma pobreza, a la quiebra que han sufrido o a la agresión que recibieron del entorno (desde los médicos que le anunciaron la noticia de su hijo con discapacidad y la propia familia, hasta ellas mismas). La docente termina sosteniendo, cargando esta situación.



Javier Diez Canseco

Yo le he propuesto, por ejemplo a la Municipalidad de Lima - y parece que lo va a asumir-hacer un proyecto piloto en Lima para la matrícula de los chicos con discapacidad. Les he propuesto que lleven al SISOL (salud) a los colegios los días de la matrí-

cula, que lleven los médicos allá y vayan por lo menos 2 o 3 clínicos, 1 odontólogo, y que vayan 3 o 4 enfermeras a los colegios que se escojan. Que en esos colegios los estudiantes pasen por un examen básico y si los médicos ubican algún problema, la Municipalidad les daría un bono para que puedan atenderse en el Hospital de la Solidaridad. Ponte 50 soles para tomarse la radiografía o hacerse el examen o hacerse el encefalograma, lo que fuera. Así comienzas el proceso de distinguir problemas sensoriales o de otro tipo. Los de tipo intelectual son más difíciles de detectar por los clínicos, salvo que sean muy evidentes. Es un primer paso: llevar la atención de EsSALUD al colegio y no al alumno al hospital. Esta aproximación nos permitiría distinguir también desnutrición, problemas respiratorios, digestivos aparte de los otros. La propuesta es que en los colegios en que hagan esto en las zonas más pobres, hagamos una campaña dirigida a los padres. En la cola que forman los padres para los colegios y en todos los lugares donde vayan los padres sin los niños, porque no va a haber examen, distribuyamos un volante que diga: "Si Ud. tiene un hijo, un sobrino, un ahijado que tiene discapacidad y que está en edad escolar dígame que puede ir a matricularse en x lugar de esta zona".

La propuesta es bien pragmática. He planteado escoger con el Ministerio colegios por distrito: hagamos un colegio por distrito, que atienda a alumnos regulares y personas invidentes. Hagamos otro colegio que atienda personas que tienen problemas de audición y personas que no tienen problemas de audición, etc. Porque va a ser bien complicado colocar varios profesores especializados en el tema en un montón de colegios. En cambio, si concentramos por distrito en un colegio piloto, por especialidades y colocamos ahí a los profesores capacitados, entonces podríamos brindar un servicio que sea aceptable. Proponemos ofrecerles a los padres de familia que los colegios que acepten este sistema reciban un conjunto de computadoras como donación y una mejora de la biblioteca. El Ministerio o la Municipalidad se ofrecen a entregarles 10 computadoras al colegio que acepte matrícula de niños y se ofrece mejorarles la biblioteca. Aparte de eso le explica a los padres de familia que van a haber profesores de educación especial que van a trabajar en el tema.



Marusia Calixto

Un punto importante se refiere al tema de la atención y prevención en la primera infancia a través de los Prite. Estos programas son vitales y valiosos, pues permiten identificar tempranamente cualquier discapacidad en el niño. Tenemos muy pocos programas de intervención temprana, en Lima Metropolitana solo hay 16 y a nivel nacional 59. Además no existe una base de datos de niños en alto riesgo con discapacidad de 0 a 5 años.

Por una investigación que estamos haciendo con las redes, sabemos que en el hospital María Auxiliadora, que atiende Lima Sur, se puede atender y certificar a los niños al nacer. Me informaron que hay 26 partos diarios con alto riesgo (al mes son 600). Estos niños detectados deberían ir a un Prite, pero en la zona de San Juan no existen estos programas. Lo más preocupante es que aún, existiendo el Prite, este no puede asegurar su atención porque tiene un equipo muy pequeño y muchas veces una sobrecarga por el apoyo que brinda a los equipos Saanee.

Entonces, visualizamos los programas de intervención temprana tratando de minimizar costos, pues no son considerados por el Estado como una prioridad, a pesar de que el programa nacional establece que la primera prioridad es la Infancia. Por lo tanto la pregunta está en cómo hacemos viables las iniciativas existentes (como las iniciativas en el PPR: construir más Prite, implementarlos, etc.) y cómo hacer, a partir de un acuerdo con la municipalidad de Lima, un compromiso para construir un Prite por distrito, para que por lo menos se pueda asegurar una atención temprana.

Es muy importante el tema del censo de primera infancia, porque si en un hospital nacen 600 niños al mes en alto riesgo y lo extrapolamos a un año y a todos los hospitales, ahí nomás tendríamos una base de datos de niños de alto riesgo a los que podríamos intervenir y trabajar.



Malena Pineda

El tema que siempre se ha arrastrado en la cuestión de los censos, la evaluación censal. Es un problema que la defensoría del pueblo ha identificado hace años: Los niños con discapacidad nunca habían entrado en la evaluación censal. Esto es parte de todos los problemas de los que hemos hablado.

Esas son las contradicciones que se dan por no transversalizar una política o no darle la prioridad que requiere. El problema es no ver la importancia de la inversión a sectores tradicionalmente excluidos, invisibilizados. Que me imagino que va a cambiar muy prontamente. Ahora nos damos cuenta que la transversalización es sumamente importante. Desde el primer informe de la Defensoría del Pueblo está plasmado el tema de transversalidad en base a los instrumentos de gestión que utilizamos.

No se puede trabajar la temática de la discapacidad que está en todos los espacios e involucra una población muy heterogénea y dispersa si es que no se transversaliza. Solo así los diferentes sectores podemos afrontarla integralmente. Hay que comenzar por hacerla visible.

Esto no quiere decir desvalorar a determinadas áreas como la Digebe o las profesoras de educación especial, que como Pedro decía, son un factor clave para la inclusión educativa y deben ser valoradas al interior del propio sistema. La Educación Especial debe dejar de ser considerada como educación de cuarta categoría. Esto es realmente terrible y lamentable- Pese a que han pasado ya varios años y se han producido muchos cambios, falta otorgarles el valor que les corresponde a los profesionales de educación especial inclusiva.

Madezha Cepeda:

Yo creo que cuando en Perú empieza todo este impulso de la educación inclusiva todavía no contábamos con una herramienta, un elemento fundamental con el que ahora sí contamos: *La Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad*. Esto lo digo en relación al enfoque porque siempre hablamos de las persona "con discapacidad". Ya Malena algo comentaba al respecto: una cosa es una persona con una deficiencia y otra cosa somos las personas con discapacidad y según la convención podemos haber personas con diferentes tipos de deficiencias pero la discapacidad la adquirimos con una serie de obstáculos que encontramos en la sociedad, en la familia, en el sistema educativo.

Esto sí creo que ha sido una gran diferencia en términos de enfoque, porque con eso inclusive caen ya conceptos que hasta ahora venimos manejando como por ejemplo el de *personas con necesidades educativas especiales*. En realidad las personas que tenemos alguna deficiencia no tenemos necesidades especiales, tenemos las mismas necesidades que cualquier otra persona. Lo que pasa es que tenemos satisfactores diferentes, porque desde este enfoque de derechos nosotros como personas que tenemos alguna deficiencia tenemos equis características, pero esto no hace que nos haga raros. Somos parte de la diversidad.

ANEXO NO. 5
BASE DE DATOS DE ENCUESTA A DIRECTORES DE SAANEE

Nro.	Ubicación del Saanee				Equipo Saanee			Ámbito de intervención			Población atendida	
	Región	Provincia	Distrito	CEBE	Coordinador	Nro. especialistas	No. distritos que atiende	Nombre de distritos atendidos	Nro. IIEE acompañadas	No. estudiantes c/d monitoreados por especialistas		
1	Lima	Lima	Cercado de Lima	N° 09 Santa Lucía	X	6	4	-	15	58		
2	Lima	Lima	Chaclacayo	N° 12 La Luz del Mundo	X	3	2	Chaclacayo, Chosica	34	73		
3	Lima	Lima	La Molina	N° 14 Rotary Club	X	8	3	La Molina, Cieneguilla, Ate (Salamanca)	13	37		
4	Lima	Lima	Lurigancho	N°11 República de Uruguay	X	9	1	-	29	87		
5	Lima	Lima	Lurigancho	Solidaridad	X	5	2	Lurigancho, Huarochiri	13	25		
6	Lima	Lima	Lurín	Lurín	X	7	2	Lurín, Pachacamac	40	126		
7	Lima	Lima	Pucusana	N° 10 Sagrado Corazón de Jesús	X	3	1	Pucusana, 1AAHH	8	105		
8	Lima	Lima	San Bartolo	N° 08	X	1	4	S Bartolo, Sta María, Punta Negra, Punta Hermosa	7	31		
9	Lima	Lima	San Juan de Miraflores	Reverenda Madre Mariana Carrigan	X	13	1	-	32	145		
10	Lima	Lima	San Juan de Miraflores	Nuestra Señora de Guadalupe	X	10	1	-	30	102		
11	Lima	Lima	Surco	Centro de Rehabilitación para Ciegos de Lima CERCIL	X	2	5	Jesús María, San Isidro, Lince, S Martín de Porres	5	25		
12	Lima	Lima	Villa El Salvador	Divina Misericordia	-	12	1	Villa El Salvador	50	306		
13	Lima	Lima	Villa María Del Triunfo	Nuestro Salvador	X	0	1	Villa María del Triunfo	5	23		
14	Cusco	Todas	Todos	-	X	1	108	98	569	495		
15	Cajamarca	Chota	Chota	Chota	X	2	2	-	10	18		
16	Cajamarca	Cajabamba	Cajabamba	Cajabamba	-	-	1	Cajabamba	5	-		
17	Cajamarca	Cajamarca	Cajamarca	Cajamarca	X	13	3	Cajamarca, Baños del Inca, Llacanora	67	155		
18	Cajamarca	Contumazá	Contumazá	Contumazá	X	3	1	Santa Cruz de Toledo	2	2		
19	Cajamarca	Contumaza	Yonan	Tenbladera	X	-	1	Yonan	1	1		
20	Cajamarca	Celendín	Celendín	Celendín	X	3	2	Celendín, José Gálvez	7	28		
21	Cajamarca	Cutervo	Cutervo	San Antonio de Padua	-	0	1	Cutervo	10	8		
22	Cajamarca	Jaén	Jaén	Corazón de Jesús	X	1	1	Jaén	22	70		
23	Cajamarca	San Marcos	Pedro Galvez	San Marcos	X	2	4	Pedro Gálvez, Gregorio Pita, Ichocan, Eduardo Villanueva	11	66		
24	Cajamarca	San Pablo	San Pablo	San Pablo	X	5	1	San Pablo	2	2		

Nro.	Presupuesto		Población con discapacidad de la zona de intervención	Atención educativa							
	Presupuesto del Saanee (S/.)	Gastos en personal (S/. mensual)		CEBE		Prite		IIEE de EBR inclusivas		Nro. Personas c/d atendidas	
				Nro. IIEE	Nro. Personas c/d atendidas	Nro. IIEE	Nro. Personas c/d atendidas	Nro. IIEE	Nro. IIEE		
1	-	-	58	-	-	-	-	-	15	-	58
2	-	-	-	1	70	0	0	0	34	0	73
3	2500	1362	62	-	-	-	-	-	45	-	37
4	500	50 (por persona)	74	-	-	1	-	-	-	-	-
5	-	-	69	1	47	-	-	-	13	-	25
6	0	25 (por persona)	200	1	60	-	-	-	40	-	126
7	0	168	200	1	30	-	-	-	8	-	105
8	0	100	31	1	24	-	-	-	7	-	31
9	0	55 (por persona)	250	1	101	-	-	-	32	-	145
10	0	35 (por persona)	170	1	60	1	0	0	30	0	102
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	-	1050	298	1	132	0	0	0	50	0	306
13	0	25 (por persona)	23	-	-	-	-	-	5	-	23
14	0	160	1850	13	183	3	96	369	369	96	495
15	0	0	-	1	18	1	28	10	10	28	18
16	0	-	-	-	-	-	-	5	5	-	10
17	0	-	149	1	0	0	0	67	67	0	155
18	-	-	2	1	16	-	-	2	2	-	2
19	-	-	1	1	5	-	-	1	1	-	1
20	0	0	-	1	11	-	-	7	7	-	28
21	0	0	-	1	11	-	-	10	10	-	12
22	0	-	64	1	28	-	-	22	22	-	70
23	500	1000	300	1	12	-	-	9	9	-	62
24	0	0	6	1	11	-	-	2	2	-	2

IMPLEMENTACIÓN											
Nro.	¿Cuántas IIEE de EBR poseen 1 docente sin aula a cargo para estudiantes c/d?	¿Cuántos casos hay de IIEE de EBR que negaron matrícula a estudiantes c/d?	¿Cuántas IIEE de EBR inclusivas exigen documentación completa para matrícula de estudiantes c/d?	¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en IIEE de EBR están registrados en la nómina de matrícula?	Modalidad de matrícula de mayoría de estudiantes c/d en IIEE de EBR	¿Cuántos estudiantes c/d en IIEE de EBR se incluyeron en el grado según su edad normativa?	¿Cuántas familias asesoradas para matrícula?	Grado de sensibilización de la comunidad educativa para inclusión educativa?	¿Cuántas IIEE de EBR inclusivas sensibilizan para inclusión educativa?	¿Cuántas IIEE de EBR inclusivas poseen rampas?	¿Cuántas IIEE de EBR inclusivas poseen baños para personas en silla de ruedas?
1	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Algunos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Todos	Pocas	Poco	Pocas	Ninguna
2	No cumplen	Ninguna	Pocos	Pocas	Todos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Mucho	Pocas	Pocas
3	No cumplen	Ninguna	Algunas	Pocas	Todos	Ficha Única	Muchos	Todas	Poco	Pocas	Ninguna
4	-	Ninguna	Ninguno	Ninguna	Todos	Ficha Única	Muchos	Todas	Mucho	Pocas	Pocas
5	No cumplen	Ninguna	Algunos	Pocas	Muchos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Poco	Pocas	Ninguna
6	Tienen un mayor número de vacantes	Ninguna	Pocos	Pocas	Muchos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Mucho	Pocas	Pocas
7	Tienen un mayor número de vacantes	Ninguna	Ninguno	Ninguna	Todos	Ficha Única	Muchos	Todas	Mucho	Pocas	Ninguna
8	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Pocos	Muchas	Muchos	Ficha Única	Pocos	Muchas	Poco	Ninguna	Ninguna
9	Tienen un mayor número de vacantes	Algunas	Ninguno	Ninguna	Todos	Ficha Única	Pocos	Muchas	Poco	Pocas	Pocas
10	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Algunos	Muchas	Todos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Poco	Pocas	Pocas
11	Tienen un mayor número de vacantes	Ninguna	Ninguno	Ninguna	Todos	Ficha Única	Todos	Todas	Poco	Pocas	Pocas
12	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Pocas	Pocos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Mucho	Muchas	Pocas
13	No cumplen	Ninguna	Algunos	Muchas	Todos	Ficha Única	Todos	Todas	Poco	Pocas	Ninguna
14	No cumplen	Ninguna	Muchos	Muchas	Muchos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Poco	Ninguna	Ninguna
15	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Pocos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Muchos	Pocas	Poco	Pocas	Ninguna
16	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Algunos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Poco	Pocas	Ninguna
17	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Algunos	Pocas	Todos	Ficha Única	Muchos	Muchas	Poco	Pocas	Ninguna
18	Tienen un mayor número de vacantes	Ninguna	Ninguno	Ninguna	Todos	Ficha Única	Todos	Todas	Mucho	Ninguna	Ninguna
19	No cumplen	Ninguna	Algunos	Pocas	Pocos	Ficha Única	Todos	Todas	Poco	Ninguna	Ninguna
20	Tienen un mayor número de vacantes	Ninguna	Pocos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Muchos	Todas	Poco	Pocas	Ninguna
21	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Pocos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Todos	Pocas	Poco	Pocas	Ninguna
22	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Algunos	Ninguna	Todos	Ficha Única	Todos	Todas	Poco	Pocas	Ninguna
23	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Algunas	Algunos	Todas	Muchos	Ficha Única	Muchos	Pocas	Poco	Ninguna	Ninguna
24	Cumplen con las 2 vacantes que estipula ley	Ninguna	Ninguno	Ninguna	Todos	Ficha Única	Todos	Todas	Poco	Ninguna	Ninguna

IMPLEMENTACIÓN											
Nro.	Capacitación de maestros de IIEE inclusivas sobre pedagogía	Conocimiento de directores de IIEE inclusivas sobre pedagogía y normativa	Nro. maestros de IIEE de EBR inclusivos capacitados en último año	¿Cuántas aulas inclusivas tienen menor carga docente?	¿Cuántos estudiantes c/d son abastecidos con materiales educativos?	Frecuencia de visitas a IIEE inclusivas	Suficiencia de fondos para visitas a IIEE inclusivas	¿Cuántas IIEE inclusivas poseen PEI inclusivo?	¿Cuántos docentes de IIEE inclusivos poseen adaptaciones curriculares?	¿Cuántos docentes de IIEE inclusivos saben hacer adaptaciones curriculares?	Manejo de la Lengua de Señas en aula con estudiante c/d auditiva
1	Poco	Poco	54	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Muchas	Pocos	Pocos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
2	Mucho	Mucho	234	Ninguna	Ninguno	Quincenalmente	Ninguna	Pocas	Muchos	Muchos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
3	Poco	Mucho	300	Muchas	Ninguno	Semanalmente	Poca	Pocas	Pocos	Pocos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
4	Mucho	Mucho	150	Muchas	Muchos	Semanalmente	Ninguna	Ninguna	Muchos	Muchos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
5	Poco	Poco	79	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Muchos	Pocos	-
6	Poco	Mucho	100	Ninguna	Pocos	Quincenalmente	Ninguna	Muchas	Pocos	Pocos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
7	Poco	Mucho	68	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Muchos	Muchos	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
8	Poco	Poco	12	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Ninguno	Ninguno	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
9	Mucho	Poco	300	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Muchos	Muchos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
10	Poco	Poco	45	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Pocos	Pocos	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
11	Poco	Mucho	2	Muchas	Pocos	Mensualmente	Total	Pocas	Pocos	Pocos	-
12	Mucho	Mucho	653	-	Ninguno	Semanalmente	Poca	Pocas	Muchos	Muchos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
13	Poco	Poco	27	Ninguna	Pocos	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Muchos	Muchos	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
14	Ninguno	Poco	180	Ninguna	Ninguno	Quincenalmente	Ninguna	Pocas	Pocos	Pocos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
15	Poco	Ninguno	13	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Muchas	Muchos	Pocos	-
16	Poco	Poco	15	Ninguna	Pocos	Semanalmente	Ninguna	Muchas	Muchos	Pocos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
17	Ninguno	Poco	385	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Pocas	Pocos	Pocos	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
18	Poco	Mucho	2	Todas	Muchos	Mensualmente	Ninguna	Ninguna	Pocos	Pocos	-
19	Ninguno	Poco	1	Ninguna	Pocos	Semanalmente	Ninguna	Ninguna	Pocos	Pocos	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
20	Poco	Poco	5	Muchas	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Ninguna	Muchos	Muchos	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
21	Poco	Poco	0	Muchas	Ninguno	Mensualmente	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente
22	Poco	Mucho	60	Muchas	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Muchas	Todos	Pocos	Regular: Maestro utiliza Lengua de Señas pero alumnos no
23	Ninguno	Poco	15	Ninguna	Ninguno	Semanalmente	Ninguna	Ninguna	Ninguno	Ninguno	Malo: Maestro y alumnos no usan Lengua de Señas y maestro no mira de frente
24	Poco	Poco	0	Ninguna	Ninguno	Mensualmente	Ninguna	Ninguna	Todos	Ninguno	Bueno: Maestro y alumnos usan Lengua de Señas y maestro mira de frente

IMPLEMENTACIÓN					
Nro.	Elaboración y utilización de evaluación psicopedagógica de estudiantes c/d	Elaboración y utilización de los POI	¿Cuántos casos de discriminación contra estudiantes c/d en IIEE inclusivas?	Actitud de maestros de EBR con estudiantes c/d incluidos	Expectativa de logro de docentes inclusivos sobre estudiantes c/d a su cargo
1	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, reportados	Muy mala: Tienen resistencias, no están muy de acuerdo	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
2	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, reportados	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial
3	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Algunos, reportados	Mala: Ponen reparos, desconcertados, no saben cómo actuar	Baja: Integración social pero no aprendizajes
4	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Ninguno	Buena: Aceptan y asumen el desafío	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
5	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, conocidos directamente	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
6	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Algunos, reportados	Buena: Aceptan y asumen el desafío	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial
7	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Ninguno	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
8	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Se efectúa a veces	Algunos, conocidos directamente	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
9	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, reportados	Muy mala: Tienen resistencias, no están muy de acuerdo	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial
10	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Algunos, conocidos directamente	Muy mala: Tienen resistencias, no están muy de acuerdo	Baja: Integración social pero no aprendizajes
11	Se efectúa a veces	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Algunos, reportados	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
12	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, reportados	Buena: Aceptan y asumen el desafío	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial
13	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Muchos, conocidos directamente	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
14	Se efectúa a veces	Se efectúa a veces	Muchos, reportados	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Baja: Integración social pero no aprendizajes
15	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Ninguno	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
16	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, conocidos directamente	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Baja: Integración social y aprendizajes sencillos
17	Se efectúa a veces	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Algunos, conocidos directamente	Mala: Ponen reparos, desconcertados, no saben cómo actuar	Baja: Integración social pero no aprendizajes
18	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Ninguno	Buena: Aceptan y asumen el desafío	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos
19	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, reportados	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Baja: Integración social pero no aprendizajes
20	-	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Ninguno	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Baja: Integración social pero no aprendizajes
21	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa y se toma en cuenta	Algunos, reportados	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial
22	Se efectúa y se toma en cuenta	Se efectúa a veces	Algunos, conocidos directamente	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial
23	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Se efectúa pero no se toma en cuenta	Algunos, conocidos directamente	Muy mala: Tienen resistencias, no están muy de acuerdo	Baja: Integración social pero no aprendizajes
24	Se efectúa a veces	No se efectúa	Muchos, reportados	Regular: Aceptan con temor, no se sienten preparados	Alta: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial

IMPLEMENTACIÓN											
Nro.	Logro de estudiantes c/d incluidos	¿Cuántos docentes de IIEE inclusivos adaptan las evaluaciones?	¿Cuántos estudiantes EBR participan en actividades extracurriculares?	¿Cuántos estudiantes c/d incluidos en EBR son promovidos al siguiente año de acuerdo a su edad normativa?	Dificultad para incluir a personas c/d de diferentes tipos						
					Dificultad para incluir a personas con Disc. Visual	Dificultad para incluir a personas con Disc. Auditiva	Dificultad para incluir a personas con Disc. Física	Dificultad para incluir a personas con Síndrome de Down	Dificultad para incluir a personas con Retardo mental	Dificultad para incluir a personas con discapacidad	
1	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Muchos	Muchos	Muchos	-	-	-	-	-	Mucha	
2	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Pocos	Muchos	Muchos	-	Regular	Poca	Mucha	Poca	Regular	
3	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Pocos	Muchos	Mucha	Poca	Poca	Mucha	Poca	Poca	
4	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Muchos	Muchos	Muchos	-	Regular	Ninguna	Poca	Poca	Mucha	
5	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Muchos	Pocos	Muchos	-	-	-	Regular	Regular	-	
6	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Muchos	Muchos	Muchos	Poca	Mucha	Poca	Regular	Poca	-	
7	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Todos	Algunos	Mucha	Mucha	Poca	Mucha	Regular	Regular	
8	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Pocos	Algunos	-	Mucha	Regular	Mucha	Poca	Regular	
9	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Muchos	Pocos	Muchos	Mucha	Mucha	Regular	Regular	Regular	Mucha	
10	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Pocos	Algunos	Mucha	Mucha	Regular	Mucha	Regular	Mucha	
11	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Muchos	Muchos	Poca	Regular	Ninguna	Mucha	Mucha	-	
12	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Muchos	Todos	Muchos	Regular	Poca	Poca	Poca	Poca	-	
13	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Muchos	Todos	Muchos	Mucha	Mucha	Regular	Regular	Poca	Regular	
14	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Pocos	Algunos	Ninguna	Poca	Mucha	Regular	Poca	Mucha	
15	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Muchos	Muchos	Muchos	-	Mucha	Poca	-	Mucha	-	
16	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Muchos	Muchos	Muchos	Ninguna	Ninguna	-	-	-	-	
17	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Ninguno	Muchos	Poca	Mucha	Poca	Regular	Regular	-	
18	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Pocos	Pocos	Muchos	-	-	-	Regular	Regular	-	
19	Regular: Integración social y aprendizajes sencillos	Todos	Muchos	Pocos	Mucha	Mucha	Regular	Regular	Mucha	-	
20	Bajo: Integración social pero no aprendizajes	Pocos	Pocos	Algunos	Mucha	Poca	Ninguna	Mucha	Poca	-	
21	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Todos	Ninguno	Muchos	Mucha	Mucha	-	-	-	Mucha	
22	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Muchos	Todos	Muchos	-	-	-	-	Mucha	-	
23	Bajo: Integración social pero no aprendizajes	Ninguno	Pocos	Algunos	Mucha	Mucha	Mucha	Mucha	Mucha	-	
24	Alto: Integración social y aprendizajes basados en máx. potencial	Ninguno	Pocos	Muchos	Mucha	Poca	Poca	Mucha	Poca	-	

