



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Barreras en la implementación de
los servicios educativos públicos y
privados para estudiantes con
discapacidad y con otras
necesidades educativas

Informe Defensorial N° 183
Diciembre de 2019



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas

Defensoría del Pueblo
Jr. Ucayali N° 388
Lima, Perú
Teléfono: (511) 311 0300
Fax: (511) 426 7889
Página web: <http://www.defensoria.gob.pe>
Línea gratuita: 0800 15170

Primera edición, Lima - Perú. Diciembre de 2019
Primera impresión, Lima - Perú. Diciembre de 2019
500 ejemplares
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-18446.

Impreso en los talleres gráficos de Inversiones y Servicios Generales J&R
Jr. Huancavelica N° 660 Of. 102 - Lima 1-Perú.

La presente investigación ha sido elaborada por un equipo conformado por Carlos Enrique Herrera Camacho, César Augusto Torres Acuña, Graciela Lucy Oroche Merma y Rosa Stephanie Paredes Rodríguez, integrantes del Programa de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad dirigido por Malena Patricia Pineda Ángeles, de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad a cargo de Percy Castillo Flores. Se contó con el apoyo secretarial de Sandra Orfelina Vega Mejía.

ÍNDICE

PRINCIPALES SIGLAS Y ACRÓNIMOS	08
PRESENTACIÓN	09

CAPÍTULO I

MARCO DE LA SUPERVISIÓN REALIZADA POR LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO	13
1.1. Competencia de la Defensoría del Pueblo	14
1.2. Objetivos de la supervisión	15
1.2.1. Objetivo general	15
1.2.2. Objetivos específicos	15
1.3. Marco legal	15
1.4. Ámbito de la supervisión	16
1.5. Metodología aplicada	17

CAPÍTULO II

EL DERECHO DE TODAS LAS PERSONAS A RECIBIR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD	19
2.1. El derecho a la educación	20
2.1.1. Componentes del derecho a la educación y obligaciones para garantizar su vigencia	21
2.1.2. Modelos y paradigmas en torno al derecho a la educación	24
2.2. La educación inclusiva o la atención a la diversidad de estudiantes	27
2.2.1. La atención a las necesidades educativas especiales	27
2.2.2. Objetivo común: No dejar a nadie atrás	30
2.2.3. El enfoque inclusivo en el Currículo Nacional de Educación Básica	33
2.2.4. El enfoque interseccional en la educación inclusiva	34
2.3. Desarrollo del derecho a la educación inclusiva en mecanismos internacionales de Protección de Derechos Humanos	35
2.3.1. El derecho a la educación inclusiva a la luz de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad.	40
2.4. El ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad	42
2.4.1. Parámetros y garantías procesales para la observancia del Interés Superior del Niño en materia de educación de las personas con discapacidad	45

CAPÍTULO III

SUPERVISIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	49
3.1. Análisis de la legislación nacional en materia de educación inclusiva	50

3.1.1.	Medidas legislativas para garantizar la presencia de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas a las escuelas regulares	50
3.1.2.	Medidas legislativas para garantizar la participación de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas en las escuelas regulares	55
3.1.3.	Medidas legislativas para garantizar los logros de aprendizaje de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas en las escuelas regulares	56
3.2.	Análisis de las políticas de Estado en materia de educación inclusiva	58
3.2.1.	El Proyecto Educativo Nacional al 2021	58
3.2.2.	Los Proyectos Educativos Regionales	59
3.2.3.	El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009 al 2018	64
3.2.4.	El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012 al 2021	64
3.2.5.	El Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016 al 2021	65
3.2.6.	El Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021	65
3.2.7.	El Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021	66
3.2.8.	Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco del enfoque inclusivo	67
3.3.	Análisis del marco institucional en materia de educación inclusiva	68
3.4.	La inversión pública en materia de educación inclusiva	71
3.4.1.	Presupuesto del sector educación en el año 2019	73
3.4.1.1.	Presupuesto del Programa Presupuestal 106: inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva	73
3.4.1.2.	Percepción de las autoridades educativas regionales sobre la asignación presupuestal para la educación inclusiva	77
3.4.2.	Presupuesto para la gestión del programa	81
3.4.2.1.	Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas	81
3.4.2.2.	Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, Centros de Educación Básica Especial y Centros de Recursos	85
3.4.2.3.	Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas	87
3.4.2.4.	Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas	91
3.4.2.5.	Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo	91
3.4.2.6.	Otros proyectos financiados con el presupuesto del programa presupuestal	93

CAPÍTULO IV

CUMPLIMIENTO DE OBLIGACIONES EN MATERIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	95
4.1. Disponibilidad	96
4.1.1. Obligación de implementar instituciones educativas inclusivas	96
4.1.2. Obligación de contar con docentes capacitados	116
4.1.3. Obligación de tener disponibilidad de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales	121
4.1.4. Obligación de asegurar la distribución de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad	14
4.2. Accesibilidad	127
4.2.1. Obligación de garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares sin discriminación	128
4.2.2. Obligación de garantizar la gratuidad en el acceso a las escuelas inclusivas	135
4.2.3. Obligación de garantizar condiciones de accesibilidad física en las instituciones educativas	136
4.3. Aceptabilidad	139
4.3.1. Obligación de formar docentes preparados para la atención a la diversidad al interior de las instituciones educativas	141
4.3.2. Obligación de brindar un servicio educativo orientado al logro de aprendizajes de cada estudiante	146
4.3.3. Obligación de brindar servicios de apoyo y acompañamiento del proceso de inclusión mediante los Saanee	152
4.3.4. Obligación de adoptar medidas para informar y promover la participación de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos	156
4.3.5. Obligación de proteger a las y los estudiantes con discapacidad frente a los actos de discriminación y violencia	157
4.4. Adaptabilidad	163
4.4.1. Obligación de diseñar e implementar adaptaciones curriculares	164
4.4.2. Situación de la educación de las y los estudiantes sordos	169
CONCLUSIONES	179
RECOMENDACIONES	189

PRINCIPALES SIGLAS Y ACRÓNIMOS

CDN	Convención sobre los Derechos del Niño.
CDPD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
CNEB	Currículo Nacional de Educación Básica.
Cebe	Centro de Educación Básica Especial.
Cetpro	Centro de Educación Técnico Productivo.
DRE	Direcciones Regionales de Educación.
EBA	Educación Básica Alternativa.
EBE	Educación Básica Especial.
EBR	Educación Básica Regular.
Escale	Estadísticas de Calidad Educativa.
IE	Institución Educativa.
II.EE.	Instituciones Educativas.
ISN	Interés Superior del Niño.
MICDPD	Mecanismo Independiente encargado de promover, proteger y supervisar la aplicación en el Estado peruano de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
Minedu	Ministerio de Educación.
NNA	Niñas, Niños y Adolescentes.
NEE	Necesidades Educativas Especiales.
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio.
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible.
Pdrc	Plan de Desarrollo Regional Concertado.
PEN	Proyecto Educativo Nacional.
PER	Proyecto Educativo Regional.
Pesem	Plan Estratégico Sectorial Multianual.
PP	Programa Presupuestal.
Saanee	Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales.
TDAH	Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.
TEA	Trastorno del Espectro Autista.
Ugel	Unidades de Gestión Educativa Local.
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

PRESENTACIÓN

Todas las personas tenemos el derecho de estudiar en una misma escuela. Para ejercer este derecho, es necesario superar las barreras que impiden que una estudiante con discapacidad severa acceda a los servicios educativos que se brindan en la modalidad de Educación Básica Regular, que condicionan la permanencia en la escuela a un estudiante con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad a la presentación de un certificado médico, que restringe la participación de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista como consecuencia de la negativa de la institución educativa de realizar ajustes razonables o que promueven de grado automáticamente a una estudiante con discapacidad intelectual sin haber cumplido con la obligación de realizar las adaptaciones curriculares que contribuyan al logro de sus aprendizajes.

La educación inclusiva es un proceso dirigido a eliminar las barreras que limitan o impiden la presencia, participación y los logros de aprendizaje de todas las personas, atendiendo a las características particulares que correspondan a la diversidad de la población estudiantil. En esta perspectiva, la Defensoría del Pueblo se planteó como objetivo analizar los alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva diseñada por el Ministerio de Educación.

La supervisión nacional de la implementación de la política de educación inclusiva, que comprendió a las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local, Instituciones Educativas públicas y privadas de los niveles de primaria y secundaria, y a los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales, revela la persistencia de múltiples barreras que impiden o limitan el ejercicio del derecho a la educación.

Constatamos que las debilidades en la gestión institucional, que se manifiestan en la falta de claridad sobre el rol que debería asumir la Dirección General de Educación Básica Regular respecto a la conducción de la política de educación inclusiva, en la ausencia del enfoque social y de derechos de discapacidad en el Currículo Nacional de Educación Básica, en la dilación del proceso de formulación de la propuesta de “Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco del enfoque inclusivo”, en la falta de disponibilidad de datos estadísticos actualizados y desagregados sobre estudiantes con necesidades educativas especiales, en la concentración del presupuesto destinado a la intervención en educación inclusiva en básica especial, entre otros aspectos, afectan el abordaje de la educación inclusiva, así como la articulación de los niveles de gobierno y las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, postergando la puesta en marcha de acciones dirigidas a cerrar las brechas en el acceso a una educación de calidad.

A treinta años de vigencia de la Convención sobre los Derechos del Niño y once años de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los avances en el cumplimiento de la obligación de garantizar una educación inclusiva son acotados y parciales. Por ejemplo, la Ley N° 28044, Ley General de Educación, promulgada en julio de 2003, dispone que la Educación Básica “con un carácter inclusivo atiende las demandas de personas con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje”; no obstante, las personas con discapacidad severa o multidiscapacidad que logran acceder y permanecer en el sistema educativo no se encuentran en la modalidad de Educación Básica Regular sino en la Educación Básica Especial, lo cual se aleja del enfoque inclusivo y del modelo social y de derechos de la discapacidad y se aproxima a la segregación.

Otro avance parcial es el incremento de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo; sin embargo, se observan situaciones de discriminación durante los procesos de matrícula y no se advierten avances significativos en cuanto a la participación y los logros de aprendizaje. A las personas con discapacidad leve o moderada que acceden a la Educación Básica Regular no se les brinda un servicio educativo de calidad, en tanto no se garantiza las adaptaciones curriculares ni el apoyo de profesionales especializados que hagan posible su participación en el proceso educativo. Esta situación no es ajena para las y los estudiantes con otras necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad, lo cual constituye una discriminación y vulneración al derecho a la educación.

El 80,26% de las Instituciones Educativas de la Educación Básica Regular no cuentan con estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. Aquellas que cuentan con al menos un o una estudiante con necesidades educativas especiales encuentran dificultades para atenderlos adecuadamente, debido a la falta de infraestructura accesible, la limitada colaboración de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales, así como la falta de materiales y recursos educativos.

Durante la supervisión se recogieron testimonios de estudiantes sordos, sus familiares, docentes, modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas, que dan cuenta de la falta de voluntad política por eliminar las barreras que impide a la comunidad sorda participar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La afectación de este derecho redundante en la falta de oportunidades para la formación profesional de este sector de la población y su posterior inserción en el campo laboral, lo cual conlleva a perpetuar la exclusión social.

La inversión pública en materia de educación inclusiva representa el 0,62% del presupuesto total del sector educación y está dirigida principalmente a la población con discapacidad y con énfasis en los servicios que se proveen en los Centros de Educación Básica Especial, Programas de Intervención Temprana, en la Educación Básica Alternativa y en los Centros de Educación Técnico Productiva, dejando de lado a las otras necesidades educativas especiales. El escaso presupuesto asignado a la Educación Básica Regular, en donde debe implementarse la educación inclusiva, está destinado a la contratación y capacitación docente, materiales de infraestructura educativa y acompañamiento familiar de estudiantes con discapacidad.



Si bien se ha observado la falta de compromiso por parte de algunos directores y directoras, tanto de las Instituciones Educativas como de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, también se aprecia la voluntad y disposición para que los servicios educativos sean accesibles a todas y a todos. Así, se ha constatado múltiples demandas respecto a la necesidad de revalorar la profesión docente en la sociedad, reconocer sus buenas prácticas pedagógicas, mejorar sus salarios, brindarles oportunidades de especialización y actualización mediante programas formativos de calidad.

La Defensoría del Pueblo pone a disposición el presente informe de supervisión de la implementación de la política de educación inclusiva a las autoridades de las distintas instancias y niveles de gobierno y a la comunidad en general, a fin de brindar elementos que contribuyan a generar espacios de diálogo y reflexión que conduzcan a tomar medidas, con sentido de urgencia, para hacer efectivo el ejercicio del derecho de todas las personas a la educación.

Lima, diciembre de 2019.

Walter Gutiérrez Camacho
Defensor del Pueblo

CAPÍTULO I

MARCO DE LA
SUPERVISIÓN
REALIZADA POR LA
DEFENSORÍA DEL
PUEBLO



MARCO DE LA SUPERVISIÓN REALIZADA POR LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO

1.1. Competencia de la Defensoría del Pueblo

A la Defensoría del Pueblo le corresponde defender los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad, la supervisión del cumplimiento de los deberes de la administración estatal y la adecuada prestación de los servicios públicos a la ciudadanía. Asimismo, se constituye a nivel nacional como Mecanismo Independiente encargado de promover, proteger y supervisar la aplicación en el Estado peruano de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (MICDPD)².

La competencia de la Defensoría del Pueblo para supervisar se extiende a la actuación de las personas jurídicas no estatales que ejerzan prerrogativas públicas o la prestación de servicios públicos por particulares³.

A fin de cautelar el ejercicio del derecho de todas las personas a acceder a una educación de calidad, sin discriminación y en igualdad de oportunidades, la Defensoría del Pueblo supervisa el cumplimiento de las obligaciones de las instituciones que forman parte del sistema educativo, incluyendo al Ministerio de Educación (Minedu), ente rector del sector educación en el Perú; Direcciones Regionales de Educación (DRE); Unidades de Gestión Educativa Local (Ugel); Instituciones Educativas (I.E.E.) públicas y privadas; así como los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (Saanee).

De otro lado, la Defensoría del Pueblo tiene la facultad de iniciar y proseguir, de oficio o a petición de parte cualquier investigación conducente al esclarecimiento de los actos y resoluciones de la Administración Pública y sus agentes que, implicando el ejercicio ilegítimo, defectuoso, irregular, moroso, abusivo, arbitrario o negligente, de sus funciones, afecte la vigencia plena de los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad⁴. Asimismo, con ocasión de sus investigaciones, puede formular a las autoridades, funcionarios y servidores de la administración pública advertencias, recomendaciones, recordatorios de sus deberes legales y sugerencias para la adopción de nuevas medidas⁵.

En consecuencia, la Defensoría del Pueblo es competente para supervisar la implementación de la política pública en materia de educación inclusiva por parte de las instituciones públicas y privadas que brindan servicios educativos, así como para emitir recomendaciones orientadas a garantizar su aplicación de manera pertinente y oportuna,

1 Artículo 162 de la Constitución Política del Perú y artículo 1 de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.

2 Artículo 33 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y artículo 86 de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad.

3 Artículo 30 de la Ley N° 26520.

4 Artículo 9 inciso 1) de la Ley N° 26520.

5 Artículo 26 de la Ley N° 26520.



con la finalidad de que todas las personas accedan a un sistema educativo que respete sus derechos y en condiciones de “obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje”⁶.

1.2. Objetivos de la supervisión

1.2.1. Objetivo general

Analizar los alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva diseñada por el Minedu, a fin de establecer el grado de cumplimiento por parte del Estado peruano de las obligaciones orientadas a garantizar la realización del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y con otras necesidades educativas en II.EE. públicas y privadas de los niveles primaria y secundaria.

1.2.2. Objetivos específicos

- Corroborar la pertinencia de la política de educación inclusiva diseñada por el Minedu en el marco de los tratados internacionales sobre la materia y su correlación en el Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico.
- Establecer el nivel de avance en la implementación de la política de educación inclusiva, a partir de la supervisión las acciones desarrolladas por las instancias responsables de su ejecución en el Minedu, DRE, Ugel, II.EE. de Educación Básica Regular (EBR) de los niveles de primaria y secundaria y los Saanee.
- Identificar los factores que favorecen y limitan la implementación de la política de educación inclusiva a nivel nacional, a partir de la caracterización de prácticas del Sector Educación relacionadas a los elementos del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad).
- Conocer el nivel de avance en la implementación de las recomendaciones de la Defensoría del Pueblo emitidas en sus informes N° 127 “Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares” y N° 155 “Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria”.

1.3. Marco legal

Nuestra labor de supervisión ha tenido en cuenta las disposiciones contenidas en⁷:

- La Constitución Política del Perú de 1993.
- La Convención sobre los Derechos del Niño.

⁶ Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de Educación Básica.

⁷ La relación completa de los dispositivos normativos de referencia para la labor de la supervisión se presenta en el anexo 1.

- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas el 21 de octubre de 2015 (A/RES/70/1).
- La Ley N° 26549, Ley de los Centros Educativos Privados.
- La Ley N° 27337, Ley que aprueba el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes.
- La Ley N° 27867, Ley Orgánica de Gobiernos Regionales y sus modificatorias.
- La Ley N° 27972, Ley Orgánica de Municipalidades y sus modificatorias.
- La Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus modificatorias.
- La Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas.
- La Ley N° 29524, Ley que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas.
- La Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana.
- La Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- La Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial y sus modificatorias.
- La Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad y sus modificatorias.
- La Ley N° 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes.
- La Ley N° 30432, Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública.
- La Ley N° 30772, Ley que promueve la atención educativa integral de los estudiantes en condiciones de hospitalización o con tratamiento ambulatorio de educación básica.
- La Ley N° 30832, Ley que modifica artículos de la Ley N° 28036, Ley de promoción y desarrollo del deporte para potenciar el talento deportivo y asegurar la integración de las personas con discapacidad en el Sistema Nacional del Deporte.
- La Ley N° 30956, Ley de protección de las personas con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (Tdah).

1.4. Ámbito de la supervisión

La supervisión comprendió a 779 instituciones del sistema educativo a nivel nacional: 593 II.EE. de los niveles de primaria y secundaria, de gestión pública y privada; 130 Saanee; 31 Ugel; y 25 DRE⁸.

El ámbito de la supervisión se amplió con relación a la que se efectuó en el año 2011⁹, en la medida que en dicha oportunidad la supervisión se centró en el nivel de primaria de la gestión pública. Es decir, la presente supervisión, además de dar cuenta del grado

⁸ La relación de instituciones supervisadas se presenta en el anexo 2.

⁹ Los resultados de la supervisión realizada en el año 2011 se presentan en el Informe Defensorial N° 155 "Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria".



de avance en el nivel de primaria, extiende la valoración al nivel de secundaria y brinda mayores alcances en cuanto a la implementación de la política de educación inclusiva en las II.EE. privadas, así como en las instancias descentralizadas del sector educativo.

La distribución de la muestra se hizo de manera proporcional en función al número de II.EE. de la Educación Básica Regular (EBR) ubicadas en el ámbito urbano, con al menos una o un estudiante con discapacidad. La selección de casos se estableció de manera aleatoria para sostener un nivel de representatividad. Sin embargo, para la selección de la muestra se priorizó las capitales de provincia, con la finalidad de optimizar el tiempo y recursos disponibles en la Defensoría del Pueblo para llevar a cabo la supervisión.

La muestra se diseñó sobre la base de 600 encuestas a ser aplicadas en II.EE. No obstante, como en todo estudio que incluye la metodología cuantitativa, se contempló que el margen de error podría variar de acuerdo al número total de encuestas válidas. Habiéndose realizado la supervisión en 593 II.EE. públicas y privadas, a nivel nacional, el margen de error es de 4.0, conforme a lo previsto en el diseño de la muestra¹⁰.

1.5. Metodología aplicada

El proceso de supervisión estuvo bajo la responsabilidad del Programa de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo (Pdeprodis), instancia que representa el Mecanismo Independiente encargado de promover, proteger y supervisar la aplicación en el Estado peruano de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (MIDCPD).

La supervisión se llevó a cabo en seis etapas: diseño de la metodología; selección de la muestra; diseño de instrumentos de recojo de información; aplicación de los instrumentos de recojo de información; sistematización y análisis de la información; y redacción de hallazgos, conclusiones y recomendaciones.

Se diseñó una metodología mixta, con el propósito de analizar tanto información cuantitativa como cualitativa que permita valorar los alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva diseñada por el Minedu y establecer el grado de cumplimiento por parte del Estado peruano de las obligaciones orientadas a garantizar la realización del derecho a la educación de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

La selección de la muestra tuvo como referencia las II.EE. públicas y privadas de los niveles de primaria y secundaria de la EBR, en áreas urbanas de capitales de provincia, que cuenten con al menos un o una estudiante con discapacidad de acuerdo al Censo Educativo 2018. Los Saanee se seleccionaron siguiendo el mismo criterio de localización de las II.EE. públicas que cuentan con dicho apoyo. La selección de las Ugel se determinó a razón de una por Región, a excepción de Lima Metropolitana, en donde se supervisaron el total de las Ugel de la jurisdicción. Finalmente, se supervisaron la totalidad de las DRE a nivel nacional.

¹⁰ La tabla con el número de Instituciones Educativas supervisadas por Región se presenta en el anexo 3.

En cuanto al diseño de los instrumentos de recojo de información, se estimó pertinente la elaboración de cuatro fichas¹¹: dos encuestas dirigidas a II.EE. y Saanee, y dos guías de entrevistas para funcionarios y funcionarias responsables de la implementación de la política de educación inclusiva en las DRE y Ugel. La aplicación de las fichas estuvo a cargo de las comisionadas y comisionados de las oficinas descentralizadas de la Defensoría del Pueblo, bajo la coordinación del equipo de Pdeprodis.

A fin de supervisar la implementación de la política de educación inclusiva desde un enfoque de derechos, se recogió la información organizada a partir de los 4 componentes del derecho a la educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

De otro lado, la supervisión también se orientó a verificar el cumplimiento de las obligaciones de respetar, proteger y cumplir las disposiciones establecidas en la CDPD respecto al derecho a la educación.

Con relación a la obligación de **respetar**, se supervisó el reconocimiento expreso del derecho a la educación inclusiva en la legislación; el acceso de las personas con discapacidad al sistema general de educación; así como las medidas para evitar el mantenimiento de espacios segregados para personas con discapacidad; la exclusión de determinadas asignaturas sobre la base de las características de las necesidades educativas especiales (NEE) de las y los estudiantes; y el condicionamiento a brindar el servicio educativo al sometimiento del estudiante a determinado tratamiento médico.

La supervisión de la obligación de **proteger** incluyó la adopción de medidas legislativas y de otra índole para evitar que las personas con discapacidad sean excluidas del sistema general de educación; la exigencia a las II.EE. públicas y privadas para que adopten medidas conducentes a garantizar el acceso al servicio educativo de las personas con discapacidad; así como la obligación de cumplir con los lineamientos y protocolos ante presuntos casos de violencia escolar en los que pudieran estar involucrados estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas.

En cuanto a la obligación de **cumplir** lo estipulado en la CDPD para el ejercicio del derecho de las personas con discapacidad a la educación, en igualdad de oportunidades, se supervisaron las medidas para proporcionar apoyos y ajustes razonables a las y los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares; la accesibilidad física en el ingreso a la IE, aulas, sala de cómputo, áreas de recreación y servicios higiénicos, así como el uso de tecnología y recursos educativos accesibles para estudiantes con discapacidad; la formación docente en servicio en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad; y la disposición de modelos lingüísticos y personas cualificadas en lengua de señas o Braille.

11 Las 4 fichas de supervisión fueron: dos encuestas dirigidas a II.EE. y Saanee, y dos guías de entrevistas para funcionarios y funcionarias responsables de la implementación de la política de educación inclusiva en las DRE y Ugel.

CAPÍTULO II

EL DERECHO DE
TODAS LAS PERSONAS
A RECIBIR UNA
EDUCACIÓN DE
CALIDAD



EL DERECHO DE TODAS LAS PERSONAS A RECIBIR UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD

2.1 El derecho a la educación

La educación es un derecho que les corresponde a todas las personas, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, religiosas, de género, idioma, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. Toda institución educativa debe brindar el servicio educativo para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación. Esta afirmación concierne al enfoque inclusivo o de atención a la diversidad. Así lo establecen los tratados internacionales ratificados por el Estado peruano y que tiene obligación de cumplir; sin embargo, todavía se observan divergencias en la interpretación del enfoque inclusivo que explican las contradicciones que se observan tanto en el plano normativo interno, como en las políticas públicas en materia educativa.

Conforme a los tratados suscritos por el Estado peruano, se debe asegurar una educación que sea accesible a todas las personas y que se oriente hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad¹². Asimismo, se debe reconocer el derecho de las niñas, niños y adolescentes a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades¹³.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Comité Desc) ha señalado que la educación debe tener en cuenta los intereses superiores de las y los estudiantes para la correcta aplicación de las cuatro características interrelacionadas y fundamentales de este derecho (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad). Respecto a la enseñanza primaria, el Comité Desc indica que ésta debe ser obligatoria y asequible a todos. Sobre la enseñanza secundaria, señala que debe ser generalizada y accesible a todas las personas, precisándose que la expresión “generalizada” se refiere a que la enseñanza no depende de la aptitud o idoneidad aparentes de las y los estudiantes, y que se debe impartir de forma tal que todas las personas puedan acceder en igualdad de condiciones¹⁴.

Es importante resaltar la precisión que hace el Comité Desc respecto a la prohibición de la discriminación en la educación, en la medida que aclara que la educación no está supeditada ni a una implementación gradual ni a la disponibilidad de recursos¹⁵.

Por otro lado, el Comité de Derechos del Niño (Comité CDN) ha expresado su profunda preocupación al Estado peruano por la prevalencia de la discriminación estructural contra ciertos grupos de niñas, niños y adolescentes, como lo son quienes presentan condición de discapacidad, particularmente con relación al acceso a la educación y otros servicios básicos¹⁶.

Con relación al marco normativo interno, no existe coherencia entre los diversos dispositivos legales para proteger el derecho a acceder a una educación con enfoque inclusivo. Es decir, se reconoce el derecho de todas las personas a acceder a la educación, pero este acceso se da en un sistema que mantiene segregadas a las personas que presentan una condición

¹² Artículo 13° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

¹³ Artículo 28° de la Convención sobre los Derechos del Niño.

¹⁴ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). Observación General N° 13: El derecho a la educación. Naciones Unidas, párrs. 6, 10 y 13.

¹⁵ Ibidem, párr. 31.

¹⁶ Comité de Derechos del Niño (2016). Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados del Perú. CRC/C/PER/CO/4-5. Naciones Unidas, párr. 27.



de discapacidad severa o multidiscapacidad. En este contexto, se mantiene la modalidad de educación denominada “especial” para este grupo de personas, cuando deberían estar incluidas en la educación básica regular.

La Constitución Política del Perú señala que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana¹⁷. Asimismo, establece los deberes del Estado y de los padres y madres de familia para que las niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a la educación: la familia tiene el deber de educar a sus hijos e hijas y el derecho de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo; mientras que el Estado debe asegurar, por un lado, que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de “limitaciones mentales o físicas” y, por otro lado, debe priorizar a la educación en la asignación de recursos ordinarios del Presupuesto de la República¹⁸.

A diferencia de la Constitución Política del Perú vigente desde el año 1993, la Constitución Política del Perú del año 1979 precisaba la obligación del Estado de otorgar a todas las personas igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad. Si bien la Ley General de Educación, que rige a partir del año 2003, dispone que la educación se sustenta, entre otros principios, en la equidad y la inclusión, ello no se condice con la realidad. La equidad debe garantizar a todas las personas iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad y la inclusión supone la eliminación de barreras que impiden o limitan incorporación de las personas con discapacidad, grupos sociales, excluidos, marginados y en situación de vulnerabilidad. En esta perspectiva, no se aplican debidamente los principios de equidad e inclusión, toda vez que se mantiene un sistema educativo que segrega a personas por su condición de discapacidad severa o multidiscapacidad a la educación especial, en lugar de incorporarlos en un sistema de educación básica regular que atienda sus necesidades educativas particulares.

2.1.1. Componentes del derecho a la educación y obligaciones para garantizar su vigencia

De acuerdo a la Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) de Naciones Unidas, el derecho a la educación tiene cuatro componentes fundamentales e interrelacionados entre sí: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad¹⁹. Estos deberán ser leídos a la luz de todos los avances que ha habido en el sistema internacional en lo relativo al derecho a la educación inclusiva.

- a. **Disponibilidad:** este componente implica que los Estados deben garantizar que las instituciones educativas se encuentren disponibles en cantidad y calidad suficientes²⁰. Para ello, además de ser necesario que existan instituciones educativas regulares en número suficiente en las diferentes regiones del país, éstas deben contar con infraestructura accesible, materiales de enseñanza adecuados, profesores calificados

17 Artículo 13° de la Constitución Política del Perú.

18 Artículo 16° de la Constitución Política del Perú.

19 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). *Observación General N° 13: El derecho a la educación*. Naciones Unidas, párr. 6.

20 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 21.

y todas las condiciones necesarias para que las y los estudiantes con discapacidad puedan recibir una educación de calidad y sin barreras. La disponibilidad, en el ámbito educativo, significa la existencia de instituciones educativas regulares que estén en condiciones de atender el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad.

Para cumplir con esta obligación, los Estados deben otorgar el presupuesto necesario para dar efectividad al modelo de educación inclusiva²¹.

- b. Accesibilidad:** desde un enfoque de no discriminación, se busca que todas las personas puedan acceder a la educación sin tener que enfrentar barreras económicas, como la falta de dinero para ingresar al sistema educativo, barreras físicas, como la lejanía de la institución educativa o la falta de una infraestructura adecuada para el estudiante.

Comúnmente, se ha resaltado la falta de accesibilidad física y económica para acceder a las instituciones educativas. Si bien estos aspectos son fundamentales y aún persisten como unas de las barreras principales para que las y los estudiantes con discapacidad puedan acceder a la educación, también será importante remitirnos al artículo 9 de la CDPD relativo al derecho a la accesibilidad.

La CDPD indica que la accesibilidad implica crear las condiciones necesarias para que toda persona pueda acceder al entorno urbano, a locales públicos y privados, a bienes y servicios, a las comunicaciones y a la información; con el fin de que puedan ejercer sus derechos y disfrutar de su libertad, autonomía y seguridad; es decir, identifica más barreras relativas a la accesibilidad además del aspecto físico y económico.

- c. Aceptabilidad:** la forma y el contenido de la educación deben ser pertinentes para las y los estudiantes, esto implica que la educación sea respetuosa desde el punto de vista cultural y de los derechos humanos, así como de buena calidad.

Una educación pertinente y significativa debe permitir el desarrollo de la autonomía, la participación, el autogobierno y la identidad adaptándose a las necesidades del estudiante. Ello comprende dejar atrás la homogeneidad y adoptar la pedagogía de la diversidad.

Sobre este aspecto, también se deberá tener en cuenta el Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

- d. Adaptabilidad:** la educación brindada deberá adecuarse a las necesidades educativas y la realidad social de las y los estudiantes, por lo que se requiera que esta sea flexible para afrontar diferentes situaciones.

21 Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. A/HRC/25/29. Naciones Unidas, párr. 59.



Este componente en el caso de las personas con discapacidad es fundamental ya que, en muchos casos, ellas requieren de ajustes razonables o apoyos para ejercer efectivamente su derecho a la educación. Al respecto, el Comité sobre los derechos de la persona con discapacidad resalta que “La realización de ajustes razonables no podrá estar supeditada a un diagnóstico médico de deficiencia y, en su lugar, deberá basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación”²².

En ese sentido, las instituciones públicas y privadas deben adecuarse a la condición de la persona con discapacidad sin colocar barreras como la presentación de documentos para que su derecho se haga efectivo; de lo contrario, se trataría de un acto de discriminación.

Teniendo en cuenta estos componentes, es importante recordar las obligaciones en materia de educación inclusiva:

TABLA N° 1: COMPONENTES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y OBLIGACIONES EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA	
Componentes/ Derechos esenciales	Obligaciones en materia de educación Inclusiva
Derecho a contar con servicios integrales, adecuados y suficientes para ejercer el derecho a la educación (Disponibilidad)	Implementar la cantidad de los Programas de Intervención Temprana (Prite) adecuados para la demanda de niñas y niños con discapacidad. Garantizar que las instituciones educativas tengan un enfoque de educación inclusiva. Brindar oportunamente materiales educativos adecuados. Garantizar que existan la cantidad necesaria de profesionales en los equipos Saanee. Garantizar el apoyo que necesitan las niñas y niños con discapacidad para facilitar su educación efectiva, sin que esto implique un mayor gasto económico a las familias o apoderados de la persona con discapacidad.
Derecho a acceder a la educación inclusiva sin discriminación (Accesibilidad)	Asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional. Garantizar el acceso a la educación tanto física como económicamente. Implementar infraestructura y los servicios accesibles en todas las regiones. Sancionar la construcción de infraestructuras inaccesibles y establecer un mecanismo eficiente de supervisión; así como un calendario para dotar de accesibilidad a todos los entornos educativos existentes. Mejorar la accesibilidad de las rutas que usan las personas con discapacidad para llegar a sus centros educativos. Adecuar los materiales educativos teniendo en cuenta la condición de discapacidad o las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes. Garantizar que las y los estudiantes comprendan los contenidos desarrollados en clase. Facilitar el aprendizaje del Braille, la lengua de señas y otros modos y formatos de comunicación. Utilizar los medios de comunicación que la o el estudiante requiera para desarrollarse y comprender los contenidos de la clase. Garantizar que las y los estudiantes no se les niegue la matrícula a una institución educativa pública o privada por su condición de discapacidad. Garantizar que las y los estudiantes no sean retirados ni expulsados por su condición de discapacidad. Brindar el presupuesto necesario para que las instituciones educativas cubran los gastos relacionados a la accesibilidad.

22 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 30.

Derecho a una educación de calidad, respetuosa de la cultura de las personas y sus derechos, en especial en el caso de los grupos en situación de vulnerabilidad (Aceptabilidad)	Promover la formación de profesoras y profesores con enfoque de educación inclusiva, que les permita tomar conciencia sobre la discapacidad y aprender el uso de técnicas y materiales de comunicación y educación apropiados. Reforzar la convivencia escolar entre estudiantes promoviendo la aceptación de la diversidad en las instituciones públicas y privadas. Ofrecer entornos de aprendizajes seguros, no violentos e inclusivos. Fomentar la cultura de la comunidad sorda y recibir clases con interpretación en lengua de señas de ser necesario. Brindar educación sexual para todas y todos los estudiantes incluidas las personas con discapacidad. Asegurar que las niñas y niños con discapacidad participen en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas.
Derecho a recibir educación que tenga en cuenta las necesidades educativas y realidades sociales de las y los estudiantes (Adaptabilidad)	Garantizar que las instituciones educativas de todas las modalidades adecuen su currículo, procedimientos de admisión y evaluación, teniendo en cuenta las necesidades educativas de las y los estudiantes. Garantizar que las instituciones educativas públicas y privadas implementen ajustes razonables en la educación en base a un diálogo con la o el estudiante que lo requiera. Garantizar el derecho a un plan personalizado de enseñanza para las y los estudiantes que necesiten apoyo regular para el aprendizaje. Adoptar medidas eficaces de apoyo individualizado en entornos que optimicen el desarrollo académico y social del estudiante con discapacidad. Garantizar que los métodos de evaluación se basen en los objetivos propuestos para la educación, según las necesidades educativas de la o el estudiante.

2.1.2 Modelos y paradigmas en torno al derecho a la educación

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) constituyó, en 1989, un hito en cuanto al reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, donde la doctrina de la protección integral sustituye a la doctrina de la situación irregular.

Desde la perspectiva de la situación irregular, las niñas, niños y adolescentes son considerados, en general, “menores” objetos de compasión o represión, y aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad deben de ser tratados como “menores en riesgo” a los que se les debe de tutelar en un sistema masificado, aislándolos de la sociedad en centros que carecen de las condiciones mínimas para brindarles servicios básicos de calidad, tales como la educación. En definitiva, el confinamiento de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad –considerados “menores discapacitados” en la retórica de la situación irregular– en centros especiales no contribuye al desarrollo de una sociedad democrática; por el contrario, profundiza la situación de vulnerabilidad de este grupo de personas.

Autores como García Méndez han afirmado que la doctrina de la situación irregular se contrapone a los derechos fundamentales y que esta mirada a la niñez refuerza una cultura sobre la cual se asienta consensual y hegemónicamente la incapacidad jurídica²³.

23 García Méndez (1994), citado por Soledad Barrera Dávila en su Tesis *De la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral en el Perú. El caso de los Hogares del Inabif*, p. 20.



La doctrina de la protección integral plantea un cambio de paradigma, sobre la base del principio universal de la dignidad de la persona humana y del principio específico del interés superior de la niñez. Al respecto, O'Donnell postula tres bases sobre las cuales se construye esta doctrina: las niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos, tienen derecho a una protección especial y tienen derecho a condiciones de vida que posibiliten su desarrollo integral²⁴.

Además del interés superior de la niñez, la CDN orienta a los Estados a tomar acciones para la efectiva realización de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, mediante la aplicación de otros tres principios fundamentales: supervivencia y desarrollo; participación y no discriminación.

El ejercicio del derecho a la educación supone la aplicación conjunta de los principios rectores. Así, el Estado que garantice en la máxima medida posible la supervivencia y desarrollo de las niñas, niños y adolescentes²⁵, tomará las medidas orientadas a asegurar el acceso a una educación de calidad para todas y todos, en la medida que la educación es un derecho que hace posible alcanzar de manera progresiva la autonomía y el goce de otros derechos.

En esta perspectiva, al promover la participación en el ámbito escolar, se reconoce la condición de sujetos de derechos y responsabilidades de las y los estudiantes y se respetan sus derechos a formarse un juicio propio y a expresar libremente sus opiniones en la comunidad educativa y otros espacios de participación²⁶. Del mismo modo, si el Estado asegura la aplicación de la CDN a cada niña, niño y adolescente en la escuela, sin distinción alguna respecto a las características particulares o NEE que presenten²⁷, se facilitará la implementación de las políticas de educación inclusiva.

Finalmente, si se cuenta con profesionales especializados y comprometidos, con acceso a instrumentos de gestión pertinentes para atender el interés superior de la niñez²⁸, se podrán realizar en las instituciones educativas los ajustes y adaptaciones que correspondan para que cada estudiante aprenda, independientemente de las condiciones de discapacidad o estilos de aprendizaje.

Han transcurrido tres décadas desde la aprobación de la CDN; sin embargo, no se ha avanzado significativamente en su implementación. El Comité CDN ha reiterado al Estado peruano una serie de recomendaciones para hacer realidad los derechos de la niñez en general y de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en particular.

Con relación a la niñez con discapacidad, el Comité CDN ha manifestado su preocupación respecto a la aplicación de la normatividad interna, debido a que aun cuando la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, se aprobó en el año 2012, no se

24 *Ibidem*, p. 23.

25 Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 6.

26 *Ibidem*, Artículo 12.

27 *Ibidem*, Artículo 2.

28 *Ibidem*, Artículo 3.

habían puesto en marcha medidas legislativas ni sustantivas en la práctica²⁹. Por ello, el Comité CDN recomendó al Estado peruano, entre otros aspectos, intensificar sus esfuerzos para poner en práctica un sistema de educación inclusiva para todos los niños, niñas y adolescentes a todos los niveles, lo que incluye la asignación de los recursos humanos, técnicos y financieros necesarios, proporcionar escuelas accesibles y material educativo, garantizar la formación del personal docente, y reforzar y ampliar el apoyo prestado por los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales; asimismo, recomendó, establecer un sistema para impartir educación a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad que llevan muchos años sin escolarizar y que no sepan leer ni escribir; así como poner en marcha campañas de sensibilización destinadas a los funcionarios públicos, la sociedad y las familias para combatir la estigmatización y los prejuicios contra las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y promover una imagen positiva de ellas y ellos³⁰.

Resulta indispensable prestar atención a la recomendación del Comité CDN dirigida a revertir la estigmatización y los prejuicios contra las niñas, niños y adolescentes con discapacidad. En este sentido, la participación efectiva de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la sociedad requiere el quiebre de otro paradigma. Es decir, no es suficiente con proscribir la doctrina de la situación irregular, sino también eliminar las barreras actitudinales de un sector de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

A partir de una aproximación al enfoque interseccional aplicado a la educación, es factible analizar la situación de las niñas, niños y adolescentes atendiendo a determinados contextos de vulnerabilidad que enfrentan; en este caso, la condición de personas con discapacidad y otras características particulares que eventualmente podrían presentar, tales como la situación de pobreza, género o contexto de violencia familiar. De modo tal que, al examinar los servicios educativos dirigidos a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, se valore en qué medida corresponden a un enfoque de derechos, alineado a la doctrina de protección integral de la niñez y al modelo social de discapacidad.

En contraposición al modelo de prescindencia (que asumía la discapacidad como un castigo y que la vida de las personas con discapacidad carecía de sentido) y al modelo médico o de rehabilitación (que condiciona la participación de la persona con discapacidad a una eventual curación de determinada deficiencia), el modelo social no se enfoca en el aspecto individual de la persona que presenta la discapacidad, sino se centra en el aspecto social. En palabras de Valentina Velarde, “se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él”³¹. Por ello, el Estado debe tomar las medidas necesarias para eliminar las “diversas barreras que puedan impedir la participación plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”³².

29 Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados del Perú. CRC/C/PER/CO/4-5. Comité de Derechos del Niño. Naciones Unidas, 2016. Párrafo 51.

30 Ibidem, párrafo 52.

31 Los modelos de la discapacidad: un modelo histórico. Valentina Velarde, 2011.

32 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 1.



2.2 La educación inclusiva o la atención a la diversidad de estudiantes

La educación inclusiva nos remite a la siguiente premisa: todas las personas podemos estudiar y aprender juntas. Esta afirmación plantea una serie de condiciones que el Estado está en la obligación de garantizar. Para tal efecto, es importante examinar el marco que sustenta las intervenciones en materia de educación inclusiva.

En esta sección se describe el contenido de la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”, el “Marco de acción sobre necesidades educativas especiales”, los “Objetivos de Desarrollo Sostenible”, y el “Currículo Nacional de Educación Básica”. Este segmento finaliza con una aproximación al enfoque interseccional para desarrollar prácticas educativas inclusivas.

2.2.1 La atención a las necesidades educativas especiales

Un marco de referencia para el abordaje de la atención a las NEE es la “Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales”. Este instrumento proclama que cada niña, niño y adolescente tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; que los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; que las personas con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias o regulares, en la medida que estas escuelas inclusivas representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias; y que cada estudiante debe tener la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos³³.

En este contexto, el “Marco de acción sobre necesidades educativas especiales” dispone siete directrices para la acción en la esfera nacional: i. Política y organización; ii. Factores escolares; iii. Contratación y formación del personal docente; iv. Servicios de apoyo exteriores; v. Áreas prioritarias; vi. Participación de la comunidad; y vii. Recursos necesarios.

Los cambios en la política y organización deben de partir por un marco normativo coherente con el enfoque de derechos humanos y, en esa medida, reconocer el principio de igualdad de oportunidades en escuelas inclusivas. Asimismo, se requiere la adecuación de normas referidas, entre otras, a salud, bienestar social, formación profesional y empleo, a fin de apoyar y hacer efectivas la legislación en materia educativa. También es indispensable que las políticas públicas, en los diferentes niveles de gobierno, estipulen que las y los estudiantes, incluyendo a aquellos que presentan una condición de discapacidad, asistan a la escuela más cercana. Ello requerirá hacer frente a los obstáculos que impiden la conversión de escuelas especiales a escuelas inclusivas.

Con la finalidad de atender los factores escolares, el Estado debe asegurar tres aspectos: la flexibilidad del programa de estudios, la gestión escolar y la información e investigación continua. Para dimensionar el alcance de la flexibilidad del programa de estudios se requiere

33 Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales, Artículo 2.

instaurar, como principio rector, que a todas las personas se les brinda la misma educación, con el apoyo complementario para aquellas personas que lo requieran. Habiéndose internalizado que los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades educativas de las y los estudiantes, y no al revés, se establecerán prácticas educativas que garanticen los logros en aprendizaje de toda la población escolar.

La gestión escolar comprende el establecimiento de instrumentos y procedimientos de gestión adecuados, así como del involucramiento de la comunidad educativa, incluyendo madres y padres de familia. Asimismo, el éxito de la gestión escolar dependerá del grado de compromiso y conocimiento en el uso de recursos técnicos y pedagógicos por parte del equipo docente y no docente, bajo el liderazgo del director o directora de la institución educativa, así como de la asistencia y supervisión de las Ugel y DRE.

De otro lado, se debe tener en cuenta que las decisiones de las personas responsables en la gestión de políticas públicas en materia de educación inclusiva, en todos los niveles de gobierno, afectan directamente a miles de estudiantes con NEE asociadas o no a la discapacidad. En tal sentido, antes de tomar cualquier decisión relativa a la infraestructura, recursos humanos, técnicos, pedagógicos, entre otros, se deben estudiar las lecciones aprendidas así como las buenas prácticas desarrolladas a nivel nacional, regional y local, poniendo especial énfasis en estrategias pedagógicas innovadoras. Para tal efecto, las y los docentes deben participar en los procesos de investigación, asegurando la retroalimentación en los resultados de los estudios en los que se encuentren involucrados.

El personal especializado en educación inclusiva es sustancial para conseguir una educación de calidad. No solo se requiere de docentes, también es importante contar con otros especialistas, tales como psicólogos, intérpretes de lengua de señas, etc. Asimismo, la formación inicial es tan significativa como la formación en servicio. Antes que especializarse en una determinada condición o necesidad educativa especial, asociada o no a la discapacidad, la especialidad debe enmarcarse a metodologías generales, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). La capacitación debe comprender tanto aspectos pedagógicos como de gestión educativa; por ello, también deben estar involucrados directores y directoras de las instituciones educativas.

Mientras existan servicios diferenciados para estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad en escuelas especiales, estas instituciones pueden continuar prestando apoyo externo a las instituciones educativas regulares con estudiantes con discapacidad leve o moderada. No obstante, se debe tener en cuenta que en el Perú, los Saanee, constituidos en los Centros de Educación Básica Especial (Cebe), solo colaboran en las instituciones educativas públicas y a estudiantes con discapacidad acreditada con un certificado. Es decir, no se cuenta con servicios institucionalizados que brinden el apoyo a las NEE no asociadas a la discapacidad, tales como la condición de estudiantes con TDAH, entre otras.

Las directrices sobre servicios de apoyo para la acción en el plano nacional, además de identificar a las escuelas especiales como fuente de recursos humanos especializados para brindar tal colaboración, también hacen referencia a las instituciones de formación docente



como eventuales centros de asistencia técnica. Cabe precisar, en todo caso, que los servicios de apoyo externo deben de ser considerados como parte de una estrategia transitoria, en la perspectiva de que cada institución educativa disponga de las condiciones mínimas para brindar una educación de calidad para todas y todos los estudiantes, sin distinción por su condición de discapacidad, necesidad particular o estilo de aprendizaje.

Las áreas prioritarias a considerar en la implementación de la educación inclusiva, según el “Marco de acción sobre necesidades educativas especiales”, comprenden la educación preescolar, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.

La educación preescolar resulta significativa en la medida que implica el diagnóstico temprano que permitirá brindar un servicio educativo que se adapte a las características particulares del niño o de la niña, al tiempo de favorecer el acompañamiento permanente de la familia en el proceso educativo.

La preparación para la vida adulta implica que las diversas modalidades de la educación básica estén en condiciones de favorecer dicha transición mediante “técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela”³⁴. En el caso de estudiantes con NEE, la directriz precisa la importancia de brindarles un servicio educativo que coadyuve a formar a personas independientes³⁵.

Respecto a la educación de las niñas, es indispensable aplicar el enfoque de género e incorporar otras categorías de análisis, como la condición de discapacidad, desde la perspectiva interseccional, para comprender los alcances de la situación de especial vulnerabilidad en la que eventualmente se encuentren.

La participación de la comunidad, por otro lado, obedece a la necesidad de involucrar a la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones³⁶. Esto no será posible si no se superan una serie de barreras, particularmente para los grupos históricamente más discriminados. Por ejemplo, subsiste la creencia en determinadas personas –incluyendo funcionarios públicos– que las personas con discapacidad no pueden participar porque no pueden formar sus propias opiniones o no están en condición de poder expresarlas. Al respecto, la CDPD establece la obligación de los Estados de reconocer que “las personas con discapacidad tienen capacidad jurídica en igualdad de condiciones con las demás en todos los aspectos de la vida”³⁷. Además, este Tratado precisa que los Estados deben adoptar medidas para procurar apoyos y salvaguardias a las personas con discapacidad para el ejercicio de la capacidad jurídica³⁸. En este sentido, el Código Civil fue modificado para establecer que “toda persona tiene capacidad jurídica para el goce y ejercicio de sus derechos”³⁹. Con relación a las personas con discapacidad, el mismo cuerpo legal ha sido reformado para precisar que este grupo de personas “tienen capacidad de ejercicio en igualdad de condiciones en todos los aspectos de la vida”⁴⁰.

34 Ibidem, párrafo 55.

35 Ibidem.

36 Ibidem, párr. 63.

37 Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 12, 2.

38 Ibidem, Artículo 12, 3 y 4.

39 Decreto Legislativo N° 1384, que reconoce y regula la capacidad jurídica de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, Artículo 3.

40 Ibidem.

De otro lado, cabe precisar que las reformas legislativas constituyen un cambio relevante pero no suficiente para superar las barreras actitudinales. Se requiere que las autoridades y responsables de la toma de decisiones en la gestión pública reafirmen su compromiso de fomentar una corriente favorable a la educación inclusiva en general y hacia los derechos de las personas con discapacidad en particular, a fin de revertir los prejuicios y fomentar actitudes positivas hacia la diversidad⁴¹.

Finalmente, las Directrices para la Acción en el Plano Nacional aluden a la necesidad de asignar los recursos necesarios para la implementación de la educación inclusiva. La disposición de dichos recursos deberá estar relacionada a una política gubernamental orientada al desarrollo del país. Asimismo, requiere tanto el compromiso político, que involucre a todos los sectores y las instancias de gobierno a nivel nacional⁴², así como “estructuras de gestión eficaces que favorezcan la cooperación de los distintos servicios en el plano nacional y local que permitan la colaboración entre las autoridades públicas y los organismos asociativos”⁴³.

2.2.2 Objetivo común: No dejar a nadie atrás

En el marco de la Cumbre del Milenio, realizada en la Sede las Naciones Unidas en Nueva York del 6 al 8 de setiembre de 2000, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas suscribieron la Declaración del Milenio. En esta Declaración se dejó constancia del compromiso por “lograr la plena protección y promoción de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todas las personas (...), aplicar los principios y las prácticas de la democracia y del respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las minorías (...), lograr procesos políticos más igualitarios, en que puedan participar realmente todos los ciudadanos”⁴⁴, así como la plena aplicación de la CDN⁴⁵. Estos compromisos se basan en “la responsabilidad colectiva de respetar y defender los principios de la dignidad humana, la igualdad y la equidad en el plano mundial (...) respecto de todos los habitantes del planeta, en especial los más vulnerables y, en particular, los niños (...)”⁴⁶.

Con la finalidad de plasmar en acciones dichos valores comunes⁴⁷, se formularon ocho objetivos a ser alcanzados durante el periodo 2000-2015. Estos objetivos, conocidos como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), son: erradicar la pobreza extrema y el hambre; lograr la enseñanza primaria universal; promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer; reducir la mortalidad infantil; mejorar la salud materna; combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades; garantizar la sostenibilidad del medio ambiente; y, fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

El segundo ODM, referido a la educación, propuso como meta “asegurar que, para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de

41 Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, párrafo 68.

42 Ibidem, párr. 70.

43 Ibidem, párr. 73.

44 Asamblea General de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución N° A/RES/55/2, aprobada en el Quincuagésimo quinto periodo de sesiones. Naciones Unidas, párr. 25.

45 Ibidem, párr. 26.

46 Ibidem, párr. 2.

47 Ibidem, párr. 7.



enseñanza primaria⁴⁸. En la Región de América Latina y El Caribe, los resultados reflejaron que la tasa neta ajustada a matrícula en enseñanza primaria se mantuvo en 94% en el año 2015 con relación al año 2000⁴⁹.

El informe 2015 de los ODM muestra las dificultades de los Estados para contar con datos confiables para monitorear el progreso y formular políticas públicas viables. En razón de ello, se expuso la necesidad de desarrollar “datos de alta calidad desglosados por dimensiones clave que van más allá de la información básica de edad y género, que incluyan el estado migratorio, la condición indígena, la etnia y la discapacidad (...)”⁵⁰.

Las lecciones aprendidas que se desprenden de la implementación de los ODM incluyen una precisión respecto a la niñez con discapacidad, en el sentido de que las intervenciones respondan a las necesidades particulares de esta población, lo cual supone, entre otros aspectos, el diseño de políticas públicas educativas inclusivas, así como la asignación presupuestal que garantice su sostenibilidad⁵¹.

En efecto, al finalizar el periodo de los ODM, entre los años 2014 y 2015, se evidenció con más claridad la necesidad de poner mayor atención al desarrollo de políticas inclusivas. Así, el proceso de elaboración de los nuevos objetivos al 2030 incorporó a representantes de diversos grupos, tales como la población con discapacidad. De esta manera, se recogieron aportes como las de Murad Mammadov:

“Mi discapacidad me alejó del resto de los niños y me obligó a asistir a colegios especiales para personas con discapacidad. Mi infancia afectó a las etapas posteriores de mi vida y nunca me consideré parte integrante de esta sociedad. Me encantaría ver que, en un nuevo marco de desarrollo, todos los niños con discapacidad van a los mismos colegios que el resto de los niños. La agenda para el desarrollo después de 2015 debe traer a la mesa de debate la educación inclusiva.”⁵²

Bajo la premisa de “no dejar a nadie atrás”⁵³, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen la iniciativa mundial vigente que apuesta por una agenda de desarrollo común, con 17 objetivos a implementarse en el periodo 2015-2030: poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo; poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible; garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades; garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos; lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas;

48 Organización de las Naciones Unidas. Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe 2015., p. 24.

49 Ibidem.

50 Ibidem, p. 11.

51 Ibidem, p. 27.

52 Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014). *Implementación de la Agenda para el Desarrollo después de 2015. Oportunidades a nivel nacional y local*, p.23.

53 Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional de Unicef para América Latina y El Caribe (2019). *Notas de orientación programática sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2018-2022*, p. 20.

garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos; garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos; proveer el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo digno para todos; construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación; reducir la desigualdad en y entre los países; lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles; garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles; adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos; conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible; proteger, restablecer y promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, gestionar los bosques de forma sostenible, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y poner freno a la pérdida de la diversidad biológica; promover sociedad pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles; y, fortalecer los medios de ejecución y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible.

El cuarto ODS, relativo a la educación inclusiva, comprende ocho metas para el año 2030: velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces; velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria; asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria; aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento; eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional; garantizar que todos los jóvenes y al menos una proporción sustancial de los adultos, tanto hombres como mujeres, tengan competencias de lectura, escritura y aritmética; garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios; y, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

Asimismo, contempla una meta, para el año 2020, orientada a aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de



África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo.

La décima meta del cuarto ODS, que no tiene plazo determinado para su ejecución, está formulada de la siguiente manera: construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.

La agenda inclusiva demanda visibilizar a grupos de personas históricamente excluidas, como son las personas con discapacidad. A fin de viabilizar el acceso de todas las personas en todas las políticas públicas y garantizar el ejercicio de sus derechos, los Estados deben adoptar el enfoque de desarrollo inclusivo⁵⁴.

Respecto a la educación inclusiva, la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, al examinar el papel que representa la equidad y la inclusión en el fortalecimiento del derecho a la educación, ha recordado a los Estados la necesidad de adoptar medidas para hacer frente a la discriminación, la inequidad y la exclusión en la educación, a fin de asegurar que se logren los ODS⁵⁵. Una de las medidas que recomienda la Relatora es la aplicación de un enfoque participativo, en el marco de la CDN, y el reconocimiento de las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos. Así, subraya la importancia de reconocerlos como interlocutores legítimos en las políticas y las prácticas de educación a todos los niveles⁵⁶.

El análisis del marco institucional del Estado peruano para implementar el ODS relativo a la educación inclusiva, así como las medidas adoptadas para dar cuenta del avance de sus metas se desarrolla en los capítulos III y IV, supervisión de la implementación de la política de educación inclusiva y cumplimiento de las obligaciones en materia del derecho a la educación inclusiva, respectivamente.

2.2.3 El enfoque inclusivo en el Currículo Nacional de Educación Básica

La Educación Básica es la etapa del Sistema Educativo destinada a la formación integral de la persona para el logro de su identidad personal y social, el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de las actividades laborales y económicas, mediante el desarrollo de competencias, capacidades, actitudes y valores para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad⁵⁷.

De acuerdo a la Ley General de Educación, el currículo de la Educación Básica, que comprende las modalidades de Educación Básica Regular, Educación Básica Especial y Educación Básica Alternativa, es abierto, flexible, integrador, diversificado y se sustenta en los principios y fines de la educación peruana⁵⁸.

54 Ibidem.

55 Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/72/496.

56 Ibidem, párr. 28.

57 Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado por el Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Artículo 23.

58 Ley General de Educación. Artículo 33.

El Currículo Nacional de Educación Básica 2016 plantea los siguientes enfoques transversales para el desarrollo del perfil de egreso: enfoque de derechos; enfoque inclusivo o de atención a la diversidad; enfoque intercultural; enfoque igualdad de género; enfoque ambiental; enfoque de orientación al bien común; y, enfoque búsqueda de la excelencia. Sin embargo, no hace referencia explícita al enfoque de discapacidad.

El enfoque inclusivo o de atención a la diversidad exige brindar oportunidades educativas y resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje⁵⁹.

El tratamiento de este enfoque se ve reflejado en los siguientes valores y actitudes:

TABLA N° 2: VALORES Y ACTITUDES EN EL ENFOQUE INCLUSIVO O DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SEGÚN EL CURRÍCULO NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA	
Valores	Actitudes
Respeto por las diferencias	Reconocimiento al valor inherente de cada persona y de sus derechos, por encima de cualquier diferencia.
Equidad en la enseñanza	Disposición a enseñar ofreciendo a los estudiantes las condiciones y oportunidades que cada uno necesita para lograr los mismos resultados.
Confianza en la persona	Disposición a depositar expectativas en una persona, creyendo sinceramente en su capacidad de superación y crecimiento por sobre cualquier circunstancia.

Fuente: Minedu.

Elaboración: Defensoría del Pueblo.

2.2.4 El enfoque interseccional en la educación inclusiva

Roger Slee señala que la educación inclusiva debe comprenderse a partir del análisis de las distintas maneras en que se materializa la exclusión, así como los efectos que produce dicha exclusión en el ámbito educativo⁶⁰. Para este autor, resulta relevante “identificar las formas complejas en que los obstáculos impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y tengan éxito en la educación.”⁶¹

Desde esta perspectiva, la interseccionalidad “representa un enfoque teórico-metodológico que contribuye a explorar el comportamiento multidimensional y multiestructural de la exclusión, permitiendo reconocer los mecanismos que participan en su formación e institucionalización (conjunto de argumentos críticos que establecen un mecanismo de un poder normalizador para controlar e interpretar la realidad)”⁶².

59 Ministerio de Educación (2016). *Curriculo Nacional de Educación Básica*, p. 21.

60 Ocampo, A. Coord. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (2016). *Cuadernos de educación inclusiva. Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los inicios del Siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque*. pp.42 y 49.

61 *Ibidem* p.63.

62 Ocampo, A. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (2016). *Interseccionalidad y derecho a la lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la ciudadanía y el fomento a la lectura desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. p.40.



La aproximación al concepto de discapacidad que ofrece la CDPD, que se sustenta en el modelo social y de derechos, exige reconocer y eliminar las barreras que impiden el ejercicio de derechos. Estas barreras deben ser examinadas a la luz de las características particulares de la persona con discapacidad; es decir, no basta con identificar aquellas barreras que enfrenta una persona por su condición de discapacidad, sino también otras barreras a las que eventualmente podría estar expuesta la persona con discapacidad debido a la confluencia de otras situaciones, tales como la condición socio-económica, localización geográfica, género o edad. El cruce de estas características contribuye a comprender mejor la situación de exclusión de una persona en especial situación de vulnerabilidad.

El análisis de la intersección resulta relevante para la identificación de la diversidad de características que presentan las y los estudiantes en la medida que conducirá a detectar distintas barreras que impiden o dificultan el acceso, la permanencia y los aprendizajes en igualdad de oportunidades⁶³. Por esta razón, llama la atención que el enfoque interseccional no se haya considerado como una de las perspectivas orientadoras en el Currículo Nacional de Educación Básica.

2.3 Desarrollo del derecho a la educación inclusiva en mecanismos internacionales de Protección de Derechos Humanos

El derecho a la educación es un derecho humano inherente a toda persona. Esto ha sido reconocido en diferentes instrumentos internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, Art. 26; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, artículo 13; La Convención sobre los Derechos del Niño, artículos 3, 37, 39 y 40; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, entre otros.

No cabe duda que el derecho a la educación históricamente ha sido considerado uno de los derechos básicos para el desarrollo de las personas. Sin embargo, lo cierto es que éste no ha podido ser ejercido de igual manera para todos los grupos de personas, siendo los más aquellos que se encuentran en condición de vulnerabilidad, como las personas con discapacidad.

Al respecto, si bien el derecho a la educación ha sido mencionado en diversos tratados e instrumentos internacionales, el enfoque de educación inclusiva no ha sido explícitamente desarrollado en todos estos, a pesar de ser ahora fundamental para comprender el trato de las personas con discapacidad en el sistema educativo. En ese sentido, a continuación se realizará un repaso de cómo se ha analizado el derecho a la educación inclusiva en los mecanismos convencionales y extraconvencionales de la protección de Derechos Humanos de las Naciones Unidas.

A nivel internacional, el derecho a la educación inclusiva también ha sido desarrollado en observaciones emitidas por los mecanismos convencionales, como el Comité sobre los

⁶³ Gamboa, D., Arce y L., Peñaherrera, L. Sociedad Peruana de Síndrome Down (2018). *Una escuela para todos. Guía para la educación inclusiva*. p.19.

Derechos de las personas con Discapacidad y el Comité Desc; así como los mecanismos extra convencionales, conformados por las relatorías de Naciones Unidas.

En 1990, en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos se reconoció expresamente el problema de la exclusión de los estudiantes con discapacidad de los sistemas de enseñanza⁶⁴. En esa línea, en 1994, la UNESCO aprueba la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, donde se reconoce la necesidad de que los sistemas educativos no excluyan a las niñas y niños con NEE y; por el contrario, desarrollen “una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves”⁶⁵.

Desde el 2001, la ex Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas (actual Consejo de Derechos Humanos) ha instado a los Estados a prohibir la discriminación y tomar las medidas necesarias para eliminar los obstáculos que enfrentan los niños y niñas con discapacidad para acceder a la educación⁶⁶. Sumado a ello, en el año 2004 y 2005 se incidió en que los Estados “Velen por que no se deniegue la enseñanza primaria gratuita a ningún niño debido a su discapacidad”⁶⁷.

En 2002, la Relatora Especial en educación de ese entonces, Katarina Tomaševski, indicaba que el desarrollo del derecho a la educación se ha dado en 03 etapas: en una primera etapa, se les debía otorgar el derecho a insertarse en el ámbito educativo; en una segunda etapa, estos debían “integrarse” a la II.EE., es decir debían adaptarse a la escolarización disponible; por último, en una tercera etapa, las II.EE. eran quienes debían adaptarse a las diferencia de las y los estudiantes⁶⁸.

Posteriormente, luego del impulso de la sociedad civil y las personas con discapacidad, en 2006 se aprueba la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En su artículo 24, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad sobre la base de la igualdad de oportunidades y sin discriminación. Para lograr ello, al ratificar dicho tratado, los Estados se obligaron a tomar medidas para asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida de las personas con discapacidad.

Teniendo en cuenta el enfoque social y de derechos humanos que trae la CDPD, en 2007, el posterior Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, elabora su informe centrado en el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En este realiza

64 Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*. A/HRC/25/29. Naciones Unidas, párr. 6. En: https://bice.org/app/uploads/2014/04/CDH25_rapport_handicap_education_12_13_SP.pdf

65 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España., Marco de Acción, párr. 3.

66 Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2001/29, párr. 3.b; Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2002/23, párr. 4.b; Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2004/25, párr. 7.b.

67 Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2004/25, párr. 7.q; Resolución de la Comisión de Derechos Humanos 2004/25, párr. 7.r.

68 Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Presentado de conformidad con la resolución 2001/29 de la Comisión de Derechos Humanos. 07 de enero de 2002. E/CN.4/2002/60, párr. 30.



una crítica a la educación especial, indicando que “la educación segregada ha tendido a perpetuar la marginación y los estereotipos de las personas con discapacidad y a reducir su capacidad para participar eficazmente en la vida de la comunidad”⁶⁹. En contraposición a este modelo, la educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre las y los estudiantes, buscará eliminar actitudes discriminatorias, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación para las y los estudiantes⁷⁰.

A su vez, en el informe se advierte que no se debe confundir la “integración” con la “inclusión”, en tanto que no bastará tener a las y los estudiantes con discapacidad en escuelas regulares sin las condiciones que requieren para la atención de sus necesidades educativas⁷¹. En ese sentido, mínimamente los Estados deben velar que la educación contemple⁷²:

- El acceso físico.
- El acceso en cuanto a la comunicación (lenguaje de signos y Braille).
- El acceso social (a los compañeros).
- El acceso económico (asequibilidad) de la escolarización.
- La determinación temprana de necesidades educativas especiales.
- La intervención en la primera infancia.
- La promoción de la formulación de planes de estudios comunes a todos los alumnos.
- La promoción de la educación y el aprendizaje de los derechos humanos.
- La garantía de una capacitación anterior y durante el servicio de los maestros y los administradores escolares.
- El apoyo individualizado al estudiante en los casos necesarios.
- La coordinación de todas las esferas de reforma educativa para velar por su coherencia con el derecho a la educación y la educación inclusiva.

En ese sentido, los Estados deben hacer todo lo posible para que los sistemas educativos nacionales sean inclusivos para todas y todos, independientemente de su condición de discapacidad.

En 2013, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas, reconoce que por lo general, los sistemas de educación han adoptado los modelos de exclusión, segregación o integración; sin embargo, estos aún generan vulneraciones de derechos a comparación del modelo de la inclusión⁷³:

69 Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. 19 de febrero de 2007. A/HRC/4/29, párr 40.

70 Ibidem, párr. 9.

71 Ibidem, párr. 40.

72 Ibidem, párr. 28.

73 Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación. 18 de diciembre de 2013 A/HRC/25/29, párr. 4. En: https://bice.org/app/uploads/2014/04/CDH25_rapport_handicap_education_12_13_SP.pdf

TABLA N° 3: MODELOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

	Exclusión	Segregación	Integración	Inclusión
Descripción	Se considera que debido a la condición de la persona con discapacidad, esta no puede ingresar al sistema educativo.	Se considera que la o el estudiante con discapacidad podrá acceder a la educación especializada y distinta a la educación regular.	Se considera que la o el estudiante con discapacidad puede ingresar al sistema educativo siempre que se adapte a este sistema.	A partir del reconocimiento de las necesidades y capacidades de la o el estudiante, se crea un entorno educativo en el que pueda interactuar y desarrollarse.
Consecuencias	No se permite el ingreso a estudiantes con discapacidad al sistema educativo. Se le coloca en un entorno de asistencia social o sanitaria, sin acceso a la educación	La o el estudiante con discapacidad es enviado a un centro educativo diseñado exclusivamente para su condición en un sistema de enseñanza especial.	La permanencia de la o el estudiante dependerá si se puede adaptar a la institución educativa.	La Institución Educativa está obligada a eliminar barreras en la educación e implementar las medidas de accesibilidad y ajustes razonables necesarios para que la o el estudiante con discapacidad pueda ejercer este derecho.

El enfoque de educación inclusiva surge en respuesta a los demás enfoques que generan barreras y vulneran el derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad. A diferencia de los otros modelos, “El enfoque inclusivo valora a los estudiantes como personas, respeta su dignidad inherente y reconoce sus necesidades y su capacidad de hacer una contribución a la sociedad”⁷⁴. En ese sentido, las instituciones educativas públicas y privadas se obligan a adaptarse al estudiante y no viceversa.

Posteriormente, en 2014, mediante Resolución 25/20, el Consejo de Derechos Humanos desarrolla el tema “El derecho de las personas con discapacidad a la educación” donde, entre otros aspectos, insta a los Estados a⁷⁵:

- Adoptar medidas efectivas para combatir y prevenir todas las formas de violencia e intimidación contra las personas con discapacidad en las escuelas.
- Velar para que las personas con discapacidad puedan disfrutar efectiva y plenamente del derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

⁷⁴ Ibidem, párr. 7.

⁷⁵ Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos 25/20. El derecho de las personas con discapacidad a la educación. A/HRC/RES/25/20. Fecha: 14 de abril de 2014, párr. 5-7.



- Adoptar un sistema de educación inclusivo, facilitar la matrícula de nuevos alumnos en ese sistema y brindar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, teniendo en cuenta y respetando las necesidades específicas de los distintos grupos de personas con discapacidad.

Luego, mediante Resolución 37/20, el Consejo de Derechos Humanos solicita a la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos que elaborara un informe sobre el tema del empoderamiento de las niñas y niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva. Es así que el 22 de enero se publica el informe al respecto.

En dicho informe se identifican problemas importantes en la educación de las personas con discapacidad como la falta de educación sexual a niñas y niños con discapacidad con el fin de que puedan entender sus cuerpos y conocer cuándo deben defenderse ante agresiones sexuales⁷⁶; la exclusión del sistema educativo debido a su institucionalización en establecimientos psiquiátricos⁷⁷, acoso escolar debido a la falta de fomento de la diversidad⁷⁸, entre otros. En ese sentido, se refuerza la idea de que la educación inclusiva es necesaria para eliminar esas barreras y empoderar a las personas con discapacidad. Para lograr ello se recomienda a los Estados⁷⁹:

- Incluir explícitamente en las normas y políticas públicas una cláusula que prohíba la denegación de ingreso a escuelas regulares por la condición de discapacidad.
- Eliminar las evaluaciones que se basen en la discapacidad para ingresar a determinadas escuelas y; por el contrario, evaluar los apoyos que se requerirían.
- Reorientar los recursos que se usan para la educación especial al sistema educativo general, siendo que estos deben ser invertidos en capacitación y provisión de apoyos, materiales y tecnologías accesibles.
- Reforzar la capacitación de las y los profesores con un enfoque de educación inclusiva.
- Adoptar medidas para prevenir la violencia basada en el género en los entornos educativos, teniendo en cuenta la mayor situación de vulnerabilidad de las niñas con discapacidad.

En esa línea, el Consejo de Derechos Humanos aprobó la resolución 40/14 “Derechos del niño: empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva” donde, entre otros temas se exhorta a los Estados a “[...] que adopten todas las medidas necesarias para lograr un sistema educativo inclusivo y de calidad”⁸⁰.

76 Informe anual del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos. Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva. A/HRC/40/27. 22 de enero de 2019. Párr. 14.

77 Ibidem, párr. 20.

78 Ibidem, párr. 30.

79 Ibidem, párr. 43-52.

80 Resolución aprobada por el Consejo de Derechos Humanos el 22 de marzo de 2019 40/14. Derechos del niño: empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva. A/HRC/RES/40/14. 8 de abril de 2019, párr. 19.

2.3.1 El derecho a la educación inclusiva a la luz de la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad - CDPD

La CDPD reconoce diversos derechos de las personas con discapacidad, entre estos, el derecho a la educación inclusiva en su artículo 24. Para garantizar que sus disposiciones tengan un efectivo cumplimiento, crea un mecanismo para hacer seguimiento a nivel internacional: el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En cumplimiento de sus funciones, el 2012 realizó el primer Examen al Estado peruano para verificar el avance en el reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad, donde recomendó asignar recursos presupuestarios suficientes para avanzar en la implementación de un sistema de educación inclusiva⁸¹. Sin embargo, de acuerdo a las Estadísticas de Calidad Educativa (Escale) del Minedu, en el 2018, el gasto público en EBR por estudiante en el nivel inicial fue de de S/. 3064; en nivel primario S/. 3027; y, en nivel secundario S/. 4284; mientras que el gasto dentro de la EBE fue de S/. 10 430 por estudiante. Es decir, el Estado peruano no asigna recursos presupuestarios suficientes para la implementación de la educación inclusiva.

Se deberá tener en cuenta que, en el momento que se realizó el examen al Estado peruano, el Comité aún no había desarrollado un documento para evaluar el aspecto de la educación inclusiva. No será hasta el año 2016, donde desarrolla más el concepto de educación inclusiva mediante su Observación General N° 4. Al respecto, indica:

“La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias.”⁸²

Teniendo en cuenta ello identifica que aún persisten barreras para el derecho a la educación inclusiva sea efectivo como la discriminación hacia las personas con discapacidad, su aislamiento de larga estancia en instituciones, falta de datos sobre estudiantes con discapacidad para la creación de políticas, falta de mecanismos de financiación, entre otros⁸³. En ese sentido, se desarrollan las características⁸⁴ que debe tener la educación inclusiva:

81 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud del artículo 35 de la Convención. Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CRPD/C/PER/CO/1. 16 de mayo de 2012.

82 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 11.

83 Ibidem, párr. 4.

84 Ibidem, párr. 12.



- Integra todo los sistemas: todos los recursos del sistema educativo deben de estar dirigidos a la educación inclusiva, aquella que incluye a todos los estudiantes sin distinción por su condición de discapacidad. Para ello, los recursos deberían dirigirse a realizar las modificaciones y cambios que se requieran para implementar el modelo de educación inclusiva.
- Brinda entorno educativo integral: además de la enseñanza en clases, se promueve la inclusión en todas las actividades con la comunidad educativa.
- Integra a todas las personas: se reconoce las capacidades de todas las personas y la educación se adapta a sus necesidades mediante planes de estudio flexibles, diversos métodos de enseñanza, entre otros.
- Brinda apoyo al personal docente: se brinda formación en educación inclusiva a la plaza docente, fomentados un ambiente de trabajo colaborativo.
- Respeta y valora la diversidad: todas y todos los estudiantes sin distinción deben sentirse incluidos y valorados.
- Se brinda un ambiente que favorece el aprendizaje: entornos seguros y accesibles que estimula la participación de todo estudiante.
- Se crean transiciones efectivas: se brindan las medidas para que la o el estudiante pueda adecuarse a su próxima etapa educativa hasta llegar al ambiente laboral.
- Reconocimiento de las asociaciones: se trabaja con la asociación de padres, profesores, organizaciones civiles y sociedad en su conjunto para una mayor comprensión sobre la discapacidad.
- Supervisión: supervisión y evaluación periódica de cómo se viene implementando la educación inclusiva para evitar casos de integración o exclusión en la práctica.

En ese sentido, el Comité llama a los Estados a realizar todas las medidas necesarias para que el derecho a la educación inclusiva sea ejercido efectivamente para favorecer el pleno desarrollo de las niñas y niños con discapacidad. Asimismo, resalta que el cumplimiento de su obligación de respetar el derecho a la educación inclusiva no es compatible con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: educación regular y educación especial⁸⁵.

Teniendo en cuenta este avance en el desarrollo del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, el Estado peruano aguarda su próximo examen periódico a realizarse en el 2020. En lo relativo al artículo 24, sobre derecho a la educación inclusiva, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad le ha cuestionado sobre las acciones que se están tomando para transformar su sistema de educación a un sistema de educación inclusiva y de calidad⁸⁶.

En ese contexto, en setiembre de 2018, el Estado peruano presentó su informe sobre los avances de los derechos de las personas con discapacidad en Perú. En este se presentan avances como la promulgación de la Ley N° 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, la creación del Programa Presupuestal N° 106 y la aprobación del Currículo Nacional de Educación Básica.

⁸⁵ Ibídem, párr. 40.

⁸⁶ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Lista de cuestiones previa a la presentación del segundo y tercer informes periódicos combinados del Perú. 8 de mayo de 2017. CRPD/C/PER/QPR/2-3, párr. 21.

Sin embargo, a su vez, se indica como logro la contratación de personal docente con formación en educación especial, que se desarrolle un “Plan de Atención Educativa basado en el modelo bilingüe bicultural” solo en un (01) Ceba a nivel nacional y se informa que solo se cuenta con 1214 profesional Saanee a nivel nacional y que se ha entregado premios a la inclusión a instituciones educativas entre las cuales están algunos Cebe⁸⁷.

No se informa sobre los esfuerzos que se están realizando para que las y los estudiantes de los Cebe en algún momento puedan ingresar a educación básica regular; por el contrario, pareciera confundir los conceptos de educación básica especial y educación inclusiva, lo cual contraviene lo ya señalado por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

2.4 El ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad

El ejercicio del derecho a la educación debe darse sin discriminación alguna. Al respecto, el Comité de Desc ha expresado que, en algunas circunstancias, se considerará que la existencia de sistemas o instituciones de enseñanza separados para los grupos definidos por las categorías a que se refiere el párrafo 2 del artículo 2 no constituyen una violación del Pides⁸⁸. Sin embargo, el propio Comité ha precisado que las circunstancias que no serán consideradas como constitutivas de discriminación son tres⁸⁹:

- a. *La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes.*
- b. *La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a estos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza del mismo grado;*
- c. *La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo, sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado”.*

87 Informes periódicos segundo y tercero combinados que el Perú debía presentar en 2018 en virtud del artículo 35 de la Convención. Fecha de recepción: 7 de septiembre de 2018. Publicado el 14 de marzo de 2019. CRPD/C/PER/2-3, párr. 121-135.

88 Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a la educación, párr. 33.

89 Ibidem, párr. xv.



En consecuencia, la coexistencia de las modalidades de educación básica regular y educación básica especial en el sistema educativo peruano no constituye una excepción en la obligación del Estado para garantizar el acceso a una educación de calidad sin discriminación. Por tanto, el mantenimiento de la modalidad de educación básica especial representa una circunstancia que vulnera el derecho a la educación inclusiva.

La Relatora Especial sobre el derecho a la educación ha señalado que “deberían evitarse, como solución menos deseable, las instituciones especiales, incluidas las escuelas especializadas, pues, como mínimo, dificultan a los alumnos con capacidades diferentes el socializar e interactuar, actividades que pueden mejorar la tolerancia y el respeto mutuo”⁹⁰.

Por su parte, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, ha puesto de manifiesto a los Estados la obligación de “reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados”⁹¹.

En el mismo sentido se ha pronunciado la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, al señalar que “solo la educación inclusiva puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social a las personas con discapacidad, y una garantía de universalidad y no discriminación en el derecho a la educación”⁹².

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad hace suya la afirmación de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y ha expresado su preocupación por la persistencia de la exclusión de las personas con discapacidad en el ámbito educativo: “Muchos millones de personas con discapacidad se ven privadas del derecho a la educación y muchas más solo disponen de ella en entornos en los que las personas con discapacidad están aisladas de sus compañeros y donde reciben una educación de una calidad inferior”⁹³.

Con relación a la calidad que deben brindar los servicios educativos en Perú, se debe tener presente el lineamiento prioritario 4.3 de la Política General del Gobierno al 2021, en tanto precisa que se debe mejorar los niveles de logros de aprendizaje de los estudiantes, con énfasis en los grupos con mayores brechas⁹⁴. Si bien esta política de gobierno no hace referencia a determinados grupos que continúan siendo excluidos en el sistema educativo, se entiende que las intervenciones dirigidas a mejorar los logros de aprendizaje también deben alcanzar, de manera prioritaria, a las personas con discapacidad.

90 Informe de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Asamblea General de las Naciones Unidas. A/72/496, párr. 29.

91 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1994). *Observación General N° 5: Las personas con discapacidad*. Naciones Unidas, párr. 35.

92 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29, párrs. 3 y 68.

93 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 3.

94 Aprobada mediante Decreto Supremo N° 056-2018-PCM.

En efecto, si consideramos que en el año 2017 la población con discapacidad, menores de 29 años de edad, ascendía a 756 499⁹⁵ y las personas con discapacidad que fueron registradas en alguna de las modalidades educativas en el año 2018 fueron 90 490⁹⁶, apenas el 11,96% de esta población estaría accediendo al sistema educativo. Si tomamos como referencia el reporte del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie) al 15 de junio de 2018, y nos centramos en las edades normativas de los niveles de inicial (3 a 5), primaria (6 a 11) y secundaria (12 a 16), el acceso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad de 3 a 16 años a la educación básica regular y especial se aproximaría al 18,01%, toda vez que se registró la matrícula de 73 400 estudiantes del total de 407 509⁹⁷ personas de este grupo etario.

De otro lado, se observan dificultades del Minedu para visibilizar a la población con discapacidad en el “Reporte de valores de indicadores de brechas”⁹⁸. Este reporte presenta indicadores para la elaboración y aprobación del diagnóstico de la situación de las brechas de infraestructura o de acceso a servicios de la fase de Programación Multianual de Inversiones, así como para la aplicación de los criterios de priorización, conforme se indica en el portal del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF); sin embargo, llama la atención que el Minedu no haya incluido la estimación de los porcentajes de brecha que corresponde a los indicadores “Porcentaje de personas no matriculadas en los Programas de Intervención Temprana respecto a la demanda potencial” y “Porcentaje de personas no matriculadas en los Centros de Educación Básica Especial respecto a la demanda potencial”. Ello revelaría la falta de interés del Estado por determinar la brecha en la cobertura de los servicios educativos para las personas con discapacidad.

Respecto a la asistencia y los logros de aprendizaje, el informe más reciente que ha elaborado el Instituto Nacional de Estadística e Informática (Inei) sobre las personas con discapacidad indica que solo el 18,4% de este grupo de personas asiste a algún colegio, instituto o universidad⁹⁹ y que solo el 12,2% de las y los estudiantes con discapacidad entre 6 y 16 años sabe leer y escribir¹⁰⁰.

Finalmente, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce que, dentro de la población de personas con discapacidad existen personas con condiciones particularmente sensibles, tales como aquellas que presentan discapacidad intelectual o multidiscapacidad, las personas sordociegas, las personas con autismo y las personas con discapacidad en situaciones de emergencia humanitaria¹⁰¹. En el contexto peruano, es posible identificar a la comunidad sorda como un grupo que se encuentra excluida del sistema educativo, no solo en cuanto al acceso a la educación, sino también por carecer de condiciones esenciales para el logro de aprendizaje, como la ausencia o limitada presencia de modelos lingüísticos y de intérpretes de lengua de señas en sus respectivas escuelas.

95 Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Perú: *Perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*, p.182.

96 Censo Escolar 2018. Ministerio de Educación, 2019.

97 Instituto Nacional de Estadística e Informática (2019). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad*, p.67.

98 Ministerio de Economía y Finanzas. Indicadores de Brechas. Recuperado de: <https://www.mef.gob.pe/es/aplicativos-invierte-pe?id=5952>

99 Ibidem, p.68.

100 Ibidem, p.67.

101 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general Nº 4: *El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 6.



2.4.1 Parámetros y garantías procesales para la observancia del Interés Superior del Niño en materia de educación de las personas con discapacidad

El Interés Superior del Niño (ISN) está orientado a preservar los derechos de las niñas, niños y adolescentes frente a decisiones o medidas adoptadas en la esfera pública como en la privada que pudieran causar efectos negativos en la vida de este grupo de la población¹⁰². La consideración primordial del ISN implica que, antes de la aprobación de las leyes, políticas, planes, protocolos, normas técnicas, o cualquier dispositivo que oriente las intervenciones dirigidas a la niñez y la adolescencia deben valorarse los impactos negativos que éstas podrían generar.

El Comité de los Derechos del Niño ha señalado que el ISN tiene por objetivo garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño y el desarrollo holístico de las niñas, niños y adolescentes¹⁰³. Asimismo, este Comité ha resaltado el triple concepto del ISN¹⁰⁴:

- a. *Un derecho sustantivo: el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial que se evalúe y tenga en cuenta al sopesar distintos intereses para tomar una decisión sobre una cuestión debatida, y la garantía de que ese derecho se pondrá en práctica siempre que se tenga que adoptar una decisión que afecte a un niño, a un grupo de niños concreto o genérico o a los niños en general. El artículo 3, párrafo 1, establece una obligación intrínseca para los Estados, es de aplicación directa (aplicabilidad inmediata) y puede invocarse ante los tribunales.*
- b. *Un principio jurídico interpretativo fundamental: si una disposición jurídica admite más de una interpretación, se elegirá la interpretación que satisfaga de manera más efectiva el interés superior del niño. Los derechos consagrados en la Convención y sus Protocolos facultativos establecen el marco interpretativo.*
- c. *Una norma de procedimiento: siempre que se tenga que tomar una decisión que afecte a un niño en concreto, a un grupo de niños concreto o a los niños en general, el proceso de adopción de decisiones deberá incluir una estimación de las posibles repercusiones (positivas o negativas) de la decisión en el niño o los niños interesados. La evaluación y determinación del interés superior del niño requieren garantías procesales. Además, la justificación de las decisiones debe dejar patente que se ha tenido en cuenta explícitamente ese derecho. En este sentido, los Estados partes deberán explicar cómo se ha respetado este derecho en la decisión, es decir, qué se ha considerado que atendía al interés superior del niño, en qué criterios se ha basado la decisión y cómo se han ponderado los intereses del niño frente a otras consideraciones, ya se trate de cuestiones normativas generales o de casos concretos.*

De otro lado, la valoración de los posibles impactos de determinadas normas, planes e instrumentos de gestión en la vida de las niñas, niños y adolescentes debe realizarse en el marco de una programación con enfoque de derechos de la niñez, de modo tal que se interrelacione en los principios de ISN, No discriminación y Participación, en la perspectiva de garantizar el principio de Supervivencia y desarrollo¹⁰⁵:

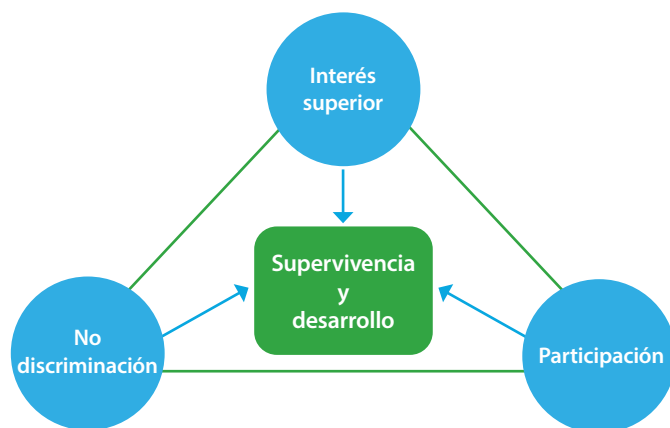
¹⁰² Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 3.

¹⁰³ Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación general N° 14: El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. CRC/C/GC/14. Naciones Unidas, párr. 4.

¹⁰⁴ Ibidem, párr. 6.

¹⁰⁵ Save the Children (2012). Haciendo lo correcto por las niñas y niños. Una guía sobre programación de derechos del niño para profesionales. p.12.

Ilustración N° 1. Principios de los derechos de la niñez de acuerdo a la Convención sobre los Derechos del Niño



Fuente: Save the Children.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Con relación a la aplicación del ISN y el derecho a la no discriminación, el Comité de los Derechos del Niño recuerda que los Estados tienen la obligación de tomar las previsiones que sean necesarias tanto para garantizar la igualdad efectiva de oportunidades para el ejercicio de sus derechos, como para corregir aquellas situaciones que revelen desigualdades¹⁰⁶.

Respecto al derecho a la educación, el Comité de los Derechos del Niño señala que los Estados deben asegurar la calidad profesional de las y los docentes, así como garantizar un entorno apropiado para el logro de aprendizajes de cada estudiante. Asimismo, aclara que la respuesta al ISN de aquellos estudiantes que se encuentren en situación de vulnerabilidad significa no solo brindarles un servicio educativo de calidad y eliminar las barreras que afecten o limiten su derecho a la educación, sino también promover las condiciones para que desarrollen su autonomía¹⁰⁷.

La evaluación y determinación del ISN debe realizarse atendiendo a situaciones concretas y a las características específicas de las niñas, niños y adolescentes, como lo es la condición de discapacidad¹⁰⁸. En tal sentido, el Comité de Derechos del Niño enfatiza la responsabilidad de tener en cuenta sus opiniones, para lo cual se deberán realizar los ajustes razonables que correspondan a la condición de discapacidad¹⁰⁹.

106 Comité de los Derechos del Niño (2013). *Observación general N° 14: El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial*. CRC/C/GC/14. Naciones Unidas, párr. 41.

107 *Ibidem*, párr. 79.

108 *Ibidem*, párr. 48.

109 *Ibidem*, párr. 54.

110 Ley N° 30466, publicada en el diario oficial "El Peruano" el 17.06.2016.



En el Perú, la Ley que establece parámetros y garantías procesales para la consideración primordial del ISN¹¹⁰, dispone que su interés superior es un derecho, un principio y una norma de procedimiento que otorga a la niña, niño y adolescente el derecho a que se le considere de manera primordial, en todas las medidas que afecten directa o indirectamente a las niñas, niños y adolescentes, garantizando sus derechos humanos.

El Reglamento de la Ley que establece parámetros y garantías procesales para la consideración primordial del ISN¹¹¹ dispone que la atención de las niñas, niños y adolescentes con discapacidades físicas, sensoriales, mentales e intelectuales en los establecimientos de salud y educación tiene carácter prioritario¹¹².

Con relación a la aplicación del ISN en el ámbito del derecho a la educación, el Reglamento señala que el sector educación debe asegurar la accesibilidad e inclusión educativa¹¹³. Asimismo, establece que las autoridades responsables de la gestión de los servicios educativos públicos y privados deben emplear metodologías, estrategias didácticas y recursos educativos orientados al currículo nacional y deben respetar los procesos de aprendizaje y desarrollo de las niñas, niños y adolescentes¹¹⁴. La obligación de realizar ajustes razonables u otras medidas que se recomienden para su inclusión y atención, en aplicación del ISN, se aborda en consideración de la situación de vulnerabilidad¹¹⁵, como lo es la condición de discapacidad. No obstante, se debe tener presente que existen otras condiciones que no son consideradas como necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, tales como TDAH. En tal sentido, eventualmente podría darse casos en los que se niegue ajustes a estudiantes con otras necesidades educativas especiales debido a que no se les estaría considerando en situación de vulnerabilidad.

111 Reglamento de la Ley N° 30466 aprobado mediante Decreto Supremo N° 002-2018-MIMP, publicado en el diario oficial "El Peruano" el 01.06.2018.

112 Ibidem, artículo 16.1.

113 Ibidem, artículo 20 a).

114 Ibidem, artículo 22.

115 Ibidem, artículo 9.5.

CAPÍTULO III

SUPERVISIÓN DE LA
IMPLEMENTACIÓN
DE LA POLÍTICA DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA



SUPERVISIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

3.1 Análisis de la legislación nacional en materia de educación inclusiva

La educación inclusiva debe implementarse de modo tal que se garantice la presencia, participación y los logros de aprendizaje de cada estudiante¹¹⁶. La presencia implica asegurar tanto el acceso (ingreso al sistema educativo) como la permanencia (asistencia a la escuela). La participación requiere que se realicen los ajustes razonables, así como las adaptaciones curriculares que correspondan a las necesidades educativas de las y los estudiantes; para lo cual se deberán considerar sus opiniones. Los logros de aprendizaje se alcanzarán en la medida que el proceso enseñanza-aprendizaje atienda a la diversidad y al desarrollo de las potencialidades de cada estudiante.

A continuación se analizarán las medidas legislativas adoptadas en el ámbito interno para cumplir con la obligación de garantizar la presencia, participación y los logros de aprendizaje de las y los estudiantes en la EBR, con particular atención a la condición de discapacidad.

3.1.1 Medidas legislativas para garantizar la presencia de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas en las escuelas regulares

Si bien la Constitución Política del Perú establece que “el Estado debe asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas (...)”¹¹⁷ y que el Código de los Niños y Adolescentes señala que “ningún niño o adolescente debe ser discriminado en un centro educativo por su condición de discapacidad (...)”¹¹⁸, no se garantiza la presencia de todas las personas con discapacidad en las escuelas regulares, toda vez que la educación básica se organiza en modalidades¹¹⁹ que separan a los y las estudiantes con discapacidad leve y moderada de quienes presentan discapacidad severa y multidiscapacidad. Los primeros podrían acceder a la EBR, mientras que los segundos deberían acceder a la EBE.

Cabe señalar que la Ley refiere que la EBE “tiene un enfoque inclusivo (...) y se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran (...)”¹²⁰. No obstante, las normas técnicas que regulan la matrícula escolar y el traslado en las II.EE. y programas de educación básica siguen prescribiendo que las personas con discapacidad que puedan acceder a la EBR sean aquellas que no tengan la condición de discapacidad severa o multidiscapacidad. Por ejemplo, la norma técnica del año 2019 estableció la reserva de “dos (2) vacantes por aula para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada” para la matrícula

116 La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco, 2008.

117 Constitución Política del Perú, artículo 16.

118 Código de los Niños y Adolescentes, artículo 14.

119 Ley General de Educación, artículo 32.

120 Ley General de Educación, artículo 39.

121 Norma técnica aprobada mediante la Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU. Artículo 5.7.3.



correspondiente a la EBR¹²¹. Asimismo, esta norma precisó que el traslado de matrícula procede “cuando un estudiante se traslada de una modalidad a otra, considerando la edad normativa correspondiente a cada modalidad”¹²² y que “los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada que realizan el traslado desde un Cebe a una IE de EBR o EBA requieren de un prueba de ubicación que considere las adaptaciones curriculares establecidas en el informe psicopedagógico. (...)”¹²³.

De otro lado, la norma técnica que estableció las orientaciones y procedimientos respecto a la matrícula escolar y traslados en las II.EE. para el año 2019, así como las “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica”¹²⁴ dispusieron que “se reservan dos (2) vacantes por aula para los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad leve o moderada hasta por quince (15) días calendario, a partir del inicio de la matrícula”, lo cual difiere de las “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2018 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica”¹²⁵, en tanto esta última precisaba que las “Instituciones Educativas públicas y privadas de Educación Básica Regular y Educación Básica Alternativa destinan al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con discapacidad leve o moderada en el periodo de matrícula”¹²⁶ y no limitaba la reserva de vacantes a 15 días calendario.

En este contexto, la Defensoría del Pueblo envió dos oficios al Minedu¹²⁷, mediante los cuales se exhortó a la modificación de las referidas normas técnicas. Dicha solicitud fue atendida en parte: las “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2020 en las Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”¹²⁸ señala que “en la EBR y en la EBA se reservan como mínimo dos (2) vacantes por aula para las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada”¹²⁹; sin embargo, todavía se registra la reserva “hasta por 15 días calendario, a partir del inicio de la matrícula.”

Al respecto, es preciso tener en cuenta la posición de las instancias internacionales que velan por el cumplimiento de los Tratados de los que el Estado peruano es parte. En esa perspectiva, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha señalado que “los Estados parte deben garantizar una amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad”¹³⁰ y el Comité sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha expresado que “si deliberadamente adopta alguna medida regresiva, el Estado parte tiene la obligación de demostrar que fue implantada tras la consideración más cuidadosa de todas las alternativas y que se justifica plenamente en relación con la totalidad de los derechos previstos en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”¹³¹.

122 Ibidem, artículo 5.10.1.

123 Ibidem, artículo 5.10.5.

124 Norma técnica aprobada mediante la Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU.

125 Norma técnica aprobada mediante la Resolución Ministerial N° 657-2017-MINEDU.

126 Ibidem. El subrayado es nuestro.

127 Oficios N° 003-2019-DP/ADHDP, del 10 de enero de 2019 y N° 005-2019-DP/ADHDP-PDEPRODIP, de fecha 15 de febrero de 2019.

128 Norma técnica aprobada mediante la Resolución Ministerial N° 220-2019-MINEDU.

129 Ibidem. El subrayado es nuestro.

130 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 21.

131 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999). Observación General N° 13: El derecho a la educación. Naciones Unidas, párr. 45.

Por su parte, el Comité de los Derechos del Niño ha señalado que las decisiones particulares adoptadas por autoridades administrativas relativas a la educación deben ser evaluadas en función del Interés Superior del Niño¹³². Con relación a este principio, el Reglamento de la Ley que establece parámetros y garantías procesales para la consideración primordial del Interés Superior del Niño¹³³ establece que los instrumentos de gestión que viabilizan las políticas públicas de intervención de los servicios y prestaciones del Estado incluyen elementos esenciales del enfoque de derechos, tales como la progresividad y no regresividad, así como la igualdad y no discriminación, para garantizar el acceso de todas las niñas, niños y adolescentes en particular aquellas y aquellos que se encuentran en situación de exclusión, vulnerabilidad y discapacidad.

Además de la asignación de un número de vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad leve o moderada en la EBR, el marco normativo regula la presencia de estudiantes con estas condiciones con obligaciones referidas al acceso sin discriminación, accesibilidad física, formación docente, diseño curricular y coordinación con el Saanee.

Estas obligaciones se sintetizan en la siguiente tabla:

TABLA N° 4: OBLIGACIONES DE LAS II.EE. PARA GARANTIZAR LA PRESENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD			
Elementos del derecho a la educación	Obligaciones	Desarrollo de la obligación	Base legal
Disponibilidad	Vacantes	Las II.EE. públicas y privadas deben reservar dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad leve o moderada hasta por 15 días calendario, a partir del inicio de la matrícula. ¹³⁴ El director, directora de la IE o quien haga sus veces es responsable de garantizar las vacantes establecidas por aula para los NNA con discapacidad. La DRE y la Ugel desarrollan estrategias para la supervisión de la matrícula. La Ugel supervisa a las II.EE para el cumplimiento de la norma.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE debe registrar al estudiante con discapacidad en la nómina de matrícula y utilizar la ficha de matrícula.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU

132 Comité de los Derechos del Niño (2013). Observación general N° 14: El derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial. CRC/C/GC/14. Naciones Unidas, párr. 30.

133 Reglamento de la Ley N° 30466, aprobado mediante Decreto Supremo N° 002-2018-MIMP.

134 A diferencia de la norma correspondiente al año 2019, la Resolución Viceministerial N° 220-2019-MINEDU, sobre las orientaciones para el desarrollo del año escolar 2020 en II.EE. y Programas Educativos de la Educación Básica, precisa la reserva de dos vacantes como mínimo.



Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE no denegar el acceso del estudiante a un centro educativo por razones de discapacidad física, sensorial o mental.	Código del Niño y el Adolescente (Art.14) Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	Documentos para la matrícula: partida de nacimiento, certificado de discapacidad y evaluación psico-pedagógica.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE no debe condicionar la matrícula a la presentación de documentos pedagógicos ni certificado de discapacidad y debe considerar el plazo de un semestre para regularizar la documentación. La Ugel debe comunicar a la DRE la necesidad de gestionar estrategias con instituciones públicas o privadas para la obtención de certificados de discapacidad.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE debe asesorar a los padres y madres de familia y coordinar con las instancias pertinentes la obtención de la documentación necesaria para la matrícula.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE no debe condicionar la matrícula (tengan o no NEE asociadas a discapacidad leve o moderada) en el nivel de inicial y primer grado, a una evaluación de ingreso.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	En caso de traslado de matrícula de estudiantes con discapacidad leve o moderada que realizan el traslado de un Cebe a una IE de EBR requieren de una prueba de ubicación que considere las adaptaciones curriculares establecidas en el informe psicopedagógico. En esta evaluación de ubicación debe participar el profesional del equipo Saanee.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Disponibilidad	Apoyo del Saanee	Cada profesional del Saanee debe atender cómo mínimo a 3 I.I.E.E. inclusivas, fundamentalmente mediante el asesoramiento al personal docente, garantizando la atención mínima de 20 estudiantes con NEE asociados a discapacidad, talento y superdotación.	Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE debe realizar acciones de sensibilización a la comunidad educativa, con la finalidad de promover un clima favorable para la atención a la diversidad.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU

Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE debe actualizar la información referida al certificado de discapacidad como parte del proceso de matrícula, traslado o regularización de la información.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	La IE debe gestionar el informe psicopedagógico con el Saanee, con el psicólogo u otro especialista competente de la IE o Programa y/o con instituciones privadas a través de alianzas o el apoyo de las familias.	Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU
Accesibilidad	Accesibilidad física	La IE debe adoptar las medidas de accesibilidad física necesarias para asegurar la inclusión progresiva de las y los estudiantes con NEE.	Reglamento de EBR (Art. 11)
Aceptabilidad	Capacitación a docentes	El director o directora de la IE debe elaborar de forma participativa e implementar el Plan de Formación Docente en servicio mediante diversas estrategias formativas, tales como acompañamiento pedagógico, talleres, trabajo colaborativo, comunidades de aprendizaje, comunidades epistémicas, entre otras.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Permanencia sin discriminación	Prohibir la comisión de actos discriminatorios contra la persona con discapacidad.	Ley General de la Persona con Discapacidad (Art. 23.2)
Aceptabilidad	Permanencia sin discriminación	Hacer de conocimiento de las y los estudiantes y padres y madres de familia, las convocatorias nacionales culturales y deportivas, y garantizar la participación de las y los estudiantes con y sin discapacidad en las diferentes actividades culturales y deportivas que realiza la IE.	Ley General de la Persona con Discapacidad (Art. 23.2) Directiva para el desarrollo del año escolar 2019
Aceptabilidad	Diseño curricular	Considerar los lineamientos regionales elaborados por la DRE a la cual pertenecen, teniendo como base los Diseños Curriculares Nacionales de manera que tenga en cuenta las NEE de los estudiantes.	Reglamento de la EBR (Art. 11)
Aceptabilidad	Protección frente a la violencia escolar	La IE debe establecer mecanismos de diagnóstico, prevención, sanción y erradicación de la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso.	Ley N° 29719 Ley que promueve la convivencia sin violencia dentro de las II.EE.
Aceptabilidad	Erradicación de la discriminación	La IE debe promover actividades para la tutoría grupal e individual que promuevan el respeto por las diferencias y la erradicación de las distintas formas de exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades en la vida social.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU



3.1.2 Medidas legislativas para garantizar la participación de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas en las escuelas regulares

La participación de los y las estudiantes con discapacidad en las II.EE. de la EBR supone que las II.EE. cumplan con las siguientes obligaciones que se precisan en la siguiente tabla.

TABLA N° 5: OBLIGACIONES DE LAS II.EE. PARA GARANTIZAR LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD			
Elementos del derecho a la educación	Obligaciones	Desarrollo de la obligación	Base legal
Aceptabilidad	Diseño educativo	La IE debe construir su propuesta curricular con participación de toda la comunidad educativa, a partir de los resultados de un diagnóstico de las características de los estudiantes y las NEE de aprendizaje de la población beneficiaria.	Reglamento de la EBR (Art. 24)
Aceptabilidad	Participación de padres y madres de familia de estudiantes con discapacidad	La IE debe asegurar la efectiva participación de los padres y madres de familia en el proceso de educativo de sus hijos e hijas.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Disponibilidad	Materiales educativos	Distribución oportuna de materiales educativos a las y los estudiantes.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Adaptabilidad	Adaptaciones curriculares	La IE debe realizar las adaptaciones curriculares, de acceso y pedagógicas, para el logro de aprendizajes.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Adaptabilidad	Actividades lúdicas y recreativas	La IE debe priorizar actividades lúdicas y recreativas, según las necesidades e intereses de aprendizaje de las y los estudiantes.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Participación de las y los estudiantes	Las y los estudiantes participan en asuntos de su interés a través de proyectos participativos, acciones del Municipio Escolar y otras formas de organización y participación estudiantil en las II.EE. públicas y privadas.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Adaptabilidad	Apoyo del Saanee	La IE pública puede conformar grupos de interaprendizaje, en coordinación previa con el Saanee.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Acompañamiento pedagógico	Brindar acompañamiento y monitoreo pedagógico al personal docente.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Prácticas pedagógicas	Las prácticas pedagógicas y de gestión deben organizarse de manera que atiendan a las diversas necesidades de aprendizaje.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU

3.1.3 Medidas legislativas para garantizar los logros de aprendizaje de las personas con discapacidad y otras necesidades educativas en las escuelas regulares

El Código de los Niños y Adolescentes refiere que “El Estado garantiza que la educación básica comprenda: a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño y del adolescente, hasta su máximo potencial; (...)”¹³⁵ y que “Además de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño y en este Código, los niños y adolescentes discapacitados [sic] gozan y ejercen los derechos inherentes a su propia condición. El Estado (...) asegura el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna, facilitando su participación activa, igualdad y oportunidades en la comunidad.”¹³⁶

El marco normativo interno regula las disposiciones que deben cumplir las II.EE. sobre la organización de las II.EE., las metas orientadas a la mejora de los aprendizajes, prácticas pedagógicas, criterios de evaluación, las evaluaciones y promoción de grado de los estudiantes con NEE, tal como se observa en la siguiente tabla.

TABLA N° 6: OBLIGACIONES DE LAS II.EE. PARA GARANTIZAR LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD			
Elementos del derecho a la educación	Obligaciones	Desarrollo de la obligación	Base legal
Disponibilidad	Organización de las II.EE.	El órgano pedagógico debe garantizar el desarrollo adecuado de los procesos pedagógicos y el órgano de administración debe contribuir a generar condiciones de soporte a las metas de aprendizaje y los procesos pedagógicos.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Metas orientadas a la mejora de aprendizajes	El equipo directivo de las II.EE. debe promover espacios de participación de los actores de la comunidad educativa para el establecimiento de metas orientadas a la mejora de los aprendizajes.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Prácticas pedagógicas	Análisis periódico del progreso del aprendizaje de las y los estudiantes identificando alertas e implementando estrategias de mejora.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Adaptabilidad	Criterios de evaluación	Diseñar evaluaciones flexibles y diferenciadas, usando diversas formas y lenguajes.	Reglamento de EBR (Art. 32)
Adaptabilidad	Criterios de evaluación	Los docentes deben realizar una valoración a partir de las adecuaciones o adaptaciones curriculares realizadas para estudiantes con NEE.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU

135 Código de los Niños y Adolescentes. Artículo 15.

136 Ibidem, artículo 23.



Adaptabilidad	Criterios de evaluación	Considerar el análisis del informe psicopedagógico y/o el Plan de Orientación Individual para identificar las características, intereses y saberes de los estudiantes.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU
Aceptabilidad	No discriminación	Ningún estudiante debe ser excluido de participar en las evaluaciones por causa de discapacidad.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Aceptabilidad	Registro de estudiantes con NEE	Registrar a estudiantes con discapacidad en la plataforma R-NEE, a fin de proveer instrumentos de evaluación con adaptaciones, acomodaciones y ajustes razonables.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Adaptabilidad	Evaluaciones	Realizar la evaluación de los aprendizajes en función de los niveles de logros previstos en las adaptaciones curriculares.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU
Adaptabilidad	Evaluaciones	Elaborar un informe en el que se describa las adaptaciones curriculares efectuadas y las recomendaciones para fortalecer los aprendizajes desarrollados en el periodo lectivo.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU
Aceptabilidad	Retroalimentación	Las y los estudiantes deben ser retroalimentados por sus docentes para descubrir cómo mejorar su desempeño.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU
Aceptabilidad	Participación de madres y padres de familia	Promover reuniones con madres y padres de familia para reflexionar sobre el nivel de progreso del aprendizaje de las y los estudiantes y brindar las orientaciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Resolución Ministerial N° 712-2018-MINEDU
Adaptabilidad	Tareas de aprendizaje diferenciadas	A partir del proceso de evaluación, se obtendrá información para diseñar o adaptar actividades o tareas de aprendizaje diferenciadas.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU
Aceptabilidad	Promoción de grado	Anexar un informe en el que se describa las adaptaciones curriculares efectuadas y las recomendaciones para fortalecer los aprendizajes.	Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU

3.2 Análisis de las políticas de Estado en materia de educación inclusiva

3.2.1 El Proyecto Educativo Nacional al 2021

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) contempla seis objetivos estratégicos: (i). oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; (ii). estudiantes e II.EE. que logran aprendizajes pertinentes y de calidad; (iii). maestros bien preparados ejercen profesionalmente la docencia; (iv). una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad; (v). educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional; y (vi). una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad¹³⁷.

La visión del PEN está formulada de la siguiente manera “todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales.”¹³⁸

Respecto al primer objetivo, el PEN señala que “los grupos de población que deben ser atendidos en forma prioritaria y con estrategias diferenciadas son los de las áreas rurales y en extrema pobreza, con énfasis particular en las niñas así como las personas que experimentan alguna discapacidad.”¹³⁹

La política 2.3 “alfabetizar y desarrollar capacidades fundamentales y tecnológicas de jóvenes y adultos excluidos de la EBR” considera como una de las principales medidas a adoptar “programas diferenciados de alfabetización para personas con discapacidad visual y auditiva que requieran el uso de medios y materiales adecuados.”

La política 3.2 “asegurar buena infraestructura, servicios y condiciones adecuadas de salubridad a todos los centros educativos que atienden a los más pobres” contiene una medida dirigida a asegurar “locales escolares en buen estado y con accesibilidad apropiada para personas con discapacidad.”¹⁴⁰

Una de las medidas que se incluyen en la política 4.3 “superar discriminaciones por género en el sistema educativo”, es un “programa permanente de matrícula oportuna y retención de niñas y adolescentes, así como de aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, en zonas de mayor pobreza y en los diferentes niveles de educación básica regular, básica alternativa y escuelas especiales, apoyado en campañas nacionales de sensibilización acerca de su derecho a la educación.”¹⁴¹

137 Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. Consejo Nacional de Educación, 2006. p.11

138 Ibidem.

139 Ibidem, p.41.

140 Ibidem, p.57.

141 Ibidem, p.62.



La política 4.4 “superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo” plantea las siguientes medidas¹⁴²:

- *Expansión de los Programas de Intervención Temprana (Prite) orientados a la primera infancia para detectar a tiempo problemas de discapacidad e instruir acerca de su tratamiento a las familias.*
- *Programa de educación inclusiva para la Educación Básica Regular que responda a la diversidad y necesidades de cada persona mediante una pedagogía inclusiva e intercultural, que enfatice sus potencialidades, facilite las adaptaciones curriculares, asegure la pertinencia de materiales educativos y recursos tecnológicos y la formación de docentes en esta perspectiva.*
- *Programa de acompañamiento a estudiantes con discapacidad en centros regulares, bajo responsabilidad de profesionales especializados de los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico, incluyendo estímulos a las familias e hijos con discapacidad para asegurar su asistencia escolar.*
- *Disponibilidad de aparatos compensatorios que mejoren las deficiencias físicas de estudiantes con alguna discapacidad por medio del aporte de la sociedad civil y los empresarios locales.*
- *Articulación de la educación básica con los centros de formación técnico-productiva y de educación superior que permita el desarrollo académico de los estudiantes con alguna discapacidad, a través de los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico.*
- *Acondicionamiento de infraestructura en las escuelas para que cuenten con fácil acceso y disponibilidad para los estudiantes con alguna discapacidad.*

El Consejo Nacional de Educación, al realizar la evaluación del PEN 2021, afirma que “la educación Básica Alternativa (EBA) y la Especial (EBE) se encuentran relegadas de gran parte de las decisiones sobre políticas educativas. Asimismo, en estas dos modalidades, la cobertura continúa siendo reducida y no se abordan decididamente temas pendientes como la formación continua de sus docentes y la inclusión en la escuela regular.”¹⁴³

3.2.2 Los Proyectos Educativos Regionales

El objetivo 4 del PEN al 2021 es “una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad” y sus resultados son “gestión educativa eficaz, ética, descentralizada y con participación de la ciudadanía” y “educación financiada y administrada con equidad y eficiencia”.

Las principales medidas que se consideraron para reformar la gestión educativa regional y articularla con los ejes de desarrollo nacional y regional con criterios de coordinación intersectorial, son la integración de las DRE y las Ugel a las instancias regionales y provinciales como órganos de planificación, gestión y liderazgo de las políticas; políticas educativas regionales articuladas a los objetivos y planes de desarrollo local y regional en el marco del PER; creación de mecanismos para la formulación participativa, la gestión

¹⁴² Ibidem, p.133.

¹⁴³ Consejo Nacional de Educación (2019). Resumen de la Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021. Periodo 2007-2017, p.6.

concertada e intersectorial y la evaluación de impacto de las políticas educativas aplicadas en la región; personal certificado y calificado seleccionado por méritos; e información plena y comprensible a las familias sobre los aprendizajes de sus hijos.

El repositorio del Minedu pone a disposición dieciocho (18) PER vigentes: Cajamarca 2007-2021, Ancash Propuesta básica 2007-2021, Ucayali 2008-2021, Tumbes 2010-2025, San Martín 2005-2021, Piura 2007-2021, Moquegua 2009-2021, Loreto al 2021, Lima Provincias 2005-2020, Lambayeque al 2021, La Libertad 2010-2021, Ica al 2021, Huánuco 2004-2021, Huancaavelica 2007-2021, Cusco al 2021, Ayacucho 2006-2021, Callao 2008-2021, y Amazonas 2007-2021.

La visión del PER de Cajamarca 2007-2021 es ser una sociedad educadora, promotora de una educación inclusiva. El lineamiento “desarrollar una propuesta de Educación inclusiva, equitativa orientada hacia el desarrollo humano” corresponde al resultado “disminución de las brechas de desigualdad en el acceso de la educación de calidad, articulando lo urbano con lo rural, lo masculino con lo femenino, edad oportuna, extraedad y discapacidad” del objetivo “disminuir los índices de exclusión a través de una propuesta educativa alternativa.”

Las medidas propuestas para lograr la disminución de la exclusión educativa en Cajamarca incluyen promover campañas de matrícula, permanencia y conclusión del ciclo educativo con énfasis en las áreas rurales, personal con discapacidad, extra edad, extrema pobreza y mujeres e implementar instituciones y programas que brinden servicios de educación alternativa: educación a distancia, alfabetización, educación especial, educación intercultural, bilingüe. No obstante, se observa que el tratamiento de la propuesta pedagógica para la atención de las personas con discapacidad se consigna a las escuelas integradoras, en lugar de denominarlas escuelas inclusivas. Asimismo, los indicadores propuestos para medir la disminución de los índices de exclusión a través de una propuesta educativa alternativa son índices de analfabetismo, ausentismo, repitencia, deserción y bajo rendimiento escolar de estudiantes de sectores vulnerables disminuyen y porcentaje de cumplimiento de programas, proyectos y campañas educativas de inclusión.

La Propuesta Básica del PER Ancash 2007-2021 que se encuentra a disposición del repositorio del Minedu incluye como segundo resultado “niñas, niños y adolescentes cuentan con condiciones óptimas de educabilidad, tanto físicas como afectivas” e incorpora, como una política la educación inclusiva sostenible, garantizada a través de procesos participativos y concertados. Sin embargo, existe otro documento denominado “PER 2008-2021...” En éste, se define como tercer resultado “niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales acceden a instituciones educativas inclusivas para el desarrollo de sus capacidades.”

El PER Ucayali 2008-2021 contiene un lineamiento dirigido a “promover una educación inclusiva que ayude a superar procesos de discriminación especialmente de niños y niñas con necesidades especiales.” Para tal efecto, se proponen programas de articulación de la EBE a la EBR, fomentando la inclusión y la atención en el sistema educativo a los niños y niñas con discapacidad.”



El primer objetivo del PER Tumbes 2010-2025 es “garantizar el acceso universal y permanente de las personas a una educación integral y de calidad, con equidad e inclusión desde la primera infancia y durante todo el proceso educativo.” La política 5 de este documento es “incrementar significativamente la cobertura educativa mejorando las oportunidades de desarrollo de las personas con habilidades diferentes”. En este marco, se propusieron acciones tales como la implementación de un programa de compensación y valoración del trabajo del docente responsable de aulas inclusivas; monitoreo, asesoría y acompañamiento especializado a docentes que trabajan en aulas inclusivas; ampliación de experiencias de inclusión de las personas con habilidades diferentes, en II.EE de la EBR; establecimiento y fortalecimiento de redes de inter aprendizaje entre Cebe e II.EE. inclusivas; así como el fortalecimiento y/o constitución de los equipos Saanee con personal especializado y calificado a nivel de instancias educativas.

El tercer lineamiento del PER San Martín 2005-2021 es incorporar paulatinamente a las niñas y niños con NEE a la EBR. Para ello, se plantea desarrollar las capacidades de las niñas y niños con necesidades especiales para la inserción exitosa en la sociedad y el mundo laboral. No obstante, como una de las medidas considera la formación de docentes en educación especial, en lugar de educación inclusiva.

El PER Piura 2007-2021 contiene como segundo objetivo “garantizar el acceso universal y la permanencia de todos y todas a una educación de calidad, inclusiva, sin discriminación, intercultural, democrática y gratuita desde la primera infancia y a lo largo de todo el proceso educativo asegurando una formación integral para la vida y el desarrollo humano.” La política 9, “incrementar la cobertura de atención en la educación básica, priorizando la atención de niñas y niños de 3 a 5 años, adolescentes y personas con necesidades educativas especiales” contempla como una medida el fortalecer y ampliar el programa de Escuelas Inclusivas, priorizando las zonas rurales, de frontera y urbano periférica.

La cuarta política del PER Moquegua 2009-2021 busca “promover la diversificación curricular con enfoque inclusivo e intercultural, articulado a los planes de desarrollo local y regional, al ejercicio de la ciudadanía y al desarrollo personal”, para lo cual se definen, entre otras medidas: construir el currículo regional articulado a los planes de desarrollo local y regional, al ejercicio de la ciudadanía y al desarrollo personal; elaborar los lineamientos de diversificación curricular, poniendo énfasis en los contenidos que demanda el desarrollo y la comunidad local; e incluir en el currículo estrategias específicas de atención a la diversidad cultural y los ritmos de aprendizaje, para disminuir la repitencia y el abandono. Asimismo, la octava política se orienta a “promover la práctica de una educación inclusiva que contribuya a la atención equitativa de todos los estudiantes y que remueva prácticas excluyentes en la escuela”. Las principales medidas correspondientes a esta política incluyen programas de articulación de la EBA a la EBR, fomentando la inclusión y la atención en el sistema educativo a los niños y niñas con discapacidad; mejorar la atención en los programas dirigidos a niños y niñas con necesidades especiales con discapacidad y superdotados; e insertar en el diseño curricular, la atención a niños, niñas adolescentes trabajadores y en riesgo, en el marco del Plan de Igualdad de Oportunidades y del Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia.

El documento PER Loreto al 2021, disponible en el repositorio del Minedu, no precisa año de inicio. La referencia a la inclusión en este documento se encuentra en el resultado 2, “trece años de buena educación, que garantiza el acceso e inclusión en la región Loreto”. El objetivo estratégico 3 del PER Lima Provincias 2005-2020 “educar para el desarrollo integral del educando potenciando la creatividad docente y un currículo innovador diversificado en contexto regional” enuncia como uno de los resultados al 2020 la educación inclusiva. Sin embargo, no se precisan medidas ni se desarrollan componentes que aluden a la atención a la diversidad.

El PER Lambayeque al 2021 tampoco refiere período de inicio. La política 13 de este PER “fomento a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales al sistema educativo y generación de condiciones que posibiliten y optimicen su aprendizaje” prevé, como única medida, la implementación de un programa permanente de detección e incorporación de niñas y niños con NEE al sistema educativo.

El resultado 1.3 del PER La Libertad 2010-2021 “niños y niñas con necesidades especiales reciben servicios de educación, salud y nutrición de calidad en Instituciones y programas educativos” contiene la política 3 “desarrollo de programas de inclusión para niños y niñas en extrema pobreza y con necesidades”. En este marco, se han previsto dos medidas: organizar y poner en funcionamiento el programa regional concertado de inclusión e implementar con profesionales de educación especial, los cuadros de asignación de personal (CAP) de las Ugel y la Gerencia Regional de Educación de La Libertad.

El PER Ica al 2021 disponible en el repositorio del Minedu es un documento síntesis. El objetivo estratégico 4 es “diseñar y aplicar un currículo regional contextualizado, pertinente e inclusivo que optimice y garantice la calidad educativa, acorde a los retos del mundo moderno contribuyendo al desarrollo humano sostenible”. No obstante, no se definen políticas priorizadas relativas a la educación inclusiva.

El documento síntesis del PER Huánuco 2004-2021 hace referencia a los principios educativos, tales como la equidad e inclusión; sin embargo, no se presenta objetivos estratégicos ni políticas orientadas a ello.

El PER Huancavelica 2007-2021, dentro del objetivo 1 “educación básica con equidad y calidad”, contempla el resultado 1.1 “educación pública de calidad con equidad, que garantiza la inclusión educativa, permanencia y culminación escolar exitosa de todos los huancavelicanos”. En este marco se plantean dos políticas: universalizar el acceso obligatorio, gratuito y oportuno a una educación pública de calidad con equidad y garantizar la inclusión, permanencia y culminación exitosa de todos los educandos en la Educación Básica. La primera política se espera implementar con un programa permanente de detección e incorporación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad, entre otras medidas.

El PER Cusco al 2021 y el PER Ayacucho 2006-2021 no contemplan aspectos vinculados a la educación inclusiva. La mención que se hace en los respectivos documentos a la diversidad está relacionada a la interculturalidad.



El PER Callao 2008-2021 sí visibiliza a la población con discapacidad. El resultado 3 “incorporación de los excluidos por algún tipo de discapacidad” incluye dos metas: (i) el 100% de los niños de 0-5 años con discapacidad estarán identificados y en conocimiento de los servicios públicos existentes; se ha ampliado la cobertura de educación especial para este rango de edad, y el 100% de estos centros y programas educativos especiales tendrán personal especializado, material adecuado e infraestructura accesible y (ii) se ha ampliado la cobertura de educación especial y de educación inclusiva para niños de 4 a 18 años de edad, y el 100% de estos centros y programas educativos especiales tendrán personal especializado, material adecuado e infraestructura pertinente y accesible.

Finalmente, el PER Amazonas 2007-2021 tiene el objetivo “educación intercultural y bilingüe de calidad con igualdad de oportunidades para todos” y como una de las medidas el establecimiento de un marco curricular regional compartido, intercultural, inclusivo e integrador que responda a las potencialidades de la región. Asimismo, se contemplan como otras medida el desarrollo de Campañas de Sensibilización dirigida a las comunidades rurales e indígenas que promuevan la matrícula oportuna, la inclusión y equidad de género, la permanencia y culminación en el sistema escolar de EBR de niños, niñas y adolescentes de los distritos más pobres y en situación de vulnerabilidad y alto riesgo, así como la elaboración del Proyecto de implementación del marco normativo que garantice políticas de inclusión a los programas de educación para niñas rurales y para los “discapacitados” de los pueblos indígenas.

Se observa que los PER vigentes que se encuentran en el repositorio del Minedu no comparten necesariamente una misma estructura ni coherencia con el PEN al 2021. Como se ha señalado, el PEN cuenta con seis objetivos, entre los cuales se encuentra las “oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos”, dentro del cual se halla el resultado “trece años de buena educación sin exclusiones”, con la política “superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo”. Esta política debería verse reflejada en los PER; sin embargo, solo 6 regiones visibilizan a la población con discapacidad en sus respectivos planes (Cajamarca, Ucayali, Moquegua, Huancavelica, Callao y Amazonas).

Es importante señalar que la referencia a las personas con discapacidad que se hace en los PER de las 6 regiones citadas en el párrafo anterior, no necesariamente se evidencia en sus respectivos Planes de Desarrollo Regional Concertado (Pdrc). Por ejemplo, el Pdrc de Cajamarca, si bien contiene el objetivo específico 4 “garantizar educación de calidad inclusiva e intercultural y pertinente, desarrollando una actitud emprendedora que fomente la investigación, innovación y producción”, el único Programa asociado a este objetivo (Educación inclusiva de calidad) enumera acciones que no visibilizan a las personas con discapacidad.

3.2.3. El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad al 2009 al 2018

Este plan definió tres ejes en la temática de educación: la equidad, la inclusión y la calidad¹⁴⁴. Asimismo, se dispusieron cinco acciones generales: diseño e implementación de Políticas Educativas Inclusivas; acceso, permanencia y éxito de los estudiantes con discapacidad incluidos en el Sistema Educativo Nacional; accesibilidad a la información y uso de los recursos tecnológicos; eliminación de las barreras que limitan a los estudiantes con discapacidad el ingreso, permanencia, evaluación y certificación en los establecimientos públicos y privados; y diseño e implementación de medidas especiales para la admisión de personas con discapacidad en Universidades e Instituciones Superiores Pedagógicas.

En cuanto a las perspectivas al año 2018, se consideraron seis: la atención educativa a la diversidad se realiza bajo un enfoque inclusivo; los estudiantes con discapacidad leve y moderada son incluidos y atendidos con calidad por la EBR; los estudiantes con discapacidad severa reciben atención especializada de la EBE; creación de Prite en todas las regiones del país priorizando las zonas con mayores índices de pobreza; las Universidades e Instituciones Superiores Pedagógicas cuentan con procedimientos de admisión adecuados para las personas con discapacidad; y la comunidad en general se encuentra sensibilizada y apoya el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad.

3.2.4. El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012 al 2021

Este Plan establece cuatro objetivos estratégicos. El primero objetivo “garantizar el crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 5 años de edad” contiene los resultados “niñas y niños de 0 a 2 años de edad cuentan con cuidado, atención integral y aprendizaje oportuno” y “niñas y niños de 3 a 5 años de edad acceden a educación inicial de calidad, oportuna, intercultural, inclusiva, con cultura ambiental y libre de violencia”.

El segundo objetivo “garantizar la continuación del crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 6 a 11 años de edad” comprende al resultado “niñas y niños de 6 a 11 años de edad acceden y concluyen en la edad normativa una educación primaria de calidad, intercultural, inclusiva, con cultura ambiental y libre de violencia”, en tanto el tercer objetivo “consolidar el crecimiento y desarrollo integral de las y los adolescentes de 12 a 17 años de edad” contiene el resultado “las y los adolescentes acceden y concluyen en la edad normativa una educación secundaria de calidad, intercultural, inclusiva, con cultura ambiental y libre de violencia.”

El cuarto objetivo “garantizar la protección de las niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años de edad” contiene tres resultados que resultan pertinentes para la educación de personas con discapacidad: “niñas, niños y adolescentes con discapacidad acceden a servicios especializados de educación y salud”, “niñas, niños y adolescentes participan en el ciclo de políticas públicas que les involucran o interesan” y “se reduce el número de niñas, niños y adolescentes que son víctimas de violencia familiar y escolar.”

144 Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018. Decreto Supremo N° 007-2018-MIMDES.



3.2.5. El Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016 al 2021

De acuerdo al Plan Estratégico Sectorial Multianual (Pesem) 2016-2021, los peruanos acceden a una educación que les permite desarrollar su potencial desde la primera infancia y convertirse en ciudadanos que valoran su cultura, conocen sus derechos y responsabilidades, desarrollan sus talentos y participan de manera innovadora, competitiva y comprometida en las dinámicas sociales, contribuyendo al desarrollo de sus comunidades y del país en su conjunto.

Los objetivos estratégicos del Pesem, afines a la implementación de la política de educación inclusiva son: incrementar el desempeño y la capacidad de gestión del sector a nivel de las instituciones educativas e instancias intermedias y nacionales; incrementar las competencias docentes para el efectivo desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje; incrementar la equidad en la calidad de los aprendizajes y del talento de los niños y adolescentes; incrementar las competencias docentes para el efectivo desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje; mejorar la seguridad, calidad y funcionalidad de la infraestructura educativa y deportiva; así como de su mobiliario y equipamiento; e incrementar la equidad en la calidad de los aprendizajes y del talento de los niños y adolescentes.

3.2.6. El Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021

Este plan contiene tres objetivos estratégicos relacionados con la educación inclusiva: “estudiantes de educación básica conocen y promueven el enfoque de derechos humanos, reconociendo la igualdad y la dignidad humana, promoviendo una cultura de paz y no violencia en la escuela”; “garantizar el derecho a una educación de calidad” y “promover y proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad”. Las acciones estratégicas son las siguientes:

TABLA N° 7: OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y ACCIONES ESTRATÉGICAS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PLAN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS 2018-2021	
Objetivos estratégicos	Acciones estratégicas
Estudiantes de educación básica conocen y promueven el enfoque de derechos humanos, reconociendo la igualdad y la dignidad humana, promoviendo una cultura de paz y no violencia en la escuela.	Promover la enseñanza de los enfoques de derechos humanos, inclusivo o atención a la diversidad, igualdad de género e interculturalidad a estudiantes de educación básica. Garantizar la formación de docentes de educación básica en los enfoques de derechos humanos, inclusivo o atención a la diversidad, género e interculturalidad, a fin de propiciar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan valores éticos y democráticos en la escuela.
Garantizar el derecho a una educación de calidad	Asegurar que la niñez termine la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizajes pertinentes efectivos. Asegurar que la niñez tenga acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.
Promover y proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad	Garantizar el acceso a los servicios educativos de calidad en el Sistema Educativo Nacional, respetando y valorando su diversidad, bajo el marco de un enfoque inclusivo para las personas con discapacidad

Fuente: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

3.2.7. El Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021

Este plan se enmarca en la Ley N° 30150, Ley sobre Protección de las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) que establece un régimen legal para fomentar la detección y diagnóstico precoz, la intervención temprana, la protección de la salud, la educación integral, la capacitación profesional y la inserción laboral y social de las personas con TEA. El diagnóstico de la situación de este grupo de la población revela diversas barreras para ejercer su derecho a la educación. En este sentido, el Plan TEA se orienta a los siguientes aspectos:

Acceso:

- Garantizar que los y las estudiantes con TEA accedan a los servicios y programas educativos de educación básica y técnico productivo.
- Desarrollar acciones de difusión y sensibilización con la escuela y la comunidad sobre el derecho a una educación de calidad para los y las estudiantes con TEA.

Permanencia:

- Fortalecer las competencias del docente en la formación inicial y en servicio, sobre contenidos específicos para la atención de estudiantes con TEA, con el fin de asegurar una educación pertinente acorde a sus necesidades, capacidades y potencialidades.
- Fortalecer los servicios de apoyo y asesoramiento para mejorar la calidad de la atención educativa de los y las estudiantes con TEA que se encuentran matriculados en las instituciones de educación básica y técnico productivo.
- Brindar una respuesta educativa pertinente a las características y necesidades de los y las estudiantes con TEA, en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica.
- Asegurar que los y las estudiantes con TEA participen y logren resultados educativos en los diferentes procesos y actividades (prueba censal, deporte, recreación, entre otras) de la escuela, sin discriminación y en igualdad de condiciones.
- Desarrollar competencias laborales de los estudiantes con TEA en la Educación Básica Especial y Educación Técnico Productivo y Superior Tecnológica y Artística.

Promoción:

- Brindar asesoría técnica a las y los docentes de instituciones de educación básica y técnico productiva para que realicen las adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades de los y las estudiantes con TEA.
- Fortalecer las capacidades del docente de educación básica y técnico productivo en el uso de estrategias y metodologías para la atención de los y las estudiantes con TEA.



3.2.8 Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en el marco del enfoque inclusivo

En agosto de 2017, el Minedu creó la Comisión Sectorial de naturaleza temporal encargada de formular la propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo de la Educación Básica, Técnico Productiva y Superior, en el marco del enfoque inclusivo, en torno a los componentes de calidad de aprendizajes, gestión sectorial, calidad docente, e infraestructura y espacios educativos y deportivos.¹⁴⁵

La Comisión, bajo la presidencia del Viceministro o Viceministra de Gestión Pedagógica, se conformó con representantes de la Dirección General de Educación Básica Regular; Dirección General de Servicios Educativos Especializados; Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural; Dirección General de Desarrollo Docente; Dirección General de Calidad de Gestión Escolar; Dirección General de Educación Técnico Productiva y Superior Tecnológica y Artística; Dirección General de Educación Superior Universitaria; Dirección de Educación Básica Especial y la Dirección de Educación Primaria, que cumple el rol de Secretaría Técnica.

De acuerdo a la Resolución Ministerial de creación de la Comisión, se estableció el plazo de 90 días hábiles para que dicha Comisión presentará a la Ministra de Educación la propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo¹⁴⁶. Los 90 días debían contarse a partir de la instalación de la Comisión (que debía producirse en un plazo no mayor de tres días hábiles contados a partir de la emisión de Resolución Ministerial¹⁴⁷).

Cumplido el plazo, no se contó con la propuesta de la referida Política. La Secretaría Técnica de la Comisión Sectorial solicitó al Ministro de Educación la ampliación del plazo establecido en el artículo 8 de la R.M. N° 465-2017-MINEDU por 60 días hábiles adicionales, con el fin de recoger las opiniones de los actores representativos a nivel nacional, relacionados con la propuesta de Política¹⁴⁸.

Habiéndose ampliado el plazo, con eficacia al 9 de enero de 2018, en 60 días hábiles adicionales¹⁴⁹, la Secretaría Técnica de la Comisión Sectorial presentó al Despacho del Viceministro la propuesta de Política el 27 de marzo de 2018¹⁵⁰; sin embargo, el 3 de agosto de 2018, mediante una nueva Resolución Ministerial¹⁵¹, se crea la Comisión Sectorial de naturaleza temporal, encargada de actualizar y adecuar a las disposiciones legales vigentes la propuesta de Política para la atención de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo.

145 Comisión Sectorial creada mediante Resolución Ministerial N° 465-2018-MINEDU, del 24 de agosto de 2017.

146 Resolución Ministerial N° 465-2018-MINEDU, artículo 8.

147 Ibídem, artículo 4.

148 De acuerdo a la Resolución Ministerial N° 027-2018-MINEDU, de fecha 23 de enero de 2018, la solicitud de ampliación del plazo se sustentó mediante el Informe N° 01-2018-MINEDU/STCS adjunto al Oficio N° 01-2018-MINEDU/STCS.

149 Resolución Ministerial N° 027-2018-MINEDU.

150 Según la Resolución Ministerial N° 426-2018-MINEDU, la propuesta de Política fue presentada el 27 de marzo de 2018, mediante Oficio N° 004-2018-MINEDU.

151 Resolución Ministerial N° 426-2018-MINEDU.

El Minedu sustentó la adecuación de la propuesta de Política a las siguientes disposiciones legales:

- Decreto Supremo N° 029-2018-PCM, publicado el 20 de marzo de 2018, mediante el cual se aprueba el Reglamento de regular las Políticas Nacionales, con la finalidad de desarrollar la rectoría de las políticas nacionales en todo el territorio a fin de que sean implementadas por las entidades públicas de los tres niveles de gobierno, en beneficio de los ciudadanos;
- Decreto Supremo N° 054-2018-PCM, publicado el 18 de mayo de 2018, mediante el cual se aprueba los Lineamientos de Organización del Estado, con la finalidad que las entidades del Estado, conforme a su tipo, competencias y funciones; se organicen de la mejor manera a fin de responder a las necesidades públicas, en beneficio de la ciudadanía;
- Ley N° 30797, “Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación”, publicada el 21 de junio de 2018, mediante la cual se establece, a través del artículo 19-A, que la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos, disponiendo la adopción –por parte de las II.EE.– de medidas que aseguren condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; debiendo desarrollar planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

A la nueva Comisión Sectorial, cuya Secretaría Técnica la asume la Dirección General de Educación Básica Regular, se le otorgó el plazo de 120 días hábiles, a partir de su instalación, para presentar al Ministro de Educación la propuesta de Política actualizada y adecuada a las disposiciones legales enunciadas¹⁵².

Considerando que la nueva Comisión debió instalarse en la segunda semana de agosto de 2018, la propuesta de Política debió presentarse en la segunda semana de febrero de 2019; sin embargo, no se cuenta con información sobre el estado actual de la propuesta de Política.

3.3. Análisis del marco institucional en materia de educación inclusiva

Garantizar la gestión educativa eficaz, ética, descentralizada y con participación de la ciudadanía es el primer resultado del objetivo 4 del PEN al 2021 (Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad)¹⁵³.

Con la finalidad de contar con una gestión eficiente y descentralizada, altamente profesional, desarrollada con criterios de ética pública, coordinación intersectorial y participación, el PEN define cinco políticas al 2021: (i) cambiar el actual modelo de gestión pública de la educación basándose en procedimientos democráticos y en el planeamiento, promoción, monitoreo y evaluación de políticas estratégicas nacionales; (ii) reformar la gestión educativa regional y articularla con los ejes de desarrollo nacional y regional con criterios de coordinación intersectorial; (iii) fortalecer las capacidades de las instituciones y

¹⁵² Ibidem, artículo 8.

¹⁵³ Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. p.11.



redes educativas para asumir responsabilidades de gestión de mayor grado y orientadas a conseguir más y mejores resultados; (iv) fortalecer una participación social responsable y de calidad en la formulación, gestión y vigilancia de las políticas y proyectos educativos; y, moralizar la gestión en todas las instancias del sistema educativo¹⁵⁴.

En el 2016, la Secretaría de Descentralización de la Presidencia del Consejo de Ministros emitió la “Directiva para el desarrollo de la gestión descentralizada de los servicios públicos orientada a resultados”, con la finalidad de fortalecer la gestión descentralizada de los servicios públicos orientada a resultados, para la provisión de servicios públicos en beneficio de los ciudadanos, con enfoque territorial, bajo la rectoría del Gobierno Nacional y por los Gobiernos Regionales y Locales, conforme a los principios de complementariedad, corresponsabilidad y subsidiariedad¹⁵⁵. No obstante, no se evidencian cambios sustanciales en la gestión descentralizada de la educación.

Todas las instancias del sector Educación están involucradas en la implementación de la política de educación inclusiva. En consecuencia, además de las directivas relativas a la gestión descentralizada, resulta indispensable contar con un instrumento de gestión, de alcance nacional, que organice y articule las diferentes responsabilidades que actualmente se encuentran dispersas en planes y normas técnicas coyunturales. Un ejemplo de ello es la regulación, por cada año escolar, de la matrícula para las y los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad leve y moderada en la EBR. Otro aspecto que debe aclararse es el alcance de los servicios que se brindan para la atención a las NEE, toda vez que el Saanee interviene en casos de estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad, talento o superdotación, cuando existe un marco normativo que establece que la educación inclusiva obliga a atender a la diversidad de condiciones o características de los estudiantes.

En este contexto, ante la ausencia de un plan nacional sobre educación inclusiva, así como la falta de lineamientos claros y coherentes con el marco normativo internacional, se observan debilidades en la gestión descentralizada de la política de educación inclusiva que involucran a las siguientes instancias y servicios del sistema educativo.

Al Minedu le corresponde, entre otras funciones, definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional y establecer políticas específicas de equidad; organizar programas especiales de apoyo al servicio educativo que sirvan para compensar las desigualdades y lograr equidad en el acceso, procesos y resultados educativos, los cuales se crean en función de la dinámica y necesidades sociales específicas; así como liderar el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad a través del diseño de planes y estrategias nacionales¹⁵⁶.

Asimismo, le atañe al Minedu formular, implementar y supervisar las políticas educativas nacionales, pudiendo establecer mecanismos para el fortalecimiento de las relaciones intergubernamentales que coadyuven a definir y ejecutar las acciones que se desprendan de tales políticas. En cuanto a su rol en la gestión descentralizada de la educación, debe promover estrategias, brindar asistencia técnica y acompañamiento a la gestión de los

154 Ibidem, p.15.

155 Presidencia del Consejo de Ministros, Secretaría de Descentralización. 2016. p.1.

156 Ley General de Educación, artículo 80.

Gobiernos subnacionales y sus instancias de gestión educativa descentralizada, así como propiciar la articulación y monitoreo para la vinculación del Proyecto Educativo Nacional (PEN) con los Proyectos Educativos Regionales (PER) y los Proyectos Educativos Locales (PEL)¹⁵⁷.

De acuerdo a las “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”, la articulación de los niveles de gobierno y las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (Iged) se establece de la siguiente manera:

TABLA N° 8: ARTICULACIÓN DE LOS NIVELES DE GOBIERNO Y LAS IGED SEGÚN LAS ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL AÑO ESCOLAR 2019 EN II.EE. Y PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	
Nivel de gobierno / Iged	Rol
Minedu	Ente rector del sistema educativo nacional y responsable de preservar su unidad. Coordina con la DRE o la que haga sus veces.
DRE	Implementa y supervisa el desarrollo de la política educativa regional en el ámbito de su jurisdicción y evalúa los resultados de la gestión educativa, a través del Censo Educativo, Censo DRE Ugel, Semáforo Escuela y demás herramientas de seguimiento, para la mejora continua de sus procesos y servicios. Coordina con la Ugel.
Ugel	Instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia. Responsable de brindar asistencia técnica y estrategias formativas. Supervisa y evalúa la gestión de las II.EE. públicas y privadas de la educación básica de su jurisdicción.
IE	Primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado y en ella tiene lugar la prestación del servicio. Reporta información estadística oportuna y veraz cuando le sea requerida por las otras Iged. Efectúa el planeamiento, ejecución, supervisión, monitoreo y evaluación del servicio educativo que brinda. Se vincula con su entorno y promueve la participación de las familias y la comunidad educativa local.

Fuente: Minedu.

Elaboración: Defensoría del Pueblo.

157 “Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada”, aprobado mediante Resolución de Secretaría General N° 938-2015-MINEDU, del 31 de diciembre de 2015.



3.4. La inversión pública en materia de educación inclusiva

La educación es la principal fuente de crecimiento económico de los países. A través del desarrollo de capacidades básicas, las personas pueden ejercer sus derechos fundamentales e incorporarse de forma adecuada al mercado laboral¹⁵⁸. Asimismo, la educación ayuda a tomar mejores decisiones vinculadas con el cuidado de la salud, la vida familiar y abre oportunidades para disfrutar de las relaciones interpersonales¹⁵⁹. En ese sentido, la magnitud del costo social de la falta de educación afecta todos los ámbitos y todas las etapas de la vida.

Está demostrado que la inversión en educación de calidad de las niñas y niños con discapacidad tiene importantes retornos económicos y sociales, tal es así, que en un estudio realizado en 12 países en vías de desarrollo, cada año adicional de escolaridad para personas con discapacidad disminuye su probabilidad de estar dentro de los dos quintiles más pobres, siendo la diferencia entre 2 y 5 puntos porcentuales¹⁶⁰.

Las personas con discapacidad, sin embargo, enfrentan barreras para acceder y permanecer en el sistema educativo. En promedio, a nivel mundial, uno de cada tres niños con discapacidad se encuentra fuera del sistema educativo, frente a uno de siete de niños sin discapacidad¹⁶¹.

Incluso los países que han logrado el acceso universal de las niñas y niños sin discapacidad al sistema escolar, han evidenciado avances limitados respecto al acceso y permanencia de las niñas y niños con discapacidad. Por eso, la importancia de implementar políticas educativas inclusivas eficientes que remuevan las barreras estructurales que repercuten en la marginación de las personas con discapacidad¹⁶². Cabe precisar, también, que la incorporación al sistema educativo no garantiza, necesariamente, que las niñas y niños con discapacidad tengan una educación de calidad¹⁶³.

En el Perú, los recursos destinados para la implementación de la política de educación inclusiva se refleja en la Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” (PP 106), el cual contempla la provisión de materiales educativos, infraestructura educativa, capacitación profesional, contratación docente y acompañamiento familiar. El financiamiento de estas actividades se ejecuta dentro del sistema de Educación Básica Especial, que incluyen los Cebe y los Prite; en la Educación Básica Alternativa (EBA) y en la Básica Técnico Productiva a cargo de los Centro de Educación Técnico Productiva (Cetpro).

158 Banco Interamericano de Desarrollo, “La Realidad del Desarrollo Social Latinoamericano”. 2017, P. 9.

159 Banco Interamericano de Desarrollo, P. 9.

160 International Bank for Reconstruction and Development, “Learning: To realize education’s promise”. 2018. P. 63. Disponible en: http://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/World_Bank_Report_Education_2018.pdf

161 UNICEF, “Towards Inclusive Education The impact of disability on school attendance in developing countries”, Office of Research - Innocenti Working Paper, May 2016, P. 35. Disponible en: <https://www.unicef-irc.org/publications/845-towards-inclusive-education-the-impact-of-disability-on-school-attendance-in-developing.html>

162 Ibidem, P. 36.

163 Ibidem, P. 37.

Adicionalmente, a través del PP 106 se financian los equipos de los Saanee, cuya finalidad es acompañar y asesorar el proceso de inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas de gestión pública de EBR, en los diferentes niveles y modalidades de la Educación Básica y Técnico Productiva.

Por otro lado, de acuerdo a la información registrada en Escale, el gasto público por estudiante en el 2018 ascendió a S/. 10 375 en EBR (S/. 3064 en inicial; S/. 3027 en primaria; y S/. 4284 en secundaria) y S/. 10 430 en EBE. La relevancia de la inversión por estudiante radica en la estrecha relación que existe entre el gasto público y el nivel de aprendizaje¹⁶⁴.

El PP 106 materializa la inversión pública en educación especial y educación inclusiva. Aborda aspectos como el financiamiento para la contratación y capacitación del equipo Saanee, materiales educativos, infraestructura accesible, acompañamiento familiar entre otros; sin embargo, el presupuesto destinado exclusivamente para proyectos de la educación inclusiva representa únicamente 2% del PP 106.

Siguiendo la ODS 4 de la Agenda 2030, que reconoce que las personas con discapacidad deben tener acceso a la educación inclusiva, con aprendizajes que los ayuden a adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para aprovechar las oportunidades y participar plenamente en la sociedad, el Ministerio de Asuntos Exteriores de Noruega, en el marco de *“Oslo Summit on Education for Development, Addressing the Unfinished Agenda – Delivering Quality Education for All”* recomendó, en materia de inversión en educación inclusiva: (i) requerir estándares mínimos de accesibilidad para todas las escuelas, incluso en entornos de emergencia, (ii) invertir en capacitación a los docentes para responder a las necesidades educativas de las y los estudiantes; (iii) asegurar que los materiales y equipos sean accesibles y fácilmente adaptables; (iv) invertir en tecnología de asistencia y dispositivos para niñas y niños con discapacidad; y, (v) garantizar la participación de las organizaciones de personas con discapacidad en la planificación de la educación y monitoreando¹⁶⁵.

Uno de los factores que determina la calidad educativa y el desarrollo de capacidades y competencias de las y los estudiantes, es la capacidad profesional del docente para brindar una educación de calidad, así como la capacidad de adecuarse a las necesidades educativas de las y los estudiantes con diversidad funcional¹⁶⁶. Dichas capacidades se logran mediante la capacitación, evaluación y promoción permanente¹⁶⁷. En tal sentido, la inversión pública en educación debe contemplar el desarrollo de competencias y habilidades del personal docente.

Asimismo, la inversión en infraestructura escolar, mobiliario y recursos que apoyan el aprendizaje y el desarrollo de habilidades (libros, materiales didácticos, tecnología, entre otros), son fundamentales para generar condiciones adecuadas para que las niñas y niños puedan aprender¹⁶⁸.

El desarrollo de nuevas tecnologías provee herramientas de apoyo para lograr los objetivos de la educación inclusiva. En ese sentido, la inversión en educación inclusiva debe

164 Banco Interamericano de Desarrollo, p. 16.

165 Ann-Marit Sæbønes, y otros, Towards a disability inclusive education Background paper for the Oslo Summit on Education for Development, p.4. Disponible en: https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive_Ed.pdf

166 Banco Interamericano de Desarrollo (2017), La Realidad del Desarrollo Social Latinoamericano, p. 52.

167 Inter-American Development Bank, “Education for All: Advancing Disability Inclusion in Latin America and the Caribbean” 2019. P. 23. Disponible en: <https://publications.iadb.org/en/education-all-advancing-disability-inclusion-latin-america-and-caribbean>.

168 Banco Interamericano de Desarrollo (2017). La Realidad del Desarrollo Social Latinoamericano. p. 60.



comprender la inversión en materiales de enseñanza y aprendizaje accesible y efectivo; así como dispositivos tecnológicos, incluidos aquellos de bajo costo¹⁶⁹, a fin que estén disponibles para las y los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, debemos precisar que existe una relación positiva y significativa entre la infraestructura escolar y los resultados educativos, especialmente en lo relacionado a la asistencia. Los espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas y laboratorios), así como la conexión a servicios públicos de electricidad, teléfono, agua potable, desagüe, baños adecuados, la calidad de las paredes, pisos y techos de las escuelas, tienen impactos positivos en la permanencia de las niñas y niños con discapacidad en el sistema educativo¹⁷⁰.

3.4.1 Presupuesto del sector educación en el año 2019.

El Presupuesto Nacional para el año 2019 en el sector Educación es de S/. 31 868 309 080, el cual incluye todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Del total del presupuesto para el sector de educación, solo el 0,62% está destinado a la educación de estudiantes con discapacidad, con un total de S/. 197 349 252 a través del PP 106: “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva”.

3.4.1.1. Presupuesto del Programa Presupuestal 106: inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva.

Tabla N° 9: PRESUPUESTO ASIGNADO AL PROGRAMA PRESUPUESTAL 106 (PP 106): INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD				
	2019	2018	2017	2016
Total del presupuesto nacional en Educación	S/ 31 868 309 080	S/30 026 577 357	S/29 573 393 297	S/27 130 595 364
Total del Programa Presupuestal 106	S/197 349 252	S/180 420 769	S/155 963 397	S/152 480 197
Porcentaje del PP 106 con relación al presupuesto de educación	0,62%	0,6%	0,53%	0,56%
Ejecución presupuestal	71,2% (21.10.19)	95,4%	97,1%	95,7%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF¹⁷¹
Elaboración: Defensoría del Pueblo

169 Ann-Marit Sæbønes, y otros, “Towards a disability inclusive education Background paper for the Oslo Summit on Education for Development”, P. 9. Disponible en internet: https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/Oslo_Ed_Summit_DisabilityInclusive_Ed.pdf

170 Banco Interamericano de Desarrollo, “La Realidad del Desarrollo Social Latinoamericano”. 2017.P. 61.

171 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 21.10.19.

El PP 106 cuenta con S/. 197 349 252 a través del cual se busca garantizar la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, tanto en la EBR como en la EBE. Ambos sistemas abordan la educación de los NNA con discapacidad. La EBE atiende sólo a estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad en instituciones educativas especiales; mientras que, en la EBR atiende a estudiantes que presentan discapacidad leve o moderada que reciben educación en instituciones educativas regulares, quienes pueden o no requerir apoyos o la implementación de ajustes razonables para el ejercicio de su derecho a la educación.

Este programa presupuestal cuenta con distintos “Productos” que definen la finalidad del gasto público, los cuales se subdividen en “Actividades o Proyectos” que especifican aún más la finalidad del gasto.

El PP 106 tiene como población objetivo a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad que acceden a los Prite, Cebe, Educación Básica Regular (EBR) y Cetpro de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad entre 0 a 29 años de edad. Para efectos del presente informe desarrollaremos el presupuesto asignado a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en la EBR, debido a que la inclusión debe darse en dichas instituciones.

En la siguiente tabla, podemos observar que aunque la política de inclusión educativa busca la mayor inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular; sin embargo, la mayor parte de los recursos económicos están destinados a actividades de la EBE como son los Prite, Cebe y Cetpro. Tal es así, que solo cuatro de los 17 proyectos contemplados en el PP 106 financian actividades para las y los estudiantes con discapacidad incluidos en II.EE. de EBR.

TABLA N° 10: PRODUCTOS Y PROYECTOS DEL PP 106 EN RELACIÓN A LA EJECUCIÓN EN EBE Y EBR, 2019		
Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000001: Acciones comunes	5000276: Gestión del programa	
	5005885: Diseño y validación de nuevos modelos de intervención	
3000789: Instituciones educativas emplean material educativo, equipamiento y mobiliario	5003166: Dotación de materiales y equipos educativos para centros de educación básica especial y centros de recursos	5003164: Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas
	5003169: Dotación de materiales y equipos educativos para programas de intervención temprana	
	5005876: Capacitación para el adecuado uso de materiales, mobiliario y equipos educativos	



3000790: Personal contratado oportunamente	5004308: Contratación oportuna y pago de personal para atención de programas de intervención temprana	
	5005877: Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos	
3000791: Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad	5005878: Programas de formación para los profesionales de los servicios de educación básica especial	5005879: Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas
	5005881: Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los centros de educación básica especial	
	5005880: Programas de formación para los especialistas y directivos de las instancias de gestión educativa descentralizada	
	5005882: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los centros de educación básica especial	
	5005883: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los centros de recursos	
	5005884: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los programas de intervención temprana	
3000792: Locales con condiciones físicas adecuadas	5003165: Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en locales de los centros de educación básica especial y centros de recursos	5004303: Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas
	5003168: Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en programas de intervención temprana	
3000793: Familias involucradas en el proceso educativo	5004307: Asistencia a familias de estudiantes de centros de educación básica especial para participación en proceso educativo	5004305: Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo
	5005875: Asistencia a familias de estudiantes de los programas de intervención temprana para participación en el proceso educativo	

En verde: Estos proyectos se ejecutan en la educación básica especial.

En azul: Estos proyectos se ejecutan en instituciones educativas regulares en el sistema de educación básica regular.

En rojo: Estos proyectos se ejecutan tanto en el sistema de educación básica especial, como el sistema de educación básica regular.

Es importante señalar que si bien el PP 106 se encuentra dentro de la División Funcional de la EBE; también lo es que, una mínima parte de este presupuesto (2,2%) se ejecuta dentro del sistema de EBR, la cual tiene como finalidad la atención de estudiantes con NEE, asociadas o no a discapacidad, incluidos en las II.EE. de EBR.

Cabe precisar que, existen 21 proyectos a ser ejecutados en el PP 106, sólo cuatro están diseñados para ejecutarse en II.EE. de EBR, lugar donde se debe llevar a cabo la inclusión educativa.

TABLA N° 11: PROYECTOS DEL PP 106 DISEÑADOS PARA EJECUTARSE EN II.EE DE EBR, 2019	
5003164:	<i>Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas</i>
5005879:	<i>Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas</i>
5004303:	<i>Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas</i>
5004305	<i>Asistencia de familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo</i>

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Adicionalmente, debemos mencionar que aunque existen dos actividades mixtas a ejecutarse dentro de la EBR y EBE, no obstante, dada la naturaleza mixta del proyecto no se puede determinar con certeza cuál es el porcentaje destinado a la educación inclusiva.

TABLA N° 12: PROYECTOS DEL PP 106 DISEÑADOS PARA EJECUTARSE EN II.EE DE EBE Y EBR, 2019	
5005877:	<i>Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos</i>
5005881:	<i>Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los centros de educación básica especial</i>

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF
Elaboración: Defensoría del Pueblo

En nuestro país, la inversión pública en educación se encuentra segmentada en la EBE a través del Programa Presupuestal 106 y los programas presupuestales de Educación Básica Regular 010, 103, 104 y 105. Todos estos programas presupuestarios se enfocan, principalmente, a brindar atención a estudiantes de la EBE. Es decir, ninguno de los programas presupuestarios evidencia un compromiso relevante para las NEE de las y los estudiantes incluidos en las II.EE. de la EBR, situación que dificulta la inclusión (acceso y permanencia) de estas personas en el sistema educativo.

El PP 106 está enfocado principalmente en la EBE; mientras que los demás programas presupuestales se enfocan en los logros de estudiantes sin discapacidad, dejando desatendidas las necesidades educativas de las y los estudiantes inclusivos. Un verdadero



compromiso presupuestal a favor de la educación inclusiva demanda asegurar una educación de calidad a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad en II.EE. de EBR, en igualdad de condiciones con las demás.

Por otro lado, si bien es cierto que el presupuesto del PP 106 se ha incrementado progresivamente en los últimos años; sin embargo, el presupuesto asignado a las actividades con la educación inclusiva se redujo los dos últimos años, pasando de 4,3% a 2,2% del total del PP 106¹⁷². Es decir, contrario a incrementar la asignación presupuestaria para la implementación de la educación inclusiva en II.EE. de EBR, el Estado redujo el presupuesto público para garantizar una educación de calidad:

TABLA N° 13: ASIGNACIÓN DEL PP 106 PARA EDUCACIÓN INCLUSIVA, 2017 - 2019			
	2019	2018	2017
Total PP 106	S/197 349 252	S/180 420 769	S/155 963 397
Presupuesto asignado a actividades relacionadas con la educación inclusiva	S/4 346 128	S/6 877 038	S/6 640 395
% que representa con relación al PP 106	2,2%	3,8%	4,3%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas - MEF¹⁷³
Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.4.1.2 Percepción de las autoridades educativas regionales sobre la asignación presupuestal para la educación inclusiva.

Durante la supervisión efectuada, el 60,9% de Direcciones Regionales de Educación señalaron directamente que la falta de presupuesto es uno de los principales factores que limita la implementación de la educación inclusiva en sus regiones. Situación similar se observa en las autoridades locales de educación: 43,3% de directores de las Unidades de Gestión Educativas sostienen que la carencia de presupuesto dificulta la implementación de la educación inclusiva.

La siguiente tabla resume la percepción de las autoridades de las DRE, Ugel y Equipos Saanee sobre el impacto de la carencia de presupuesto suficiente para la implementación de la educación inclusiva en las regiones.

172 A través del Decreto de Urgencia N° 014 "Decreto de urgencia que aprueba el Presupuesto del sector público para el año fiscal 2020" publicado en el Diario Oficial el Peruano el 22.11.19, se ratifica el compromiso presupuestal del Estado para con el PP 106, incluyendo el financiamiento de intervenciones y acciones pedagógicas en la educación básica especial; sin embargo, se mantiene la tendencia de invisibilizar el financiamiento de las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares.

173 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 22.10.19.

TABLA N° 14: PERCEPCIÓN DE AUTORIDADES REGIONALES Y LOCALES SOBRE LA ASIGNACIÓN PRESUPUESTARIA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, 2019

	DRE		UGE		Saanees
	Factores que limitan la implementación de la Educación Inclusiva	Cuánto es el presupuesto que se ha asignado para la Educación Inclusiva	Factores que limitan la implementación de la educación Inclusiva	Cuánto es el presupuesto que se ha asignado para la educación Inclusiva	Saanees sin presupuesto para fortalecer capacidades ¹⁷⁴
San Martín	Factor presupuestal	Desconoce	Factor presupuestal	No hay presupuesto para escuelas que atienden a estudiantes con discapacidad	3 de 3
Junín	El tema presupuestal	El presupuesto se asigna con fines de acondicionamiento	Insuficiente presupuesto	Ugel no maneja presupuesto	4 de 7
Ica	La principal causa es la falta de recursos económicos	Desconoce con exactitud	Falta de recursos económicos	Ugel no maneja presupuesto	1 de 1
Ayacucho		No hay	Factor presupuestal	No hay presupuesto asignado	1 de 1
Ancash	El tema presupuestal es una limitante	Desconozco	Recursos económicos	No se asigna presupuesto	0 de 3
Huancavelica	El presupuesto es insuficiente	Desconozco		No se tiene presupuesto para escuelas inclusivas	0 de 1
Cajamarca	Mayor presupuesto	No hay presupuesto para escuelas regulares inclusivas			0 de 3
Tacna	Falta de presupuesto	No hay presupuesto para las escuelas regulares que atienden estudiantes con NEE			0 de 2
Ucayali	Carencia de presupuesto para capacitación	No hay presupuesto			0 de 2

174 Al existir diversos equipos Saanees en una misma región, el análisis se lleva a cabo respecto al número de equipos Saanees con relación al total de Saanees existentes en la región.



Apurímac	Falta de compromiso sobre el manejo presupuestal	No se asigna		No se asigna presupuesto	5 de 6
Lambayeque		No se cuenta con presupuesto a nivel regional o nacional		Hay el PP 106 para materiales y equipos de Cebe, centro de recursos	6 de 6
Puno		No se cuenta con presupuesto para las IIEE inclusivas		Las IIEE de Básica Regular no cuentan con presupuesto	4 de 4
Pasco	Falta de presupuesto	Desconoce, debido a que no se transfiere el presupuesto			
Lima	Presupuesto insuficiente				42 de 50 3 no sabe

Fuente: Defensoría del Pueblo - Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Como podemos apreciar una de las principales dificultades en la educación inclusiva, es la falta de recursos suficientes; así como otros factores que se relacionan a la falta de presupuesto, tales como la falta de especialistas no docentes, capacitación docente, materiales especializados, infraestructura accesible, entre otros.

Durante la supervisión se verificó que la inversión pública en las regiones en materia de educación inclusiva, está enfocado al acondicionamiento de la infraestructura de las instituciones educativas, al cual se destina el 77,7% del total del presupuesto destinado para actividades en instituciones educativas inclusivas.

En la siguiente tabla podemos apreciar la comparación entre el total del dinero asignado al PP 106 y su relación con el presupuesto para las cuatro actividades exclusivas de la inclusión educativa, es decir la inversión en estudiantes con discapacidad que asisten a las instituciones educativas regulares.

TABLA N° 15: PRESUPUESTO PARA ACTIVIDADES EN II.EE. DE EBR CON ESTUDIANTES MATRICULADOS CON NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD, 2019

Región	PP 106 ¹⁷⁵ (S/.)	Presupuesto destinado para actividades en IIEE inclusivas					% del presupuesto asignado a la EI con relación al PP 106
		5003164 Materiales y equipos (S/.)	5004303 Acondicionamiento de locales (S/.)	5004305 Asistencia a familias (S/.)	5005879 Programas de formación (S/.)	Total en Soles (S/.)	
Amazonas	1 283 215	863	76 000	1620		78 483	6,1%
Ancash	7 367 055	4640	118 000	9240		131 880	1,8%
Apurímac	5 093 689	1836	82 000	2520		86 356	1,7%
Arequipa	10 286 825	4108	186 000	11 700		201 808	2%
Ayacucho	2 721 601	2418	117 000	4140		123 558	4,5%
Cajamarca	5 208 562	5129	297 000	9784		311 913	6%
Callao	9 418 147	3470	64 000	5700		73 170	0,8%
Cusco	6 419 910	2805	131 000	9960		143 765	2,2%
Huancavelica	2 671 449	2194	175 000	4680		181 874	6,8%
Huánuco	2 176 405	990	26 000	3300		30 290	1,4%
Ica	4 598 230	3489	130 000	8640		142 129	3,1%
Junín	6 182 815	4437	256 000	16 203		276 640	4,5%
La Libertad	7 517 815	3261	152 000	10 260		165 521	2,2%
Lambayeque	4 468 019	3560	66 000	12 660		82 220	1,8%
Lima	81 023 831	615446	419 000	77 364	49 452	1 161 262	1,4%
Loreto	5 170 142	934	99 000	4200		104 134	2%
Madre de Dios	611 345	500	23 000	1020		24 520	4,2%
Moquegua	1 878 729	1495	0	3000		4495	0,2%
Pasco	2 139 575	845	226 000	2400		229 245	10,7%
Piura	9 342 758	5078	288 000	13 250		306 328	3,3%
Puno	4 343 880	4002	270 000	10 800		284 802	6,6%
San Martín	3 618 281	1501	98 000	3160		102 661	2,8%
Tacna	2 240 502	1180	13 338	2880		17 398	0,8%
Tumbes	3 757 705	4579	20 000	6480		31 059	0,8%
Ucayali	2 596 901	1019	35 000	2280		38 299	1,5%
TOTAL	192 207 336	679 779	3 367 338	237 241	49,452	4 333 810	2,3%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas - MEF¹⁷⁶

Elaboración: Defensoría del Pueblo

¹⁷⁵ Presupuesto Institucional Modificado.¹⁷⁶ Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 22.10.19.



3.4.2 Presupuesto para la gestión del programa

El presupuesto para la gestión es destinado principalmente al Programa Educación Básica para Todos con el 75.6%, cuyas líneas de acción tienen que ver con infraestructura educativa, mejora de la gestión educativa, capacitación docente, desarrollo curricular y material educativo. La Defensoría del Pueblo exhorta a que, en dichas líneas de acción, se atienda de forma adecuada la inclusión educativa.

En la siguiente tabla podemos apreciar que el presupuesto para las actividades de gestión se encuentra centralizado en el gobierno nacional, haciendo mención que sólo el 28.9% de dicho presupuesto se destina a las regiones.

TABLA N° 16: PRESUPUESTO PARA LAS ACTIVIDADES DE GESTIÓN, 2019				
Productos	Proyectos			
	EBE			EBR
3000001: ACCIONES COMUNES S/. 5 073 975	5000276: GESTIÓN DEL PROGRAMA S/. 5 073 975	Gobierno Nacional S/. 3 874 661	Programa educación básica para todos S/. 3 836 890	S/. 0
		Gobierno Regional S/. 1 199 314	Dirección regional de educación S/. 37 771	
	5005885: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE NUEVOS MODELOS DE INTERVENCIÓN S/. 0			S/. 0

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF¹⁷⁷
Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.4.2.1 Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas

Disponer de mobiliario escolar suficiente y apropiado permite desarrollar las actividades de aprendizaje en ambientes cómodos que facilitan el involucramiento de las y los estudiantes durante las sesiones de clase¹⁷⁸.

Por lo cual, la educación de estudiantes con discapacidad requiere de diversas herramientas para alcanzar los logros educativos eficientes de los estudiantes con discapacidad, para lo cual el PP 106 contempla el financiamiento de material educativo, equipamiento y mobiliario. Sin embargo, el presupuesto asignado en este rubro a las instituciones educativas regulares solo representa el 9,1% del presupuesto asignado a este rubro.

En la siguiente tabla grafica como el presupuesto para la dotación de materiales educativos se centraliza principalmente en la educación básica especial, en cuanto al número de proyectos y asignación presupuestal.

177 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía.
<https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 22.10.19.
178 Zoom Educativo N° 3. Oficina de la medición de la calidad de los aprendizajes. MINEDU.
http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/VF_zoomeducativo_3.pdf

TABLA N° 17: DOTACIÓN DE MATERIALES Y EQUIPOS EDUCATIVOS PARA ESTUDIANTES DE II.EE. DE EBR, 2019		
Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000789: Instituciones educativas emplean material educativo, equipamiento y mobiliario S/. 7 492 270 (3,9%)	5003166: Dotación de materiales y equipos educativos para centros de educación básica especial y centros de recursos S/. 5 542 922	5003164: Dotación de materiales y equipos educativos para estudiantes de instituciones educativas inclusivas S/. 680 697
	5003169: Dotación de materiales y equipos educativos para programas de intervención temprana S/. 849 051	
	5005876: Capacitación para el adecuado uso de materiales, mobiliario y equipos educativos S/. 419 600	
	90,9%	9,1%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF¹⁷⁹

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Cabe precisar que, el diseño de este producto contempla el financiamiento de diversos aspectos como el material educativo, equipamiento, mobiliario; los cuales tienen objetivos distintos.

TABLA N° 18: MATERIALES Y EQUIPOS EDUCATIVOS PARA ESTUDIANTES DE II.EE. DE EBR, 2019	
Equipamiento:	<i>Los edificios y espacios acondicionados de uso público, en los que se proporcionan a la población servicios de bienestar social.</i>
Materiales educativos:	<i>Son los recursos, medios u objetos que se utiliza en la enseñanza de niños y niñas.</i>
Mobiliario escolar:	<i>Son muebles con estructura de madera o metal, empleados en las instituciones educativas según los grados de enseñanza con características y medidas estandarizadas.</i>

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF

Elaboración: Defensoría del Pueblo

179 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 05.11.19.

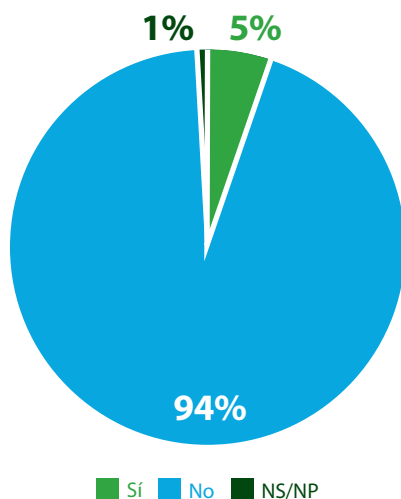


La Defensoría del Pueblo reconoce los esfuerzos de destinar presupuesto para todas estas herramientas; sin embargo, le preocupa que la falta de especificación dificulte la identificación y monitoreo del presupuesto asignado a cada una de estas actividades.

Asimismo, se identifica que el Programa Nacional de Dotación de Materiales Educativos concentra el 65,6% del total de presupuesto destinado al material educativo el cual es ejecutado desde el gobierno central. Adicionalmente, el 9,7% es manejado por el Programa de Educación Básica para Todos.

Durante la supervisión se buscó identificar el nivel de provisión de materiales educativos en las instituciones educativas de Educación Básica Regular que tienen estudiantes matriculados con NEE asociadas a discapacidad. Se pudo determinar que sólo el 5% de las I.E.E. de gestión pública manifestaron haber recibido materiales para la enseñanza a estudiantes con discapacidad en lo que va del 2019.

Gráfico N° 1. Porcentaje de I.E.E. de la EBR que señalan haber recibido materiales educativos, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo - Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

De conformidad con el portal web del Ministerio de Economía y Finanzas, la región de Lima concentra el mayor presupuesto para la provisión de materiales a instituciones inclusivas, seguida de Piura, Ancash y Tumbes. Las regiones con menor presupuesto son Madre de Dios, Pasco y Amazonas. Sin embargo a nivel de la ejecución de gasto, la región de Madre de Dios registra un nivel de ejecución de 98,9%, seguido por Ayacucho (97,5%), Tacna (86,6%) y Puno (84,5%).

TABLA N° 19: PRESUPUESTO PARA MATERIAL EDUCATIVO EN II.EE. CON ESTUDIANTES MATRICULADOS CON NEE ASOCIADOS A DISCAPACIDAD Y AVANCE DEL GASTO PRESUPUESTAL POR REGIONES, 2019		
Región	Presupuesto 5003164 S/.	Avance del gasto presupuestal %
Amazonas	863	45,9
Ancash	4640	55,2
Apurímac	1836	40,0
Arequipa	4108	65,6
Ayacucho	2418	97,5
Cajamarca	5129	71,9
Callao	3470	37,5
Cusco	2805	70,6
Huancavelica	3112	63,6
Huánuco	990	23,4
Ica	3489	33,2
Junín	4437	61,6
La libertad	3261	78,6
Lambayeque	3560	50,3
Lima	615 446	45,7
Loreto	934	0
Madre de dios	500	98,9
Moquegua	1495	0
Pasco	845	46,8
Piura	5078	33,2
Puno	4002	84,5
San Martín	1501	31,4
Tacna	1180	86,6
Tumbes	4579	58,6
Ucayali	1019	30,9

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF¹⁸⁰

Elaboración: Defensoría Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF

180 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 22.10.19.



La carencia de material educativo también fue identificada por los directores de las Ugel supervisadas como uno de los factores que limitan la implementación de la educación inclusiva. Las situaciones expuestas fueron las siguientes:

"Falta de recursos materiales y mobiliario"

"Limitaciones en la infraestructura y equipamiento, pues no están adaptados para atender las necesidades a las niñas, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales".

"Debilidades para la atención de estudiantes del nivel secundario por la cantidad de materiales y docentes".

"Carencia de recursos económicos para adquirir materiales para la atención de este tipo de educación".

"Material educativa insuficiente"

Si bien a nivel presupuestal, existe una partida específica para materiales educativos, mobiliario y equipamiento, esto no se ve reflejado en la provisión suficiente y distribución eficiente en las instituciones educativas que registran estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad; más aún, existe la percepción generalizada sobre su absoluta carencia.

3.4.2.2 Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos

El rubro para la contratación de personal es el más amplio y representa el 82.8% del total del PP 106; sin embargo, no existe una división adecuada entre el presupuesto que se asigna específicamente a los Cebes y Centros de Recursos y el presupuesto específico para las instituciones educativas regulares que tienen estudiantes matriculados con algún tipo de necesidad educativa asociada a discapacidad.

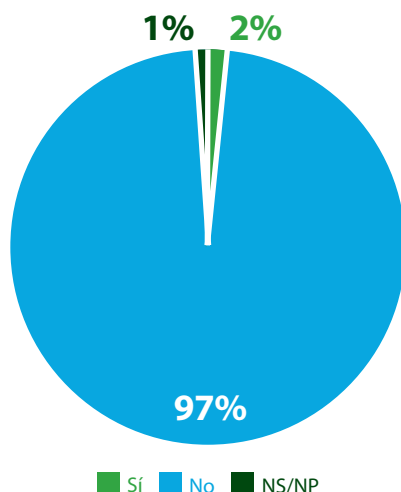
TABLA N° 20: CONTRATACIÓN DE PERSONAL EN II.EE. DE EBR CON ESTUDIANTES MATRICULADOS CON NEE ASOCIADAS A DISCAPACIDAD, 2019		
Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000790: Personal contratado oportunamente S/. 159 240 915 82,8%	5004308: Contratación oportuna y pago de personal para atención de programas de intervención temprana S/. 11 259 891 (7,1%)	S/. 0
	5005877: Contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos S/. 147 981 024 (92,9%)	S/. 0
	100%	0%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas - MEF¹⁸¹
Elaboración: Defensoría del Pueblo

181 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 05.11.19.

La adecuada dinámica de la inclusión educativa requiere la disponibilidad de docentes idóneos que puedan atender las necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas asociadas a la discapacidad e implementar los ajustes pedagógicos y curriculares recomendados por el equipo Saanee. Durante la supervisión se identificó que el 98% de las II.EE. supervisadas no asignan docentes sin aula a cargo para la atención de estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad debido a la falta de presupuesto para su contratación.

Gráfico N° 2. Porcentaje de II.EE. de la EBR que señalan contar con docentes sin aula a cargo para la atención de estudiantes con discapacidad, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo - Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Por otro lado, respecto a los principales factores que limitan la implementación de la educación inclusiva, las autoridades de las Unidades de Gestión Educativa manifestaron que la falta de docentes cualificados para atender a estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas de EBR es uno de los principales factores que impide la implementación efectiva de la educación inclusiva; tal como podemos observar en las siguientes afirmaciones:

"No existen plazas vacantes para docentes que atiendan las necesidades educativas de los estudiantes en las II.EE".
"Debilidades para la atención de estudiantes del nivel secundario por la cantidad de materiales y docentes".
"Falta de auxiliares a nivel primario".
"Falta de equipo no docente que se tendría que implementar mediante convocatoria por CAS o plazas".
"Falta de recursos humanos".



Finalmente, debemos señalar que si bien existe un amplio presupuesto para la contratación de docentes, se aprecia que dichos recursos se destinan principalmente a la contratación de docentes en el sistema de Educación Básica Especial. Por otro lado, la concentración del presupuesto para la contratación de docentes de EBR y EBE en un único proyecto (5005877: contratación oportuna y pago de personal en instituciones educativas inclusivas, centros de educación básica especial y centros de recursos), no permite monitorear con certeza a cuánto asciende el presupuesto real para la contratación de docentes dedicados a la inclusión educativa.

3.4.2.3 Programas de formación para los profesionales de los servicios instituciones educativas inclusivas

El presupuesto asignado a la formación de profesionales con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad representa únicamente el 1% del Programa Presupuestal 106, el cual principalmente está destinado para la capacitación de profesionales del sistema de educación básica especial con un 97,5%. El presupuesto para la formación de los profesionales de las instituciones educativas regulares, representa sólo el 2,5% a través de un programa de formación para los profesionales de las instituciones educativas inclusivas.

Cabe mencionar que este presupuesto comprende 3 tipos de actividades: los programas de formación, especialización y asistencia técnica y soporte. Estos programas están dirigidos a profesionales, especialistas y directivos del sistema de EBE y EBR. Cabe precisar que, para los profesionales de educación inclusiva solo existe un programa de formación, mientras que las especializaciones están disponibles en un único proyecto integrado tanto para profesionales de EBE como de EBR. Por último, las asistencias técnicas y soporte para la gestión pedagógica e institucional están destinadas únicamente para los servicios de la EBE.

Respecto a las especializaciones, no existe un producto específico para la especialización de docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad, sino únicamente para aquellos servicios que sirven de apoyo a las instituciones inclusivas.

TABLA N° 21: PROGRAMAS DE FORMACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EBE Y EBR, 2019.		
Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000791: Personal con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad S/. 2 012 812 (1%)	5005878: Programas de formación para los profesionales de los servicios de educación básica especial. S/. 103 868.	5005879: Programas de formación para los profesionales de los servicios institucionales educativos inclusivos. S/. 49 452.
	5005880: Programas de formación para los especialistas y directivos de las instancias de gestión educativa descentralizada. S/. 83 320.	
	5005881: Especialización a los profesionales de los servicios de apoyo a instituciones educativas inclusivas y de los centros de educación básica especial. S/. 410 021.	
	5005882: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los centros de educación básica especial. S/. 1 102 002.	
	5005883: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los centros de recursos. S/. 127 787.	
	5005884: Asistencia técnica y soporte para la gestión pedagógica e institucional de los programas de intervención temprana. S/. 136 367.	
	97,5%	2,5%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas - MEF¹⁸²
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

En este contexto, la Defensoría del Pueblo considera que la falta de capacitación docente es uno de los principales factores que limitan la implementación de la educación inclusiva. Según la información recogida durante la supervisión, el 60% de Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativas manifestaron las siguientes carencias:

182 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 05.11.19.



Direcciones Regionales de Educación:

"...no se cuenta con especialistas".

"Insuficiente capacitación por parte del Estado".

"...falta de actualización, falta de capacitación a los docentes contratados que tienen estudiantes con necesidades especiales".

"Falta de personal especializado, no se cuentan con especialistas en educación especial, puesto que estos son especialistas en educación inicial".

"Falta de personal para equipo Saanee".

"Falta de capacitación a los profesiones y otros involucrados".

"Falta de capacitación para profesores, directores y padres de familia".

"Carencia de psicólogos y terapeutas de lenguaje".

"No hay personal calificado".

"Falta de capacitación de los docentes".

"Falta de capacitación de adecuaciones curriculares".

"No hay especialistas en educación especial a dedicación exclusiva... No existen profesionales para la especialidad".

"Falta de intérpretes para las IIEE públicas".

"...no hay universidad, ni instituto que formen docentes en educación especial, en las provincias tienen que contratar docentes EBR, no hay docentes en educación especial, a veces tienen que bajar los perfiles para que las plazas no queden desiertas".

"Falta de docentes especializados".

"Falta de información y preparación de los docentes para atender a estudiantes con discapacidad... Falta de presupuesto para contratar intérprete de lengua de señas".

Unidades de Gestión Educativas:

"Falta de profesionales especialistas para atender los diversos tipos de discapacidad, carencia de capacitación especializada a los docentes de la IIEE inclusivas".

"Falta de especialistas... falta de capacitación".

"Falta de profesionales preparados para la EBE, falta de profesionales en lengua de señas y escritura en Braille".

"Falta de profesionales especializados, no hay especialistas para apoyo en la evaluación, no hay especialistas para apoyo a directores y profesores a la detección de casos".

"No se cuentan con especialistas de educación básica especial, precisando la entrevistada que le fue asignada la labor de especialista en educación inclusiva de manera adicional, ya que es especialista en educación inicial".

"No se cuentan con docentes con la especialidad de educación especial, solo con segunda especialidad... falta de capacitación inclusiva a cargo del Minedu".

"Falta de capacitación hacia los docentes y directivos".

"Fortalecimiento de capacidades en inclusión".

"No se cuenta con personal especialista que conozca a profundidad la política de educación inclusiva".

"Falta de sensibilización. Desconocimiento de la forma de trabajo con alumnos con discapacidad"

"Desconocimiento de la normativa actual"

"No se encuentran docentes para exclusivos para el equipo Saanee y equipo no docente"

"Falta de recursos humanos"

"Pocos espacios de capacitación desde el Minedu"

"Poco compromiso de especialistas de EBR en temas de inclusión"

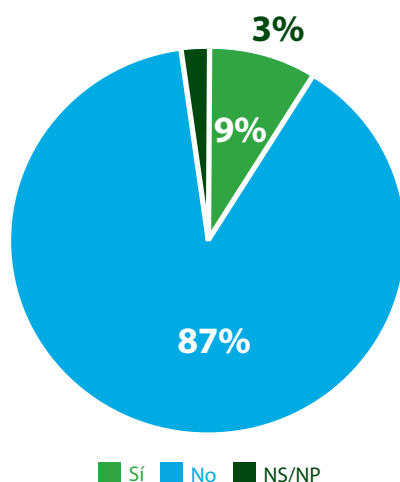
"Falta de personal en el equipo Saanee".

"Falta de designación de especialista en educación inclusiva...necesidad de especialistas en terapia, psicólogos y asistentes sociales".

Las reiteradas acotaciones a la falta de capacitación docente en materia de educación inclusiva expresado por las autoridades educativas de las DRE y de las Ugel, coinciden con la información recogida de los Directores de las instituciones educativas de Educación Básica Regular con estudiantes matriculados con NEE asociadas a discapacidad.

Adicionalmente, las autoridades del equipo Saanee, a quienes se les preguntó específicamente si contaban con presupuesto para fortalecer las capacidades de su equipo, el 87% negó contar con dicho presupuesto.

Gráfico N° 3. Porcentaje de Saanee que señalan que cuentan con presupuesto para fortalecer las capacidades de sus equipos, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo - Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.



3.4.2.4 Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas

La infraestructura educativa accesible es un elemento imprescindible para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad. La infraestructura además es una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y desarrollo de habilidades¹⁸³, es en ese contexto, que el PP 106 consideró una partida para el acondicionamiento de locales educativos tanto del sistema de EBE como de EBR; no obstante, debemos precisar que el PP 106 sigue focalizándose en los proyectos de la EBE con el 68,5%.

TABLA N° 22: PRESUPUESTO PARA ACONDICIONAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA EN II.EE. DE EBR, 2019		
Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000792: Locales con condiciones físicas adecuadas 10 697 008 (5,5%)	5003165: Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en locales de los centros de educación básica especial y centros de recursos 6 548 718	5004303: Acondicionamiento de espacios en locales de instituciones educativas inclusivas 3 367 338
	5003168: Mantenimiento y acondicionamiento de espacios en programas de intervención temprana 780 952	
	68,5%	31,5%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas - MEF¹⁸⁴
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Los criterios de accesibilidad supervisados en las instituciones educativas de EBR fueron:

- Las rampas de ingreso a las instituciones educativas, a fin de garantizar que las y los estudiantes en silla de ruedas puedan ingresar sin obstáculos.
- La accesibilidad dentro del aula.
- Las áreas recreativas sin obstáculos.
- Los servicios higiénicos adaptados.
- La sala de cómputo accesible.

3.4.2.5 Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo.

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad requiere del soporte familiar y social adecuado en el proceso educativo; más aún en cuanto al nivel educativo y socioeconómico de las familias, impacta de manera directa la disponibilidad de recursos para estimular el aprendizaje, tales como el acceso a libros y estimulación cognitiva¹⁸⁵.

183 Banco Interamericano de Desarrollo (2017). La Realidad del Desarrollo Social Latinoamericano, p.61.

184 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 07.11.19.

185 Banco Interamericano de Desarrollo (2017). La Realidad del Desarrollo Social Latinoamericano, p.41.

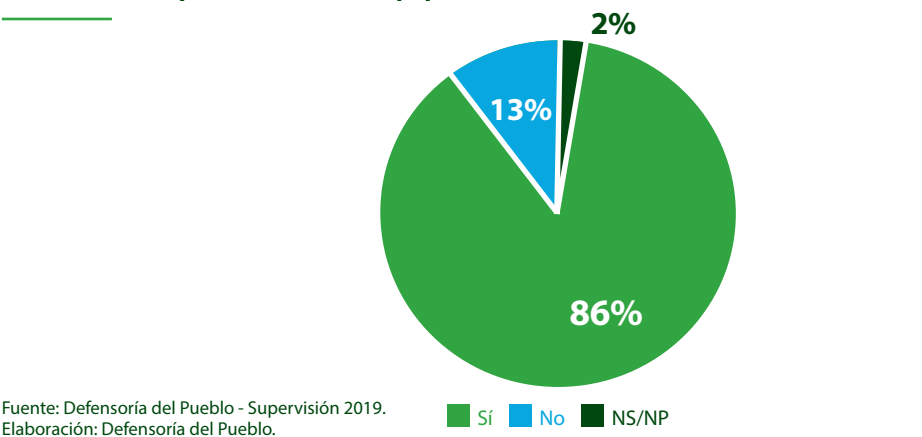
El PP 106 contempla un producto para las familias involucradas en el proceso educativo de las y los estudiantes con discapacidad; no obstante, la asistencia a familiares de estudiantes con discapacidad en II.EE. inclusivas representa sólo el 9,2% de dicho presupuesto.

TABLA N° 23: PRESUPUESTO PARA ACONDICIONAMIENTO DE LA INFRAESTRUCTURA EN II.EE. DE EBR, 2019		
Productos	Proyectos	
	EBE	EBR
3000793: Familias involucradas en el proceso educativo 2 376 263 (1,2%)	5004307: Asistencia a familias de estudiantes de centros de educación básica especial para participación en proceso educativo 1 920 896	5004305: Asistencia a familias de estudiantes de instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo 218 126
	5005875: Asistencia a familias de estudiantes de los programas de intervención temprana para participación en el proceso educativo 218 126	
	90,8%	9,2%

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas -MEF¹⁸⁶
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Durante la supervisión se buscó identificar si las familias de los estudiantes con discapacidad fueron asesoradas en el proceso de matrícula 2019 en las II.EE. regulares; asimismo, se les preguntó sobre la capacitación brindada a las familias sobre educación inclusiva. Esta información fue recogida de los directores de las instituciones educativas de EBR, a quienes además se les preguntó sobre su percepción sobre el apoyo del equipo Saanee para facilitar la participación de estudiantes con discapacidad. El 86% manifiesta que el Saanee asesoró a familiares de estudiantes con discapacidad durante el proceso de matrícula.

Gráfico N° 4. Porcentaje de Saanee que señalan que cuentan con presupuesto para fortalecer las capacidades de sus equipos, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo - Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

186 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 08.11.19.



3.4.2.6 Otros proyectos financiados con el presupuesto del programa presupuestal.

Finalmente, debemos señalar que el PP 106 financia también actividades de mejoramiento de servicios educativos individuales, dentro de la educación básica especial, financiamiento que representa el 2,6% de su presupuesto total.

TABLA N° 24: OTROS PROYECTOS FINANCIADOS CON EL PRESUPUESTO DEL PP 106, 2019.	
Categoría presupuestal 0106: Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva	S/. 192 834 163
Proyecto	PIM
2276134: mejoramiento del servicio educativo especial no escolarizado del Prite Callao en el distrito y provincia del Callao departamento de Lima.	1 157 471
2276220: mejoramiento del Prite Canto Grande en el Asentamiento Humano Casa Blanca distrito de San Juan de Lurigancho departamento de Lima.	376 142
2325679: instalación del servicio de educación básica especial del Cebe en la urbanización San Antonio de Carapongo distrito de Lurigancho - Chosica, provincia y departamento de Lima.	774 768
2325914: Mejoramiento del servicio educativo de Educación Básica Especial 01 Pierre François Jamet, 12 Molinopata, Cebe 11 La Salle del distrito de Abancay, 07 Curahuasi del distrito de Curahuasi, provincia de Abancay, región Apurímac.	1 503 285
2329289: Mejoramiento de los servicios educativos de Educación Básica Especial n 13 y Uripa de los distritos de Chincheros y Anco Huallo, provincia de Chincheros, región Apurímac.	705 146
2329564: Mejoramiento del servicio de Educación Básica Especial del Cebe Hipólito Unanue, urbanización Las Palmeras de El Agustino, distrito El Agustino, provincia y departamento de Lima.	407 604
2329850: Creación del servicio de Educación Básica Especial del Prite Nuestra Señora de Guadalupe, sector E-2-C Pampas de San Juan, distrito de San Juan de Miraflores, provincia y departamento de Lima.	1 368 301
2392826: Mejoramiento del servicio de Educación Básica Especial los Cebe 00002, 00003, 00004 - María Montessori y Prite una luz en mi camino, distritos de Moyobamba, Rioja y Nueva Cajamarca, provincias de Moyobamba y Rioja - San Martín.	398 000
TOTAL	4 924 116

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas - MEF¹⁸⁷
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

187 Portal web de seguimiento de ejecución presupuestal diario del Ministerio de Economía. <https://www.mef.gob.pe/es/seguimiento-de-la-ejecucion-presupuestal-consulta-amigable>. Fecha de consulta: 08.11.19.

CAPÍTULO IV

CUMPLIMIENTO DE
OBLIGACIONES EN
MATERIA DEL DERECHO
A LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA



CUMPLIMIENTO DE OBLIGACIONES EN MATERIA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.1. Disponibilidad

De acuerdo con el artículo 24, párrafo 1, de la CDPD, el Estado peruano debe asegurar el cumplimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad sin discriminación y en los mismos términos y condiciones que el resto, a través de un sistema de educación inclusiva a todos los niveles, incluyendo el nivel pre-escolar, primaria, secundaria y educación superior, formación profesional y aprendizaje a lo largo de la vida, actividades sociales y extracurriculares.

En ese sentido, y de conformidad con lo señalado por el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, “los programas y las instituciones educativas públicas y privadas deben estar disponibles en la suficiente cantidad y calidad. Los Estados Partes deben garantizar una amplia disponibilidad de plazas educativas para estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la comunidad.”¹⁸⁸ En ese marco, la Defensoría del Pueblo manifestó su preocupación respecto a la reserva de dos vacantes por aula. La Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019 establece que, “En la Educación Básica Regular y en la Educación Básica Alternativa, se reservarán dos (2) vacantes por aula para las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada.” Dicha redacción, ocasionó que las instituciones educativas asumieran que sólo podían matricular hasta un máximo de dos estudiantes con discapacidad por aula, situación que resultaba perjudicial para las niñas y niños con discapacidad. Dicha situación fue resuelta en las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2020, que establece que, en la EBR y en la EBA, se reservarán como mínimo dos (2) vacantes por aula para las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada.

Por otro lado, el párrafo 2 (b) de la CDPD establece que las personas con discapacidad puedan acudir a las escuelas primarias y secundarias dentro de las comunidades en las que viven. De acuerdo al Comité, “los estudiantes no deben ser enviados fuera de su entorno. El entorno educativo debe estar al alcance físico de las personas con discapacidad, incluyendo el transporte seguro y protegido.”¹⁸⁹

4.1.1. Obligación de implementar instituciones educativas inclusivas

El Estado peruano se orienta a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades. Tal como lo establece las Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas, “la

188 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 26.

189 Ibidem.



política educativa rumbo al Bicentenario está centrada en alcanzar dos objetivos: igualdad de oportunidades y ciudadanía”.

En ese marco, en el Perú, la adopción de la política de educación inclusiva se orienta a lograr la inclusión de los estudiantes con discapacidad leve y moderada en las instituciones educativas de EBR. De acuerdo a las Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019, a partir del 2019, el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) será implementado en todas las modalidades, niveles y ciclos de las instituciones educativas y programas educativos de la educación básica, tanto públicos como privados, considerando las características de las y los estudiantes y su contexto. Asimismo, el CNEB debe orientarse a la construcción de ciudadanía respetando la diversidad de las y los estudiantes.

En el Perú existen 113 327 instituciones educativas y programas del sistema educativo a nivel nacional, de las cuales 85 625 son II.EE de gestión pública (75,56%) y 27 702 de gestión privada (24,44%). Asimismo, el 54,39% está ubicado en el área urbana y el 45,61% en el área rural.

Del total de II.EE., 107 142 corresponden a la EBR (94,54%); 888 a EBE (0,78%); 2454 a EBA (2,16%); 1183 a Técnico Productivo (1,04%); y, 1040 a Educación Superior No Universitaria (0,91%), tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

TABLA N° 25: PERÚ: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2019.

Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión		Área		Pública		Privada	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Total	113 327	85 625	27 702	61 630	51 697	34 369	51 256	27 261	441
Básica Regular	107 142	82,130	25 012	55 548	51 594	30 965	51 165	24 583	429
Inicial	53 706	42 756	10 950	28 877	24 829	18 008	24 748	10 869	81
Primaria	38 605	29 776	8829	16 227	22 378	7595	22 181	8632	197
Secundaria	14 831	9598	5233	10 444	4387	5362	4236	5082	151
Básica Alternativa	2454	1388	1066	2433	21	1371	17	1062	4
Básica Especial	888	795	93	873	15	780	15	93	0
Técnico-Productiva	1803	808	995	1761	42	772	36	989	6
Superior No Universitaria	1040	504	536	1015	25	481	23	5345	2
Pedagógica	184	101	83	181	3	98	3	83	0
Tecnológica	824	377	447	804	20	359	18	445	2
Artística	32	26	6	30	2	24	2	6	0

Fuente: Minedu de Educación -Padrón de Instituciones Educativas.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

A excepción de las II.EE. de EBE, que por su propia naturaleza solo albergan estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, las demás deben albergar a estudiantes con y sin discapacidad. Es decir, todas las instituciones educativas están llamadas a ser inclusivas, atender las necesidades educativas asociadas a discapacidad y otras diversidades. En ese sentido, la denominación “colegios inclusivos” hace referencia a instituciones educativas que tienen estudiantes matriculados con necesidades educativas especiales; lo cual no significa, necesariamente, que brinden una educación de calidad a dichos estudiantes.

El Censo Escolar 2019 del Minedu registra un total de 9 038 947 estudiantes con discapacidad a nivel nacional. De los cuales, 6 272 861 están matriculados en II.EE. de gestión pública y 2 566 086 en II.EE. de gestión privada.

Del total de estudiantes matriculados, 8 024 672 se encuentran matriculados en EBR, cifra que representa el 88,77% del total de estudiantes matriculados en el sistema educativo a nivel nacional; y, 20 722 se encuentran matriculados en EBE, cifra que representa el 0,22% del total de estudiantes matriculados en el sistema educativo a nivel nacional.

De acuerdo a estas cifras, es en las II.EE. de la EBR donde se plantea el desafío de la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y la atención a la diversidad. Asimismo, es en las II.EE. de EBR donde el Estado debe garantizar la igualdad de oportunidades y el ejercicio de ciudadanía. Más aún, tomando en consideración los datos del Censo Escolar 2019, actualmente el reto de la inclusión se presenta, principalmente, en las instituciones educativas de gestión pública, por ser dichas instituciones las que tienen mayor concentración de estudiantes a nivel nacional.



TABLA N° 26: PERÚ: MATRÍCULA EN EL SISTEMA EDUCATIVO POR TIPO DE GESTIÓN, SEGÚN ETAPA, MODALIDAD Y NIVEL EDUCATIVO, 2019			
Etapa, modalidad y nivel educativo	Total	Gestión	
		Pública	Privada
Total	9 038 947	6 472 861	2 566 086
Básica Regular	8 024 672	5 975 506	2 049 166
Inicial	1 768 758	1 281 096	487 662
Primaria	3 667 092	2 728 891	938 201
Secundaria	2 588 822	1 965 519	623 303
Básica Alternativa	215 176	149 751	65 425
Básica Especial	20 722	19 010	1712
Técnico-Productiva	252 049	151 416	100 633
Superior No Universitaria	526 328	177 178	349 150
Pedagógica	52 225	34 937	17 288
Tecnológica	467 826	136 307	331 519
Artística	6277	5934	343

Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Las cifras del Censo Escolar 2019 registran 21157 II.EE. de EBR que tienen al menos un estudiante matriculado con NEE, cifra que representa el 19,74% del total de instituciones de EBR. Dicha cifra evidencia que el 80,26% de II.EE. de EBR no cuentan con estudiantes matriculados con NEE, asociadas o no a discapacidad.

Entre las regiones que albergan el mayor número de instituciones con al menos un estudiante con NEE se encuentran Lima Metropolitana, con 3582 II.EE., Cajamarca con 1685 II.EE., Piura con 1523 II.EE., seguidas de La Libertad con 1263 II.EE, Cusco con 1151 II.EE y Puno con 1107 II.EE.

Asimismo, las regiones con menor número de instituciones con al menos un estudiante con NEE son Madre de Dios, que registra solo 98 II.EE., Moquegua con 162 II.EE., Tumbes con 185 II.EE. y Ucayali con 198 II.EE.

11 708 de las II.EE. corresponden al nivel primaria, cifra que representa el 55,33% del total de II.EE de EBR con al menos un estudiante matriculado con NEE. Sin embargo, solo existen 5440 II.EE. de nivel secundaria, cifra que representa el 25,71% del total de II.EE de EBR con al menos un estudiante matriculado con NEE. Dicha situación evidencia una disminución sustancial de más de 50% de instituciones educativas inclusivas respecto al número de II.EE. del nivel primaria.

TABLA N° 27: NÚMERO DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Y ESTUDIANTES MATRICULADOS CON ALGÚN TIPO DE NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL POR REGIÓN, 2019				
Región	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
	N° II.EE.	N° II.EE.	N° II.EE.	N° II.EE.
Amazonas	75	278	128	481
Ancash	176	656	295	1,127
Apurímac	103	286	161	550
Arequipa	178	462	246	886
Ayacucho	93	423	184	700
Cajamarca	217	1089	379	1685
Callao	118	194	114	426
Cusco	167	687	297	1,151
Huancavelica	70	413	215	698
Huánuco	131	530	195	856
Ica	136	296	122	554
Junín	119	519	235	873
La libertad	258	726	279	1,263
Lambayeque	160	428	168	766
Lima metropolitana	1030	1575	977	3582
Lima provincias	122	393	207	722
Loreto	71	216	76	363
Madre de dios	19	52	27	98
Moquegua	42	78	42	162
Pasco	40	164	79	283
Piura	287	830	396	1523
Puno	136	684	287	1107
San martin	105	407	152	664
Tacna	65	116	73	254
Tumbes	37	92	56	185
Ucayali	34	114	50	198
Total general	4009	11 708	5440	21157

EBR: Inicial (Escolarizada y no escolarizada), Primaria y Secundaria.

Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.

Elaboración: Defensoría del Pueblo.



De acuerdo a los Censos de Población y Vivienda 2017, Lima concentra el mayor número de personas con discapacidad en edad escolar (286 002) y, al mismo tiempo, de acuerdo al Censo Educativo 2019, alberga el mayor número de II.EE. de EBR con al menos un estudiante matriculado con NEE (4304 II.EE).

A pesar de la aparente buena ubicación de la región de Lima, debemos precisar que la región alberga 15 374 II.EE. de EBR; es decir, solo el 27,99% del total de II.EE. de EBR de la región de Lima son inclusivas. Similar situación ocurre en Piura, en donde el número de personas con discapacidad en edad escolar es de 41 518; alberga 6605 II.EE. de EBR, de las cuales 1523 tienen al menos un estudiante matriculado con NEE; es decir, solo el 23,05% de II.EE. de EBR son inclusivas.

Por otro lado, Madre de Dios es la región con menor número de personas con discapacidad en edad escolar (3618); cuenta con 559 II.EE. de EBR, 98 de las cuales son II.EE. que tienen al menos un estudiante matriculado con NEE. Es decir, solo el 17,53% de II.EE. de EBR son inclusivas. Similar situación ocurre en Moquegua, región que registra 4731 personas con discapacidad en edad escolar y 670 II.EE. de EBR, de las cuales 162 son II.EE. inclusivas, cifra que representa el 24,17%.

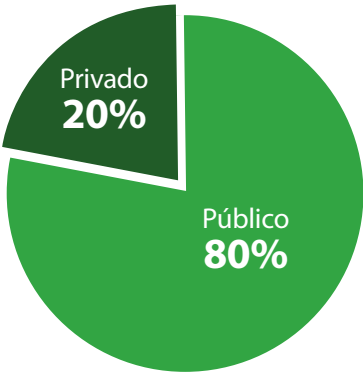
TABLA N° 28. POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD EN EDAD ESCOLAR Y NÚMERO DE INSTITUCIONES CON ESTUDIANTES MATRICULADOS CON ALGÚN TIPO DE NNE POR REGIÓN, 2019		
Región	Población PCD en edad escolar (0-29)	II.EE. de EBR inclusivas
Amazonas	7130	481
Ancash	26 536	1127
Apurímac	9178	550
Arequipa	39 548	886
Ayacucho	14 717	700
Cajamarca	22 015	1685
Callao	30 897	426
Cusco	31 688	1151
Huancavelica	6538	698
Huánuco	15 469	856
Ica	22 245	554
Junín	29 210	873
La libertad	37 212	1 263
Lambayeque	29 966	766

Lima	286 002	4304
Loreto	17 179	363
Madre de Dios	3618	98
Moquegua	4731	162
Pasco	6209	283
Piura	41 518	1523
Puno	32 042	1107
San Martín	16 369	664
Tacna	10 314	254
Tumbes	5735	185
Ucayali	10 433	198
Total	756 499	21 157

Fuente: Censos de Población y Vivienda 2017 -INEI; y, Censo Escolar 2019 -Minedu.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Del total de instituciones educativas de EBR con estudiantes matriculados con algún tipo de NEE, 16 855 son de gestión pública (80%) y 4 mil 302 son de gestión privada (20%). Cabe precisar que, del total de II.EE. de EBR de gestión pública (82 130), solo el 20,52% son inclusivas; asimismo, del total de II.EE. de EBR de gestión privada (25 012), solo el 17,19% tiene al menos un estudiante con NEE.

Gráfico N° 5. II.EE. de EBR con estudiantes matriculados con algún tipo de NEE por tipo de gestión, 2019



Fuente: Censo Escolar 2019 – MINEDU
Elaboración: Defensoría del Pueblo



Las regiones con mayor número de II.EE. de EBR de gestión pública que tienen estudiantes matriculados con NEE son: Lima Metropolitana (10,06%), Cajamarca (9,45%), La Libertad (5,98%), Piura (7,46%), Puno (6,11%), Ancash (6,02%) y Cusco (6,02%).

Por otro lado, las regiones que registran un menor número de II.EE. de EBR de gestión pública que tienen estudiantes matriculados con NEE son: Madre de Dios (0,49%), Moquegua (0,75%), Tumbes (0,95%) y Ucayali (1,04%).

Debemos precisar que en el nivel de secundaria hay una reducción del 55,51% respecto al número de instituciones educativas correspondiente al nivel primaria. Dicha situación genera interrogantes respecto a la permanencia de las y los estudiantes matriculados con NEE, lo cual haría suponer que existe un alto nivel de deserción escolar de este sector de la población.

TABLA N° 29: II.EE. DE EBR DE GESTIÓN PÚBLICA Y ESTUDIANTES MATRICULADOS CON ALGÚN TIPO DE NEE POR REGIÓN, 2019.				
Región	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
	N° II.EE.	N° II.EE.	N° II.EE.	N° II.EE.
Amazonas	73	273	126	472
Ancash	150	600	266	1,016
Apurímac	98	279	159	536
Arequipa	98	329	167	594
Ayacucho	87	406	173	666
Cajamarca	204	1046	343	1593
Callao	49	96	58	203
Cusco	138	618	260	1016
Huancavelica	68	409	210	687
Huánuco	113	500	186	799
Ica	92	211	92	395
Junín	107	472	210	789
La libertad	193	594	221	1008
Lambayeque	115	324	107	546
Lima metropolitana	452	747	498	1697
Lima provincias	88	319	176	583
Loreto	69	197	63	329
Madre de dios	15	43	25	83
Moquegua	34	61	33	128
Pasco	39	161	75	275
Piura	241	704	314	1259
Puno	126	644	260	1030
San Martín	101	387	147	635
Tacna	47	82	50	179
Tumbes	33	80	48	161
Ucayali	32	102	42	176
Total general	2 862	9 684	4 309	16 855

EBR: Inicial (Escolarizada y no escolarizada), Primaria y Secundaria.

Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.

Elaboración: Defensoría del Pueblo.



Asimismo, las regiones que registran un mayor número de II.EE. de EBR de gestión privada que tienen estudiantes matriculados con NEE son: Lima Metropolitana (43,81%), Arequipa (6,78%), Piura (6,13%), La Libertad (5,92%) y Callao (5,18%). Las regiones que registran un menor número de II.EE. de EBR de gestión privada que tienen estudiantes matriculados con NEE son: Pasco (0,18%), Amazonas (0,20%), Huancavelica (0,25%), Apurímac (0,32%) y Madre de Dios (0,34%).

Similar a lo que ocurre con el número de instituciones educativas de gestión pública, en el ámbito privado se observa una reducción de 44,13% del número de instituciones educativas privadas con estudiantes matriculados con NEE, situación que hace suponer el alto índice de deserción escolar.

TABLA N° 30: II.EE. DE EBR DE GESTIÓN PRIVADA Y ESTUDIANTES MATRICULADOS CON ALGÚN TIPO DE NEE POR REGIÓN Y NIVEL EDUCATIVO, 2019.				
Región	Inicial	Primaria	Secundaria	Total
	N° IIEE	N° IIEE	N° IIEE	N° IIEE
Amazonas	2	5	2	9
Ancash	26	56	29	111
Apurímac	5	7	2	14
Arequipa	80	133	79	292
Ayacucho	6	17	11	34
Cajamarca	13	43	36	92
Callao	69	98	56	223
Cusco	29	69	37	135
Huancavelica	2	4	5	11
Huánuco	18	30	9	57
Ica	44	85	30	159
Junín	12	47	25	84
La libertad	65	132	58	255
Lambayeque	55	104	61	220
Lima Metropolitana	578	828	479	1885
Lima provincias	34	74	31	139
Loreto	2	19	13	34
Madre de Dios	4	9	2	15
Moquegua	8	17	9	34
Pasco	1	3	4	8

Piura	56	126	82	264
Puno	10	40	27	77
San Martín	4	20	5	29
Tacna	18	34	23	75
Tumbes	4	12	8	24
Ucayali	2	12	8	22
Total general	1 147	2 024	1 131	4 302

EBR: Inicial (Escolarizada y no escolarizada), Primaria y Secundaria.

Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.

Elaboración: Defensoría del Pueblo.

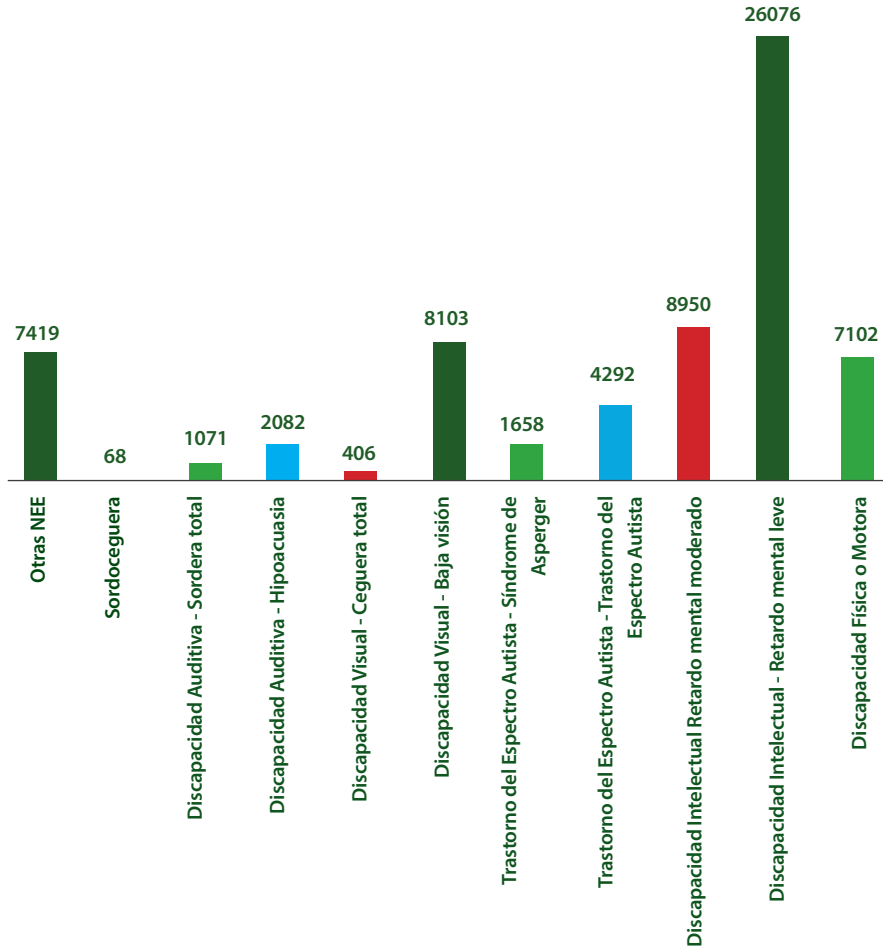
El Censo Escolar 2019 registra un total de 67 227 estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en instituciones educativas de EBR, pública o privada. De ellos, 35 026 son estudiantes con discapacidad intelectual - retardo mental, cifra que representa el 52,10% del total de estudiantes con NEE incluidos en instituciones educativas de EBR.

Debemos precisar que, 26 076 son estudiantes con discapacidad intelectual - retardo mental leve, cifra que representa el 38,78% del total de estudiantes incluidos en EBR.; y, 8950 son estudiantes con discapacidad intelectual - retardo mental moderado, cifra que representa el 13,31% del total de estudiantes incluidos en EBR.

El número de estudiantes con discapacidad visual registrados en el Censo Escolar 2019 ascienden a 8509, cifra que representa el 12,65% del total de estudiantes con discapacidad incluidos en II.EE. de EBR. De ellos, el número de estudiantes con discapacidad visual - baja visión ascienden a un total de 8 mil 103, cifra que representa el 95,22% del total de estudiantes con discapacidad visual incluidos en II.EE. de EBR; y, el número de estudiantes con discapacidad visual - ceguera total ascienden a 406, cifra que representa el 4,77%.

Por su parte, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista -TEA, incluido los estudiantes con Asperger, matriculados en II.EE. de EBR asciende a 5950, cifra que representa el 8,85% del total de estudiantes matriculados con NEE incluidos en II.EE. de EBR. De ellos, las y los estudiantes con Asperger son un mil 1658, cifra que representa el 2,46% de estudiantes incluidos en II.EE. de EBR.

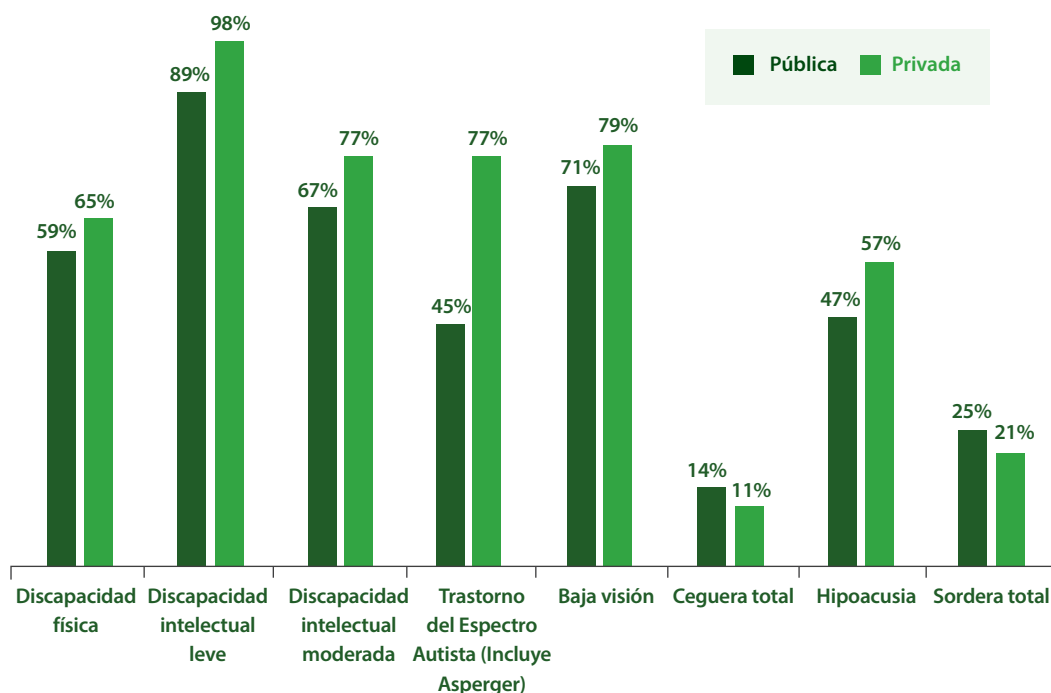
Gráfico N° 6. Número de estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en II.EE. de la EBR, 2019



Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Durante la supervisión se constató que, de acuerdo a lo expresado por las II.EE., públicas y privadas, la mayoría de ellas están en condiciones de atender a estudiantes con discapacidad intelectual (incluido TEA y Asperger), física y sensorial (baja visión e hipoacusia); sin embargo, un escaso número de II.EE. manifiesta estar en condiciones de atender a niñas, niños y adolescentes con ceguera y sordera total.

Gráfico N° 7. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender a estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en instituciones educativas de EBR, 2019



Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

De acuerdo a lo señalado por el personal directivo de las instituciones educativas supervisadas, el 89% de II.EE. de gestión pública manifiestan que están en condiciones de atender las NEE de estudiantes con discapacidad intelectual leve; mientras que solo el 67% responde que está en condiciones de atender las NEE de estudiantes con discapacidad intelectual moderada.

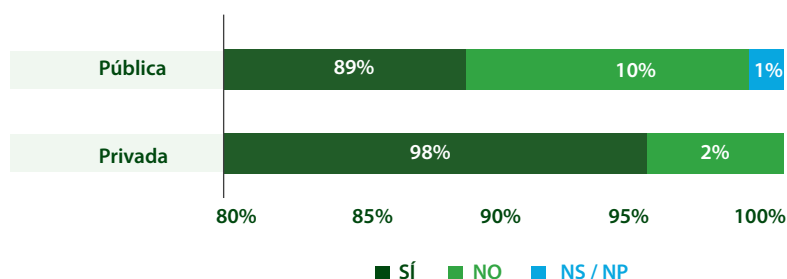
Por su parte, el 98% de II.EE. de gestión privada manifiesta que está en condiciones de atender las NEE de estudiantes con discapacidad intelectual leve; mientras que el 77% manifiesta que está en condiciones de atender las NEE de estudiantes con discapacidad intelectual moderada.

La percepción respecto a la capacidad para atender las NEE de este sector de la población, evidencia una visión positiva de atención a estudiantes con discapacidad, con una ligera ventaja para el sector privado respecto a las instituciones educativas de gestión pública.



Sin embargo, esta percepción no encuentra su correlato en la práctica cotidiana de las II.EE. de gestión privada donde el personal docente y administrativo manifiesta constantemente la necesidad de acceder a programas de capacitación sobre educación inclusiva y atención a la diversidad.

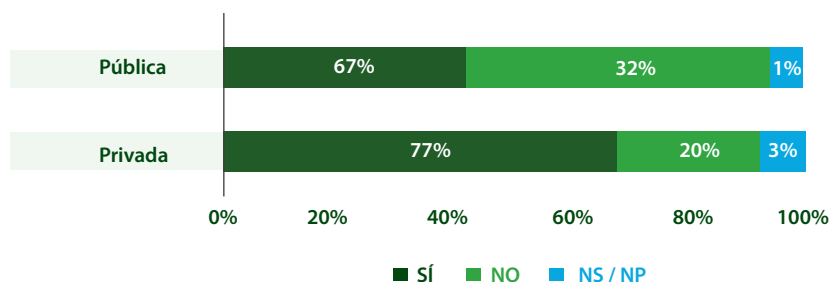
Gráfico N° 8. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes matriculados con discapacidad intelectual leve, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Llama la atención el alto nivel de percepción negativa respecto a la capacidad de las instituciones educativas para atender las NEE de las y los estudiantes con discapacidad moderada, alcanzando al 32% en las instituciones educativas de gestión pública y 20% en las de gestión privada, tal como se puede observar en el siguiente gráfico.

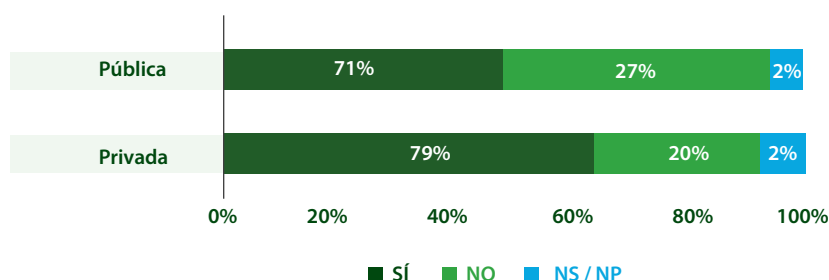
Gráfico N° 9. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes matriculados con discapacidad intelectual moderada, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

La percepción de capacidad de las instituciones educativas para la atención a las NEE de estudiantes con baja visión es relativamente similar en las instituciones educativas de gestión pública (71%) y las de gestión privada (79%). Asimismo, solo el 27% de instituciones educativas de gestión pública manifiestan no estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes con baja visión, frente a un 21% de las instituciones educativas de gestión privada.

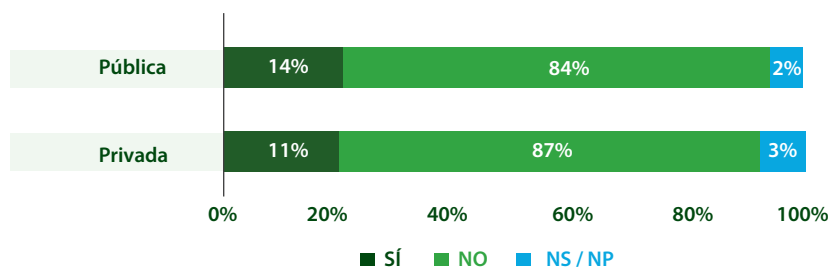
Gráfico N° 10. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes matriculados con baja visión, 2019.



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Por otra parte, los resultados de la supervisión evidencian que 84% de las instituciones educativas de gestión pública consideran que no están en condiciones de atender las NEE de estudiantes con ceguera total, frente a un 87% de instituciones educativas de gestión privada. Cifra relativamente alta en comparación a la capacidad de las instituciones educativas para atender las NEE asociadas a otro tipo de diversidad funcional.

Gráfico N° 11. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes matriculados con ceguera total, 2019

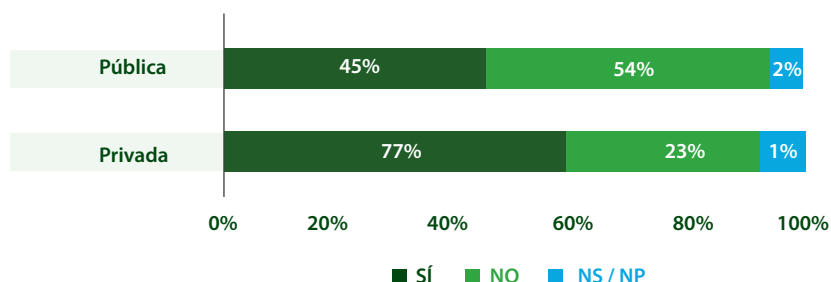


Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo



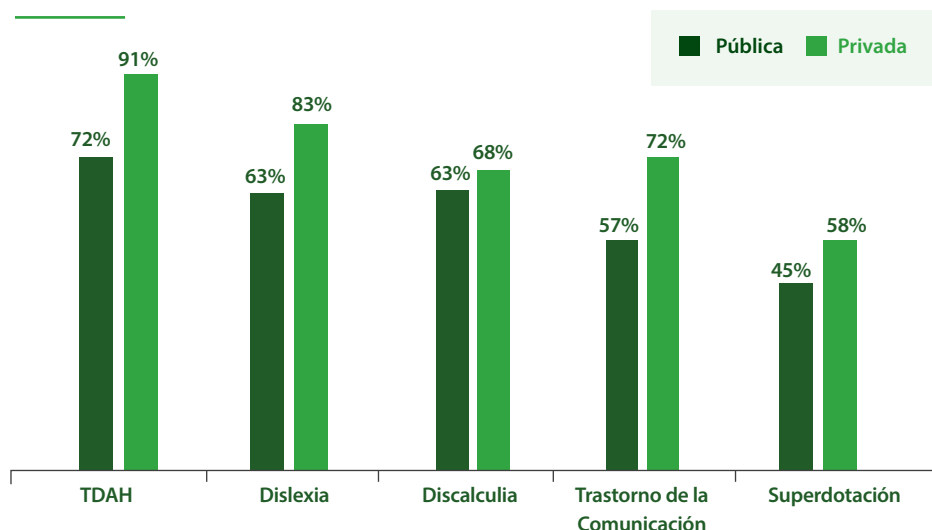
En lo que respecta a la atención de las NEE de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, incluido el Asperger, el 54% de las instituciones educativas de gestión pública manifiesta no estar en condiciones de atender a este sector de la población, frente a un 23% de instituciones educativas de gestión privada.

Gráfico N° 12. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes matriculados con trastorno del espectro autista, 2019



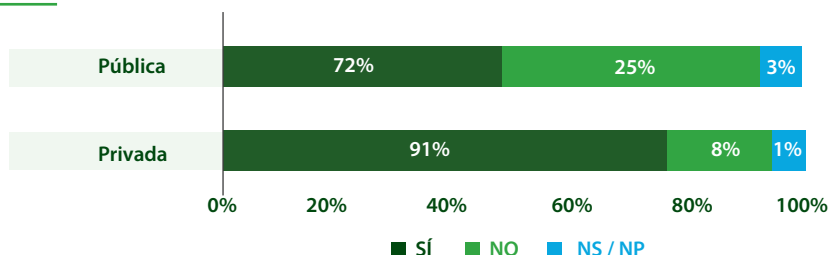
Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

En lo que respecta a la atención a la diversidad, el 72% de II.EE. de gestión pública y el 91% de gestión privada manifestaron estar en condiciones de atender a estudiantes con TDAH; el 63% de II.EE. de gestión pública y el 83% de gestión privada manifestaron estar en condiciones de atender a estudiantes con Dislexia; el 63% de II.EE. de gestión pública y el 68% de gestión privada manifestaron estar en condiciones de atender a estudiantes con Discalculia; el 57% de II.EE. de gestión pública y el 72% de gestión privada manifestaron estar en condiciones de atender a estudiantes con Trastorno de la Comunicación (TEL); y, el 45% de II.EE. de gestión pública y el 58% de gestión privada manifestaron estar en condiciones de atender a estudiantes con Superdotación.

Gráfico N° 13. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender a estudiantes matriculados con otras NEE, 2019

Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

En lo que respecta al TDAH¹⁹⁰, la Defensoría del Pueblo ha podido constatar que existe una ausencia de data que permita visualizar a este sector de la población estudiantil. Sin embargo, la mención a este sector de la población estudiantil es constante en el personal docente y administrativo de las instituciones educativas. Al respecto, el 72% de las instituciones educativas de gestión pública manifestaron estar capacitados para atender a estudiantes con TDAH frente a un 91% de instituciones educativas de gestión privada.

Gráfico N° 14. II.EE. que manifiestan estar en condiciones de atender las NEE de estudiantes con TDAH, 2019

Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

190 "El TDAH es una condición neurobiológica que consta de dos componentes: déficit de atención e hiperactividad-impulsividad. Puede estar presente o predominar cualquiera de los dos componentes. Su origen suele ser hereditario y se debe a un desbalance químico relacionado con los neurotransmisores dopamina y norepinefrina. Un dato importante a tener en cuenta es que las personas con déficit de atención no suelen tener dificultad para concentrarse en aquello que sí les interesa. Además de las tres grandes características: desatención, hiperactividad e impulsividad, quienes tienen TDAH presentan problemas en las funciones ejecutivas." Atención al TDAH en la escuela. APDA, 2018. Página 7.

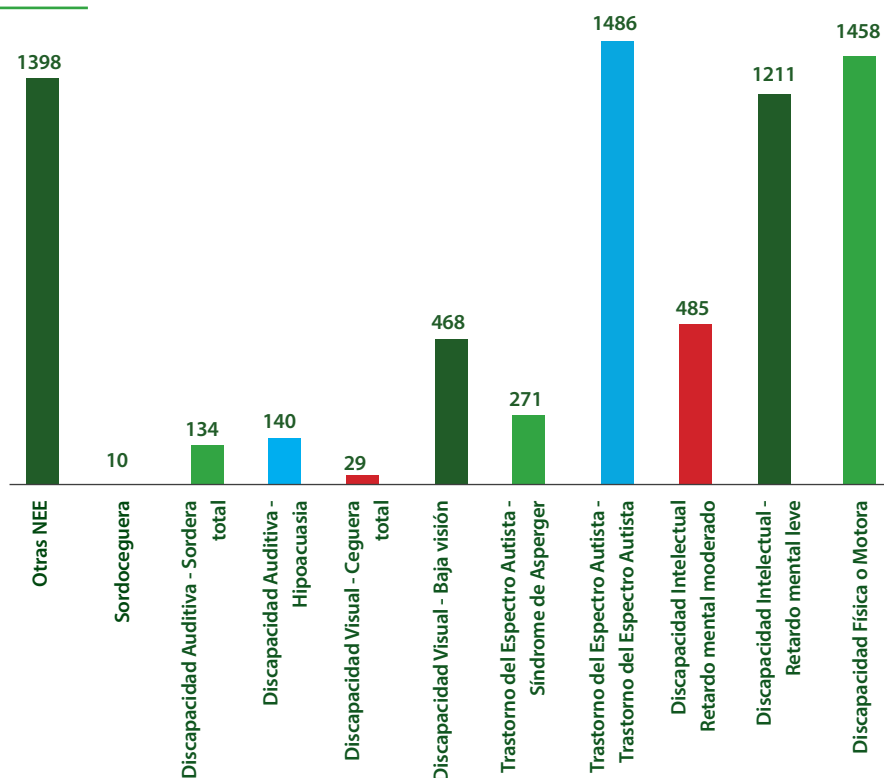


El alto índice de respuesta afirmativa de las II.EE. contrasta con los constantes reclamos de los padres y madres de familia, quienes manifiestan que las II.EE. no están capacitadas para atender a sus hijos e hijas con TDAH. Dicha situación nos permite suponer que lo manifestado por los representantes de las II.EE. podría deberse a la presencia de un alto número de estudiantes con TDAH en las II.EE., quienes necesitan una atención particular a sus NEE.

La percepción de las instituciones educativas respecto a la capacidad de atención a las NEE guarda estrecha relación con la diversidad funcional de las y los estudiantes matriculados en las instituciones educativas de EBR, pública y privada. Esto permite afirmar que, el desarrollo de capacidades en las instituciones educativas para atender las NEE se fundamenta en la experiencia de inclusión realizada por la institución educativa.

De acuerdo al Censo Escolar 2019, en el nivel inicial, el número de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (1757), discapacidad intelectual - retardo mental (1696) y con discapacidad física o motora (1458) es comparativamente elevado respecto a los demás estudiantes con discapacidad (sordoceguera, sordera, hipoacusia, baja visión, ceguera total).

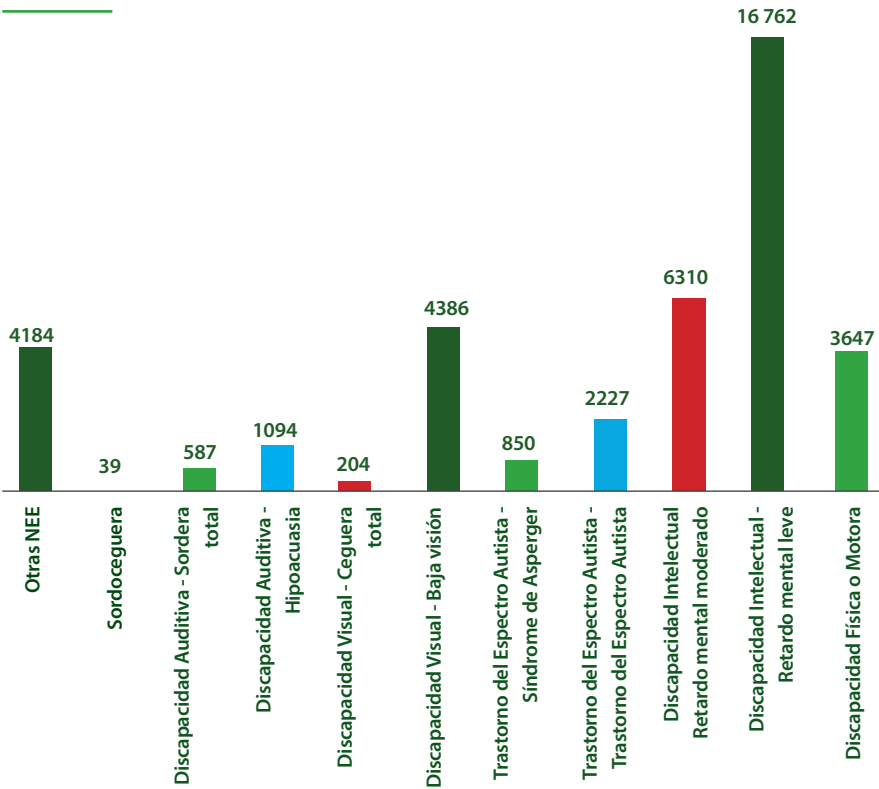
Gráfico N° 15. Estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en II.EE. de EBR, nivel inicial, 2019



Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

La situación cambia en el nivel primaria. Las y los estudiantes con discapacidad intelectual – retardo mental leve asciende a 23 072, cifra que representa 57,26% de las y los estudiantes matriculados con NEE en el nivel primaria de la EBR. Seguidos por las y los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista, incluido Asperger, que asciende a 3077, cifra que representa el 7,63%.

Gráfico N° 16. Estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en II.EE. de EBR, nivel primaria, 2019



Fuente: Minedu - Censo Escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

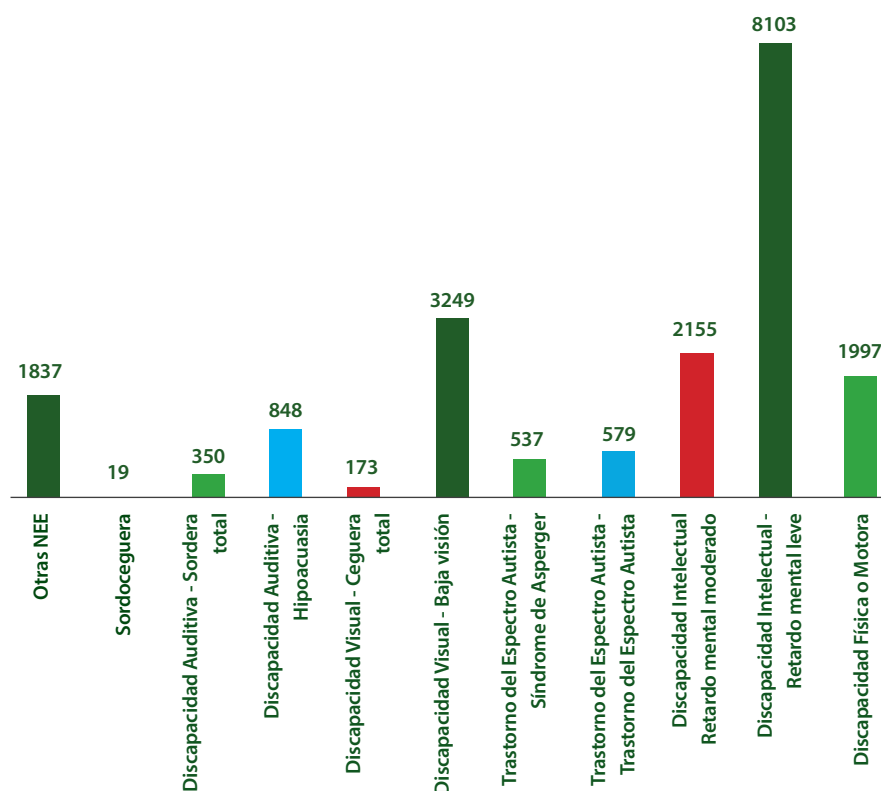
Por otro lado, en el nivel secundaria, las y los estudiantes con discapacidad intelectual – retardo mental asciende a 10 258, cifra que representa el 51,68% de los estudiantes con NEE matriculados en el nivel secundaria de la EBR; seguidos por los estudiantes con discapacidad visual, que asciende a 3422, lo cual representa el 17,24%.

Un aspecto a resaltar es el número de estudiantes sordos en el nivel secundaria. De acuerdo al Censo Escolar 2019, hay 350 estudiantes sordos matriculados en las II.EE. de EBR; sin



embargo, la Defensoría del Pueblo ha podido verificar la falta de instituciones educativas para atender las NEE de este sector de la población.

Gráfico N° 17. Estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en II.EE. de la EBR, nivel secundaria, 2019



Fuente: Minedu - Censo escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Cabe precisar que, de acuerdo los resultados de los Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017, hay 232 176 personas que tienen dificultades para oír; cifra que representa el 7,6% del total de personas con discapacidad; sin embargo, solo se cuenta con un Centro de Educación Básica Alternativa (Ceba) Hipólito Unánime, donde se brinda educación secundaria a estudiantes sordos y que adolece de serias dificultades de gestión.

Finalmente, debemos precisar que el análisis de la disponibilidad de instituciones educativas que garanticen el derecho fundamental a la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, no significa que se esté abogando por la creación de instituciones educativas exclusivas para estudiantes con discapacidad, como lo fueron

los centros de educación básica especial en su momento. Lo que se busca es poner en evidencia los bajos índices de inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y otras diversidades en las II.EE. de EBR, públicas y privadas; que, como veremos a continuación, guarda estrecha relación, por un lado, con la falta de capacitación del personal docente y administrativo para atender las NEE; y, por otro, con el escaso apoyo y acompañamiento que reciben las II.EE. para la inclusión y atención a la diversidad. Dicha situación genera, en los padres y madres de familia, la percepción que no existen instituciones educativas suficientemente preparadas para garantizar el derecho a la educación de sus hijas e hijos.

4.1.2. Obligación de contar con docentes capacitados

El artículo 24, párrafo 4, de la CDPD establece que, para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, el Estado Parte debe adoptar las medidas pertinentes para contratar docentes cualificados en todos los niveles educativos. Al respecto, el Comité sobre derechos de las personas con discapacidad ha señalado que, “un número adecuado de personal escolar cualificado y comprometido es un activo clave en la introducción y mantenimiento de la educación inclusiva. La falta de comprensión y la ‘capacidad’ siguen siendo barreras significativas a la inclusión. Los Estados Partes deben garantizar que todos los docentes sean capacitados y formados en la educación inclusiva basada en el modelo de los derechos humanos de la discapacidad.”¹⁹¹

Por su parte, el párrafo 52 del Informe de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos presentado al Consejo de Derechos Humanos en diciembre de 2013, señala que, “Los profesores son un recurso importante cuando se establece un sistema educativo inclusivo. En el artículo 24, párrafo 4, se destaca la necesidad de formar al personal docente para que pueda apoyar a los estudiantes con discapacidad y como recurso activo para una educación de calidad.”

Ambas posturas inciden en la necesidad de formar al personal docente para garantizar una educación de calidad a las niñas, niños y adolescentes con discapacidad; sin embargo, subsiste la falta de preparación docente para atender la diversidad a nivel nacional, tanto en las instituciones educativas de gestión pública como privada.

Al respecto debemos señalar que, si bien se han implementado programas de capacitación¹⁹², el ex Viceministro de Gestión Pedagógica, Guillermo Molinari, en la presentación efectuada ante la Comisión de Inclusión y Personas con Discapacidad del Congreso de la República, el 6 de marzo de 2018, señaló que los programas, cursos y talleres desarrollados por la Dirección de Educación Básica Especial (Debe) habían logrado capacitar al 49% de docentes y no docentes de los servicios de Educación Básica Especial y solo el 4% de docentes de

191 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 35.

192 Tales como el Programa de segunda especialización en educación especial para los Prite durante los años 2014 al 2016, en el cual se capacitó a 101 docentes; Programa de segunda especialidad en educación especial para Cebe durante los años 2014-2015, en el cual se capacitó a 303 profesores; Programa de certificación progresiva en diversidad e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, durante los años 2016 a 2018; Cursos virtuales que favorecieron a 24,802 profesores; y, talleres presenciales en las cuales participaron 143 profesores; Fortalecimiento de capacidades en educación inclusiva, donde hay 800 participantes; Curso semipresencial de fortalecimiento de los Prite, 202 participantes.

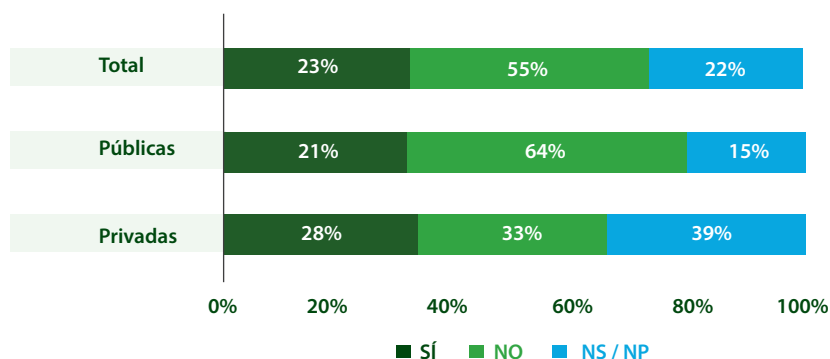


Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Técnico Productiva. Dicha afirmación pone en evidencia que los docentes de la Educación Básica Regular, lugar donde debe efectuarse la inclusión de las y los estudiantes con discapacidad, no se encuentran debidamente preparados para atender la diversidad.

En la presente supervisión, la Defensoría del Pueblo buscó identificar el número de instituciones educativas públicas y privadas que cuentan con docentes con formación en educación inclusiva. Al respecto, pudo identificar que solo el 21% de los docentes de instituciones educativas de gestión pública han recibido formación en educación inclusiva, mientras que el 64% manifiesta no haber recibido formación para atender las NEE de estudiantes con discapacidad.

Por su parte, en las I.E.E. de gestión privada, el 28% manifiesta que cuenta con formación en educación inclusiva y 28% no. Asimismo, llama la atención que el 39% del personal directivo de las I.E.E. privadas supervisadas responden que no saben. Dicha situación genera la interrogante respecto a las oportunidades de capacitación que recibe el personal docente de dichas instituciones, así como respecto al nivel y calidad de dicha capacitación.

Gráfico N° 18. I.E.E. que cuentan con docentes capacitados en educación inclusiva, 2019



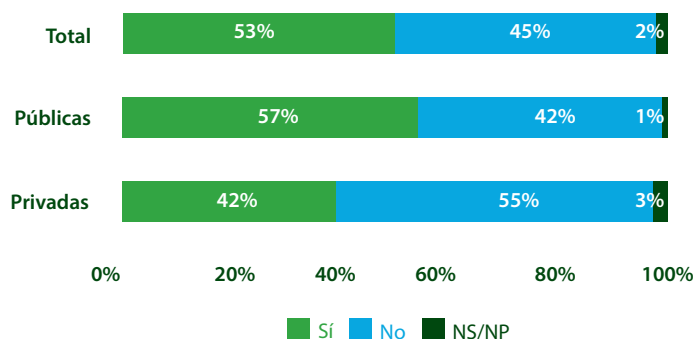
Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

La Defensoría del Pueblo, solicitó también información a los directores de las instituciones educativas públicas y privadas sobre la formación en “educación especial” y “educación inclusiva” de sus docentes, llegando a la conclusión que el 10% de las II.EE. públicas refieren tener docentes con formación en educación especial y en las instituciones educativas privadas la cifra llega al 14%. Por otro lado, cuando se les preguntó sobre la formación en educación inclusiva de sus docentes, el 21% de las instituciones privadas públicas y el 28% de las instituciones educativas privadas afirmaron tener docentes con dicha formación.

Esta situación pone en evidencia la falta de docentes capacitados para brindar una adecuada atención de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, lo cual se convierte en una de las principales barreras que impide el logro de aprendizajes a los estudiantes con discapacidad. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva se lleva a cabo en las instituciones educativas de EBR, es relevante que el personal docente y directivo se encuentre debidamente capacitado en educación inclusiva y atención a la diversidad.

Finalmente, existe un desconocimiento respecto a las ofertas de capacitación que ofrece el Minedu, DRE o UGEL, en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad. Durante la supervisión se constató que solo el 53% de II.EE. supervisadas tiene conocimiento de este tipo de capacitaciones.

Gráfico N° 19. Porcentaje de II.EE. de la EBR que señalan que conocen las ofertas de capacitación en Educación Inclusiva que ofrece el Minedu, DRE o Ugel, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo - Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

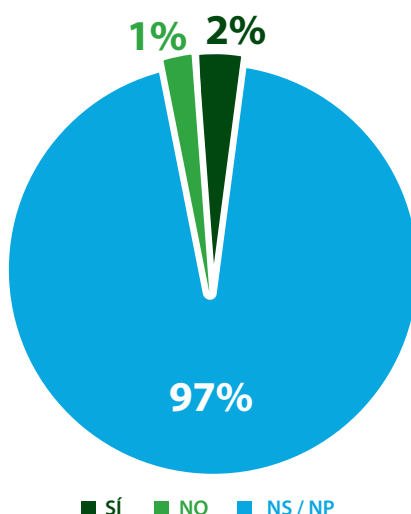
Con relación a los profesionales capacitados, mediante Oficio N° 41-2019-MINEDU/VMGP-DIGESE, de fecha 13 de junio de 2019, el Minedu informó que 2134 profesionales fueron de nivel primaria de la modalidad de EBE, 2127 de la modalidad de EBR del nivel primaria y un 1863 profesionales de la modalidad de EBR del nivel secundaria. Estos profesionales fueron capacitados con cursos virtuales de educación inclusiva, tales como “Aprendiendo en la diversidad –Tercera edición”, Fortalecimiento de capacidades de inclusión educativa para los servicios EBE”, “Curso virtual de señas peruanas – nivel básico”, “Curso virtual de trabajo pedagógico con materiales y recursos educativos para la atención de estudiantes en condición de discapacidad atendidos por los Cebe y Saanee”.



Al respecto, debemos llamar la atención respecto a dichas capacitaciones. Todas ellas son capacitaciones virtuales que no garantizan suficientemente el desarrollo de competencias del personal docente, con lo cual no se garantiza la educación de calidad de las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad u otras necesidades educativas.

Por otro lado, de acuerdo a los datos obtenidos en la presente supervisión, el 98% de las instituciones educativas de gestión pública a nivel nacional no asigna docentes sin aula a cargo para la atención de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad. Dicha situación no permite un acompañamiento adecuado para atender las NEE de este sector de la población estudiantil y constituye una de las principales barreras para garantizar una educación de calidad.

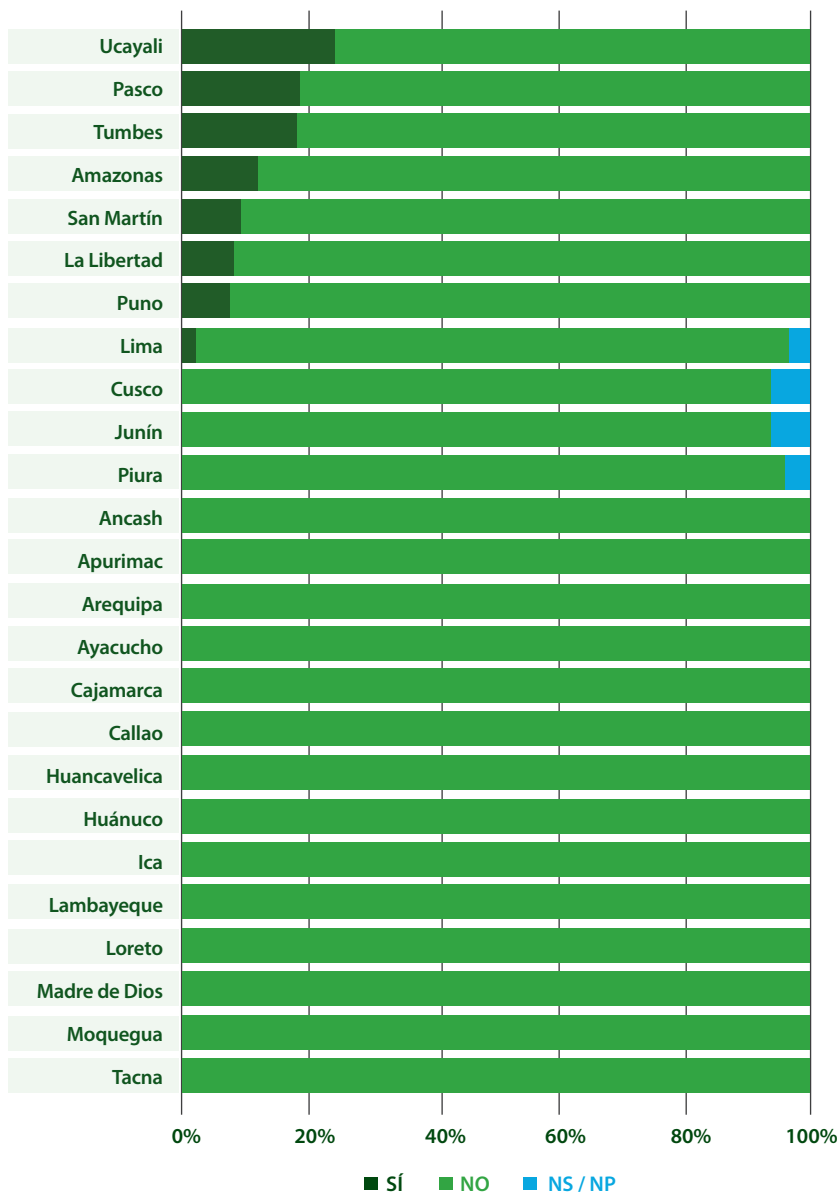
Gráfico N° 20. II.EE. que asignan docentes sin aula a cargo para atender las NEE asociadas a discapacidad, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

No obstante, de acuerdo lo manifestado por los directores de las II.EE. supervisadas, en las regiones de Ucayali (25%), Pasco (17%) y Tumbes (17%) subsiste la práctica de asignar docentes sin aula a cargo, tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 21. II.EE. que asignan docentes sin aula a cargo para atender las NEE, por Región, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo



4.1.3. Obligación de tener disponibilidad de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales -Saanee.

El artículo 37.2 de la Ley N° 29973, LGPD, establece que “el Ministerio de Educación y los gobiernos regionales garantizan la prestación de servicios de apoyo y acompañamiento para la inclusión del estudiante con discapacidad”. Para esto, deberán asignar los recursos económicos, humanos y materiales suficientes para brindar orientación y acompañamiento a las instituciones educativas de su jurisdicción.

Asimismo, de acuerdo a las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019, cada equipo del Saanee atenderá como mínimo a tres instituciones educativas inclusivas, fundamentalmente mediante el asesoramiento al personal docente, garantizando la atención mínima de veinte estudiantes con NEE asociados a discapacidad, y a talento y superdotación.

De acuerdo al Censo Educativo 2018, existen 246 equipos Saanee a nivel nacional. Las regiones con mayor concentración de equipos Saanee son: Lima, 66 equipos (26,82%); Arequipa, 22 equipos (8,94%); La Libertad, 18 equipos (7,31%); Huancavelica, 14 equipos (5,69%); y Junín, 13 equipos (5,28%).

En contraste, las regiones con menor equipos Saanee implementados son: Madre de Dios, con un equipo que representa el 0,4%, Amazonas, Moquegua y Ucayali, cada uno cuenta con dos equipos, cifra que representa el 0,81%.

Por otro lado, el Censo Escolar 2018 registra un total de un 1048 profesionales que conforman los equipos Saanee a nivel nacional, de los cuales el 40,83% se encuentra en Lima, siendo la región con el mayor número de profesionales Saanee. En contraste, Madre de Dios registra el 0,19% de profesionales Saanee.

Debemos precisar que el Censo educativo 2018 no recoge información que consigne el número de profesionales que integran cada equipo Saanee, así tampoco la cantidad de profesores por especialidad o ámbito de intervención.

TABLA N° 31: PROFESIONALES SAANEE Y PORCENTAJE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR QUE RECIBEN APOYO DEL SAANEE, 2018.

Región	II.EE. con estudiantes con NEE asociadas a discapacidad	Equipos Saanee	Profesionales Saanee	Porcentaje de II.EE. de EBR atendidas por el Saanee		
				Inicial	Primaria	Secundaria
Amazonas	412	2	5	0	4,0	2,6
Ancash	921	6	57	5,2	10,5	9,3
Apurímac	486	3	6	0	4,9	3,9
Arequipa	670	22	49	9,9	30,4	17,7
Ayacucho	596	4	7	5,2	7,1	4,3
Cajamarca	1199	11	43	5,8	9,4	5,2
Callao	302	8	40	13,9	32,2	24,8
Cusco	949	10	34	9,4	18,7	11,3
Huancavelica	638	14	21	18,0	12,2	9,0
Huánuco	587	3	12	6,2	7,5	1,5
Ica	434	5	31	13,5	27,9	20,4
Junín	755	13	34	15,7	28,6	23,8
La libertad	914	18	38	16,1	17,0	11,4
Lambayeque	593	9	42	17,5	28,8	20,9
Lima	3002	66	428	16,8	37,5	27,4
Loreto	320	6	19	12,3	21,4	14,1
Madre de Dios	74	1	2	11,1	26,5	30,8
Moquegua	125	2	8	18,2	40,8	48,6
Pasco	226	3	4	9,4	12,2	1,6
Piura	1067	11	59	11,6	17,6	19,1
Puno	1060	9	31	3,4	14,5	6,7
San Martín	522	8	16	4,9	9,9	6,2
Tacna	153	3	10	14,6	32,0	29,3
Tumbes	163	7	41	44,1	59,2	36,8
Ucayali	146	2	11	6,5	22,2	18,9
Total	16 314	246	1048	12,2	20,3	15,1

Fuente: Censo Educativo 2018



Asimismo, de acuerdo al Escale- Minedu, el porcentaje de II.EE. de EBR con al menos un estudiante con NEE que reciben Saanee en el nivel inicial es de 13,5% a nivel nacional en el 2019; 12,2% en el 2018; 12,9% en el 2017; y, 11,0% en el 2016.

En lo que respecta al nivel primaria, el porcentaje de II.EE. de EBR con al menos un estudiante con NEE que reciben Saanee a nivel nacional es de 18,1% en el 2019; 20,3% en el 2018; 16,8% en el 2017; y, 16,3% en el 2016.

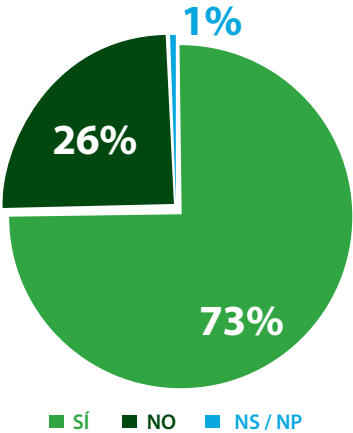
En el nivel secundaria, el porcentaje de II.EE. de EBR con al menos un estudiante con NEE que reciben Saanee a nivel nacional es de 15,2% en el 2019; 15,1% en el 2018; 12,4% en el 2017; y, 11,8% en el 2016.

TABLA N° 32: PORCENTAJE DE II.EE. DE EBR CON AL MENOS UN ESTUDIANTE CON NEE QUE RECIBEN SAANEE				
Año	2016 %	2017 %	2018 %	2019 %
Inicial	11,0	12,9	12,2	13,5
Primaria	16,3	16,8	20,3	18,1
Secundaria	11,8	12,4	15,1	15,2

Fuente: Escale – Minedu
Elaboración: Defensoría del Pueblo

De acuerdo a lo manifestado por las II.EE. supervisadas, el 73% recibe apoyo de los especialistas del Saanee para la atención de estudiantes con discapacidad frente a un 26% que manifestó que no cuenta con dicho apoyo, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Gráfico N° 22. II.EE. de la EBR que indican recibir el apoyo de los equipos Saanee, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

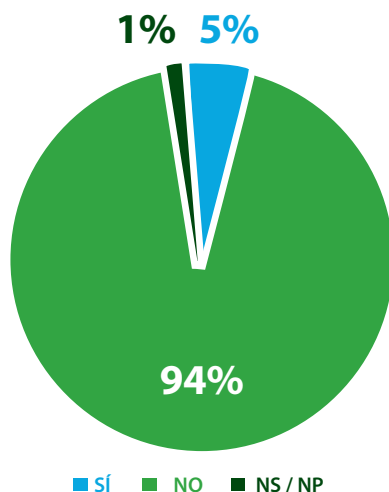
4.1.4. Obligación de asegurar la distribución de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad

De acuerdo con el artículo 24, párrafo 4, de la CDPD, los Estados Partes deben asegurar el uso de materiales educativos para apoyar a las y los estudiantes con discapacidad. Asimismo, las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019, establece que para garantizar el inicio oportuno y adecuado de las actividades escolares, se debe gestionar la distribución oportuna de materiales educativos a las y los estudiantes.

De conformidad con el artículo 7.1.1.5, de las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019, “La Comisión de Gestión de Recursos Educativos y Mantenimiento de Infraestructura es responsable de la distribución oportuna y promoción del uso pedagógico de los recursos educativos dentro del servicio educativo, y de asegurar que la totalidad del personal docente y estudiantes cuenten con los recursos necesarios para el inicio y desarrollo del año escolar.” En ese sentido, y considerando el principio de igualdad de oportunidades, los estudiantes con discapacidad deben recibir dichos materiales a comienzos de año a fin de garantizar el desarrollo de competencias y capacidades.

A la fecha de la supervisión, el 94% de instituciones educativas no habían recibido los materiales para la enseñanza a estudiantes con discapacidad, situación que afecta su derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en igualdad de condiciones a las demás.

Gráfico N° 23. II.EE. de la EBR con estudiantes con NEE que manifiestan haber recibido materiales específicos para la enseñanza a estudiantes con discapacidad, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo



Respecto al número de materiales y equipos educativos para estudiantes con discapacidad, de acuerdo a lo informado por el Minedu mediante Oficio N° 41-2019-MINEDU/VMGP-DIGESE, de fecha 13 de junio de 2019, tanto en la Educación Básica Regular y Especial, en el 2018, se beneficiaron a 348 Cebe de las 26 regiones con un total de 6444 materiales educativos. Asimismo, se benefició a 47 Saanee de 23 regiones con un total de 874 materiales educativos; a 92 Prite de 26 regiones con un total de 1216 materiales educativos; y, a 77 instituciones educativas de Educación Básica Regular de 19 regiones con un total de 1308 materiales educativos, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla.

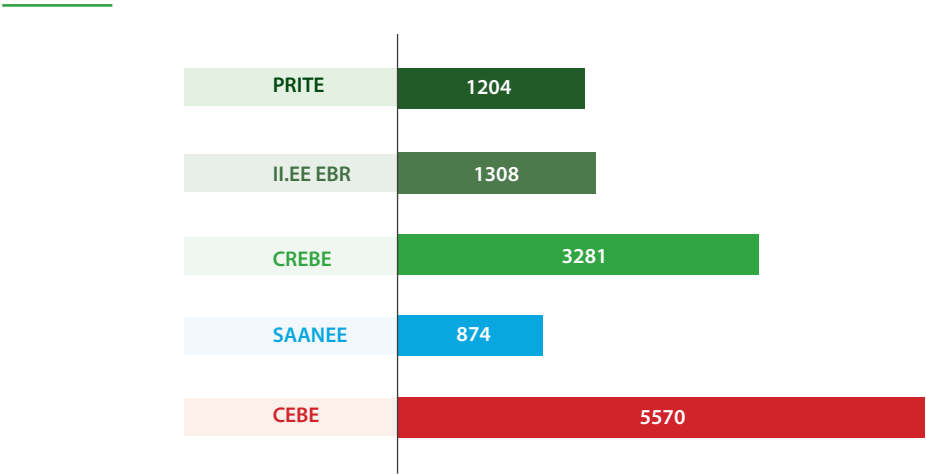
TABLA N° 33: DISTRIBUCIÓN DE MATERIALES DE EQUIPOS Y MATERIALES EDUCATIVOS POR REGIONES, PERIODO 2018.	
Región	Cantidad de Material Educativo
Amazonas	240
Ancash	453
Apurímac	377
Arequipa	724
Ayacucho	569
Cajamarca	446
Callao	455
Cusco	389
Huancavelica	337
Huánuco	241
Ica	658
Junín	421
La libertad	574
Lambayeque	387
Lima metropolitana	2380
Lima provincias	402
Loreto	244
Madre de dios	120
Moquegua	238
Pasco	355

Piura	515
Puno	313
San Martín	300
Tacna	365
Tumbes	575
Ucayali	171
Total general	12 249

Fuente: DIGESE –Minedu, 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Cabe precisar que los Cebe y los Centro de Recursos de Educación Especial (Crebe) concentran el mayor porcentaje de materiales y equipos educativos. Ambos reciben un total de 8851, cifra que representa el 72,25% del total de materiales y equipos educativos distribuidos. Sin embargo, las instituciones educativas de Educación Básica Regular, lugar donde se debe implementar la política de educación inclusiva no reciben suficientes materiales, pese a tener mayor número de estudiantes con NEE (100 856).

Gráfico N° 24. Distribución de materiales y equipos educativos por tipo de servicio, 2018



Fuente: DIGESE –Minedu, 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo



4.2. Accesibilidad

El derecho a la educación inclusiva demanda la eliminación de barreras en todos los entornos educativos a fin de garantizar el goce y ejercicio efectivo del derecho a la educación, en igualdad de condiciones a las demás. De acuerdo a lo señalado por el Comité, “los objetivos de la educación deben ser dirigidos para permitir participar efectiva y plenamente a las personas con discapacidad en una sociedad libre.”¹⁹³ Respecto a las niñas y niños con discapacidad, y en concordancia con el artículo 23 de la Convención de Derechos del Niño, los Estados deben brindar asistencia a este sector de la población para asegurar el acceso efectivo a la educación de una manera adecuada para lograr la máxima integración social y desarrollo individual posible.

De acuerdo al Comité, “todo el sistema educativo debe ser accesible, incluyendo los edificios, la comunicación e información, comprendiendo sistemas ambientales o asistencia de frecuencia modulada, currículo, materiales educativos, métodos de enseñanza, evaluación y servicios de apoyo y lenguaje. El entorno de los estudiantes con discapacidad debe ser diseñado para mejorar la inclusión y garantizar su igualdad en toda su educación.”¹⁹⁴

El Comité ha señalado que la accesibilidad es un concepto dinámico, por tanto, los Estados deben asegurar que el desarrollo de innovaciones y nuevas tecnologías diseñadas para mejorar el aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes, incluyendo a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. De acuerdo al artículo 9 de la CDPD, la accesibilidad implica, por un lado, la adecuación del entorno físico de las ciudades y, por otro, el acceso a los bienes y servicios en condiciones de libertad, autonomía y seguridad. En ese mismo sentido, el artículo 15 de la LGPD señala que, “la persona con discapacidad tiene derecho a acceder, en igualdad de condiciones que las demás, al entorno físico, los medios de transporte, los servicios, la información y las comunicaciones de la manera más autónoma y segura posible.”

Por su parte el artículo 3.1 del Reglamento de la Ley N° 29973, LGPD, entiende por accesibilidad, el asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás, entre otros, a los servicios públicos, tanto en zonas urbanas como rurales, a fin que puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida.

Asimismo, en el Comentario General N°2, del 2014, sobre accesibilidad, el Comité ha establecido que, la atención prioritaria ya no se centra en la personalidad jurídica y el carácter público o privado de quienes poseen los edificios, las infraestructuras de transporte, los vehículos, la información y la comunicación, y los servicios. En la medida en que los bienes, productos y servicios están abiertos al público o son de uso público, deben ser accesibles a todas las personas, independientemente de que la entidad que los posea u ofrezca sea una autoridad pública o una empresa privada. Las personas con discapacidad deben tener

193 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 17.

194 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 21.

igualdad de acceso a todos los bienes, productos y servicios abiertos al público o de uso público de una manera que garantice su acceso efectivo y en condiciones de igualdad y respete su dignidad.

En ese sentido, el Estado debe asegurar que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación tanto en las instituciones educativas de gestión pública como privada, en igualdad de condiciones que las demás. Por tanto, la educación accesible es una obligación inmediata y se basa en un conjunto de estándares que son implementados gradualmente. Debemos recordar, sin embargo, que la realización progresiva no debe afectar las obligaciones que sean aplicables de inmediato; el Estado tiene la obligación de asegurar la satisfacción de los niveles esenciales mínimos, tal como lo ha señalado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (CDESC) en el Comentario General N° 3 del año 1990, sobre La naturaleza de las obligaciones de los Estados Partes.

4.2.1. Obligación de garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares sin discriminación.

En el ámbito normativo nacional, el artículo 35 de la ley N° 29973, LGPD, reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad y establece que el Ministerio de Educación regula, promueve, supervisa, controla y garantiza la matrícula de estas personas en las instituciones educativas públicas y privadas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional. Bajo este marco normativo, las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019, prohíbe cualquier práctica discriminatoria durante la matrícula. Las instituciones educativas de Educación Básica Regular deben reservar dos vacantes por aula para los estudiantes con discapacidad leve o moderada hasta por quince días calendarios, a partir del inicio de la matrícula. Cumplido ese plazo, las vacantes estarán disponibles para todos los niños, niñas y adolescentes, incluyendo los que se encuentren en condición de discapacidad. Si las vacantes disponibles en las aulas estuvieran cubiertas, el director de la institución educativa deberá emitir un documento que exprese la ausencia de vacantes y entregarlo a la persona que solicita la matrícula.

Debemos llamar la atención sobre la reserva de dos vacantes por aula. La Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2019 establece que, “En la Educación Básica Regular y en la Educación Básica Alternativa, se reservarán dos (2) vacantes por aula para las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve o moderada.” Dicha redacción, ocasionó que las instituciones educativas asumieran que solo podían matricular hasta un máximo de dos estudiantes con discapacidad por aula, situación que resultaba perjudicial para las niñas y niños con discapacidad. Ante dicha situación, la Defensoría del Pueblo, mediante Oficio N° 003-2019-DP/ADHPD, de fecha 10 de enero de 2019, dirigido al Viceministro de Gestión Pedagógica, recomendó que “se reserven al menos dos (2) vacantes por aula para los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad leve o moderada durante el plazo establecido para todo el proceso de matrícula.”



Dicha propuesta fue acogida en las Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2020, que establece que, “en la EBR y en la EBA, se reservarán como mínimo dos (2) vacantes por aula para las y los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a discapacidad leve o moderada hasta por quince (15) días calendario, a partir del inicio de la matrícula. Cumplido este plazo, la IE o Programa podrá disponer de estas dos vacantes para todos los NNA, incluyendo los que se encuentren con NEE asociadas a discapacidad. En el caso de los servicios EBE (Cebe/Prite) la matrícula es flexible y puede continuar durante todo el periodo lectivo.”¹⁹⁵

Para formalizar la matrícula, se debe presentar opcionalmente la copia simple del Documento Nacional de Identidad, Partida de Nacimiento, Pasaporte u otro documento de identidad reconocido por las autoridades migratorias competentes (Carné de Extranjería, Permiso Temporal de Permanencia - PTP - entre otros). Si no se cuenta con ninguno de dichos documentos, la niña o niño debe ser matriculado y se regulariza con la entrega de cualquiera de dichos documentos dentro de 45 días de iniciada las clases.

Del total de estudiantes con NEE, 20 224 se encuentran matriculados en EBE, cifra que representa el 20,05%; 5583 se encuentran matriculados en EBA, cifra que representa el 5,53%; 61 193 matriculados en EBR, cifra que representa el 60,63%; 5578 están matriculados en Cetpro, cifra que representa el 5,53%; y, 14 056 están en Educación Superior no Universitaria, cifra que representa el 13,93%.

¹⁹⁵ Artículo 6.3.5. de la Norma Técnica “Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”, aprobada mediante Resolución Viceministerial N° 220-2019-MINEDU del 28 de agosto de 2019.

TABLA N° 34: ESTUDIANTES CON NEE ASOCIADAS O NO A LA DISCAPACIDAD, POR NIVEL Y MODALIDAD, 2018		
Educación Básica Especial – EBE	Prite	3499
	Cebe Inicial	3498
	Cebe Primaria	13 227
Educación Básica Alternativa – EBA	EBA - Avanzado	2852
	EBA - Inicial e intermedio	2531
Educación Básica Regular –EBR	EBR - Inicial cuna jardín	801
	EBR - Inicial jardín	5869
	EBR - Inicial no escolarizado	928
	EBR - Primaria	36 824
	EBR - Secundaria	16 771
Educación técnico productiva –Cetpro	Cetpro	5578
Superior artística - ESFA	ESFA	190
Superior pedagógica –ISP	Formación Magisterial ISP	120
Superior tecnológica –IST	Superior Tecnológica IST	8168
Total		100 856

Fuente: Censo Escolar, 2018.

Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Debemos precisar que, al momento de la presente supervisión, no se cuenta con la estadística definitiva del Censo Escolar 2019 respecto a las y los estudiantes con NEE matriculados en el sistema educativo. De acuerdo a la información parcial remitida por el Minedu, el Censo Educativo 2019 registra 67 227 estudiantes matriculados con NEE en EBR. De estos, el 52,10% son estudiantes con discapacidad intelectual – retardo mental (leve y moderado); 10,56% con discapacidad física o motora; 6,38% con Trastorno del Espectro Autista –TEA; 2,46% con Asperger; 3,09% con hipoacusia; 1,59% con sordera total, entre otros.

Respecto a las y los estudiantes matriculados en EBR, en el año 2019 se registra un incremento de 6034 estudiantes con NEE respecto al año 2018. Dicho incremento, sin embargo, no va acompañado de un incremento de los equipos Saanee, situación que afecta la calidad del servicio educativo que reciben estas personas y no garantiza el desarrollo de competencias y capacidades orientadas a consolidar la vida independiente y la participación plena y efectiva de estas personas en la comunidad.



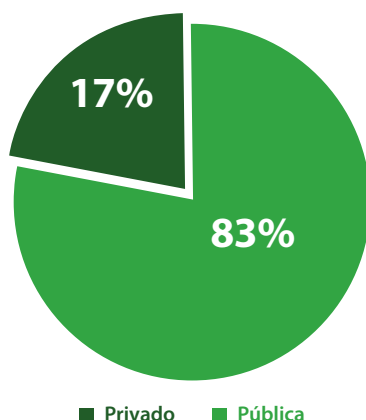
TABLA N° 35: ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EBR CON ALGÚN TIPO DE NEE, 2019

Tipo de Discapacidad	Número de Estudiantes
Discapacidad física o motora	7102
Discapacidad intelectual-retardo mental leve	26 076
Discapacidad intelectual-retardo mental moderado	8 950
Trastorno del Espectro Autista-Trastorno del espectro Autista	4292
Trastorno del Espectro Autista-Síndrome de Asperger	1658
Discapacidad visual-Baja visión	8103
Discapacidad visual-Ceguera total	406
Discapacidad auditiva-Hipoacusia	2082
Discapacidad auditiva-Sordera total	1071
Sordoceguera	68
Talento y superdotación	196
Estudiantes en situación de hospitalización, menos de 10 días de hospitalización	145
Estudiantes en situación de hospitalización, de 10 a 15 días de hospitalización	216
Estudiantes en situación de hospitalización, de 15 a más días de hospitalización	177
Otra NEE	6685
Total	67 227

Fuente: Censo Escolar, 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Las y los estudiantes matriculados con NEE en instituciones educativas de gestión pública representan el 83% frente al 17% de estudiantes con NEE que se encuentran matriculados en instituciones educativas de gestión privada. Esta cifra evidencia que, a pesar de las limitaciones de las I.L.E.E. de gestión pública para atender las NEE, la inclusión de viene realizando principalmente en las instituciones educativas de gestión pública.

Gráfico N° 25. Estudiantes matriculados en II.EE de la EBR con algún tipo de NEE por tipo de gestión, 2019



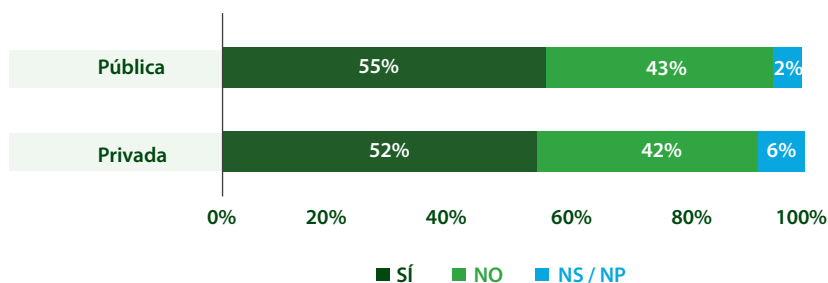
Fuente: Censo Escolar, 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

A pesar de esta información, debemos señalar que 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. Esta situación requiere diseñar e implementar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en las instituciones educativas en todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria, y secundaria) y modalidades (especial, regular y alternativa), incluyendo la educación técnico productiva, para una adecuada gestión pedagógica e institucional.

Adicionalmente, se presenta el problema de la certificación de las y los estudiantes con discapacidad, lo cual dificulta la identificación las NEE asociadas a discapacidad. De acuerdo a la Primera Encuesta Especializada en Discapacidad - Enedis 2012, solo el 7% de las personas con discapacidad contaba con certificado de discapacidad. Asimismo, los Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda han estimado 3 051 162 personas con discapacidad a nivel nacional; y, de acuerdo al Conadis, solo el 8,4% de esta población ha sido inscrita en el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad; esto es, la brecha de inscripciones es de 91,6%. Dicha situación no permite avanzar en brindar un servicio de calidad a las y los estudiantes con discapacidad que se encuentran en instituciones educativas de EBR.

La situación se agrava aún más debido a que el 55% de las II.EE. de gestión pública y un 52% de II.EE. de gestión privada, consideran indispensable la presentación del certificado de discapacidad para matricular a una niña o niño con discapacidad. Dicha situación vulnera el derecho fundamental a la educación de este sector de la población debido, por un lado, a la omisión del propio Estado de adoptar medidas necesarias y efectivas para garantizar la certificación de las personas con discapacidad; y, por otro lado, a la violación del principio de igualdad y no discriminación al condicionar la matrícula del niño o niña con discapacidad a la presentación del certificado de discapacidad.

Gráfico N° 26. II.EE. que consideran indispensable la presentación del certificado de discapacidad para matricular a un estudiante con discapacidad, 2019



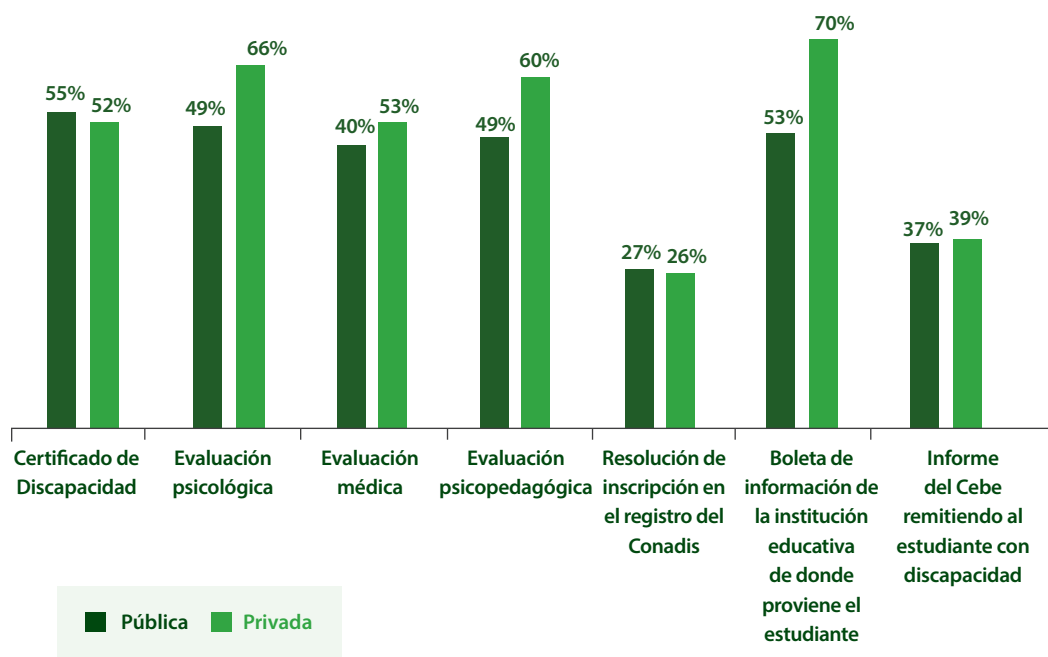
Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Cabe precisar que la Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de educación básica, aprobado mediante Resolución Ministerial N° 665-2018-Minedu, establece que para la matrícula de las niñas, niños y adolescentes con NEE asociadas a discapacidad, el director de la institución educativa debe solicitar el certificado de discapacidad. Si no cuentan con dicho certificado, se puede presentar un certificado médico o una declaración jurada.

Si bien la exigencia de dicho documento es para asegurar oportuna y pertinentemente el apoyo necesario para el estudiante; sin embargo, dicha exigencia podría convertirse en una barrera burocrática que impide el goce efectivo del derecho fundamental a la educación de las niñas, niños y adolescentes con NEE asociadas a discapacidad, supeditando la implementación de ajustes y adaptaciones pedagógicas y curriculares a la presentación de dicho documento.

En ese sentido, debemos señalar que, los apoyos que requiere el estudiante matriculado con NEE asociados a discapacidad para el desarrollo de competencias, capacidades y desempeños, no deben estar condicionados a la presentación del certificado de discapacidad o algún otro certificado médico. Por el contrario, sí resulta fundamental que la institución educativa elabore un informe psicopedagógico en el cual se especifique las necesidades educativas del estudiante y las recomendaciones de adaptaciones metodológicas y curriculares que debe realizar el personal docente de la institución educativa para garantizar la educación de calidad del estudiante con discapacidad. Dicho informe deberá ayudar, también, en caso el estudiante requiera la implementación de ajustes razonables en el ámbito educativo.

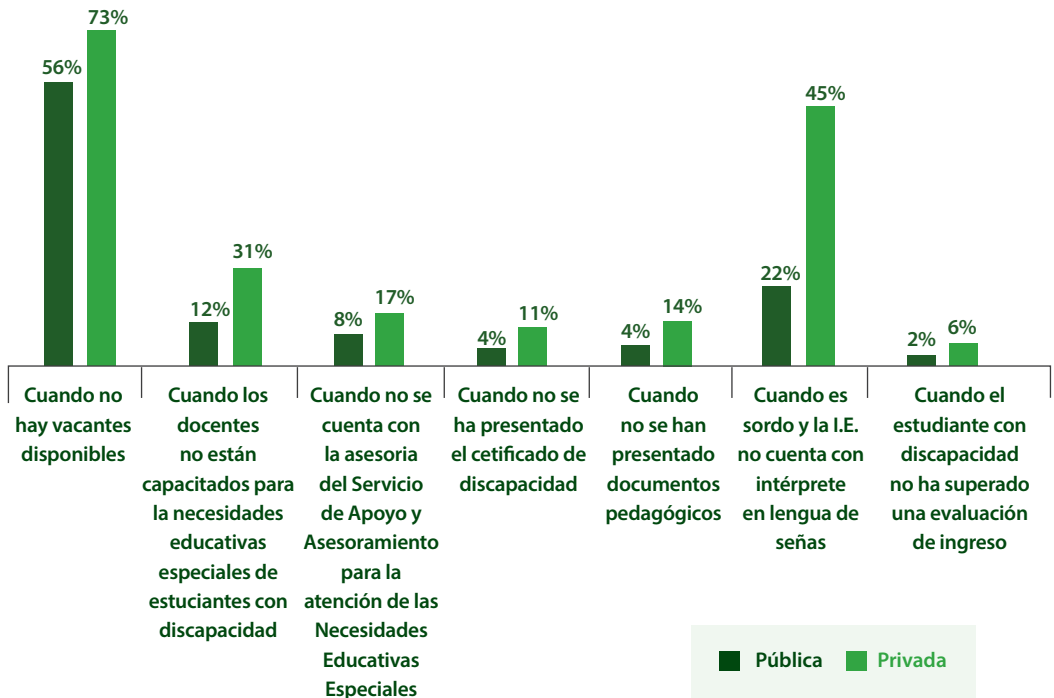
Otros documentos que las instituciones educativas consideran indispensables para matricular a las niñas y niños con discapacidad son: la evaluación psicológica, 49% en el caso de las instituciones educativas de gestión pública y 66% en el caso de instituciones educativas de gestión privada; evaluación médica, 40% en el caso de instituciones educativas de gestión pública y 53% de instituciones educativas de gestión privada; informe psicopedagógico, 49% de instituciones educativas de gestión pública y 60% de instituciones educativas de gestión privada.

Gráfico N° 27. Documentos son indispensables para matricular a un estudiante con discapacidad, 2019

Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Si bien la denegación de matrícula por condición de discapacidad está proscriba en la normativa nacional e internacional, sin embargo, de acuerdo a lo manifestado por las II.EE, el 45% de II.EE. privadas y 22% de las II.EE. públicas consideran que es posible denegar la matrícula cuando se trata de una niña o niño sordo debido a que no tienen intérpretes de lengua de señas; asimismo, el 31% de II.EE. privadas y el 12% de II.EE. públicas considera que es posible denegar la matrícula cuando los docentes no están capacitados para atender las NEE de la niña o niño con discapacidad.

Gráfico N° 28. Casos en los que las II.EE. consideran que es posible denegar la matrícula a estudiantes con discapacidad, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

4.2.2. Obligación de garantizar la gratuidad en el acceso a las escuelas inclusivas.

De conformidad con el artículo 17 de la Constitución Política del Perú, “La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias. En las instituciones del Estado, la educación es gratuita. (...)”. En concordancia con el texto constitucional, el artículo 5.4.6 de la Norma que regula la matrícula escolar establece que “en el caso de IIEE o Programas públicos, la matrícula es gratuita y no se puede condicionar al pago previo de la cuota ordinaria o extraordinaria de la APAFA u otras asociaciones de familias o estudiantes, compra de útiles o uniforme escolar, donaciones u otros conceptos.”

Por su parte, el artículo 5.3 de la Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de educación básico, aprobado mediante Resolución Ministerial N° 665-2018-Minedu, “la matrícula escolar es el único acto con el cual se formaliza el ingreso al sistema educativo peruano de todo NNA, joven o adulto, en una IE o Programa de EB. Efectuada la matrícula, la continuidad de la trayectoria en el sistema educativo del estudiante es automática en una misma u otra IE o Programa.”

Asimismo, de acuerdo al artículo 19-A de la Ley 28044, Ley General de Educación, modificado por la Ley N° 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, publicada en El Peruano el 21 de junio de 2018, las instituciones educativas deben asegurar las condiciones de accesibilidad; asimismo, establece que la educación inclusiva no genera costos adicionales a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales, en aplicación del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas. El Estado, por tanto, debe garantizar la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva.

Esta norma resulta importante en el contexto de la educación inclusiva debido a que los padres de familia muchas veces se ven obligados a sufragar los costos del denominado “profesor sombra” (*shadow*) o asistente educativo que trabaja directamente con la niña, niño o adolescente con discapacidad, especialmente en los primeros años de inclusión en el sistema educativo, que les permite interactuar con los demás, prestar atención y cumplir con las actividades que se realizan en la institución educativa. Cabe precisar que, en algunos casos, el costo del “*shadow*” puede llegar a duplicar la pensión mensual en las instituciones educativas de gestión privada.

Si bien el marco normativo establece la gratuidad de la matrícula, la Defensoría del Pueblo tiene registrado casos en los cuales se vulnera el derecho a la gratuidad de la educación, como por ejemplo el caso registrado en el Exp. N° 203-2017-OD San Martín, en el cual se efectuó el cobro ilegal por concepto de matrícula y un cobro adicional para personal de apoyo, lo cual implicó para la madre asumir la función de apoyo durante las clases de su hija, lo que con el tiempo al tornarse inviable, provocó su retiro de la escuela.

4.2.3. Obligación de garantizar condiciones de accesibilidad física en las instituciones educativas.

El artículo 36 de la Ley N° 29973, LGPD, establece que el Minedu y los gobiernos regionales garantizan la adecuación de la infraestructura física, mobiliario y equipos de las instituciones educativas para la atención de la persona con discapacidad. En ese sentido, el artículo 36 del Reglamento de la mencionada norma establece que, el Minedu formula normas técnicas de diseño arquitectónico para la construcción, equipamiento y mantenimiento de la infraestructura educativa bajo el principio de diseño universal y las normas técnicas establecidas en el Reglamento Nacional de Edificaciones.

Por su parte, el artículo 19-A de la Ley 28044, Ley General de Educación, las instituciones educativas deben adoptar medidas para asegurar condiciones de accesibilidad. En ese sentido, las condiciones de accesibilidad física de las instituciones educativas, públicas y privadas, garantizan el goce y disfrute del derecho a la educación. Por el contrario, la existencia de barreras físicas vulnera el derecho fundamental a la educación.

De acuerdo a la información proporcionada por el Minedu, solo el 0,7% de los locales educativos a nivel nacional son totalmente accesibles para personas con discapacidad, mientras que el 3,2% es parcialmente accesible¹⁹⁶. Dicha cifra evidencia que la gran mayoría

¹⁹⁶ Oficio N° 0942-2018-MINEDU/SPE-OSEE-UE remitido por la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación con fecha 04.07.18. Cuadro: Infraestructura.



de locales escolares no tienen resuelta la accesibilidad y constituye un gran desafío para lograr la educación inclusiva.

Asimismo, de acuerdo a la información consignada en la página web de Estadística de la calidad Educativa –Escale, del Minedu, en el 2018, solo el 16.3% de los locales de las instituciones educativas se encuentran en buen estado. Esta información, sin embargo, solo mide el nivel de mantenimiento de los locales educativos pero no el grado de cumplimiento con las normas de accesibilidad y diseño universal.

TABLA N° 36: PORCENTAJE DE LOCALES DE II.EE. DE GESTIÓN PÚBLICA CON TODAS SUS AULAS EN BUEN ESTADO, 2016- 2018.			
Perú	2016	2017	2018
	19,7	22,0	16,3
Región			
Amazonas	22,8	23,5	18,6
Ancash	16,7	18,8	13,9
Apurímac	12,8	10,6	8,7
Arequipa	30,6	31,6	27,4
Ayacucho	21,0	23,0	17,0
Cajamarca	21,2	24,3	18,0
Callao	38,7	37,6	33,8
Cusco	16,0	19,7	11,9
Huancavelica	15,4	16,0	10,1
Huánuco	17,8	21,4	15,6
Ica	34,3	36,8	28,3
Junín	14,8	16,4	11,6
La Libertad	24,6	25,7	21,8
Lambayeque	24,3	26,1	19,4
Lima Metropolitana	31,7	38,5	31,4
Lima Provincias	17,3	26,2	18,6
Loreto	13,9	19,6	15,1
Madre de Dios	19,3	23,6	17,3
Moquegua	26,2	25,4	19,0
Pasco	16,0	15,0	7,8
Piura	26,6	25,4	22,0
Puno	9,4	12,5	7,7

San Martín	21,1	23,4	16,2
Tacna	33,1	49,7	40,5
Tumbes	22,1	27,2	17,3
Ucayali	24,5	21,7	14,9

Última actualización: 20/11/2018

Fuente: Censo Educativo del Minedu - Unidad de Estadística

Los locales de las instituciones educativas de gestión pública conectados a red de electricidad es de 78,1% en el 2019, habiéndose incrementado en 0.9% respecto al 2018. Asimismo, el 37,5% cuenta con red de agua potable y el 62,3% tiene desagüe. Solo el 30,8% cuenta con los tres servicios básicos (luz, agua y desagüe). La situación se agrava en el sector rural donde solo el 13,8% cuenta con los tres servicios básicos¹⁹⁷. Dichas cifras evidencian las carencias y dificultades para las adecuaciones de la infraestructura de las instituciones educativas de gestión pública.

En lo que respecta al acceso libre, autónomo y seguro de una persona en silla de ruedas, el 59% de II.EE. de gestión pública y 50% de las privadas considera haber implementado rampas para sillas de ruedas a la entrada de la institución educativa. Esta información resulta importante debido a que las instituciones educativas, públicas o privadas, se han preocupado en implementar rampas de acceso a la institución educativa, sin embargo, el conjunto de la infraestructura educativa no resulta del todo accesible.

Durante la supervisión se verificó que las aulas del 50% de II.EE. de gestión pública y privada, presentan obstáculos para ingresar y desplazarse en sillas de ruedas; asimismo, se verificó que las áreas recreativas del 48% de II.EE. de gestión pública y 50% de gestión privada presentan desniveles que dificultan el uso de silla de ruedas.

Al respecto debemos precisar que el derecho a la educación inclusiva abarca todos los entornos educativos y se orienta a la participación plena y efectiva en todas las actividades curriculares y extracurriculares. Tal como ha señalado el Comité, una de las características fundamentales de la educación inclusiva es la creación de entornos de aprendizaje amistosos, “un entorno accesible donde todos se sientan seguros, apoyados, estimulados y libres para expresarse, con fuerte énfasis en la participación e implicación de los propios estudiantes en la construcción de una comunidad escolar positiva”¹⁹⁸. En ese sentido, para garantizar la participación plena y efectiva a las y los estudiantes con discapacidad, resulta importante garantizar su participación efectiva en todos los espacios de la institución educativa, incluidas las áreas recreativas.

Por otro lado, las II.EE. tienen la obligación de adecuar los servicios higiénicos a las necesidades particulares de las personas con discapacidad. Sin embargo, durante la supervisión se verificó que solo el 29% de las II.EE. de gestión pública y 32% de gestión privada cuentan con servicios higiénicos debidamente adaptados.

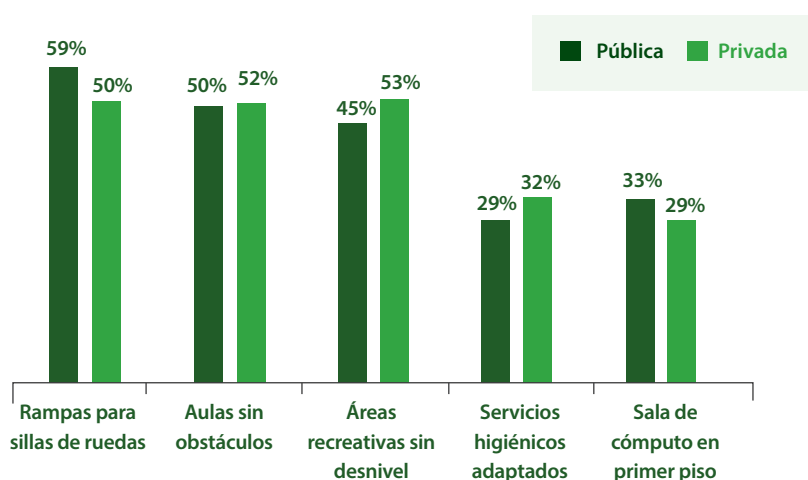
¹⁹⁷ Portal web de Escale: <http://escale.minedu.gob.pe>. Fecha de consulta: 12/11/2019.

¹⁹⁸ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 12. f.



Asimismo, durante la supervisión se verificó que solo en el 33% de las II.EE de gestión pública y 29% de las privadas, la sala de cómputo está ubicada en el primer piso. Dicha situación vulnera el principio de igualdad de oportunidades y no discriminación y afecta el acceso a las tecnologías de información y las comunicaciones adaptadas al sistema educativo.

Gráfico N° 29. Medidas de accesibilidad física que las II.EE. están adoptado para asegurar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

4.3. Aceptabilidad

El Comité sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, haciendo suya la perspectiva del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales planteada en su Observación General N° 13 sobre el derecho a la educación, ha señalado que “la aceptabilidad es la obligación de que todas las instalaciones, bienes y servicios relacionados con la educación se diseñen y utilicen de forma que tengan plenamente en cuenta las necesidades, las culturas, las opiniones y los lenguajes de las personas con discapacidad y los respeten. La forma y el fondo de la educación han de ser aceptables para todos. Los Estados partes deben adoptar medidas de acción afirmativa para garantizar una enseñanza de buena calidad para todos”¹⁹⁹.

Al respecto, los tres primeros objetivos del PEN al 2021 se orientan a brindar oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos; al logro de aprendizajes pertinentes

199 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas.

y de calidad; y, a la preparación de las y los maestros que ejercen profesionalmente la docencia. El resultado 2 del PEN al 2021, “trece años de buena educación sin exclusiones”, incorpora, en el numeral 4 “prevenir el fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables”, el punto 4.4 “superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo”. Entre las principales medidas previstas para ello se encuentran dos programas: (i) Programa de educación inclusiva para la Educación Básica Regular que responda a la diversidad y necesidades de cada persona mediante una pedagogía inclusiva e intercultural, que enfatice sus potencialidades, facilite las adaptaciones curriculares, asegure la pertinencia de materiales educativos y recursos tecnológicos y la formación de docentes en esta perspectiva y (ii) Programa de acompañamiento a estudiantes con discapacidad en centros regulares, bajo responsabilidad de profesionales especializados de los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico, incluyendo estímulos a las familias e hijos con discapacidad para asegurar su asistencia escolar.

A modo de contexto, es importante recordar que el Minedu, con el apoyo de la cooperación española (Aecid), implementó un proyecto piloto en el marco del “Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social (Prodies), el mismo que se focalizó, entre junio de 2009 y diciembre de 2010²⁰⁰ en Cajamarca, Ica, La Libertad, Lima y Piura. Del total de 1459 estudiantes de 296 I.E.E. de la EBR²⁰¹ que fueron beneficiados por el PRODIES, el 72% presentaba discapacidad intelectual²⁰².

Prodies validó en 5 regiones del país una modalidad de intervención que comprendió “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 Prite, el Crebe y el Saanee; finalmente, el fortalecimiento de la gestión de la inclusión en el sistema educativo”²⁰³.

Según el CNE, el Prodies, conjuntamente con el Plan Piloto de Educación Inclusiva 2005-2012 y el Programa Presupuestal por Resultados (PPR) de Educación Inclusiva aprobado en el 2012, tuvo la perspectiva de fortalecer la gestión de la educación inclusiva de personas con discapacidad, así como ampliar la cobertura de educación inclusiva de personas con discapacidad en la EBR²⁰⁴. No obstante, el Plan Piloto de Educación Inclusiva 2005-2012 no contó con la asignación de recursos y el PPR de Educación Inclusiva priorizó recursos destinados a la EBE y no a la EBR.

También cabe señalar que el Minedu expuso en el 2012, entre las perspectivas relativas a la calidad educativa, “incorporar el enfoque inclusivo en los programas de formación docente para garantizar el desarrollo de la educación inclusiva con calidad en el sistema educativo” y “garantizar la inversión para la instalación de los Saanee” y el fortalecimiento

200 Memorandum de Entendimiento entre el Ministerio de Educación del Perú, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y el Ministerio de Educación de España para la ejecución del Programa de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social – PRODIES.

201 Consejo Nacional de Educación (2013). La Década de la Educación Inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad. p.67.

202 Ministerio de Educación (2012). Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. p.70.

203 Consejo Nacional de Educación (2013). La Década de la Educación Inclusiva 2003-2012 para niños con discapacidad, p.15.

204 Ibidem, p. 67.



de los existentes en la modalidad de Educación Básica Especial, principalmente en aquellos dirigidos a la primera infancia con discapacidad o riesgo de adquirirla²⁰⁵.

A continuación se presentarán los hallazgos de la supervisión respecto a las obligaciones para garantizar la dimensión de aceptabilidad en las II.EE. públicas y privadas de la EBR. La información se organiza en cinco apartados, en donde se abordarán aspectos relacionados a la formación de docentes para la atención de la diversidad en instituciones educativas regulares, logro de aprendizajes, los servicios de apoyo y acompañamiento, la participación de las madres y padres de familia en el proceso educativo y las medidas para prevenir y atender casos de violencia escolar.

4.3.1. Obligación de formar docentes preparados para la atención a la diversidad al interior de las instituciones educativas

La responsabilidad de formación docente cambió del 2012 al 2015. En el año 2012 correspondía esta función a la Dirección de Educación Superior Pedagógica. Actualmente, el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del Minedu establece funciones de formación docente asignadas a diversos órganos de línea de este Ministerio. Así, la Dirección General de Educación Básica Regular debe determinar las necesidades de formación docente en servicio, correspondientes a la educación básica regular, y establecer los contenidos y modalidades pertinentes; así como supervisar su implementación²⁰⁶. Del mismo modo, les corresponde a la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe, y de Servicio Educativos en el Ámbito Rural²⁰⁷ y a la Dirección General de Servicios Educativos Especializados²⁰⁸, determinar las necesidades de formación, conforme a sus ámbitos de competencia. A la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar le compete diseñar, proponer, ejecutar, supervisar y evaluar planes y programas de formación del personal administrativo de las instituciones educativas, en el marco de lo dispuesto por el Sistema Administrativo de Gestión de recursos humanos²⁰⁹ y a la Dirección de Formación Docente en Servicio, dependiente de la Dirección General de Desarrollo Docente, le corresponde diseñar, proponer, supervisar y evaluar los lineamientos de política y demás documentos normativos para la formación en servicio de docentes y directivos; y formular, conducir, supervisar y evaluar los programas de formación y capacitación para directores, subdirectores y profesores; así como proponer la normativa necesaria para su implementación y operatividad, y emitir opinión e informes en dichas materias²¹⁰.

205 Ministerio de Educación (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas*, p.89.

206 Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación. Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU. Artículo 106.

207 *Ibidem*, artículo 117.

208 *Ibidem*, artículo 126.

209 *Ibidem*, artículo 172.

210 *Ibidem*, artículo 135.

La formación docente se ha implementado en el marco de diversos programas, los cuales no han seguido una trayectoria clara y de mejoramiento progresivo²¹¹. De acuerdo al Minedu, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (Pronacaf), desarrolló un módulo de educación inclusiva como eje transversal en los contenidos de capacitación dirigidos a docentes de la EBR, alcanzando una meta de 155 mil 967 docentes capacitados al 2010. De este total, el 86% siguieron el curso básico, el 10% el de especialización y el 4% restante el curso de actualización²¹².

El Programa de Actualización Docente en Didáctica (Padd), desarrollado en el periodo 2011-2015, se propuso mejorar el desempeño profesional de los docentes en didáctica de la comunicación, matemática y ciudadanía, para contribuir a incrementar los logros de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Regular en su modalidad semipresencial (dirigido desde el Minedu) y a la formación en didáctica en su modalidad virtual (dirigido por la Unesco). “La didáctica se articula a las rutas de aprendizaje en las áreas curriculares de comunicación (inicial, primaria y secundaria), matemática (inicial, primaria y secundaria), personal social y emocional (nivel inicial) y ciudadanía (primaria y secundaria)”²¹³.

El Padd se dio en el Marco del Buen Desempeño Docente (Mbdd), cuyo propósito “es formar para la docencia, evaluar su ejercicio de modo riguroso, reconocer el buen desempeño y las buenas prácticas de enseñanza y promover, en suma, el permanente desarrollo profesional docente.”²¹⁴

El Mbdd está compuesto por nueve competencias distribuidas en cuatro dominios:

211 Ministerio de Educación – Instituto de Estudios Peruanos (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015*, p.13.

212 Ministerio de Educación (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas*, p.69.

213 Ministerio de Educación – Instituto de Estudios Peruanos (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015*, pp.46-47.

214 Ministerio de Educación (2012). *Marco del Buen Desempeño Docente*, p.21.



TABLA N° 37. COMPETENCIAS DEFINIDAS EN EL MARCO DEL BUEN DESEMPEÑO DOCENTE

Dominio	Competencia
Dominio 1: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	Conoce y comprende las características de todos sus estudiantes y sus contextos, los contenidos disciplinares que enseña, los enfoques y procesos pedagógicos, con el propósito de promover capacidades de alto nivel y su formación integral Planifica la enseñanza de forma colegiada, garantizando la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.
Dominio 2: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones, con miras a formar ciudadanos críticos e interculturales. Conduce el proceso de enseñanza con dominio de los contenidos disciplinares y el uso de estrategias y recursos pertinentes, para que todos los estudiantes aprendan de manera reflexiva y crítica lo que concierne a la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los contextos culturales.
Dominio 3: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	Participa activamente, con actitud democrática, crítica y colaborativa, en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional y así este pueda generar aprendizajes de calidad. Establece relaciones de respeto, colaboración y corresponsabilidad con las familias, la comunidad y otras instituciones del Estado y la sociedad civil; aprovecha sus saberes y recursos en los procesos educativos y da cuenta de los resultados.
Dominio 4: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional. Ejerce su profesión desde una ética de respeto de los derechos fundamentales de las personas, demostrando honestidad, justicia, responsabilidad y compromiso con su función social.

Fuente: Minedu
Elaboración: Defensoría del Pueblo

El fortalecimiento de desempeños en docentes y equipos directivos es la primera línea de intervención de las acciones de soporte pedagógico. De acuerdo a la norma, el fortalecimiento de desempeños “consiste en generar espacios formativos y de motivación, a través de los cuales se busca fortalecer el desempeño profesional del docente y de los directivos en las instituciones educativas, dentro del marco de la investigación e innovación, teniendo en cuenta los enfoques pedagógicos, las capacidades socio-afectivas, las estrategias de aprendizaje, los materiales y recursos educativos, evaluación y la gestión de aprendizaje.”²¹⁵ En la sección 4.3.2. del presente informe se desarrollarán los aspectos referidos a los logros de aprendizaje. En cuanto al fortalecimiento de desempeños, se prevén talleres pedagógicos, acompañamiento pedagógico, grupos de interaprendizaje, programas de actualización didáctica para docentes y asesoramiento virtual.

En el periodo 2011-2015 se desarrollaron un total de 170 eventos de formación docente en servicio, de los cuales, 61 estuvieron a cargo de la Dirección General de Educación Básica Regular y 2 a cargo de la Dirección de Educación Básica Especial²¹⁶. Con relación a las temáticas que se ofrecieron a docentes de primaria, se priorizaron las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencia y Ambiente, Ciudadanía y Educación Intercultural Bilingüe. Los docentes de secundaria accedieron a programas formativos en Comunicación, Matemática, Ciencia, Tecnología y Ambiente, Formación Ciudadana y Cívica, Historia, Geografía y Economía, así como “programas de actualización docente en didáctica, programas de segunda especialidad en educación especial, en educación intercultural bilingüe, entre otros”²¹⁷. El documento denominado “Programas de Formación Docente en Servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015” no da cuenta de ningún programa formativo sobre educación inclusiva.

Respecto a las necesidades formativas, en el documento “Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú” se indica que éstas aluden a tres aspectos fundamentales: (i) las rutas de aprendizaje; (ii) programación curricular, didáctica y evaluación de los aprendizajes y (iii) acompañamiento y orientación educativa. Con relación a la educación inclusiva, los autores de este documento indican que:

“(...) solo aquellos docentes o directivos que cuentan ya en su institución educativa con estudiantes con necesidades educativas especiales, explicitan necesidades formativas al respecto. No se evidencia algún grado de importancia para prepararse previamente, como docentes y como escuela, para acoger y atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.”²¹⁸

215 Apartado 9.1.1, Fortalecimiento de desempeños en docentes y equipos directivos, de los “Lineamientos para implementar las acciones de soporte pedagógico en instituciones educativas públicas polidocentes completas de educación primaria en áreas urbanas”, mediante Resolución de Gerencia General N° 007-2015-MINEDU el 16 de enero de 2015.

216 Ministerio de Educación – Instituto de Estudios Peruanos (2017). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015*. p.29.

217 Ibidem, p.31 y 32.

218 Ministerio de Educación – Unesco (2017). *Necesidades formativas y condiciones institucionales en un grupo de docentes y directivos en el Perú*, p.25.



Esta apreciación es compartida por los equipos Saanee, quienes han presenciado actitudes que constituyen barreras para el ejercicio del derecho a la educación:

“No hay motivación por parte de las instituciones educativas. Algunos docentes tienen disposición al cambio, otros no; lo cual refleja que no están concientizados acerca de la educación inclusiva en su formación profesional”.

Especialista de equipo Saanee. Lima Metropolitana.

La mayoría de comentarios de las directoras y directores respecto a la formación docente fue la falta de ésta en materia de educación inclusiva. Así se refirieron en II.EE. de la EBR de Apurímac, Arequipa, Cusco, Huancavelica, Ica, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima, Madre de Dios, Moquegua, Piura, Tacna, Tumbes y Ucayali.

“Las capacitaciones brindadas a través de la Ugel 1 – El Porvenir, no son suficientes debido a la falta de especialización técnica del personal asignado, situación que origina insatisfacción en los docentes que inciden negativamente en los estudiantes con discapacidad.”

Director de IE primaria de La Libertad

Respecto a la oferta de programas de capacitación sobre educación inclusiva, el 53% de las personas entrevistadas en las II.EE. de la EBR respondió que sí conocía las ofertas de capacitación que ofrece el Minedu, la DRE o la Ugel; sin embargo, el 62% de ellas indicó que dichas capacitaciones no cubren las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad.

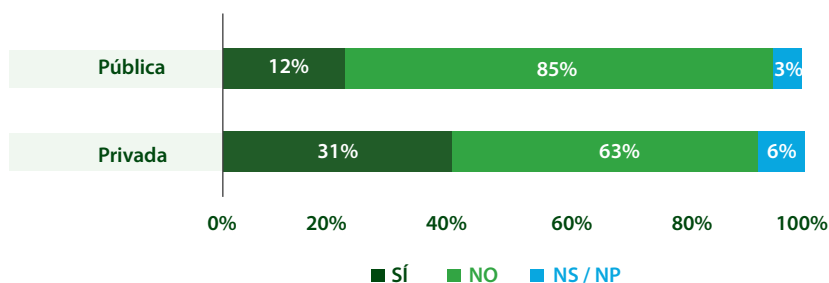
La limitación en cuanto a la disponibilidad de docentes con formación en educación no solo respondería entonces a la falta de programas formativos o a la falta de compromiso por parte de docentes, sino también a la percepción sobre la baja calidad de las capacitaciones que se ofrece:

“El Minedu ofrece algunos talleres que no satisfacen el nivel de especialización que a ellos les sería útil en su trabajo diario, son capacitaciones superficiales. Tampoco tienen permisos, ni dinero para la movilidad cuando tienen que ir a las capacitaciones. El Minedu no hace convenios de capacitación con instituciones serias.”

Coordinadora de equipo Saanee. Lima Metropolitana

Resulta evidente que la falta de especialización en educación inclusiva por parte de las y los docentes vulnera el derecho a la educación de las y los estudiantes, más aún cuando se pone de manifiesto la convicción de que es posible denegar la matrícula a estudiantes con discapacidad cuando las y los docentes no están capacitados para atenderlos. En este sentido fue la respuesta del 12% de personas entrevistadas en II.EE. públicas y del 31% en II.EE. privadas.

Gráfico N° 30. II.EE. de la EBR que consideran que pueden denegar la matrícula a estudiantes con discapacidad cuando las y los docentes no están capacitados para atenderlos, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo

4.3.2. Obligación de brindar un servicio educativo orientado al logro de aprendizajes de cada estudiante

De acuerdo a la Ley General de Educación, la calidad de la educación es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida. Los factores que interactúan para el logro de dicha calidad son: a) Lineamientos generales del proceso educativo en concordancia con los principios y fines de la educación peruana establecidos en la presente ley. b) Currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles y modalidades educativas que deben ser diversificados en las instancias regionales y locales y en los centros educativos, para atender a las particularidades de cada ámbito. c) Inversión mínima por alumno que comprenda la atención de salud, alimentación y provisión de materiales educativos. d) Formación inicial y permanente que garantice idoneidad de los docentes y autoridades educativas. e) Carrera pública docente y administrativa en todos los niveles del sistema educativo, que incentive el desarrollo profesional y el buen desempeño laboral. f) Infraestructura, equipamiento, servicios y materiales educativos adecuados a las exigencias técnico-pedagógicas de cada lugar y a las que plantea el mundo contemporáneo. g) Investigación e innovación educativas. h) Organización institucional y relaciones humanas armoniosas que favorecen el proceso educativo. Corresponde al Estado garantizar los factores de la calidad en las instituciones públicas. En las instituciones privadas los regula y supervisa²¹⁹.

De otro lado, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Minedu para el periodo 2019-2022²²⁰ define una ruta estratégica que establece el siguiente orden de prioridad: los aprendizajes de los estudiantes; los agentes educativos que facilitan los aprendizajes; los medios y recursos que apoyan los aprendizajes; y, la gestión del servicio educativo y de los sistemas administrativos.

²¹⁹ Ley General de Educación, artículo 13.

²²⁰ Aprobado mediante Resolución Ministerial N° 737-2018-MINEDU del 31 de diciembre de 2018.



En esta perspectiva, el PEI 2019-2022, tiene entre sus prioridades dos acciones estratégicas: (i) estrategias efectivas para la implementación del Currículo Nacional de Educación Básica para la reducción de brechas en los aprendizajes de los estudiantes y (ii) formas de atención educativa efectivas para la reducción de brechas de aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica. El indicador de esta última acción estratégica es “número de formas de atención educativa validados para la reducción de brechas en los aprendizajes”. La línea de base del año 2017 es cero y la meta al 2022 es uno.

Respecto a las y los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, incluidos en la Educación Básica y Educación Técnico-Productiva, éstos son promovidos de grado tomando en cuenta su edad normativa y el logro de los aprendizajes establecidos en relación con las adaptaciones curriculares previstas.²²¹

De otro lado, la “Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la educación básica”²²², respecto a las condiciones para determinar la promoción, recuperación pedagógica y permanencia en la EBR, precisa que “en el caso del estudiante con NEE asociadas a discapacidad se debe anexar un informe adicional, en el que se describa las adaptaciones curriculares efectuadas y las recomendaciones para fortalecer los aprendizajes desarrollados en el periodo lectivo.”

Con el propósito de que las y los estudiantes logren las competencias esperadas para su ciclo o grado en las áreas curriculares de comunicación, matemática, ciencia y ambiente y personal social, se constituyó la estrategia de Soporte Pedagógico en 18 regiones²²³.

De acuerdo a la norma técnica, “las acciones de soporte pedagógico tienen como finalidad generar condiciones en el ámbito educativo que permitan incidir en la disminución del atraso escolar y la conclusión oportuna de los estudiantes del nivel primario, garantizando la continuidad en la educación secundaria y superior, mediante el logro de competencias comunicativas, matemáticas, ciudadanas y desarrollo personal en el nivel primario. Esta intervención se despliega en el marco de la implementación de las prioridades de la Política Educativa Nacional 2012-2016, aprobadas por Resolución Ministerial N° 0369-2012-ED, siendo la primera de ellas lograr “aprendizajes de calidad para todos con énfasis en comprensión lectora, matemática, ciencia y ciudadanía.”²²⁴

Los objetivos específicos del Soporte Pedagógico son promover el adecuado desempeño pedagógico del docente que incida favorablemente en el desarrollo de las competencias de los estudiantes; fortalecer prácticas de liderazgo pedagógico para la gestión escolar por parte de los directivos, articulada a la mejora de los desempeños docentes y el desarrollo de competencias en los estudiantes; involucrar a los padres de familia en el acompañamiento y apoyo al proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas; y, promover la participación de las autoridades y actores locales en la atención de las necesidades educativas de los estudiantes a través de la Gestión Local.²²⁵

221 Ibidem, artículo 80.

222 Norma técnica aprobada mediante la Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU del 10 de febrero de 2019.

223 Amazonas, Apurímac, Arequipa, Ayacucho, Cajamarca, Callao, Cusco, Huancavelica, Loreto, Lima Metropolitana, Lima Provincias, Madre de Dios, Piura, San Martín, Ucayali, Ica, La Libertad y Lambayeque.

224 Artículo 1 de la Resolución Ministerial N° 0369-2012-ED del 26 de setiembre de 2012.

225 Ibidem, 5.2.

El Minedu reporta, en el marco de esta estrategia, la contratación de 4000 docentes fortaleza; 132 178 estudiantes de primer a tercer grado atendidos en sesiones de refuerzo escolar; 330 talleres de fortalecimiento de capacidades brindados a docentes de aula de primer a sexto de primaria en cada sede de las unidades de gestión y 10 talleres descentralizados con especialistas de educación primaria de las DRE y Ugel focalizadas y acompañantes pedagógicos; 636 acompañantes pedagógicos contratados y 99% de visitas de acompañamiento en el aula realizadas; 12 972 docentes de primer a sexto grado capacitados²²⁶. Llama la atención la disminución en las cifras de docentes fortaleza y de acompañantes pedagógicos contratados, toda vez que en el 2015 se reportaron 4214 docentes fortaleza y 652 acompañantes pedagógicos²²⁷.

Los docentes fortaleza tienen las siguientes funciones: planificar y coordinar con el director de la IE y docentes de aula la implementación del refuerzo escolar, y las actividades de capacitación relacionadas a las jornadas y encuentros familiares de aprendizaje; organizar e implementar actividades referidas al refuerzo escolar con los estudiantes de 1°, 2° y 3° grado de primaria; elaborar y adecuar sesiones de aprendizaje, fichas y otros materiales para el trabajo con los estudiantes que son derivados a refuerzo escolar; coordinar de manera permanente e intercambiar experiencias con los docentes de aula de los estudiantes atendidos a través del refuerzo escolar; informar y socializar el nivel de avance de logro de los estudiantes comprendidos en el refuerzo escolar, a directivos, docentes de aula y padres de familia de la IE.; elaborar reportes con información cualitativa y cuantitativa sobre las actividades planificadas y ejecutadas; coordinar con el acompañante de soporte pedagógico; coordinar con el director de la IE donde se desarrolla refuerzo escolar; participar en los talleres y reuniones de interaprendizaje a los que sea convocado por parte del acompañante de Soporte Pedagógico, Ugel o DRE y que forman parte de las acciones de Soporte Pedagógico; hacer un seguimiento a los estudiantes que han participado del refuerzo escolar en el primer semestre; organizar e implementar actividades de orientación y acompañamiento a los docentes de aula de 1°, 2° y 3° grado de primaria de la IE a su cargo sobre la implementación de las jornadas con padres y madres de familia de su aula; y, organizar e implementar actividades de orientaciones y acompañamiento a las docentes de aula de 1°, 2° y 3° grado de primaria de la IE. a su cargo sobre la implementación de los encuentros familiares de aprendizaje con las familias de su aula²²⁸.

La persona que cumple el rol de acompañante de Soporte Pedagógico tiene las funciones de participar en la planificación, evaluación y sistematización de las actividades propuestas por la DRE, Ugel y el Minedu; participar en la elaboración del plan de trabajo regional y local en el marco de las acciones de Soporte Pedagógico; diseñar de manera colegiada su plan de trabajo de las acciones de asesoría pedagógica a desarrollar en las II.EE. focalizadas, con los demás miembros del equipo técnico pedagógico de la Ugel o región, teniendo en cuenta las orientaciones del Minedu; participar en la organización

227 Programa de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015. Ministerio de Educación – Instituto de Estudios Peruanos, 2017, p.55.

228 Normas para la selección y contratación de docentes fortaleza y acompañantes de Soporte Pedagógico para la implementación de las acciones de Soporte Pedagógico en las Instituciones Educativas públicas polidocentes completas de educación primaria en áreas urbanas. Resolución de Secretaría General N° 007-2015-MINEDU.



y desarrollo de las acciones de levantamiento de línea de base en las II.EE. focalizadas a su cargo; brindar acompañamiento a los y las docentes del aula de primer y segundo grado, llegando a constituir la nueva práctica pedagógica y asumiendo compromisos de mejora permanente; orientar el diseño de actividades e instrumentos de evaluación bajo la concepción de evaluar para aprender; orientar la aplicación del Kit de evaluación a los docentes del segundo grado y su elaboración de instrumentos similares para los otros grados; orientar la organización y celebración del día del logro a nivel institucional; implementar los grupos de interaprendizaje donde se promueva el intercambio de experiencias en la elaboración de la planificación curricular anual, unidades y sesiones de aprendizaje, enfoques de las áreas, uso pedagógico de materiales tanto impresos como concretos, así como orientar la implementación de procesos pedagógicos y didácticos en comunicación, matemática, personal social y ciencias; desarrollar y promover la organización de los grupos de interaprendizaje con directivos, docentes de aula y docentes fortaleza de las II.EE. a su cargo; coordinar con los directivos de las II.EE. a su cargo, para realizar las actividades planificadas en el marco de las acciones de Soporte Pedagógico; registrar y reportar las buenas prácticas pedagógicas de las II.EE. a su cargo; participar en la organización y desarrollo de los talleres regionales o locales con docentes fortaleza, docentes de aula y directivos de las II.EE. focalizadas; participar de manera permanente en reuniones técnico pedagógicas con el equipo pedagógico asignado a la región; organizar la información cuantitativa y cualitativa respecto a los procesos desarrollados en el marco de las acciones de Soporte Pedagógico, haciendo uso del portafolio como herramienta para el sustento de la información; brindar asesoría a los docentes fortaleza para el desarrollo de sus acciones en refuerzo escolar y para que realice acciones de asesoría y acompañamiento a los docentes de aula para la implementación de las jornadas con padres y madres de familia y de los encuentros y familiares de aprendizaje; coordinar de manera permanente con el especialista de educación de la Ugel y el especialista de Soporte Pedagógico del Minedu; participar en los talleres y reuniones de interaprendizaje a los que sea convocado por el especialista de Soporte Pedagógico Minedu, Ugel o DRE y que son parte de las acciones de Soporte Pedagógico; e, informar y socializar el nivel de avance de las II.EE., docentes fortaleza y docentes acompañados a su cargo a directivos, docentes, padres de familia y la Ugel²²⁹.

El número de las II.EE. que fueron atendidas por Soporte Pedagógico en el año 2015 ascendieron a 3180 (97% en el ámbito urbano)²³⁰.

En el año 2016, el Programa Logros de Aprendizaje de los Estudiantes se focalizó en la población estudiantil de la EBR de inicial, primaria y secundaria de las II.EE. públicas²³¹. En tal sentido, las “Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2017 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica” consideró el compromiso de gestión referido al progreso anual de aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la institución educativa.

229 Ibidem.

230 Ministerio de Educación – Instituto de Estudios Peruanos (2017). Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015, p.53.

231 Principales resultados de la Encuesta Nacional de Instituciones Educativas de Nivel Inicial, Primaria y Secundaria.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se constituye en la evaluación de gran escala que aplica el Minedu para evaluar los logros de aprendizajes de las y los estudiantes de segundo grado de primaria en lectura y matemática y a las y los estudiantes de segundo grado de secundaria en lectura, matemática e historia, geografía y economía. A partir del año 2015, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Minedu planteó adaptaciones en los instrumentos y los procedimientos de la aplicación de la ECE, considerando la participación de las y los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial (baja visión, ceguera, hipoacusia y sordera)²³².

La ECE 2016 contó con la participación de 213 estudiantes con discapacidad, de los cuales el 57% fueron personas con discapacidad auditiva, el 36% presentaban baja visión y el 7% ceguera²³³.

Las acomodaciones para las y los estudiantes con discapacidad auditiva se centraron en una prueba con ajustes en los enunciados de las preguntas para facilitar su comprensión, se utilizaron imágenes y pictogramas adicionales, se evitaron las palabras que hacían referencia a aspectos sonoros; cuando fue necesario, recibieron las instrucciones de parte de un intérprete de Lengua de Señas Peruana; marcaron la respuesta correcta o la escribieron en el mismo instrumento de evaluación; tuvieron el mismo tiempo que los estudiantes regulares para resolver la prueba. Sin embargo, sus pruebas tuvieron un menor número de preguntas con la finalidad de que no tuviesen dificultades para terminirlas en el mismo tiempo; y, se ubicaron en la parte central de la primera fila para que pudiesen estar cerca del aplicador y, en caso lo necesitaran, leerle los labios²³⁴. En el caso de estudiantes con discapacidad auditiva, no se habría tomado en cuenta la opinión de especialistas en inclusión o educación especial, estudiantes sordos y sus familiares, quienes señalan que en lugar de disminuir el número de las preguntas, debería de ampliarse el tiempo para desarrollar la evaluación.

Los resultados de la ECE 2016 revelaron que las y los estudiantes con discapacidad sensorial se encuentran por debajo del puntaje promedio de las y los estudiantes regulares. Únicamente en Historia, Geografía y Economía, correspondiente al 2° grado de secundaria, estudiantes con baja visión y ceguera se aproximan al promedio de estudiantes regulares; sin embargo, los resultados de las y los estudiantes con discapacidad auditiva en estas materias se ubican en el nivel “previo al inicio”²³⁵.

Otro aspecto a resaltar es que en ningún caso las y los estudiantes con discapacidad lograron el nivel “satisfactorio”. Es decir, el máximo nivel que alcanzaron fue “en proceso”.

232 Aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial. Ministerio de Educación. p.2.

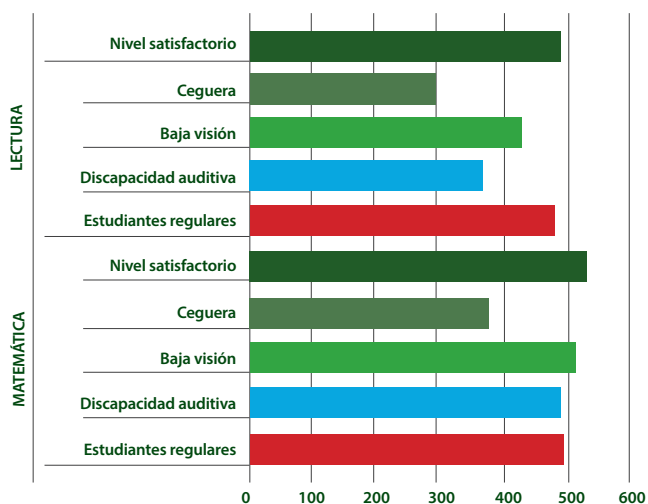
233 *Ibidem*, p.3.

234 *Ibidem*, p.4.

235 *Ibidem*, p.7

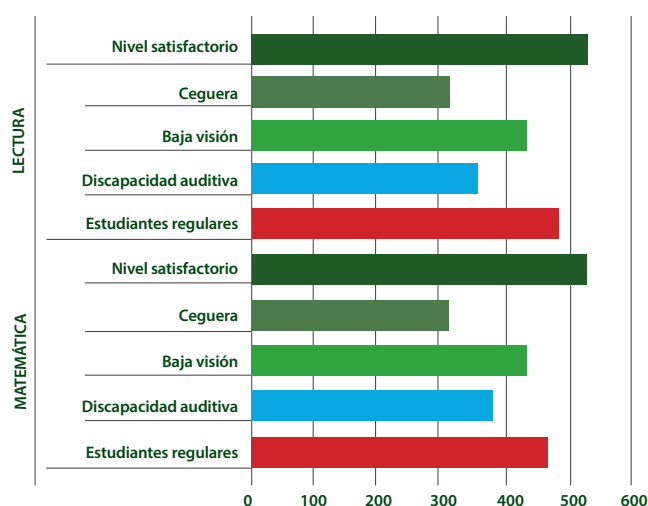


Gráfico N° 31. Resultados ECE 2016 en 2° grado de primaria



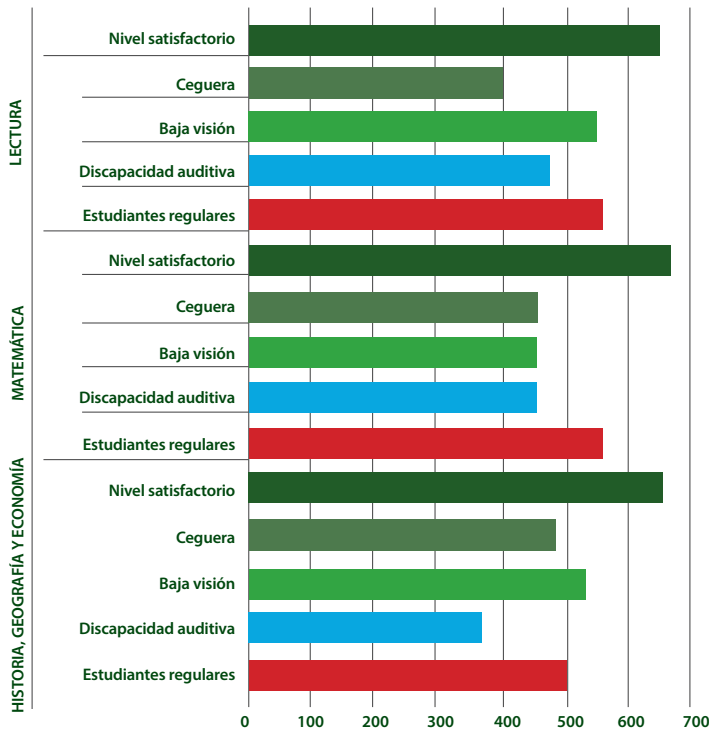
Fuente: Minedu.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Gráfico N° 32. Resultados ECE 2016 en 4° grado de primaria



Elaboración: Defensoría del Pueblo

Gráfico N° 33. Resultados ECE 2016 en 2° grado de secundaria



Fuente: Minedu.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

4.3.3. Obligación de brindar servicios de apoyo y acompañamiento del proceso de inclusión mediante los Saanee

De acuerdo al Reglamento de la Ley General de Educación, el Saanee “forma parte de los Centros de Educación Básica Especial. Está conformado por personal profesional docente sin aula a cargo y profesional no docente especializado o capacitado para brindar apoyo y asesoramiento a instituciones educativas inclusivas, a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, talento y superdotación matriculados en la Educación Básica y Educación Técnico Productiva, así como a los padres de familia o tutores. Cuenta con el equipamiento y los materiales específicos de los centros de recursos de atención a las NEE.”²³⁶

Dicha norma señala, además, que el Saanee “es responsable de asesorar y capacitar permanentemente a profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas

236 Artículo 84 del Reglamento de la Ley N° 28040, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED.



inclusivas, fundamentalmente en aspectos relacionados con adaptaciones de acceso y curriculares, evaluación y trabajo con la familia y la comunidad. Además, realiza actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad; promueve la movilización, sensibilización, universalización e inclusión educativa, y organiza redes de apoyo, en convenio con diferentes instituciones. A falta de Centro de Educación Básica Especial, la Dirección Regional de Educación, en coordinación con la Unidad de Gestión Educativa Local o la que haga sus veces, promueve su creación y constituye una unidad operativa itinerante para atender la demanda con mayor alcance.”²³⁷

La “Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales” refiere que el proceso de inclusión de las niñas y niños con discapacidad leve o moderada en II.EE. de la EBR “requiere el apoyo del Saanee del Cebe más cercano a su domicilio.”²³⁸

Cabe destacar que la prestación del apoyo y acompañamiento por parte de los Saanee se da fundamentalmente en las II.EE. públicas: “cuándo los niños están incluidos en una institución educativa privada, la institución puede hacer las coordinaciones con el equipo Saanee del Cebe más cercano, para que reciba orientación de cómo la institución puede constituir un servicio especializado de apoyo y cómo apoyar al estudiante y a su familia.”²³⁹

En este contexto, el 26% de los Saanee supervisados señaló que apoya a II.EE. privadas cuando éstas lo solicitan, en la medida de sus posibilidades:

“Los Saanee no visitan privados por falta de tiempo, falta de presupuesto, se prioriza a las instituciones educativas públicas.”

Especialista de equipo Saanee. Lima Metropolitana.

La falta de tiempo al que alude la especialista del Saanee se relaciona con la carga de trabajo. Asimismo, una de las dificultades que encontramos de manera reiterada para cumplir con la obligación de brindar servicios de apoyo y acompañamiento en el proceso de inclusión es el limitado número de Saanee y del equipo profesional que los integra²⁴⁰.

Durante la supervisión se constató diferentes cargas de trabajo en cuanto a las visitas y apoyo a II.EE. de la EBR: el 55% de los equipos Saanee indicó que atiende entre 10 a 40 escuelas regulares, el 17% reportó que apoya entre 41 y 70, el 2% atiende entre 71 y 100 y el 25% atiende a menos de 10 escuelas regulares.

El 2%, que atiende a más II.EE. de la EBR, representa a tres Saanee. El Saanee que indicó atender a 98 II.EE. de la EBR (90 públicas y 8 privadas) se encuentra en Cajamarca, está constituido por 21 profesionales, incluidos docentes y especialista en discapacidad auditiva. Este equipo no cuenta con profesionales en psicología, terapeuta físico, terapeuta de lenguaje, ni especialistas en discapacidad cognitiva y visual.

²³⁷ Ibidem.

²³⁸ Ministerio de Educación, s.f. *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales*, p.92.

²³⁹ Ibidem, p.94.

²⁴⁰ Ver el acápite 4.1.3 del presente Informe Defensorial, referido a la obligación de tener disponibilidad del Saanee.

En Ancash está ubicado el Saanee que atiende a 75 escuelas regulares, todas de gestión pública. Este equipo está integrado por 14 docentes y ningún especialista en discapacidad sensorial, terapeuta ni profesional en psicología.

Un Saanee de Lima Metropolitana refirió que atiende 72 escuelas regulares (69 públicas y 3 privadas) con un equipo de 25 profesionales, integrado por psicóloga, terapeuta de lenguaje, terapeuta ocupacional y especialistas en discapacidad cognitiva, auditiva y visual. La mayor carga en la atención a escuelas regulares se registró en Madre de Dios, en donde dos profesionales del Saanee (psicóloga y trabajadora social) acompañan a 39 II.EE. públicas de la EBR. Al Saanee en Madre de Dios le sigue un Saanee de Apurímac, que atiende a 23 escuelas regulares públicas y una privada, con dos profesionales (docente de primaria y especialista en educación especial).

La disponibilidad de tiempo por parte de las y los docentes de las II.EE. también es un aspecto a tener en cuenta:

“No hay espacios de tiempo para trabajar con los docentes, ellos tienen todas sus horas de trabajo comprometidos en el aula, pero no se les asigna horas para el trabajo específico con el equipo Saanee. En la planificación no se consideran horarios específicos para el asesoramiento por parte del Saanee.”

Especialista de equipo Saanee. Lima Metropolitana.

Las limitaciones en cuanto al presupuesto asignado también fue otra de las respuestas reiterativas de los Saanee²⁴¹. En determinadas circunstancias, la falta de presupuesto constituye un factor que podría generar otras dificultades o, incluso, riesgos para los profesionales de estos equipos:

“No hay suficiente presupuesto, los profesores se movilizan con sus propios recursos. La situación de inseguridad ha cambiado en los últimos años, muchos profesores sienten temor de salir a visitar los colegios. Algunos padres les brindan ayudas voluntarias. Gestionar el presupuesto para movilidad es muy burocrático e ineficiente.”

Coordinadora de equipo Saanee. Lima Metropolitana.

Respecto al apoyo que brindan los Saanee, a estos equipos le corresponde evaluar al estudiante y emitir un informe psicopedagógico, que será un insumo para elaborar el Plan de Orientación Individual (POI), en donde se registrarán las orientaciones necesarias para realizar los ajustes y adaptaciones curriculares necesarias para atender a las necesidades particulares de cada estudiante. Estas tareas pueden representar en la práctica diferentes desafíos. Por ejemplo, cuando el Saanee no cuenta con un equipo multidisciplinario. Este es el caso del 27% de Saanee que señaló que no forma parte de su equipo un psicólogo o psicóloga.

241 Ver acápite 3.4 del presente Informe Defensorial, sobre la inversión pública en materia de educación inclusiva.



Otra dificultad que manifiestan las coordinadoras y especialistas de los Saanee es la población oculta de estudiantes con NEE. Al respecto, señalan que el problema no se presenta únicamente por la resistencia de algunas madres y padres de familia a informar sobre la condición de su hija o hijo, sino también por problemas relacionados con la entrega del certificado de discapacidad, tales como el tiempo que demora el trámite para adquirirlo y la pertinencia de la información que se consigna en tal certificado.

El certificado de discapacidad otorgados por los médicos certificadores de las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud (Ipress) es determinante para la intervención de algunos Saanee, quienes exigen su presentación para llevar a cabo las labores de asesoramiento. Al respecto, es necesario recordar que la “Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica” establece que “si no se cuenta con este certificado [el padre, madre, tutor, apoderado o su representante acreditado] puede presentar un certificado médico emitido por otro establecimiento de salud autorizado, que acredite una discapacidad, déficit o un retraso significativo en el desarrollo del niño, niña o adolescente; o puede presentar una declaración jurada del padre, madre, tutor, apoderado o su representante acreditado que manifieste la condición de discapacidad.”²⁴² La norma precisa que “este último certificado será válido con cargo de regularizarse en un plazo máximo de seis (6) meses desde el inicio del periodo lectivo. Todo ello con la finalidad de asegurar oportuna y pertinentemente el apoyo necesario para el estudiante.”²⁴³

En cuanto a la pertinencia de la información que consta en el certificado de discapacidad, la norma señala que éste “debe señalar la limitación en la actividad así como la restricción en la participación de las personas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.”²⁴⁴ No obstante, profesionales del Saanee han manifestado su preocupación debido a la falta de claridad de los certificados de discapacidad a los que acceden.

Cuando se superan dichas dificultades, el equipo Saanee advierte que enfrentan otros problemas, tales como la poca disposición de las y los docentes para llevar a cabo las adaptaciones curriculares, con la excusa de que este trabajo resulta adicional a sus labores como maestros y retrasa la educación en perjuicio de los demás estudiantes. Sobre este punto, las profesionales de los Saanee demandan la elaboración de instrumentos que midan el nivel de implementación de sus recomendaciones por parte del docente del aula.

Adicionalmente a la provisión de las herramientas de monitoreo, los equipos Saanee también plantearon la necesidad de contar con un marco regulatorio más claro, que defina mejor los alcances de sus responsabilidades y la articulación con la comunidad educativa y otros actores, para contribuir de mejor manera a hacer realidad la inclusión de todas y todos los estudiantes en las escuelas regulares.

242 Apartado 5.4.4. de la “Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica”, aprobada mediante Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU del 4 de diciembre de 2018.

243 Ibidem.

244 Ibidem.

Respecto a las II.EE. privadas, ante la dificultad de acceder al apoyo de los equipos Saanee, en algunas oportunidades han recibido orientaciones puntuales, charlas de los propios Saanee o de especialistas de las Ugel. La mayoría de estas II.EE. señala que no cuenta con la posibilidad de implementar un equipo multidisciplinario al interior de su institución para atender las necesidades educativas de la diversidad de su población estudiantil, especialmente por dificultades presupuestales. No obstante, resulta importante destacar la iniciativa de varias II.EE. privadas, algunas de ellas con Unidades de Atención a la Diversidad, de constituir una Red de Colegios Inclusivos, con el propósito de intercambiar experiencias para mejorar sus prácticas inclusivas.

4.3.4. Obligación de adoptar medidas para informar y promover la participación de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos

Las madres, padres de familia o tutores cumplen un rol fundamental en el proceso educativo de las y los estudiantes. Su involucramiento es esencial para que las niñas, niños y adolescentes ejerzan su derecho a la educación desde el acceso al sistema educativo, su permanencia y sus logros de aprendizaje.

Conforme se establece en el Reglamento de la Ley General de Educación, la familia “participa en actividades educativas y lúdicas orientadas a apoyar el aprendizaje de sus hijos y promover su desarrollo, aceptando y respetando las diferencias individuales.”²⁴⁵

La norma también hace referencia a la participación comprometida de los padres y madres de familia o tutores en el proceso de formulación de las adaptaciones curriculares y los ajustes razonables de las y los estudiantes con NEE²⁴⁶. Del mismo modo, con relación a los logros de aprendizaje, los padres y madres de familia o tutores deben participar en la evaluación de los procesos de aprendizaje, con el fin de apoyarlos para mejorar los resultados alcanzados²⁴⁷.

En un taller organizado en Lima Metropolitana por la Defensoría del Pueblo con coordinadoras, coordinadores y especialistas de Saanee, al compartir las diversas experiencias con relación a la participación de la familia, se hizo referencia a los desafíos que se presentan debido al poco compromiso o involucramiento de determinados padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos. Las opiniones en este sentido se expresaron con distintos argumentos:

“No se comprometen debido a diversos factores como el analfabetismo, la existencia de hogares monoparentales, la pobreza extrema en la que se encuentran, o por irresponsabilidad.”

“Algunos padres se niegan a aceptar la condición de discapacidad o los problemas de aprendizaje de sus hijos.”

²⁴⁵ Reglamento de la Ley N° 28044, artículo 58.

²⁴⁶ Ibidem, artículo 76.

²⁴⁷ Ibidem, artículo 22.



"(...) no quieren llevar a sus hijos a los establecimientos de salud para un adecuado diagnóstico."

"Algunos padres, luego del diagnóstico, no se comprometen con la regularidad de las terapias."

"Hay padres con pocas expectativas sobre el aprendizaje de sus hijos y quieren que pasen de año, aunque no hayan aprendido."

Conforme se aprecia en la "Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales", la sensibilización a las familias de las escuelas regulares forma parte del quehacer del Saanee: "Una adecuada atención a las NEE implica aspectos de prevención, difundir y sensibilizar a las familias de la comunidad escolar, en la necesidad de brindar apoyo y atención educativa inclusiva de los estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad y al talento y superdotación. En este sentido una información básica, clara y precisa, sobre el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad, favorece la aceptación y comprensión de la discapacidad por la comunidad educativa y la sociedad en general."²⁴⁸

Sobre las capacitaciones sobre educación inclusiva que se realizaron este año por parte del Saanee a los familiares de estudiantes con discapacidad, el 92% de los Saanee supervisados respondieron que sí se han llevado a cabo. Esta afirmación no se aproxima a la respuesta de docentes y directivos de las escuelas regulares supervisadas, dado que solo el 34% indicó que efectivamente se habían realizado tales capacitaciones.

4.3.5. Obligación de proteger a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales frente a los actos de discriminación y violencia

El Estado tiene la obligación de garantizar la inclusión y la equidad en la prestación de los servicios educativos, tanto en la gestión pública como en la privada. Para ello, las autoridades educativas deben implementar políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades en la que se encuentran las niñas, niños y adolescentes con discapacidad, como aquellos que tengan trastornos, problemas de aprendizaje, entre otras características que los sitúa en una condición de mayor vulnerabilidad que sus pares. Conforme al marco normativo, las instancias de gestión educativa deben asegurar la matrícula oportuna, la permanencia y la reincorporación de los estudiantes al sistema educativo y establecer medidas especiales para retener a los que se encuentran en riesgo de exclusión del servicio²⁴⁹.

La Ley ampara la protección de todas las personas contra la discriminación²⁵⁰. En particular, la discriminación de la persona con discapacidad proscribe la realización de "algún acto de distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad

²⁴⁸ Ministerio de Educación, s.f. *Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales*, p.83.

²⁴⁹ Artículo 18 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

²⁵⁰ Artículo 2.2 de la Constitución Política del Perú; artículo 323 del Código Penal.

presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.”²⁵¹

En el ámbito educativo, la gestión de la convivencia escolar implica, por un lado, el fortalecimiento de las relaciones sociales y, por otro lado, el rechazo de toda forma de violencia y discriminación. Las prácticas de convivencia escolar se orientan, de esta manera, a la “consolidación de un clima escolar de buen trato que favorezca el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes.”²⁵²

Los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” se sustentan en los enfoques de derechos, de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, de calidad educativa, de ciclo de vida, así como los enfoques inclusivo e intercultural. El enfoque inclusivo “contribuye en la erradicación de todo tipo de exclusión y discriminación en el sistema educativo, donde todos las y los estudiantes tienen derecho a oportunidades y logros educativos de calidad” y el enfoque de calidad educativa “orienta los esfuerzos, recursos, políticas y acciones hacia el logro de las mejores condiciones para una educación integral, abierta, flexible y permanente. Bajo este enfoque se pretende universalizar los aprendizajes para el desarrollo personal y el logro de competencias que habiliten a las y los estudiantes para la vida social y el ejercicio de una ciudadanía con derechos y responsabilidades.”²⁵³

Como se ha mencionado en el presente informe²⁵⁴, la restricción del acceso de las personas con discapacidad severa y multidiscapacidad a las II.EE. de la EBR no se enmarca en los Tratados de Derechos Humanos. Si bien el marco normativo señala que la EBE atiende con enfoque inclusivo y “es transversal a todo el sistema educativo, articulándose mediante procesos flexibles que permitan el acceso, permanencia y logros de aprendizajes, así como la interconexión entre las etapas, modalidades, niveles y formas de la educación”²⁵⁵, en la práctica, las personas con discapacidad severa y multidiscapacidad o no acceden al sistema educativo, o lo hacen en una modalidad que los mantiene segregados; en tanto, las personas con discapacidad leve o moderada que ingresan a la modalidad EBR enfrentan una serie de barreras que impiden su derecho a acceder a una educación de calidad. En tal sentido, es necesario recordar que la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos ha reiterado que “solo la educación inclusiva puede ofrecer educación de calidad y desarrollo social a las personas con discapacidad, y una garantía de universalidad y no discriminación en el derecho a la educación”²⁵⁶.

Durante los talleres con coordinadoras y especialistas Saanee²⁵⁷ y el desarrollo de la Mesa Temática sobre Educación Inclusiva, en el marco del Diálogo Público “Discriminación sin

251 Artículo 3.18 del Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad.

252 “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”, aprobado mediante Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU del 12 de mayo de 2018.

253 Ibidem, 7.1.

254 Ver los acápite 2.1. sobre el derecho a la educación, 2.4. relativo al ejercicio del derecho a la educación de las personas con discapacidad y 4.3.2 sobre la obligación de brindar un servicio educativo orientado al logro de aprendizajes de cada estudiante.

255 Artículo 74 del Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

256 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. A/HRC/25/29, párrs.3 y 68.

257 Talleres realizados en la ciudad de Lima los días 26 y 27 de junio de 2019.



Derechos”²⁵⁸, se compartieron experiencias que dan cuenta de situaciones de maltrato o discriminación:

“En la matrícula los directores no tienen disposición para recibir estudiantes con discapacidad. Hay directores condicionan la permanencia de los estudiantes con discapacidad a la presentación del Certificado de discapacidad.”

Especialista de Saanee. Lima Metropolitana.

“Mi hijo estuvo en una escuela regular donde no respetaron su idioma; donde pretendieron que las personas sordas sean normales u oyentes. Pretendían que las personas sordas sean normales u oyentes, pretendieron que sean oyentes como la mayoría que formamos parte de la sociedad. Pero, esa no es la idea... esa no es la idea; sin embargo, ellos han vivido así. Y, ahora, tenemos solamente una escuela que los atiende aquí en Lima; que respeta su idioma, su cultura, pero que necesita fortalecerse (...) Los colegios regulares secundarios no les permiten estudiar porque solo pueden ingresar dos jóvenes; y, tienen que entrar con intérpretes en lengua de señas. Pero, no hay intérpretes en lengua de señas, no hay intérpretes competentes.”

Madre de joven con discapacidad auditiva. Lima Metropolitana.

“Cuando un docente maltrata, excluye o es indiferente con las adaptaciones recomendadas por el Saanee, las denuncias de los padres afectados no son oportunamente atendidas en las Ugel. Los trámites en general son lentos y burocráticos.”

Especialista de Saanee. Lima Metropolitana

“Diariamente se ven casos de maltratos psicológicos, maltratos físicos, marginaciones, discriminaciones (...) Mi hijo ha sido discriminado muchas veces; pero, es poco comunicativo y no cuenta lo que le pasa. Por eso es que debemos trabajar duro y tenemos que sensibilizar mucho a toda la comunidad educativa.”

Madre de estudiante con discapacidad matriculado en una escuela regular desde los 8 años.

Lima Metropolitana

258 Diálogo Público realizado en la ciudad de Lima el 24 de octubre de 2019.

Caso de discriminación

El ciudadano A.B.A. presentó queja contra la IE N° 34010 Daniel Alcides Carrión del distrito de Huancabamba, provincia de Oxapampa, en favor de su hijo con discapacidad intelectual, de iniciales L.B.T., que cursaba el segundo grado de educación primaria, ya que desde el año 2015, el director solo le permitió asistir a clases los días miércoles y viernes, de 4:00 a 5:00 pm, por ser un niño con NEE asociadas a la discapacidad (Expediente N° 447-2016-OD-Pasco).

La Defensoría del Pueblo solicitó al director de la IE que nos informe sobre la situación académica del niño L.B.T. (Oficio N° 317-2016-DP/OD-PASCO del 12 de abril del 2016). Al no obtener respuesta, se informó al Director de la Ugel de Oxapampa la situación del estudiante. Recomendamos garantizar su derecho a la educación, permitiendo que participe en todas las actividades curriculares y extracurriculares (Oficio N° 440-2016-DP/OD-Pasco del 25 de mayo del 2016). Adicionalmente, se recomendó disponer, de ser necesario, el apoyo complementario del Saanee, para fortalecer el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan alcanzar los logros de aprendizaje, con la participación del docente de aula y la familia.

Gracias a la intervención defensorial, el director de la IE Daniel Alcides Carrión dejó de limitar la asistencia del niño L.B.T. quien pudo recibir clases con los demás niños en igualdad de condiciones, hecho constatado en la visita de supervisión del 14 de setiembre del 2016. Además, se verificó que L.B.T. se encuentra debidamente registrado en el Siagie y que el Saanee efectuó el acompañamiento a la IE, lo que permitió realizar las adecuaciones correspondientes para garantizar el logro de los aprendizajes.

A partir de este caso, la Defensoría del Pueblo realizó un trabajo coordinado con la Ugel de Oxapampa, a fin de garantizar el acompañamiento de los equipos del Saanee a las II.EE. que tienen al menos un estudiante con NEE por condición de discapacidad.



Caso de violencia escolar

El 24 de febrero de 2015, la Defensoría del Pueblo recibió el pedido de intervención del señor C.E. debido a la presunta comisión de actos discriminatorios por matrícula condicional, bullying y denegación de ajustes razonables a favor de su nieto SRE.

De acuerdo con la documentación alcanzada, SRE, de 12 años de edad, tiene retardo del desarrollo y estrabismo no especificado. Según manifiesta el señor C.E., en el 2014 SRE fue matriculado en el IE Particular “Espíritu Santo”, y durante el segundo semestre del 2014 fue víctima de *bullying* por parte de sus compañeros de aula, situación que no fue debidamente atendida por la IE. Las agresiones verbales propiciaron el resquebrajamiento de la salud mental de SRE, quién tuvo que iniciar un tratamiento psiquiátrico por depresión.

Asimismo, manifiesta el señor C.E. que al momento de matricular a SRE para el año escolar 2015, la IE exigió la firma del “acta de compromiso del alumno con matrícula condicionada”, así como la firma del “acta del compromiso de apoyo y asesoramiento al alumno en el hogar”. Según expresa el señor C.E., la IE nunca comunicó por medio de cartas, esquelas, avisos u otro medio formal de comunicación, de conductas inadecuadas de SRE, más aún, el colegio manifestó en reiteradas oportunidades que SRE es un buen alumno y con buena conducta, y que las recomendaciones de la tutora resumían bimestralmente felicitaciones por los logros obtenidos, razón por la cual le resultaba incomprensible la decisión adoptada por el colegio de efectuar una matrícula condicional a su nieto.

De acuerdo a lo manifestado por el señor C.E., durante el año académico 2014, el IE Particular “Espíritu Santo” no efectuó adaptaciones metodológicas y curriculares que permitieran a SRE aprovechar mejor y optimizar su aprendizaje. Asimismo, sostiene, que el colegio rechazó que SRE asistiera a las clases de verano sugeridas para reforzamientos, aun cuando había aprobado todos los cursos, obligando a tener clases en casa con un profesor particular así como efectuar un pago al colegio para presentar y validar el examen de matemáticas.

En reunión sostenida por la Defensoría del Pueblo con las autoridades de la IE Particular “Espíritu Santo”, el Director “indicó que a partir de julio 2014 se vio en la necesidad de establecer normas de conducta y reglas en general de organización de la IE, lo cual se distribuyó a todos los padres de familia. Antes no habían reglas, las que existían no estaban actualizadas”.

Respecto a la matrícula condicional, las normas de la IE Particular “Espíritu Santo” establecen que el incumplimiento de los deberes y las faltas disciplinarias cometidas, serán objeto de sanciones, entre las cuales se señala la matrícula condicional. Dicho documento señala que la sanción es impuesta por el Consejo de Disciplina, presidido por el Director.

Según lo manifestado por el Director de la IE particular “Espíritu Santo”, “la matrícula condicional no es por la discapacidad, sino por las agresiones constantes. El carácter es correctivo, no punitivo.” Se le dijo al señor que si durante el primer semestre no había problema alguno, se retiraba la matrícula condicional”. Sin embargo, en dicha reunión la IE no presentó a la Defensoría del Pueblo documento alguno que acredite que se informó a la familia sobre faltas cometidas por SRE; más aún, de acuerdo a la Boleta de Información Académica – Primaria-2014, SRE alcanzó un promedio anual de 15 en comportamiento.

Respecto al rendimiento académico de SRE, “la tutora indica que de manera general el estudiante tuvo progresos, logró independencia, logró ordenar su mochila, tendía a caminar con dificultad al inicio y pudo superar eso, era muy extrovertido y tenía reflexiones muy positivas; participó en actuaciones, bailó, en inglés también participó. No es un ‘niño problema’, considera que la familia necesita apoyo. El niño es muy cariñoso y con muchas ansias de tener amigos, se puede relacionar con chicos de cualquier edad”. Esta afirmación concuerda con la Boleta de Información Académica de SRE, según la cual alcanzó 15 como promedio anual de notas en el año 2014.

Respecto a las agresiones verbales que recibía SRE de parte de sus compañeros, la tutora señaló que “se trabajó con los alumnos a respecto, se formaron equipos en el recreo para integrarlo, tuvo apoyo en eso del auxiliar. Con los niños no hubo inconveniente. El problema ocurrió cuando a partir de las respuestas de SRE los otros niños se empezaron a identificar con el primer alumno”.

Es de observar que las medidas adoptadas por el IE Particular “Espíritu Santo”, respecto a las agresiones verbales que recibía de parte de sus compañeros, no lograron garantizar la igualdad de trato y, por ende, la convivencia pacífica en la IE, hecho que motivó un cuadro depresivo y el tratamiento psiquiátrico respectivo, según consta en el informe médico de fecha 24 de febrero del 2015.

Frente a los hechos expuestos en el presente caso, la Defensoría del Pueblo, en cumplimiento de su mandato constitucional de defensa de los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad, previsto en el artículo 162º de la Constitución Política y el artículo 1º de nuestra Ley Orgánica, Ley N° 26520, consideró oportuno presentar un informe al Indecopi, el cual finalmente terminó imponiendo una multa a la IE.



4.4. Adaptabilidad

El artículo 24 de la CDPD establece que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para hacer efectivo este derecho asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y el respeto de la diversidad humana. Asimismo, debe desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad y hacer posible su participación de manera efectiva en la sociedad.

De conformidad con el artículo 24, párrafo 2.c, de dicha norma, para hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva, los Estados Partes asegurarán que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales. En ese sentido, para garantizar la permanencia y participación de las y los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo público y privado, es necesario diseñar e implementar adaptaciones metodológicas y curriculares. Para hacer efectivo dichas adaptaciones, el Comité animó a los Estados Partes a aplicar el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje –DUA, el cual consiste en un conjunto de principios que brinda a las y los docentes una estructura para crear entornos de aprendizaje adaptables y desarrollar lineamientos para cubrir todas las necesidades diversas de todos los estudiantes.

Asimismo, el literal f) del artículo 24 de la CDPD establece que se deben facilitar medidas de apoyo personalizadas y efectivas que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Esto se enmarca en el concepto de educación inclusiva, el cual abarca “una transformación en la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos, sean estos formales o informales, para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada estudiante; junto con un compromiso para eliminar las barreras que impiden esa posibilidad.”²⁵⁹

La educación inclusiva, por tanto, debe ser entendida como un derecho humano fundamental para todo estudiante. Es un derecho del que aprende y no, en el caso de las niñas y niños, el derecho de los padres y madres de familia. En ese sentido, las responsabilidades de los padres y madres de familia están subordinadas a los derechos del niño y de la niña.

Asimismo, la educación inclusiva es un medio de un medio de realización de otros derechos fundamentales y es el resultado de un compromiso proactivo y continuado para eliminar barreras. En ese sentido, la implementación de ajustes razonables en el ámbito educativo resulta fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

La razonabilidad, de acuerdo al Comité, es entendida como el resultado de una prueba contextual que implica el análisis de la relevancia y la eficacia de un ajuste, y la meta esperada de la lucha contra la discriminación. La disponibilidad de recursos y las consecuencias financieras se reconocen cuando se evalúa una carga desproporcionada.

259 Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general N° 4: El derecho a la educación inclusiva*. CRPD/C/GC/4. Naciones Unidas, párr. 9.

“No existe una fórmula de talla única para los ajustes razonables, y diferentes estudiantes con la misma condición pueden requerir diferentes ajustes. Los ajustes pueden incluir: cambiar la localización en la clase, proporcionar diferentes formas de comunicación dentro de la clase, hacer más grande el material impreso, proporcionar materiales y/o temas en señas, o la prestación de materiales en un formato alternativo, proporcionar a los estudiantes un tomador de notas o un intérprete de lengua de señas, o permitir a los estudiantes el uso de tecnología asistiva en situaciones de aprendizaje y evaluación. La prestación de ajustes no materiales, como proporcionar al estudiante más tiempo, la reducción del ruido ambiental, la sensibilidad a la sobrecarga sensorial, métodos de evaluación alternativos o reemplazar un elemento del currículo por otro, también han de ser considerados.”²⁶⁰

Para hacer efectivo la implementación de ajustes razonables, se debe dialogar con los padres y madres de familia y, dependiendo de la edad, con el propio estudiante, para asegurar que el ajuste cumple con los requisitos, voluntad, preferencias y elecciones del estudiante. Asimismo, de acuerdo al Comité, “la implementación de ajustes razonables no debe estar condicionada a un diagnóstico médico de la discapacidad y, en su lugar, ha de basarse en la evaluación de las barreras sociales a la educación.”²⁶¹

Cabe recordar que, la negación de los ajustes razonables constituye un acto de discriminación y la obligación de implementarlos es de aplicación inmediata y no está sujeta a la implementación progresiva.

4.4.1. Obligación de diseñar e implementar adaptaciones metodológicas y curriculares

De conformidad con el artículo 35 de la Ley N° 29973, LGPD, la persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades. Asimismo, dicho artículo establece que ninguna institución pública o privada puede negar el acceso o permanencia de una persona por motivos de discapacidad.

Por su parte, el artículo 34 del Reglamento de la Ley N° 29973, LGPD, dispone que, el Minedu, en coordinación con los Gobiernos Regionales y Locales deba emitir normas técnicas para garantizar la implementación de las políticas públicas educativas con enfoque inclusivo, valorando la diversidad, así como las capacidades, potencialidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad. En ese sentido, debe orientar la aplicación de metodologías y estrategias de enseñanza diferenciadas dirigidas al desarrollo integral e inclusión social, así como establecer criterios para realizar ajustes razonables en el marco del currículo que permitan la respuesta educativa en función de las capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje.

Asimismo, de acuerdo a las orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019, el Currículo Nacional de Educación Básica –CNEB, deben implementarse tomando en cuenta las características de las y los estudiantes y su contexto, en el marco de sus proyectos educativos institucionales, modelos de servicios educativos y/o propuestas pedagógicas alternativas²⁶².

²⁶⁰ Ibidem, párr. 29.

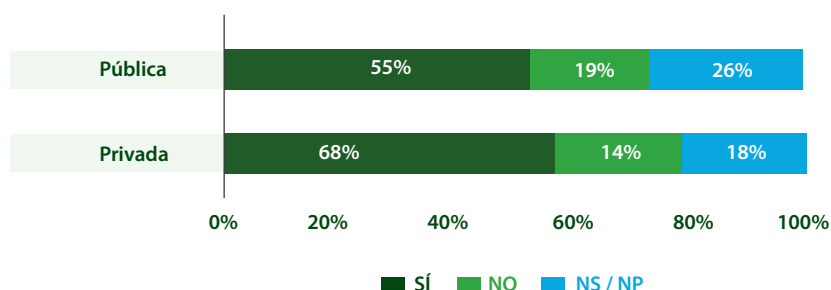
²⁶¹ Ibidem.

²⁶² Ibidem.



Durante la supervisión, el 55% de las II.EE. de gestión pública supervisadas manifestaron que realizan adaptaciones curriculares para estudiantes con discapacidad, frente a un 68% de II.EE. de gestión privada.

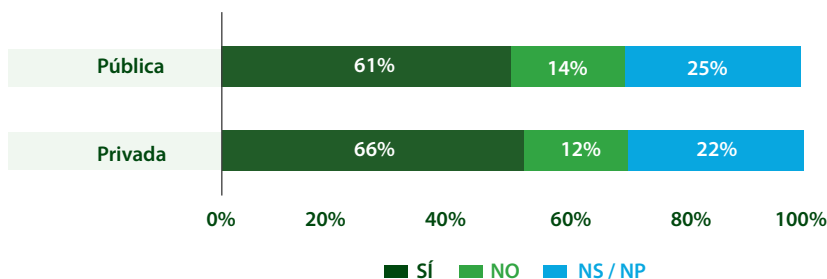
Gráfico N° 34. Adaptaciones curriculares de competencias o capacidades que las II.EE. de la EBR señalan haber realizado, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Asimismo, el 61% de II.EE. de gestión pública y el 66% de gestión privada, manifiestan que realizan adaptaciones pedagógicas.

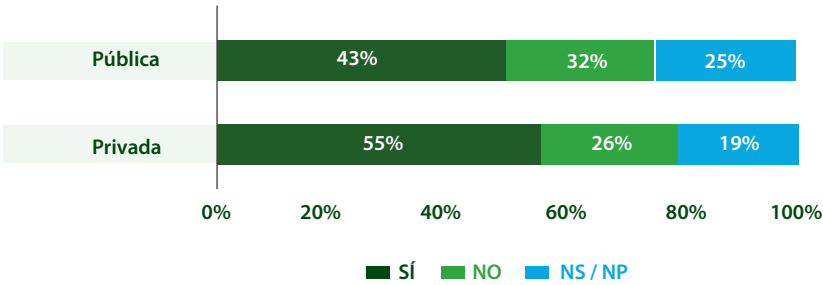
Gráfico N° 35. Adaptaciones pedagógicas sobre las formas de relacionamiento entre estudiantes, docentes y técnicos que las II.EE. de la EBR señalan haber realizado, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Por otro lado, solo el 43% de II.EE. de gestión pública y 55% de privadas realizan adaptaciones para el aprovechamiento de los espacios educativos.

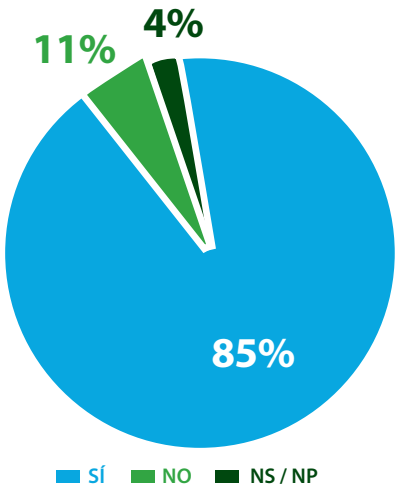
Gráfico N° 36. Porcentaje de adaptaciones que los Saanee señalan que contemplan el nivel de acceso (modificaciones en el aprovechamiento de los espacios educativos) en las II.EE. de EBR, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Consultado los Saanee sobre el nivel de adaptación curricular que realizan las instituciones educativas, manifestaron que el 85% de las II.EE. que reciben apoyo y asesoramiento realizan dichas adaptaciones a favor de estudiantes matriculados con algún tipo de NEE asociadas a discapacidad.

Gráfico N° 37. Porcentaje de adaptaciones que los Saanee señalan que contemplan el nivel curricular (adecuación o incorporación de competencias o capacidades) en las II.EE. de EBR, 2019

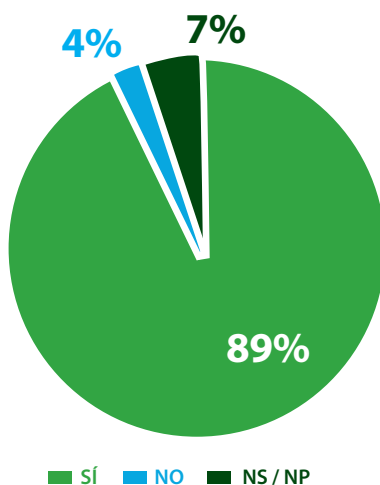


Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo



Respecto al nivel de adaptación pedagógica que realizan las instituciones educativas, los equipos Saanee manifestaron que el 89% de las II.EE. que reciben apoyo y asesoramiento realizan dichas adaptaciones a favor de estudiantes matriculados con algún tipo de NEE asociadas a discapacidad.

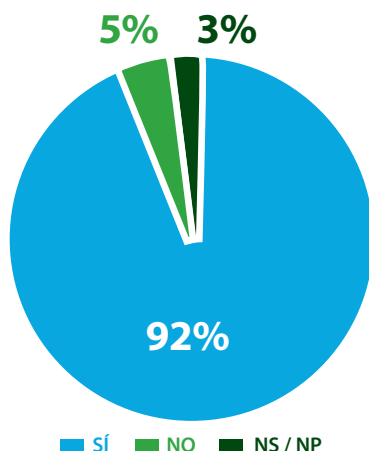
Gráfico N° 38. Porcentaje de adaptaciones que los Saanee señalan que contemplan el nivel pedagógico (formas de relacionamiento entre estudiantes, docentes y técnicos) en las II.EE. de EBR, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Y, en lo que respecta a las adaptaciones para el aprovechamiento de los espacios educativos en las instituciones educativas, los equipos Saanee manifestaron que el 92% de las II.EE. que reciben apoyo y asesoramiento realizan dichas adaptaciones.

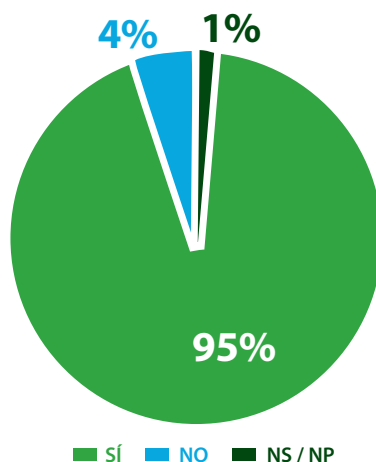
Gráfico N° 39. Adaptaciones en la infraestructura: modificaciones en el aprovechamiento de los espacios educativos, en instituciones educativas asesoradas por saanee, 2019.



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Cabe precisar que, de acuerdo a lo manifestado por los equipos Saanee, al 95% de las II.EE. que reciben apoyo y asesoramiento, se les brinda apoyo para realizar las adaptaciones curriculares de los estudiantes con discapacidad.

Gráfico N° 40. Apoyo que los Saanee manifiestan haber brindado a las II.EE. de EBR para realizar las adaptaciones curriculares de estudiantes con discapacidad, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo



4.4.2. Situación de la educación de las y los estudiantes sordos

De acuerdo a las cifras de los Censos Nacionales 2017, del total de población que presenta alguna discapacidad, el 7,6% (232 176) tiene dificultad para oír, de los cuales 129 163 son hombres y 103 13 mujeres. Las regiones de Lima, Arequipa, La Libertad, Junín y Puno concentran el mayor número de personas con dificultad para oír. Esta cifra está por debajo de la cifra registrada en la primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad -ENEDIS 2012, de acuerdo al cual existían 532 000 personas que tienen una limitación permanente para oír.

TABLA N° 38. POBLACIÓN CENSADA CON ALGUNA DISCAPACIDAD, POR TIPO, SEGÚN DEPARTAMENTO, 2017			
Región	Total	Dificultad para oír	%
Total	3 051 612	232 176	7,6
Amazonas	33 944	2 670	7,9
Ancash	124 171	9 564	7,7
Apurímac	43 843	3 445	7,9
Arequipa	151 470	13 021	8,6
Ayacucho	63 896	5 211	8,2
Cajamarca	113 550	11 356	10,0
Callao	110 210	7 574	6,9
Cusco	132 964	11 226	8,4
Huancavelica	33 434	3 274	9,8
Huánuco	67 883	6 378	9,4
Ica	90 181	6 626	7,3
Junín	128 805	12 358	9,6
La Libertad	160 012	13 427	8,4
Lambayeque	120 445	8 684	7,2
Lima	1 051 564	74 516	7,1
Loreto	70 394	3 546	5,0
Madre de Dios	12 240	950	7,8
Moquegua	20 372	1 774	8,7
Pasco	24 892	2 185	8,8
Piura	168 563	10 814	6,4
Puno	153 869	12 515	8,1
San Martín	73 489	4 433	6,0

Tacna	38 007	2 840	7,5
Tumbes	21 513	1 255	5,8
Ucayali	41 901	2 534	6,0
Provincia de Lima 1/	949 969	66 563	7,0
Región Lima 2/	101 595	7 953	7,8

1/ Comprende los 43 distritos de la provincia de Lima.

2/ Comprende las provincias de Barranca, Cajatambo, Canta, Cañete, Huaral, Huarochirí, Huaura, Oyón y Yauyos.

Fuente: INEI - Censos Nacionales 2017: XII de Población y VII de Vivienda.

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Asimismo, de los 2 968 454 personas de 12 y más años empadronadas en los censos 2017, que respondieron la pregunta sobre idioma o lengua materna aprendida en la niñez, 9486 respondieron que tienen la Lengua de Señas Peruana como lengua materna; de estos, 8790 son personas con discapacidad y 696 personas sin discapacidad.

Las cifras ponen en evidencia que, dentro del grupo de personas con discapacidad que tienen dificultad para oír, no todos conocen la Lengua de Señas Peruana, situación que dificulta la inclusión y el ejercicio pleno del derecho a la educación. Familiares de personas sordas han llamado la atención sobre la falta de calidad de educación que reciben sus hijas e hijos sordos y los esfuerzos de oralización que han realizado en las II.EE. de EBR. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, los padres de familia optan por mantener a sus hijas e hijos sordos en el sistema educativo debido a la necesidad de contar con el certificado de estudios concluidos de nivel secundaria, documento que les facilitaría el acceso al mercado laboral.

Por otro lado, la Asociación Mundial de Intérpretes en Lengua de Señas -WASLI (por sus siglas en inglés) reconoce a una organización de intérpretes por país, en el Perú se trata de la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lengua de Señas del Perú -ASISEP, conformado por 23 intérpretes a nivel nacional. Así como esa asociación, existen otras a nivel nacional que agrupan a intérpretes de lengua de señas; sin embargo, no existe información confiable sobre el número de intérpretes en lengua de señas a nivel nacional.

Este contexto dificulta la implementación del artículo 24 de la CDPD, el cual establece que, para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas sordas, se debe facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística; así como asegurar que la educación de estas personas debe impartirse en el lenguaje, modo y medio de comunicación más apropiado para cada persona y en entornos que permitan alcanzar el máximo desarrollo académico y social.

Debemos precisar que, en el 2010, se promulgó la Ley N° 29935, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana. El artículo 5 de la mencionada norma establece la obligación del Estado de promover la formación de intérpretes en lengua de señas. Asimismo, el artículo 3 establece la obligación de promover actividades de investigación, enseñanza y difusión de la lengua de señas peruana y otros sistemas de comunicación alternativos, para efectos de facilitar el acceso de las personas sordas a los servicios públicos y el ejercicio de los derechos y libertades constitucionales.



Recién el 15 de agosto de 2017, mediante Decreto Supremo N° 006-2017-MIMP, se aprobó el Reglamento de la Ley N° 29935. De acuerdo al artículo 5 de la mencionada norma, el Minedu y las demás instancias de Gestión Educativa Descentralizada deben garantizar a las personas sordas el acceso y permanencia en el sistema educativo tanto en instituciones públicas y privadas. Asimismo, deben facilitar el aprendizaje de la lengua de señas peruana y promover la identidad lingüística y cultural en el proceso educativo.

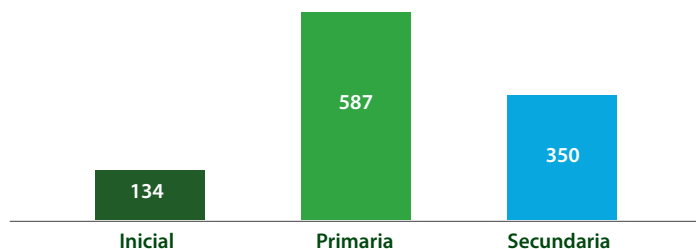
La norma establece que las instituciones educativas públicas y privadas deben respetar el derecho de las personas sordas a recibir una educación intercultural bilingüe, en lengua de señas, en castellano escrito u otra lengua indígena u originaria, acorde a su contexto. Los lenguajes, modos y medios de comunicación deben ser los más apropiados de acuerdo a la necesidad de las personas sordas y su entorno, que les permita el aprendizaje y asegure su desarrollo pleno y su inclusión social.

Respecto a la enseñanza y aprendizaje de la lengua de señas peruana, el artículo 6 de la mencionada norma establece que, “toda institución educativa pública y privada de los niveles de educación inicial y primaria de la modalidad de Educación Básica Regular, así como del ciclo inicial e intermedio de la modalidad de Educación Básica Alternativa, garantiza la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de señas peruana a los estudiantes con discapacidad auditiva o estudiantes sordos”. Asimismo, se establece que, la evaluación de las y los estudiantes sordos debe tener como referencia las adaptaciones correspondientes al grado, nivel, ciclo o modalidad, sin afectar su derecho a usar la lengua de señas peruana. Por otro lado, la norma establece la participación del modelo lingüístico y del intérprete en lengua de señas en el proceso educativo; estos últimos cuando las y los estudiantes sordos lo soliciten y mientras dure su permanencia en la institución educativa.

El Censo Escolar 2018 registra 5231 estudiantes con hipoacusia y sordera total matriculados en el sistema educativo. De estos, las y los estudiantes con sordera total en la EBE es de 490; y, 1450 en todos los demás niveles y modalidades del sistema educativo.

De acuerdo a la información del Censo Escolar 2019, los estudiantes sordos matriculados en las instituciones educativas de EBR, es 134 en inicial; 587 en primaria; y, 350 en secundaria. Llama la atención la disminución de estudiantes sordos en el nivel secundaria, lo cual evidencia la falta de instituciones educativas que están en condiciones de atender las necesidades educativas de este sector de la población. Esta situación evidencia la exclusión de las y los adolescentes y jóvenes sordos de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.

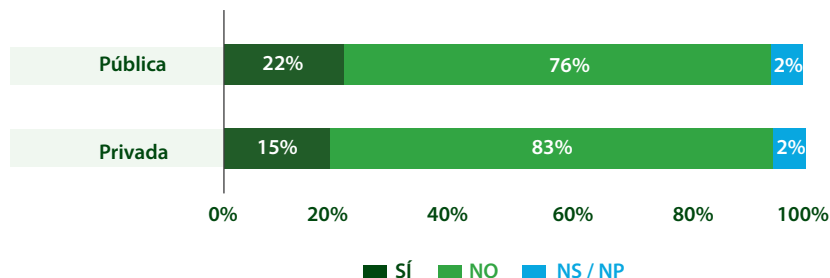
Gráfico N° 41. Número de estudiantes matriculados con algún tipo de NEE en II.EE. de EBR, 2019



Fuente: Censo Escolar 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

De acuerdo a lo manifestado por las y los directores de las instituciones educativas supervisadas, el 76% de II.EE. públicas y 83% de las privadas no están en condiciones de atender las necesidades educativas especiales de estudiantes sordos.

Gráfico N° 42. II.EE. que indican que están en condiciones para atender a estudiantes sordos, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

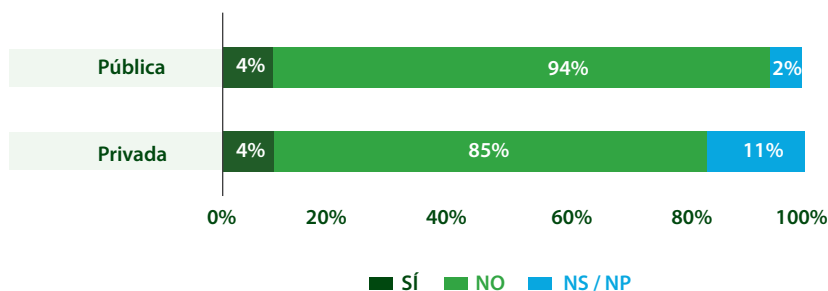
Esto guarda relación con la falta de intérpretes de lengua de señas en las II.EE. de EBR. En la supervisión se constató que el 94% de II.EE. públicas y el 85% de las privadas no tienen intérpretes de lengua de señas.

Esta situación vulnera el derecho fundamental a la educación de las y los estudiantes sordos, especialmente en la educación secundaria. En el caso de las y los estudiantes sordos del nivel primaria, lo que se requiere es facilitar el aprendizaje de la lengua de señas de las niñas y niños sordos y la promoción de la identidad lingüística, esta última a través de los modelos lingüísticos.



Cabe precisar que, las y los intérpretes de lengua de señas constituyen un tipo de adaptación que permite garantizar la educación de calidad de los estudiantes sordos en igualdad de condiciones con las demás. “El uso de la lengua de señas, con sus propias características semánticas, sintácticas y léxicas, constituye una parte importante de la identidad y el libre desarrollo de la personalidad que acompaña a las personas sordas en su interacción y participación en los diferentes ámbitos de realización humana, entre ellos el educativo.”²⁶³

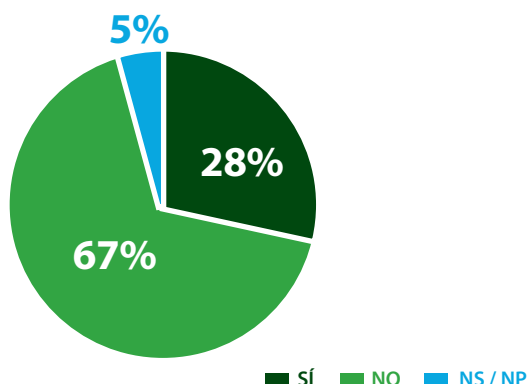
Gráfico N° 43. Porcentaje de II.EE. de EBR que señalan que los estudiantes sordos cuentan con intérpretes en lengua de señas, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Durante la supervisión se detectó, asimismo, que el 28% de las II.EE. señalan que es posible denegar la matrícula cuando se trata de una persona sorda debido a que la institución no cuenta con intérprete de lengua de señas. Asimismo, el 47% de II.EE. manifiesta tener mayor dificultad para atender a este sector de la población.

Gráfico N° 44. Porcentaje de II.EE. de la EBR que señalan que es posible denegar la matrícula a estudiantes sordos, 2019



Fuente: Defensoría del Pueblo – Supervisión 2019.
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Durante la supervisión se pudo constatar que, actualmente, solo el Cebea Hipólito Unánime brinda educación secundaria a estudiantes sordos. De conformidad con la respuesta del Estado peruano a la lista de cuestiones previa a la presentación del segundo y tercer informe periódico combinados de Perú, “actualmente, se viene desarrollando el “Plan de Atención Educativa basado en el modelo bilingüe bicultural”, dirigido a 74 estudiantes con discapacidad auditiva del CEBA “Hipólito Unanue”, que se encuentran en los ciclos intermedio y avanzado.”²⁶⁴ Sin embargo, dicha información no es del todo correcta, pues el modelo bilingüe bicultural corresponde al Cebe Ludwig Van Beethoven, que en el presente año, 2019, cuenta con 86 estudiantes, muchos de los cuales proceden de II.EE. de EBR.

El Cebe Ludwig Van Beethoven es un proyecto de educación bilingüe bicultural, programa experimental a nivel inicial y primaria, que respeta la diversidad lingüística de las y los estudiantes sordos y responde a sus necesidades educativas. Brinda una formación integral a las niñas y niños sordos; asimismo, promueve la formación de ciudadanos autónomos, participativos, creativos y proactivos en los diversos entornos y contextos, capaces de tomar decisiones, de transformar la realidad mediante las representaciones simbólicas y establecer interacciones socioculturales.

Mediante Resolución Directoral N° 0555-2013-ED, de fecha 12 de diciembre de 2013, se aprobó el Proyecto de Innovación Pedagógica “Atención Educativa especializada a estudiantes con discapacidad auditiva en el marco del modelo Bicultural Bilingüe” a ser implementado en el Cebe Ludwig Van Beethoven ubicado en Lima Metropolitana, por un periodo de 5 años a partir de diciembre de 2013. Se dispuso que la Ugel 3

264 CRPD/C/Perú. Párr. 135.



realice el monitoreo y brinde asistencia técnica para el cumplimiento de actividades y metas. Actualmente tiene 86 estudiantes matriculados, algunos de ellos proceden de instituciones educativas de EBR.

El modelo bicultural bilingüe se enmarca en el artículo 24 de la CDPD, que establece la obligación de los Estados partes de facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística.

En palabras de C. Skliar, “La educación bilingüe es un reflejo cristalino de una situación y una condición socio-lingüística de los propios sordos; un reflejo coherente que tiene que encontrar sus modelos pedagógicos adecuados. La escuela bilingüe debería encontrar en ese reflejo el modo de crear y profundizar, en forma masiva, las condiciones de acceso a la lengua de señas y a la segunda lengua, a la identidad personal y social, a la información significativa, al mundo del trabajo y a la cultura de los sordos.”²⁶⁵

El aprendizaje de la lengua de señas es fundamental para alcanzar el máximo desarrollo académico y social. Durante un largo período se ha concebido que las niñas y niños sordos debieran desarrollar el lenguaje a través de un proceso de enseñanza formal y aprendizaje de la lengua oral, en nuestro caso el castellano, y se ha enfatizado en el desarrollo de habilidades para la percepción auditiva amplificada, la lectura labio-facial y la articulación. Lo que ha mantenido estas prácticas es la creencia de que el lenguaje como atributo humano, se enseña en un proceso formal de repetición e imitación. En ese sentido, la educación especial que se ha brindado a las personas sordas en nuestro país, se ha caracterizado por el predominio de modelos clínicos en los que se han cambiado los objetivos educacionales por objetivos de rehabilitación. Ha persistido la aplicación de multiplicidad de métodos; se han trazado objetivos a corto plazo y se han asumido cambios sin reflexión en las modalidades de comunicación. Esto ha conducido a desarrollar políticas educativas centradas en la deficiencia y ha traído como consecuencia, prácticas correctivas y de rehabilitación dentro del aula. En ese contexto, los objetivos pedagógicos en la educación de las personas sordas se supeditaron al único objetivo de lograr que las personas sordas “hablaran”.

La promoción de la identidad lingüística permite a las niñas y niños sordos desarrollar sus potencialidades dentro de la cultura sorda y aproximarse a través de ella a la cultura del oyente. Las y los estudiantes sordos deben tener la oportunidad de aprender las costumbres, las tradiciones y la historia de la comunidad sorda. En ese sentido, se destaca la participación de los modelos lingüísticos como miembros de la comunidad sorda, que favorece el desarrollo y la autoestima de las y los estudiantes sordos. El modelo lingüístico es el usuario nativo de la lengua de señas, quien es el modelo de identificación que transmite el idioma, la cultura y la identidad de la comunidad sorda a las niñas y niños; es la persona que acompaña en el proceso de aprendizaje.

265 C. Skliar. (1999). *Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de Educación Bilingüe para los Sordos*, p.7.

En lo que corresponde al Ceba Hipólito Unanue, durante la supervisión, se constató que en el año 2019 hay 93 estudiantes sordos matriculados. Si bien en los últimos años dicha institución ha crecido en el número de estudiantes, sin embargo, adolece de serias dificultades de gestión: no hay contratación oportuna de intérprete de lengua de señas, no hay un nivel adecuado de manejo de lengua de señas por parte de los estudiantes, no todos los estudiantes cuentan con un plan de acompañamiento individualizado, las y los estudiantes menores de 14 años de edad tienen dificultades para ser aceptados debido a la barrera legal que regula las instituciones de educación básica alternativa, entre otros.

Las y los estudiantes sordos han denunciado reiteradamente que no reciben servicios educativos de calidad y han presentado constantemente sus quejas ante la Defensoría del Pueblo así como ante la Ugel 3, Drelm, y el mismo Minedu; sin embargo, poco se ha avanzado en garantizar su derecho fundamental a la educación.

Al respecto debemos mencionar que, mediante Oficio N° 028-2018/DP/PDEPRODIS, de fecha 10 de mayo 2018, dirigido al Director de Educación Básica Alternativa (e), la Defensoría del Pueblo manifestó su preocupación respecto a la idoneidad de los Intérpretes de lengua de señas contratados para el Centro de Educación Básica Alternativa “Hipólito Unanue”. Dicha institución educativa pertenece a la jurisdicción de la Ugel 3 y brinda atención a estudiantes sordos. A la fecha, es la única institución educativa pública donde las personas sordas pueden estudiar la secundaria.

El 23 de marzo del 2018, los padres de familia de dicha institución educativa presentaron una queja ante la Defensoría del Pueblo señalando que en el aula de primer (1er) año de secundaria se cuenta con veintisiete (27) alumnos matriculados y solo había un Intérprete de lengua de señas. Según los padres de familia, dicha situación impide el trabajo adecuado de sus hijas e hijos y no permitía avanzar en el desarrollo de competencias y capacidades; motivo por el cual solicitaron dividir el aula y contratar un Intérprete de lengua de señas más, a fin de garantizar el derecho fundamental a la educación de sus hijos.

El 2 de mayo de 2018, un grupo de estudiantes de dicha institución educativa presentaron una queja ante la Defensoría del Pueblo señalando que cinco de los intérpretes de lengua de señas contratados no logran hacerse comprender en la interpretación que realizan, situación que se agrava con la rotación de aula dispuesta por la dirección de la institución educativa, así como por el desconocimiento de la cultura sorda que evidencian los intérpretes en lengua de señas y la falta de acompañamiento del Saanee. Adicionalmente, las y los estudiantes manifestaron que los intérpretes de lengua de señas no utilizan ropa adecuada de color oscuro, hecho que dificulta la comprensión de las señas que realizan. Asimismo, manifestaron que llegan tarde a las aulas y no les prestan la atención debida.

Ante dicha situación, las y los estudiantes manifestaron haber ido a conversar con la directora de la institución educativa, sin embargo no tuvieron respuesta afirmativa a su pedido de mejorar la calidad de servicio de apoyo educativo que brindan las y los intérpretes de lengua de señas. En ese sentido, manifestaron su preocupación respecto a no poder avanzar en el logro de aprendizajes, motivo por el cual decidieron presentar su queja ante la Defensoría del Pueblo.



Nuestra institución recomendó al Minedu proceder a la contratación de intérpretes de Lengua de Señas Peruana con un nivel de capacitación y cualificación suficiente que demuestre que tengan proficiencia en lengua de señas que permita la idoneidad del servicio educativo para estudiantes sordos en el Ceba “Hipólito Unanue”. Así como implementar el Saanee, y tomar las medidas necesarias para garantizar el logro de aprendizajes de las y los estudiantes sordos.

En reunión sostenida con representantes del Minedu, Drelm, Ugel 3 y Ceba Hipólito Unanue, la Defensoría del Pueblo propuso mejorar la situación de las y los estudiantes sordos y recomendó establecer una ruta de trabajo donde se señalen los plazos para desarrollar la evaluación y fortalecimiento de la lengua de señas. Asimismo, recomendó mejorar la gestión institucional, garantizando que las y los estudiantes tengan su informe psicopedagógico y el Plan de Orientación Individual –POI; así como sensibilizar a toda la comunidad educativa respecto al cumplimiento del derecho a la educación de las y los estudiantes sordos.

Por otra parte, la Defensoría del Pueblo recomendó que el Ceba “Hipólito Unanue” adecue los documentos de Gestión Institucional para que respondan a las características de las y los estudiantes sordos para dar continuidad al proyecto Bilingüe Bicultural (L. Van Beethoven). Asimismo, se recomendó que los representantes de la Ugel 3, del Ceba Ludwig Van Beethoven y del Ceba “Hipólito Unanue”, se reúnan periódicamente para evaluar los avances y dificultades en torno al trabajo que se viene realizando.

Por otro lado, durante la supervisión se constató que la IE 2048 -José Carlos Mariátegui, también brinda atención a estudiantes sordos en el nivel secundaria. Algunos de estos estudiantes sordos proceden del Ceba Ludwig Van Beethoven, quienes terminaron su primaria y no fueron aceptados en el Ceba “Hipólito Unanue” debido a que la Norma Técnica de los Centros de Educación Básica Alternativa establece que solo pueden ingresar a partir de los catorce (14) años de edad. Cabe precisar, asimismo, que dicha institución no garantiza la contratación oportuna de intérpretes de lengua de señas, lo cual afecta la calidad educativa que reciben dichos estudiantes.

Asimismo, durante el Diálogo Público organizado por la Defensoría del Pueblo, el 24 de octubre de 2019, una estudiante sorda, A.G., manifestó:

“Quisiera contarles sobre la educación secundaria, pero antes me gustaría hacer un pequeño recuento de mi experiencia en el colegio. Estuve incluida con personas oyentes. Era alumna incluida en una escuela regular. ¿Ustedes creen que yo pude aprender como todos los demás? No.

Sentía mucha frustración, lo que me enseñaban no podía aprenderlo. Yo tengo deseo de ser alguien, de aprender; pero la gente siempre me veía como la pobrecita, como alguien a quien hay que ayudarla. No pude aprender nada. Por esa razón, mis padres buscaron una escuela de sordos; el Beethoven, donde todos eran sordos. Allí aprendí la lengua de señas. En mi primera escuela me sentí frustrada porque no aprendía nada, pero a través de lengua de señas sí pude aprender.

Ahora estoy en el cebsa Hipólito Unanue, que es de nivel secundaria; y, ¿ustedes creen que he mejorado? No; al contrario, es como haber retrocedido. El nivel de la educación es muy básico, como de primaria. Entonces, ¿por qué no tengo la misma oportunidad que las personas oyentes en la secundaria?; la enseñanza es muy básica. Nosotros queremos que la educación sea igual; como en los colegios de los oyentes, queremos una educación de calidad, buena, profunda.

En el cebsa Hipólito Unanue hay muchos problemas en el tema de la educación; por ejemplo, los intérpretes en lengua de señas que nos han puesto no son muy hábiles, no manejan la lengua de señas. Nosotros no los entendemos. Asimismo, a veces hay 6 intérpretes; se sale uno; cambian a otro, etc. Y, nosotros perdemos el tiempo porque no podemos seguir un hilo en la educación. Por eso luchamos, porque queremos tener una buena educación.

Nosotros queremos ir a la universidad, queremos tener acceso a la educación superior; pero, en este sistema, estamos retrasados. Nosotros queremos un mejor futuro; queremos ser profesionales. Por eso les pedimos estudiar en un colegio regular. Nosotros no debemos estudiar en un cebsa sino en un colegio regular, y no solo en lima sino también en provincia.

Asimismo, se pudo recoger el testimonio de un joven egresado del Cebsa Hipólito Unanue, D. T., quien manifestó lo siguiente:

“Yo termine la escuela secundaria en el cebsa Hipólito Unanue y realmente no tuve mucha información; es decir, la educación que me brindaron no fue igual a las de las personas oyente. La diferencia en la educación ha sido muy grande.

Ahora estoy en la academia y no tengo intérpretes en lengua de señas. Eso es un problema muy grande. Yo quisiera entrar a la universidad; quisiera incluirme, pero tengo muchísimas barreras. Yo pregunto en las universidades si podría estudiar y me dicen que no, que no tienen intérpretes, que no tienen presupuesto para contratar intérpretes.

Entonces, ¿cómo podemos hablar de accesibilidad, de inclusión, si solo pueden incluirse en la universidad algunas personas con discapacidad? Eso no lo entiendo; si todos tenemos el mismo derecho, entonces ¿por qué no puedo entrar a la universidad? Quiero formarme y luego tener un trabajo. Pero, las personas sordas tenemos muchas barreras. La Sunedu no nos permite tener una buena educación y mucho menos el Ministerio de Educación”.



CONCLUSIONES

Sobre el abordaje de la educación inclusiva en la gestión educativa

1. La educación es un derecho que hace posible alcanzar de manera progresiva la autonomía y el ejercicio de otros derechos. El Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación para todas las personas, sin discriminación de ningún tipo, asegurando la provisión de servicios educativos de calidad en las instituciones educativas públicas y privadas, en aplicación de los principios de inclusión y equidad.

El principio de equidad se cumple al brindar igualdad de oportunidades para cada estudiante, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, económicas, étnicas, religiosas, de género, estilos de aprendizaje, trastornos del neurodesarrollo, condición de discapacidad u otras necesidades educativas.

La educación inclusiva supone la eliminación de barreras que impiden o limitan la presencia, participación y logros de aprendizaje de todas las personas en escuelas regulares, reconociendo y valorando la diversidad.

2. Actualmente no se garantiza el acceso de todas las personas al sistema educativo, vulnerando así el derecho de cientos de miles de personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, como lo son quienes presentan discapacidad.

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de la población que ve vulnerados sus derechos permanentemente en el ámbito educativo. Las personas con discapacidad severa y multidiscapacidad que acceden al sistema educativo lo hacen en Centros de Educación Básica Especial, a diferencia de las personas con discapacidad leve o moderada, quienes tienen la posibilidad de acceder a escuelas regulares. Mantener un modelo que segrega a las personas por su condición contraviene el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, así como las Observaciones, Comentarios y Recomendaciones de instancias de vigilancia del cumplimiento de Tratados de Derechos Humanos.

3. Tampoco se garantiza en la actualidad una educación de calidad de las personas con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad en las escuelas regulares públicas y privadas, en tanto no se asegura su participación en el proceso enseñanza-aprendizaje ni sus logros de aprendizaje.

Durante la supervisión se constató la denegación de ajustes razonables, la no realización de adaptaciones pedagógicas y curriculares, así como la no protección frente a situaciones de agresión. Estos actos constituyen discriminación y una vulneración al derecho fundamental a la educación y la permanencia en el sistema educativo de las y los estudiantes con discapacidad.

La normativa nacional e internacional de derechos humanos contempla la prohibición de discriminar en razón de la condición de discapacidad de la persona. Por su parte, el Código de Protección y Defensa del Consumidor reconoce el derecho de las y los consumidores a un trato justo y equitativo, y prohíbe la discriminación de consumidores. En ese sentido, las instituciones educativas, públicas y privadas, tienen la obligación de proteger a las y los estudiantes con discapacidad frente a actos de discriminación y violencia.

La discriminación contra las y los estudiantes con discapacidad reviste diversas formas, tales como no aceptar o condicionar la matrícula por condición de discapacidad; la no realización de adaptaciones pedagógicas y curriculares que permitan garantizar el aprendizaje del estudiante y la permanencia en el sistema educativo; la imposición de sanciones sin respetar el derecho al debido proceso del estudiante con discapacidad; la falta de respuestas adecuadas que eviten las agresiones entre compañeros y garanticen una convivencia pacífica en la institución educativa.

4. Es necesario que la política educativa se desarrolle a través de enfoques transversales como el enfoque de derechos, el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, el enfoque interseccional, el enfoque intercultural, el enfoque de igualdad de género y el enfoque ambiental. Es importante que estos enfoques se concreten en metas medibles con indicadores de gestión en los documentos de planeamiento estratégico del Sector.

En ese sentido, la Defensoría del Pueblo considera necesario diseñar e implementar un Plan Sectorial de Educación Inclusiva con atención a la diversidad y un Plan Nacional Multisectorial de Educación Inclusiva con atención a la diversidad, con objetivos medibles de corto, mediano y largo plazo, que generen un impacto en la población con discapacidad y sus familiares, que involucre a todo el sector educación y sea liderado por la Dirección de Educación Básica Regular, y cuente con el presupuesto adecuado para su implementación.

5. La gestión descentralizada de la política de educación inclusiva requiere que ésta sea financiada con equidad y que logre resultados, conforme se enuncia en el Proyecto Educativo Nacional al 2021. No obstante, en la supervisión se evidenció la inconsistencia y falta de coherencia de los Proyectos Educativos Regionales, la falta de comprensión sobre la problemática por parte de Directoras y Directores Regionales de Educación y de Unidades de Gestión Educativa Local, así como la ausencia de instrumentos de gestión que permitan conocer los avances y limitaciones en la implementación de las acciones dirigidas a atender a las y los estudiantes con necesidades especiales, incluyendo a las personas con discapacidad.



Sobre la inversión pública en materia de educación inclusiva

6. La inversión pública en la educación de las personas con discapacidad posibilita que se remuevan las restricciones estructurales que generan su exclusión, asimismo permite un contexto adecuado para su inclusión social y económica, por lo cual, es relevante que se garantice el financiamiento público suficiente para políticas educativas inclusivas, dirigido a atender a la diversidad de la población estudiantil, incluidas las personas con discapacidad.

El presupuesto que se destina en la actualidad a la educación inclusiva sólo identifica como destinatario de los recursos a actividades que involucrarían únicamente a las y los estudiantes con discapacidad. Este presupuesto se concentra en el Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” (PP 106), cuyo presupuesto representa el 0,62% del presupuesto total del sector educación. Este presupuesto se ejecuta principalmente en el sistema de educación básica especial (Cebe, Prite), en la Educación Básica Alternativa (EBA) y en la básica técnico productiva a cargo de los Centros de Educación Técnico Productiva (Cetpro).

Sólo el 2,2% del PP 106 se ejecuta exclusivamente en el sistema de Educación Básica Regular, en el cual se lleva a cabo «la inclusión educativa» y financia la contratación y capacitación docente, materiales e infraestructura educativa y acompañamiento familiar de las y los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares.

7. La carencia de presupuesto es uno de los factores que limita la implementación de la educación inclusiva en Lima pero principalmente en las regiones. Esta carencia determina la posibilidad de hacer frente a la falta de especialistas no docentes, capacitación docente, materiales especializados, infraestructura accesible, entre otros.

Existen actividades mixtas que se ejecutan tanto en el sistema de educación básica regular como en el básico especial, no obstante, la concentración del presupuesto dificulta la identificación y monitoreo del presupuesto asignado a cada una de estas actividades. Tal es así, que el presupuesto para la contratación de personal representa el 82,8%; sin embargo, no existe una división adecuada entre el dinero asignado a los Cebe y Centros de Recursos, con el presupuesto específico para las «instituciones educativas inclusivas».

8. La inversión pública en las regiones en materia de educación inclusiva, está enfocado la acondicionamiento de los locales con el 77,7% del total del presupuesto destinado para actividades en «instituciones educativas inclusivas».

El financiamiento de material educativo, equipamiento y mobiliario en instituciones educativas regulares representa el 9,1% del presupuesto total para materiales educativos, el cual se encuentra administrado por el Programa Nacional de Dotación de Materiales Educativos que concentra el 65,6% y es ejecutado desde el gobierno central. Sólo el 5% de las instituciones educativas públicas a nivel nacional, manifestaron haber recibido materiales para la enseñanza a estudiantes con discapacidad en lo que va del 2019.

El presupuesto para la formación de profesionales con competencias para la atención de estudiantes con discapacidad en el sistema regular representa únicamente el 2,5% de este rubro, mientras que la capacitación de profesionales del sistema de educación básica especial cuenta con el 97,5% del presupuesto. Por otro lado, el 60% de direcciones regionales de educación y unidades de gestión educativas manifestaron que la falta de capacitación docente es uno de los principales factores que limitan la implementación de la educación inclusiva. Asimismo, el 87% de equipos Saanee, negaron contar con presupuesto para fortalecer las capacidades de su equipo.

Respecto a la infraestructura escolar, la mayor parte del presupuesto sigue focalizándose en los proyectos de la educación básica especial con el 68,5%; pese a la carencia de condiciones de accesibilidad en las instituciones educativas inclusivas. Sólo el 47% de las instituciones educativas de provincias y el 36 % de Lima cuentan con rampas de acceso, y el 50% tanto en Lima en provincias tiene aulas accesibles y libre de obstáculos; asimismo, el 46% y 52% en Lima y provincias respectivamente presentan desniveles que dificultan el desplazamiento de las sillas de ruedas, mientras que el 36% y el 27% presentan servicios higiénicos adaptados para personas con discapacidad. Las autoridades educativas del 43% en Lima y 31% en provincias consideran que en su institución educativa ha adoptado medidas de accesibilidad física necesarias para asegurar la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

9. Al 20 de noviembre de 2019, la ejecución del presupuesto destinado a la educación inclusiva, a través del PP 106, asciende a S/. 153 088 189 lo cual representa el 81%.

Sobre la obligación de garantizar la presencia, permanencia y logros de aprendizaje de estudiantes con discapacidad y otras necesidades educativas en escuelas regulares

10. La obligación de garantizar la presencia, permanencia y logros de aprendizaje en la educación inclusiva supone, a su vez, adoptar medidas para asegurar la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en el Sector educación, en sus diferentes instancias y niveles de gobierno, incluyendo al Ministerio de Educación, Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local y las instituciones educativas regulares de gestión pública y privada.
11. De acuerdo a los resultados de los Censos Nacionales 2017, en el Perú hay 3 051 612 personas con discapacidad, cifra que representa el 10,4% del total de la población del país. De estos, 756 499 están en edad escolar (0 a 29 años de edad). Asimismo, de acuerdo al Censo Escolar 2018, 90 490 estudiantes con discapacidad se encuentran en el sistema educativo (EBE, EBA, EBR, Prite, Cetpro, Superior No Universitario), cifra que representa solo el 11,96 % de las personas con discapacidad en edad escolar.



12. El Censo Escolar 2019 registra 67 227 estudiantes matriculados con NEE en Educación Básica Regular, habiéndose incrementado en 6034 estudiantes respecto al año 2018. Respecto a los estudiantes matriculados en Educación Básica Especial, el Censo Escolar 2019 registra 20 722 estudiantes; habiéndose incrementado en 498 estudiantes respecto al año 2018. Esta situación evidencia, por una lado, la persistencia de un sistema segregado en la oferta educativa a estudiantes con discapacidad (básica especial y básica regular); y, por otro, la necesidad de atender adecuadamente el desafío de la inclusión en las instituciones educativas de EBR, por ser éstas las que concentran el mayor número de estudiantes con NEE.
13. El Censo Escolar 2019 registra 21 157 instituciones educativas de Educación Básica Regular que tienen al menos un estudiante matriculado con NEE, cifra que representa el 19,74% del total de instituciones de Educación Básica Regular. El 80,26% de instituciones educativas de Educación Básica Regular no cuentan con estudiantes matriculados con NEE. El bajo número de instituciones educativas inclusivas se corresponde con el reducido porcentaje de estudiantes con NEE incluidos en instituciones de Educación Básica Regular. En ese sentido, es necesario reducir la brecha de exclusión en el sistema educativo de las y los estudiantes con NEE, asociadas o no discapacidad.
14. 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. Esta situación requiere diseñar e implementar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en las instituciones educativas en todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria, y secundaria) y modalidades (especial, regular y alternativa), incluyendo la educación técnico productiva, para una adecuada gestión pedagógica e institucional.
15. El desarrollo de capacidades del personal docente para atender las necesidades educativas se fundamenta en la experiencia de inclusión realizada por la institución educativa. Dicha experiencia, sin embargo, resulta limitada y no cuentan con programas de capacitación adecuada sobre educación inclusiva y atención en la diversidad. Las ofertas de capacitaciones existentes no garantizan suficientemente el desarrollo de competencias para la atención de las necesidades educativas de las y los estudiantes con discapacidad. Dicha situación constituye una de las principales barreras para la inclusión y la atención a la diversidad.
16. De acuerdo al Censo Educativo 2018, existen 246 equipos Saanee a nivel nacional y registra un total de 1048 profesionales, para atender a 90 490 estudiantes con discapacidad "incluidos". Asimismo, el 40,83% de los Saanee se encuentra en Lima. Las regiones más pobres, como Madre de Dios y Amazonas, cuentan con escasos profesionales y equipos Saanee, lo cual limita el ejercicio del derecho a la educación de calidad de las y los estudiantes con discapacidad.

17. Toda institución educativa, pública o privada, está en obligación de garantizar la matrícula y permanencia de las y los estudiantes con discapacidad, sin discriminación alguna, trato diferenciado o condicionamientos que impidan o restrinjan el derecho fundamental a la educación.
18. Solo el 0,7% de las instituciones educativas a nivel nacional son totalmente accesibles para personas con discapacidad, mientras que el 3,2% es parcialmente accesible. Asimismo, sólo el 30.8% de las instituciones educativas a nivel nacional cuentan con servicios básicos de luz, agua y desagüe; la situación se agrava en el sector rural donde solo el 13.8% cuenta con los tres servicios básicos.
19. En las instituciones educativas de gestión pública, el 59% cuenta con rampas a la entrada de la institución; el 50% tienen aulas con obstáculos para ingresar y desplazarse en sillas de ruedas; el 48% tiene áreas recreativas que presentan desniveles que dificultan el uso de silla de ruedas; el 29% cuentan con servicios higiénicos adaptados; y, solo el 33% tiene la sala de cómputo ubicada en el primer piso.
20. En las instituciones educativas de gestión privada, el 50% cuenta con rampas a la entrada de la institución; el 50% tienen aulas con obstáculos para ingresar y desplazarse en sillas de ruedas; el 50% tiene áreas recreativas que presentan desniveles que dificultan el uso de silla de ruedas; el 32% cuentan con servicios higiénicos adaptados; y, solo el 29% tiene la sala de cómputo ubicada en el primer piso.
21. Constituye un gran desafío para construir entornos educativos accesibles que permitan la participación plena y efectiva de las y los estudiantes con discapacidad en todas las actividades curriculares y extracurriculares.
22. La aceptabilidad, en materia de educación inclusiva, consiste en asegurar que los servicios educativos sean pertinentes para cada estudiante. Con el fin de brindar una educación de calidad, se deben aplicar los enfoques y principios que se precisan en el marco normativo internacional y nacional, tales como el enfoque de derechos; enfoque de derechos del niño; enfoque inclusivo o de atención a la diversidad; enfoque de discapacidad; enfoque intercultural; enfoque de género; enfoque interseccional, entre otros. Asimismo, se deben tener presente los principios de interés superior de la niñez; supervivencia y desarrollo; no discriminación y participación.
23. Llama la atención que el Currículo Nacional de Educación Básica 2016, al enumerar los enfoques en los que se sustenta, no contenga de manera explícita el enfoque de discapacidad. Si bien se hace referencia a la condición de discapacidad al desarrollar el contenido del enfoque inclusivo o de atención a la diversidad en este instrumento, la omisión del enfoque de discapacidad revela la escasa voluntad política por visibilizar a uno de los grupos sociales que se encuentran en situación de exclusión y de mayor vulnerabilidad en el país.
24. La falta de información y comprensión sobre el enfoque correcto de la discapacidad impide abordar de manera pertinente las necesidades educativas de las personas con discapacidad. Las situaciones de discriminación, así como la escasa expectativa sobre los logros de aprendizaje de este grupo de la población están asociadas a los modelos obsoletos de prescindencia y médico



- rehabilitador. Por el contrario, el abordaje de la discapacidad a partir del modelo social y de derechos, permitirá enfocarse en las barreras que impiden que las personas con discapacidad ejerzan su derecho a la educación.

25. La preparación que requieren de las y los docentes para atender las necesidades educativas de las y los estudiantes es exigua. Esta afirmación se desprende de la información proporcionada por el Minedu, como de los testimonios de docentes, quienes refieren que la oferta de capacitación que brinda el Minedu son superficiales y no cumple con sus expectativas. De esta manera, no se estaría cumpliendo con el propósito del Marco del Buen Desempeño Docente, en particular, respecto a la competencia orientada a comprender las características de todos sus estudiantes.

La falta de preparación para atender a la diversidad de estudiantes también se explicaría por la falta de interés y de motivación por parte de algunos directivos y docentes para actualizar sus conocimientos con relación a la educación inclusiva, de acuerdo a lo señalado por especialistas de los equipos Saanee, quienes refieren que no siempre han contado con la apertura de las instituciones educativas para generar espacios de diálogo e intercambio sobre el particular. No obstante, también resulta significativo que el 12% de I.I.EE. públicas y el 31% de I.I.EE. privadas respondan que pueden denegar la matrícula a estudiantes con discapacidad cuando las y los docentes no están capacitados para atenderlos.

De otro lado, se observa la escasa promoción y difusión de buenas prácticas docentes en materia de educación inclusiva a nivel nacional.

26. Los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2016 revelan que las y los estudiantes con discapacidad sensorial (ceguera, baja visión y discapacidad auditiva) que participaron por primera vez en esta evaluación, en ningún caso han superado el nivel satisfactorio y, únicamente las y los estudiantes de baja visión, en las asignaturas de Historia, Geografía y Economía de segundo grado de secundaria, obtuvieron mejores resultados que las y los estudiantes regulares.

En promedio, los niveles más bajos en los resultados se concentran en las y los estudiantes con ceguera. En el caso de las y los estudiantes con discapacidad auditiva, los niveles alcanzados varían desde “previo al inicio” hasta “en proceso”. Al respecto, no se habrían considerado las opiniones de las personas con discapacidad para realizar los ajustes o acomodaciones para su participación en la Evaluación Censal de Estudiantes. Por ejemplo, las y los estudiantes sordos y sus familiares, señalan que en lugar de disminuir el número de las preguntas, debería de haberse ampliado el tiempo para desarrollar la evaluación. Esta opinión es compartida por especialistas en educación a estudiantes sordos.

El bajo nivel en los logros de aprendizaje se deriva, entre otros factores, del insuficiente número de docentes con la formación adecuada para atender las necesidades educativas de sus estudiantes; las dificultades para realizar un soporte pedagógico que contribuya a disminuir el atraso escolar; así como la falta de ajustes y adaptaciones curriculares pertinentes y la poca disponibilidad de materiales y recursos pedagógicos.

27. Respecto al apoyo y asesoramiento que deben brindar los Saanee, se evidencian problemas relacionados con la cobertura del servicio; la sobrecarga laboral; la falta de disponibilidad de tiempo por parte de las II.EE; la insuficiente asignación presupuestal; la entrega extemporánea de los Planes de Orientación Individual; la falta de compromiso de docentes para llevar a cabo las adaptaciones curriculares; la exigencia de contar con diagnósticos médicos o certificados de discapacidad que en algunos casos ha condicionado la prestación del servicio; así como la falta de herramientas de monitoreo y un marco regulatorio más claro sobre sus responsabilidades.

En el caso de las II.EE. privadas, en las que no se cuenta con el apoyo de los Saanee, en determinadas ocasiones han recibido el asesoramiento puntual de estos equipos o de especialistas de las Ugel; sin embargo, resulta preocupante que la mayoría de estas II.EE. argumenten la falta de presupuesto para justificar la no implementación de un equipo multidisciplinario para atender las necesidades educativas de la diversidad de su población estudiantil.

El proceso para la efectiva inclusión de las y los estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas en la Educación Básica Regular supone un periodo de transición en el que se deberán implementar las medidas para asegurar el derecho a la educación de todas y todos, tales como la creación de una unidad para la atención a la diversidad al interior de cada escuela regular, compuesto por un equipo de profesionales competentes. En la perspectiva de prescindir de la educación especial, mediante la planificación de la eliminación de las barreras para el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación, se estima necesario que durante el periodo de transición hacia la inclusión efectiva en las escuelas regulares se asegure, entre otros aspectos, el presupuesto necesario para incrementar y mejorar los servicios de apoyo mediante los equipos Saanee.

28. La participación de padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas aún es precaria. Ello se debería a diversos factores, tales como la falta de información y claridad sobre sus derechos y responsabilidades que deberían proveer las II.EE., así como el escaso interés de los propios padres y madres de familia que se pondría de manifiesto en la poca respuesta a las convocatorias que realizan las II.EE.
29. Con relación a los actos de discriminación y violencia a los que se ven expuestos los y las estudiantes con NEE, se advierte una mayor protección en el plano normativo para las niñas, niños y adolescentes en general, tales como la “Ley que establece parámetros y garantías procesales para la consideración primordial del interés superior del niño”, la “Ley que prohíbe el castigo físico y humillante”, los “Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes”, entre otros. No obstante, se observan diversos casos de discriminación desde la persistencia en negar la matrícula a estos estudiantes, condicionar su permanencia a la presentación de informes médicos o al acompañamiento de un “docente sombra” especialmente en II.EE. privadas, el pago adicional por supuestos servicios de apoyo a sus necesidades educativas, entre otros.



30. De las instituciones educativas de gestión pública, el 55% realiza adaptaciones curriculares y 61% realiza adaptaciones pedagógicas. Asimismo, solo el 43% realiza adaptaciones para el aprovechamiento de los espacios educativos.
Por su parte, de las instituciones educativas de gestión privada, el 68% realiza adaptaciones curriculares y el 66% realiza adaptaciones pedagógicas. Asimismo, solo el 55% realiza adaptaciones para el aprovechamiento de los espacios educativos.
Asimismo, de las instituciones educativas que reciben apoyo y asesoramiento de los equipos Saanee, el 85% realiza adaptaciones curriculares, 89% realiza adaptaciones pedagógicas y 92% realiza adaptaciones para el aprovechamiento de los espacios educativos.
31. Entre las dificultades para implementar las adaptaciones curriculares y pedagógicas para atender las NEE, está la demora en la entrega de materiales adaptados, la falta de docentes debidamente capacitados en educación inclusiva y atención a la diversidad, y el reducido número de equipos Saanee a nivel nacional. Esta situación impide el desarrollo pleno del potencial humano de las personas con discapacidad y no permite la participación efectiva en la sociedad.
32. No existe data respecto a estudiantes con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH); dicha situación limita la implementación de ajustes pedagógicos y curriculares. Asimismo, el personal docente y administrativo de las instituciones educativas, públicas y privadas, demandan lineamientos para atender las necesidades educativas de este sector de la población estudiantil. En tanto, las madres y padres de familia, manifiestan la necesidad de realizar diagnósticos y tratamientos oportunos de sus hijas e hijos con TDAH.

Respecto a los servicios educativos para estudiantes sordos

33. De acuerdo los resultados de los Censos Nacionales, 232 176 personas tienen dificultades para oír; cifra que representa el 7,6% del total de personas con discapacidad. Sin embargo, solo 8790 de estas personas manifestaron tener la lengua de señas peruana como lengua materna. Dicha situación constituye una de las principales barreras para garantizar el goce y ejercicio pleno del derecho fundamental a la educación de este sector de la población.
34. De acuerdo al Censo escolar 2019, hay 1071 estudiantes sordos matriculados en II.EE. de EBR, de los cuales 134 corresponden al nivel inicial, 587 a nivel primaria y 350 al nivel secundario. Cabe precisar que, a nivel nacional, solo un Centro de Educación Básica Alternativa brinda el servicio educativo a nivel secundario a este sector de la población.
Estas cifras evidencian, por un lado, una disminución sustancial de estudiantes sordos en el nivel secundaria y, por otro, la falta de oferta de instituciones educativas a este sector de la población. Esta situación demanda una respuesta inmediata para hacer efectivo el derecho fundamental a la educación de estas personas, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades.

35. En el Perú, existe un marco normativo que reconoce la Lengua de Señas Peruana; sin embargo, no existe información respecto al número de intérpretes de lengua de señas a nivel nacional. Durante la supervisión se constató que el 22% de II.EE. públicas y el 15% de las privadas no están en condiciones de brindar atención educativa a estudiantes sordos; y, el 28% de II.EE. supervisadas manifestaron que es posible denegar la matrícula a estudiantes sordos debido a que la institución no cuenta con intérprete de lengua de señas.

Esta situación evidencia la necesidad de garantizar el acceso y permanencia de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sordos, en el sistema educativo tanto en instituciones públicas y privadas. Asimismo, el Estado peruano debe facilitar el aprendizaje de la Lengua de Señas Peruana y promover la identidad lingüística y cultural en el proceso educativo.

36. El Proyecto de Innovación Pedagógica “Atención Educativa especializada a estudiantes con discapacidad auditiva en el marco del modelo Bicultural Bilingüe” implementado en el Cebe Ludwig Van Beethoven facilita el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas. Dicho proyecto se enmarca en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; sin embargo, su dependencia administrativa a la Dirección de Educación Básica Especial limita las posibilidades de desarrollo académico de las y los estudiantes sordos al no permitir la continuidad de los estudios en el nivel secundaria.



RECOMENDACIONES

A la Presidencia del Consejo de Ministros:

1. Disponer el adecuado seguimiento de los indicadores en materia de educación inclusiva, a fin de presentar datos actualizados sobre el progreso de la política de educación inclusiva en el Informe del Estado Peruano sobre la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, respecto al cumplimiento del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Al Ministerio de Educación:

2. Disponer las medidas orientadas a fortalecer las funciones de la Dirección General de Educación Básica Regular, a fin de que dirija y supervise la implementación articulada de la política de educación inclusiva con atención a la diversidad.
3. Diseñar e implementar un Plan Sectorial de Educación Inclusiva con atención a la diversidad, bajo el liderazgo y coordinación de la Dirección General de Educación Básica Regular, que oriente la gestión educativa descentralizada del Sector Educación, con metas e indicadores medibles de corto, mediano y largo plazo, y que cuente con el presupuesto suficiente para su adecuada ejecución.
4. Diseñar un Plan Nacional Multisectorial de Educación Inclusiva con atención a la diversidad, bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Básica Regular, que oriente la intervención articulada de los sectores gubernamentales en sus diferentes instancias y niveles de gobierno.
5. Actualizar los lineamientos e instrumentos de gestión que faciliten la articulación de los niveles de gobierno y las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, a fin de contribuir a la presencia, participación y los logros de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas.
6. Brindar lineamientos de orientación pedagógica y metodológica para la atención adecuada de estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas en las instituciones educativas públicas y privadas.
7. Disponer la evaluación del Currículo Nacional de Educación Básica considerando los enfoques intercultural, bilingüe, inclusivo, ambiental y comunitario, e integrando el enfoque social y de derechos de discapacidad.
8. Diseñar materiales que guíen la incorporación del enfoque social y de derechos de discapacidad en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica 2016.
9. Elaborar materiales dirigidos a docentes sobre el impacto positivo de desarrollar prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo y enfoque social

de la discapacidad, con la finalidad que contribuyan a identificar y eliminar barreras que dificultan o impiden la participación y los logros de aprendizaje de las y los estudiantes.

10. Promover la revalorización de la vocación docente mediante la mejora de la remuneración y la oferta de capacitación adecuada para atender las necesidades educativas asociadas a la discapacidad y otras diversidades.
11. Adoptar las medidas necesarias que garanticen una educación de calidad para todas y todos, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, a fin de asegurar la presencia, participación y logros de aprendizaje de las y los estudiantes con discapacidad con otras necesidades educativas en el sistema educativo de Educación Básica Regular.
12. Establecer mecanismos efectivos para brindar asesoría a las instituciones educativas privadas en materia de educación inclusiva, a fin de mejorar la atención a la diversidad y agilizar la implementación de Unidades de Apoyo para la Inclusión y la Atención a la Diversidad al interior de estas escuelas.
13. Garantizar que las instituciones educativas a nivel nacional cuenten con servicios básicos de luz, agua y desagüe, especialmente en las zonas rurales del país.
14. Reiterar a la Oficina de Infraestructura Educativa que adopte las medidas necesarias para adecuar los locales, ambientes y servicios de las instituciones educativas considerando el principio de diseño universal recogido en el Reglamento Nacional de Edificaciones.
15. Reiterar las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 155, referido a desarrollar mecanismos de participación efectiva de las organizaciones representativas de personas con discapacidad en las decisiones sobre asuntos educativos que les conciernen, así como en el diseño y ejecución de políticas públicas educativas con el objetivo de que se atiendan sus demandas, conforme lo dispone la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
16. Consolidar la educación inclusiva y atención a la diversidad en las instituciones educativas de educación básica regular, dotándolas de presupuesto suficiente y oportuno que permita brindar una educación de calidad a todas y todos los estudiantes.
17. Incorporar en el Programa de Educación Básica para Todos del PP 106, un sub programa en el que se atienda exclusivamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares.
18. Incorporar en el Programa Nacional de Dotación de Materiales Educativos del PP 106, un sub programa a cargo de brindar material educativo adecuado y oportuno a las y los estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares.
19. Incorporar en las estadísticas de calidad educativa (Escale) del Minedu, el gasto por estudiante con discapacidad dentro del sistema educativo de educación básica regular.
20. Diseñar e implementar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en las instituciones educativas en todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria, y secundaria) y



modalidades (especial, regular y alternativa), incluyendo la educación técnico productiva, para una adecuada gestión pedagógica e institucional.

21. Incluir en el SIAGIE una opción para registrar la atención a la diversidad de las y los estudiantes con trastornos del neurodesarrollo, que permita conocer las necesidades educativas de este sector de la población.
22. Elaborar el Plan de Atención a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH, garantizando la participación de las madres y padres de familia así como de las y los estudiantes con TDAH.
23. Elaborar Lineamientos para la Atención de estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH, que permita a las instituciones educativas atender adecuada y oportunamente a este sector de la población estudiantil.
24. Coordinar con el Ministerio de Salud la elaboración de un Protocolo de Atención a la población con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH, que permita el diagnóstico oportuno y un tratamiento adecuado a estas personas en los Centros de Salud Mental Comunitarios.
25. Recordar a las instituciones educativas que las y los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad –TDAH tienen derecho a recibir adaptaciones pedagógicas y curriculares para garantizar el ejercicio pleno y efectivo del derecho fundamental a la educación.
26. Disponer la evaluación del Proyecto de Innovación Pedagógica “Atención Educativa especializada a estudiantes con discapacidad auditiva en el marco del modelo Bicultural Bilingüe”, desarrollado en el Cebe Ludwig Van Beethoven, con la participación de ex estudiantes, sus familiares, docentes, directores, intérpretes de lengua de señas y modelos lingüísticos, con la finalidad de elaborar y aprobar una propuesta de modelo que responda a las necesidades educativas de las y los estudiantes sordos, a nivel nacional.
27. Disponer que la lengua de señas sea una materia obligatoria en las instituciones educativas regulares.
28. Encargar a la Dirección de Formación Inicial Docente la realización de estudios e investigaciones que incorporen el enfoque social y de derechos de discapacidad, cuyos resultados orienten la actualización de documentos normativos para la formación inicial de docentes con especialidad en educación inclusiva o atención a la diversidad en institutos y escuelas de educación superior pedagógica.
29. Encargar a la Dirección de Formación Docente en Servicio la realización de evaluaciones que permitan conocer la efectividad de los programas de formación sobre educación inclusiva desarrollados en la modalidad virtual y tomar en cuenta los resultados de dichas evaluaciones para el diseño de un plan de capacitación al personal docente y administrativo de las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica regular.
30. Encargar a la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica la elaboración de documentos normativos que integren, bajo la responsabilidad de una unidad orgánica del Minedu, la información estadística respecto a la población estudiantil con necesidades educativas especiales, con el fin de mejorar el proceso de producción y recolección de información estadística que permitan, a su vez, el adecuado seguimiento y la evaluación de impacto de las intervenciones de la política de educación inclusiva.

31. Encargar a la Dirección de Formación Docente en Servicio que disponga la elaboración de lineamientos de política y demás documentos normativos para la formación en servicio de docentes y directivos en materia de educación inclusiva, de modo que se fortalezca la competencia orientada a comprender las características y necesidades educativas de la toda la población estudiantil, en cumplimiento del Marco del Buen Desempeño Docente.
32. Encargar a la Dirección de Promoción del Bienestar y Reconocimiento Docente el diseño de estrategias y mecanismos de innovación que conduzcan a la mejora de la práctica docente en materia de atención a la diversidad, incluyendo la sistematización y difusión de experiencias de innovación pedagógica y buenas prácticas docentes en instituciones educativas públicas y privadas, a nivel nacional.
33. Encargar a la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes el diseño de acomodaciones o ajustes que permitan la efectiva participación de estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas en las evaluaciones de logros de aprendizaje, sobre la base de las sugerencias y opiniones de las y los propios estudiantes, sus familiares y especialistas en materia de educación inclusiva.
34. Encargar a la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes la realización de investigaciones sobre la información generada mediante las evaluaciones de logros de aprendizaje de estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas, que permita analizar los progresos obtenidos en función de las estrategias llevadas a cabo a nivel nacional, en el marco de la política de educación inclusiva.
35. Encargar a la Dirección Básica Especial la actualización de lineamientos que orienten la intervención de los Saanee, con la finalidad de mejorar los procesos de apoyo y asesoramiento en las instituciones educativas públicas.
36. Encargar a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe la elaboración de lineamientos y normas técnicas para la atención educativa de personas sordas, a fin de responder a las necesidades educativas de este sector de la población, reconociendo y promoviendo su identidad lingüística.
37. Encargar a la Dirección General de Educación Regular la formulación de una propuesta de Programa de Presupuestal específico para la “Atención a la diversidad de las niñas, niños y jóvenes la Educación Básica Regular”, en coordinación con las instancias competentes.
38. Disponer las gestiones correspondientes ante el Ministerio de Economía y Finanzas, a fin de contar con un Programa de Presupuestal específico para la “Atención a la diversidad de las niñas, niños y jóvenes la Educación Básica Regular” con el fin de asegurar el presupuesto para la adecuada implementación de la política de educación inclusiva con atención a la diversidad a nivel nacional.

Al Ministerio de Economía y Finanzas:

39. Aprobar un Programa Presupuestal específico para la “Atención a la diversidad de las niñas, niños y jóvenes en la Educación Básica Regular” con el fin de asegurar el presupuesto para la adecuada implementación de la política de educación inclusiva para la atención a estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas a nivel nacional.



Al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables:

40. Incorporar, en el próximo Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA), resultados, metas e indicadores orientados a contribuir en la implementación de la política de educación inclusiva, sobre la base de un diagnóstico nacional que permita caracterizar a la población en condición de discapacidad y las barreras para ejercer su derecho a la educación.

Al Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual:

41. Incorporar en sus Planes anuales, la “Supervisión a las instituciones educativas privadas que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad”, con la finalidad de verificar la idoneidad de productos y servicios educativos dirigidos a estudiantes en situación de vulnerabilidad, focalizando la inspección en la reserva de vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad; en la prestación del servicio educativo sin discriminación, evitando el condicionamiento del servicio a la presentación de informes médicos, a la presencia de acompañantes o a pagos adicionales relacionados a la condición de discapacidad o de otra necesidad educativa del estudiante; entre otros aspectos sensibles para esta población y sus familias.
42. Prestar particular atención a los reclamos y quejas registradas en los Libros de Reclamaciones referidas a presuntos actos discriminatorios por la condición de discapacidad u otra necesidad educativa especial del estudiante, en atención al principio del Interés Superior del Niño.

A las Direcciones Regionales de Educación:

43. Diseñar e implementar un Plan Regional de Educación Inclusiva con atención a la diversidad, con objetivos medibles de corto, mediano y largo plazo, que cuente con presupuesto adecuado para su implementación.
44. Gestionar una inversión pública en educación inclusiva, a fin de garantizar la educación de las y los estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas en instituciones educativas públicas y privadas de educación básica regular. La inversión debe comprender accesibilidad, materiales educativos adaptados, contratación y capacitación docente.
45. Gestionar el incremento de asignación de presupuesto para fortalecer los equipos psicoeducativos y la implementación de las Unidades de Apoyo para la Inclusión y la Atención a la Diversidad en las instituciones educativas públicas.
46. Establecer las medidas que garanticen la existencia de instituciones educativas regulares que estén en condiciones de atender el derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad. Éstas deben contar con infraestructura accesible, materiales de enseñanza adecuados, profesores cualificados, y todas las condiciones necesarias para que las y los estudiantes con discapacidad puedan recibir una educación de calidad y sin barreras.

47. Reiterar las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 155, referido a disponer la creación de Saanee en aquellos lugares donde aún no han sido constituidos, y que aseguren los recursos humanos y materiales suficientes, de modo tal que exista al menos uno en cada provincia.
48. Garantizar la reserva de dos vacantes mínimas por aula para la matrícula de estudiantes con discapacidad en todas las instituciones educativas, públicas y privadas.
49. Gestionar el incremento de la asignación de presupuesto que permita asegurar el traslado de los equipos Saanee, en condiciones que garanticen la integridad personal de sus integrantes, así como los materiales que se requieren para su labor.
50. Gestionar la asignación de presupuesto para garantizar los servicios educativos que atiendan las necesidades de la población sorda de su jurisdicción.

A las Unidades de Gestión Educativa Local:

51. Adoptar las medidas que conduzcan a la atención oportuna de las solicitudes de asistencia técnica de las Instituciones Educativas de su jurisdicción, sobre la atención a las necesidades educativas especiales de las y los estudiantes.
52. Elaborar estrategias formativas dirigidas a mejorar el abordaje sobre la educación inclusiva en las Instituciones Educativas de su jurisdicción.
53. Disponer especial atención a la gestión de la educación inclusiva durante las supervisiones en las Instituciones Educativas de su jurisdicción.

A las directoras y directores de las Instituciones Educativas:

54. Construir entornos educativos accesibles que permitan la participación plena y efectiva de las y los estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas en todas las actividades curriculares y extracurriculares.
55. Diseñar una estrategia dirigida a mejorar la participación de padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
56. Promover el acercamiento constante entre el personal docente y administrativo de la institución educativa y los padres y madres de familia del estudiante con discapacidad u otra diversidad.
57. Diseñar una estrategia orientada a eliminar los actos de discriminación y violencia contra los estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas y sus familias, en el marco de la gestión de la convivencia escolar.
58. No exigir el certificado de discapacidad para la implementación de las adaptaciones pedagógicas y curriculares de las y los estudiantes matriculados con necesidades educativas asociadas a discapacidad u otras diversidades.
59. Constituir equipos multidisciplinarios, al interior de sus instituciones educativas, para atender las necesidades educativas de la diversidad de la población estudiantil.
60. Promover espacios de participación estudiantil en donde la diversidad de estudiantes se sientan representados.



ANEXO 1

Dispositivos normativos de referencia para la labor de supervisión de la implementación de la política de educación inclusiva

- La Constitución Política del Perú de 1993.
- La Convención sobre los Derechos del Niño.
- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- El Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Protocolo de San Salvador).
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas el 21 de octubre de 2015 (A/RES/70/1).
- La Ley N° 26549, Ley de los Centros Educativos Privados.
- La Ley N° 27337, Ley que aprueba el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes.
- La Ley N° 27867, Ley Orgánica de Gobiernos Regionales y sus modificatorias.
- La Ley N° 27972, Ley Orgánica de Municipalidades y sus modificatorias.
- La Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus modificatorias.
- La Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas.
- La Ley N° 29524, Ley que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas.
- La Ley N° 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana.
- La Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- La Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial y sus modificatorias.
- La Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad y sus modificatorias.
- La Ley N° 30403, Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes.
- La Ley N° 30432, Ley que promueve y garantiza la práctica del deporte y la educación física en los diferentes niveles de la educación básica pública.
- La Ley N° 30772, Ley que promueve la atención educativa integral de los estudiantes en condiciones de hospitalización o con tratamiento ambulatorio de educación básica.
- La Ley N° 30832, Ley que modifica artículos de la Ley N° 28036, Ley de promoción y desarrollo del deporte para potenciar el talento deportivo y asegurar la integración de las personas con discapacidad en el Sistema Nacional del Deporte.
- La Ley N° 30956, Ley de protección de las personas con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (Tdah).
- El Decreto Supremo N° 004-2006-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas.
- El Decreto Supremo N° 009-2006-ED, que aprueba el Reglamento de Instituciones Educativas Privadas de Educación Básica y Educación Técnico Productiva.

- El Decreto Supremo N° 006-2011-MIMDES, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29524, Ley que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas.
- El Decreto Supremo N° 010-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.
- El Decreto Supremo N° 011-2012-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.
- El Decreto Supremo N° 004-2013-ED, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.
- El Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad.
- El Decreto Supremo N° 017-2015-MINEDU, que modifica el Decreto Supremo N° 021-2007-ED y el Decreto Supremo N° 015-2008-ED que establecen la implementación y ejecución de la evaluaciones del sistema educativo.
- El Decreto Supremo N° 006-2017-MINEDU, que aprueba el reglamento de la Ley N° 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la Lengua de Señas Peruana.
- El Decreto Supremo N° 004-2018-MINEDU, que aprueba los “Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes”.
- El Decreto Supremo N° 056-2018-PCM, que aprueba la Política General de Gobierno al 2021.
- La Resolución Ministerial N° 172-2010-ED, que aprueba las “Normas para la administración compartida de la infraestructura y equipamiento educativo en las Instituciones Educativas Públicas que funcionan en el mismo local escolar”.
- La Resolución Ministerial N° 0250-2013-ED, que aprueba la Directiva N° 017-2013-MINEDU/SPE-UEE-EE denominada “Orientaciones para la provisión, procesamiento, producción, análisis y difusión de la Información Estadística del Sector Educación”.
- La Resolución Ministerial N° 274-2014-MINEDU, que aprueba el modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño.
- La Resolución Ministerial N° 649-2016-MINEDU, que aprueba el Programa Curricular de Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Primaria y el Programa Curricular de Educación Secundaria.
- La Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, que aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica.
- La Resolución Ministerial N° 159-2017-MINEDU, que modifica el Currículo Nacional de la Educación Básica.
- La Resolución Ministerial N° 241-2017-MINEDU, que aprueba el modelo de servicio educativo hospitalario.
- La Resolución Ministerial N° 721-2018-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Normas para el proceso de racionalización de plazas de personal directivo, jerárquico, docente y auxiliar de educación en Instituciones Educativas públicas de Educación Básica y Técnico Productiva, así como en Programas Educativos”.
- La Resolución Ministerial N° 609-2018-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Norma que regula el Registro de la trayectoria educativa del estudiante de Educación Básica, a través del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie)”.



- La Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU, que aprueba la “Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica”.
- La Resolución Viceministerial N° 067-2011-ED, que aprueba las “Normas y orientaciones para la organización, implementación y funcionamiento de los Municipios Escolares”.
- La Resolución Viceministerial N° 712-2018-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2019 en instituciones educativas y programas educativos de la Educación Básica”.
- La Resolución Viceministerial N° 011-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Norma que regula los instrumentos de gestión de las Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica”.
- La Resolución Viceministerial N° 025-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Disposiciones que orientan el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica”.
- La Resolución Viceministerial N° 028-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Norma que establece disposiciones para el desarrollo del acompañamiento pedagógico en la Educación Básica”.
- La Resolución Viceministerial N° 188-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Disposiciones para la creación, organización y funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana”.
- La Resolución Viceministerial N° 220-2019-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica”.
- La Resolución de Secretaría General N° 938-2015-MINEDU, que aprueba los Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada”.
- La Resolución de Secretaría General N° 078-2017-MINEDU, que aprueba el instrumento pedagógico denominado “Rúbricas de Observación de Aula” y modificatorias.
- La Resolución de Secretaría General N° 096-2017-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Norma que crea y regula el funcionamiento del Registro de Instituciones Educativas (RIE)”.
- La Resolución de Secretaría General N° 137-2017-MINEDU, que aprueba el procedimiento de certificación en la aplicación del instrumento pedagógico denominado “Rúbricas de Observación de Aula”.
- La Resolución de Secretaría General N° 345-2017-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica “Disposiciones para la elaboración de Modelos de Servicio Educativo en Educación Básica”.
- La Resolución de Secretaría General N° 014-2019-MINEDU, que autoriza que los directores de las instituciones educativas conformen, entre otros, el Comité de Tutoría y Orientación Educativa”.
- La Resolución Directoral N° 2896-2016-ED que aprueba las “Orientaciones para la conformación del Consejo de Participación Estudiantil (Copae)”.
- La Resolución Directoral N° 343-2010-ED “Normas para el desarrollo de las Acciones de Tutoría y Orientación Educativa en las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Gestión Educativa Local e Instituciones Educativas”.
- La Directiva N° 088-2003-VMGI, que norma el proceso de conformación de los Consejos Educativos Institucionales de las Instituciones Educativas públicas”.

- El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018, aprobado por Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES.
- El Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021, aprobado mediante Decreto Supremo N° 001-2012-MIMP.
- El Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación 2016-2020, aprobado con Resolución Ministerial N° 287-2016-MINEDU.
- El Plan Nacional de Derechos Humanos 2018-2021, aprobado por Decreto Supremo N° 002-2018-JUS.
- El Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) 2019 – 2021, aprobado mediante el Decreto Supremo N° 001-2019-MIMP.
- La Observación General N° 5 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre las personas con discapacidad.
- La Observación General N° 13 del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales sobre el derecho a la educación.
- La Observación General N° 9 del Comité de Derechos Niño sobre los derechos de los niños con discapacidad.
- El Comentario General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre el derecho a la educación inclusiva.
- Las recomendaciones del Grupo de Trabajo sobre el Examen Periódico Universal al Estado peruano correspondiente al 37° periodo de sesiones.
- El Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidades (A/HRC/4/29).
- El Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad, Catalina Devandas-Aguilar, sobre políticas inclusivas de las personas con discapacidad (A /71/314).
- El Informe de la Relatora Especial del Consejo de Derechos Humanos sobre los derechos de las personas con discapacidad, Catalina Devandas-Aguilar, sobre los servicios de apoyo para las personas con discapacidad (A /HRC/34/58).
- El Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Koumbou Boly Barry, sobre el derecho a la educación con equidad, inclusión y no discriminación (A/72/496).
- Las Observaciones finales del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad al Estado peruano de fecha 20 de abril de 2012 (CRPD/C/PER/CO/1).
- Las Observaciones finales del Comité sobre los Derechos del Niño al Estado peruano de fecha 2 de marzo de 2016 (CRC/C/PER/CO/4-5).



ANEXO 2 A

Direcciones Regionales de Educación supervisadas

N.º	Región	Dirección Regional de Educación
1	Amazonas	DRE Amazonas
2	Ancash	DRE Ancash
3	Apurímac	DRE Apurímac
4	Arequipa	GRE Arequipa
5	Ayacucho	DRE Ayacucho
6	Cajamarca	DRE Cajamarca
7	Callao	DRE Callao
8	Cusco	DRE Cusco
9	Huancavelica	DRE Huancavelica
10	Huánuco	DRE Huánuco
11	Ica	DRE Ica
12	Junín	DRE Junín
13	La Libertad	GRE La Libertad
14	Lambayeque	GRE Lambayeque
15	Lima Metropolitana	DRE Lima Metropolitana
16	Loreto	DRE Loreto
17	Madre de Dios	DRE Madre de Dios
18	Moquegua	GRE Moquegua
19	Pasco	DRE Pasco
20	Piura	DRE Piura
21	Puno	DRE Puno
22	San Martín	DRE San Martín
23	Tacna	DRE Tacna
24	Tumbes	DRE Tumbes
25	Ucayali	DRE Ucayali

ANEXO 2 B

Unidades de Gestión Educativa Local supervisadas

N.º	Región	Unidades de Gestión Educativa Local
1	Amazonas	Ugel Amazonas
2	Ancash	Ugel Huaraz
3	Ancash	Ugel Santa
4	Apurímac	Ugel Abancay
5	Arequipa	Ugel Arequipa Sur
6	Ayacucho	Ugel Huamanga
7	Cajamarca	Ugel Cajamarca
8	Callao	Ugel Ventanilla
9	Cusco	Ugel Cusco
10	Huancavelica	Ugel Huancavelica
11	Huánuco	Ugel Huánuco
12	Ica	Ugel Ica
13	Junín	Ugel Huancayo
14	La Libertad	Ugel 3 – Trujillo Noroeste
15	Lambayeque	Ugel Chiclayo
16	Lima	Ugel 1
17	Lima	Ugel 2
18	Lima	Ugel 3
19	Lima	Ugel 4
20	Lima	Ugel 5
21	Lima	Ugel 6
22	Lima	Ugel 7
23	Loreto	Ugel Maynas
24	Madre de Dios	Ugel Tambopata
25	Moquegua	Ugel Mariscal Nieto
26	Pasco	Ugel Pasco



27	Piura	Ugel Piura
28	Puno	Ugel Puno
29	San Martín	Ugel Rioja
30	Tacna	Ugel Tacna
31	Ucayali	Ugel Coronel Portillo

ANEXO 2 C

Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especializadas supervisados

N.º	Región	Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especializadas
1	Amazonas	Cebe Monseñor Octavio Ortiz Arrieta
2	Ancash	Cebe Fe y Alegría
3	Ancash	Cebe N° 01 - Chimbote
4	Ancash	Cebe Señor de Los Milagros
5	Apurímac	Cebe N° 01 Pierre Francois Jamet
6	Apurímac	Cebe N° 02
7	Apurímac	Cebe Pacucha
8	Apurímac	Cebe Santa María de Chicmo
9	Apurímac	Cebe Andahuaylas
10	Apurímac	Cebe Huancaray
11	Arequipa	Cebe Piloto Miraflores
12	Arequipa	Cebe Helen Keller
13	Arequipa	Cebe Santa Ana
14	Arequipa	Cebe Nuestra Señora del Perpetuo Socorro
15	Arequipa	Cebe San Martín de Porres
16	Arequipa	Cebe Señor de los Milagros
17	Arequipa	Cebe Manos Unidas

18	Arequipa	Cebe María de los Remedios
19	Ayacucho	Cebe Immanuel Kant Puquio
20	Cajamarca	Cebe Cajamarca
21	Cajamarca	Cebe San Marcos
22	Cajamarca	Cebe Jaén
23	Callao	Cebe Hellen Keller
24	Callao	Cebe Divino Milagro
25	Callao	Cebe Sagrado Corazón de Jesús
26	Callao	Cebe San Antonio
27	Callao	Cebe Santa Teresa de Couderc
28	Cusco	Cebe Nuestra Señora del Carmen
29	Cusco	Cebe Niño Jesús
30	Cusco	Cebe Don José de San Martín
31	Cusco	Cebe Rosa de América
32	Cusco	Cebe San Juan de Dios
33	Cusco	Cebe San Francisco de Asís
34	Huancavelica	Cebe N° 35001
35	Huánuco	Cebe Santa Teresita del Niño Jesús
36	Huánuco	Cebe Niño Jesús de Praga
37	Ica	Cebe Divino Niño Jesús
38	Junín	Cebe Virgen del Rosario
39	Junín	Cebe Señor de los Milagros
40	Junín	Cebe Polivalente
41	Junín	Cebe Helen Keller
42	Junín	Cebe San Manuelito
43	Junín	Cebe Inmaculada Concepción
44	Junín	Cebe Satipo
45	Junín	Cebe Niño Jesucito
46	La Libertad	Cebe Carlos A. Manucci
47	La Libertad	Cebe Trujillo



48	La Libertad	Cebe Tulio Herrera León
49	Lambayeque	Cebe Niño Jesús de Praga
50	Lambayeque	Cebe La Victoria
51	Lambayeque	Cebe La Purísima
52	Lambayeque	Cebe Venerable Francisco Camacho
53	Lambayeque	Cebe CERCILAM
54	Lambayeque	Cebe Santo Domingo
55	Lima	Cebe Manuel Dato
56	Lima	Cebe Santa Ana
57	Lima	Cebe Jesús Amigo
58	Lima	Cebe Santa Rosa de Lima
59	Lima	Cebe Hipólito Unanue
60	Lima	Cebe Divina Misericordia
61	Lima	Cebe Los Viñedos
62	Lima	Cebe San Matías de Jesús
63	Lima	Cebe Fe y Alegría 25
64	Lima	Cebe San Martín de Porres
65	Lima	Cebe Señor de la Esperanza
66	Lima	Centro Ann Sullivan del Perú
67	Lima	Cebe 14 Rotary Club La Molina
68	Lima	Cebe 12
69	Lima	Cebe Los Pinos
70	Lima	Cebe Ricardo Bentín
71	Lima	Cebe San Bartolomé
72	Lima	Cebe Lurín
73	Lima	Cebe Nuestra Señora de Guadalupe
74	Lima	Cebe Medalla Milagrosa
75	Lima	Cebe 10 Solidaridad
76	Lima	Cebe 02 Laura Alva Saldaña
77	Lima	Cebe 08 Perú Holanda

78	Lima	Cebe 15 Madre Teresa de Calcuta
79	Lima	Cebe Madre Teresa de Calcuta – Puente Piedra
80	Lima	Cebe 11 República de Uruguay
81	Lima	Cebe Divino Niño Jesús
82	Lima	Cebe 12
83	Lima	Cebe Tahuantinsuyo
84	Lima	Cebe 09 San Francisco de Asís
85	Lima	Cebe Luis Braille
86	Lima	Cebe 09 Santa Lucía
87	Lima	Cebe Especial Surco
88	Lima	Cebe 04
89	Lima	Cebe Especial Surquillo
90	Lima	Cebe CPAL Fernando Wiese Eslava
91	Lima	Cebe 707 Las Palomitas
92	Lima	Cebe Pedro José Triest
93	Lima	Cebe 08
94	Lima	Cebe 2081 Perú Suiza
95	Lima	Cebe Santa María de Guadalupe
96	Lima	Cebe Santa Isabel
97	Lima	Cebe Carapongo
98	Lima	Cebe San Gabriel Arcángel
99	Lima	Cebe Ars Vita
100	Lima	Cebe CERCIL
101	Lima	Cebe 54 Ciudad de Dios
102	Lima	Cebe 10 Sagrado Corazón de Jesús
103	Lima	Cebe María Auxiliadora
104	Loreto	Cebe Iquitos
105	Loreto	Cebe 9 de Octubre
106	Madre de Dios	Cebe Stella Maris
107	Moquegua	Cebe Corazón de Jesús
108	Moquegua	Cebe María Auxiliadora



109	Pasco	Cebe San Martín de Porras
110	Piura	Cebe Jesús Nazareno
111	Piura	Cebe María Reina de la Paz
112	Piura	Cebe Paul Harris
113	Piura	Cebe Castilla
114	Piura	Cebe Hijos de María
115	Piura	Cebe Nuestra Señora de la Paz
116	Puno	Cebe Señor de los Milagros
117	Puno	Cebe Niño Jesús de Praga
118	Puno	Cebe Nuestra Señora de Copacabana
119	Puno	Cebe llave
120	San Martín	Cebe 002 - Tarapoto
121	San Martín	Cebe Moyobamba
122	San Martín	Cebe 001 - Tarapoto
123	Tacna	Cebe Félix y Carolina de Repetti
124	Tacna	Cebe Beata Ana Rosa Gattorno
125	Tumbes	Cebe 01 San Juan de Dios
126	Tumbes	Cebe 02 San Nicolás de Tolentino
127	Tumbes	Cebe 05 Nuestro Señor Cautivo
128	Tumbes	Cebe 03 San Francisco de Asís
129	Ucayali	Cebe Reverendo Padre Santiago Castro Lucini
130	Ucayali	Cebe Galería

ANEXO 2 D

Instituciones Educativas supervisadas II.EE. de nivel primaria de gestión pública

N.º	Región	Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especializadas
1	Amazonas	IE Virgen Asunta
2	Amazonas	IE Santiago Antúnez de Mayolo
3	Amazonas	IE Mundo Mágico
4	Amazonas	IE Miguel Rubio
5	Amazonas	IE N° 18006
6	Ancash	IE N° 88042
7	Ancash	IE N° 88077 Walter Rodrigo Maldonado Colonia
8	Ancash	IE N° 88320
9	Ancash	IE N° 88020 Virgen del Carmen
10	Ancash	IE N° 88041 Simón Bolívar
11	Ancash	IE N° 88240 Paz y Amistad
12	Ancash	IE N° 88307
13	Ancash	IE N° 88388 San Luis de la Paz
14	Ancash	IE N° 89005 Pedro Paulet Mostajo
15	Ancash	IE N° 89009 8 de Octubre
16	Ancash	IE Pedro Pablo Atiparía
17	Ancash	IE Santa Rosa de Viterbo
18	Ancash	IE Simón Bolívar Palacios
19	Apurímac	IE N° 54043 César Abraham Vallejo
20	Apurímac	IE N° 54489 Nuestra Señora de las Mercedes
21	Apurímac	IE N° 54006 Sagrado Corazón de Jesús
22	Apurímac	IE N° 54729 Nuestra Señora De Fátima
23	Apurímac	IE N° 54009
24	Apurímac	IE N° 55003 La Victoria



25	Arequipa	IE N° 40018 Pedro Villena Hidalgo
26	Arequipa	IE N° 40163 Benigno Ballón Farfán
27	Arequipa	IE N° 41031 Madre del Divino Amor
28	Apurímac	IE Divino Maestro
29	Apurímac	IE N° 40005
30	Arequipa	IE N° 40148
31	Arequipa	IE N° 40657
32	Arequipa	IE N° 41025 200 Millas Peruanas
33	Apurímac	IE N° 41024 Manuel Gallegos Sanz
34	Apurímac	IE San Martín de Porres
35	Apurímac	IE N° 40123 San Juan Bautista
36	Apurímac	IE N° 40202 Charlotte
37	Arequipa	IE N° 40694 Centro de Innovación Pedagógica ISPPA
38	Arequipa	IE Padre Pérez de Guereña
39	Arequipa	IE San Pedro y San Pablo
40	Ayacucho	IE N° 38009 Túpac Amaru II
41	Ayacucho	IE Señor de los Milagros
42	Ayacucho	IE Melitón Carvajal
43	Ayacucho	IE N° 38867 Miraflores
44	Ayacucho	IE Nuestra Señora de Fátima
45	Ayacucho	IE Mari Carmen Salas
46	Ayacucho	IE San Ramón
47	Ayacucho	IE N° 38059 Abilio Soto Yupanqui
48	Ayacucho	IE Fe y Alegría N° 50 Padre Carlos Schmith
49	Ayacucho	IE La Florida
50	Cajamarca	IE N° 82023
51	Cajamarca	IE N° 82032
52	Cajamarca	IE N° 82069
53	Cajamarca	IE N° 82001 San Ramón
54	Cajamarca	IE N° 82011

55	Cajamarca	IE N° 82022 Micaela Bastidas
56	Cajamarca	IE N° 82026
57	Cajamarca	IE N° 82031
58	Cajamarca	IE N° 82040 Virgen de la Natividad
59	Cajamarca	IE N° 82048 Inmaculada Concepción
60	Cajamarca	IE N° 821228 El Ingenio
61	Cajamarca	IE N° 82594
62	Cajamarca	IE N° 83004 Ex 91
63	Cajamarca	IE N° 83005 La Recoleta
64	Cajamarca	IE Cristo Rey
65	Callao	IE N° 4006 Santa Rosa de América
66	Callao	IE N° 4008 Nuestra Señora de Fátima
67	Callao	IE N° 5119 Villa Emilia
68	Callao	IE Julio Ramón Ribeyro
69	Callao	IE San Juan Macías
70	Callao	IE Sarita Colonia
71	Cusco	IE N° 51008 Ciencias
72	Cusco	IE N° 50036
73	Cusco	IE N° 50005
74	Cusco	IE N° 50006
75	Cusco	IE N° 50731 Nuestra Señora de la Natividad de Progreso
76	Cusco	IE N° 50941
77	Cusco	IE N° 50002 Luis Vallejos Santoni
78	Cusco	IE Viva el Perú
79	Cusco	IE N° 51009 Francisco Sivirichi
80	Cusco	IE N° 51015 San Francisco de Borja
81	Cusco	IE N° 50039
82	Cusco	IE N° 50446 Valentín Paniagua Corazao
83	Huancavelica	IE N° 36001
84	Huancavelica	IE N° 36002



85	Huancavelica	IE N° 36003
86	Huancavelica	IE N° 36556
87	Huancavelica	IE N° 36005 Juan Vergara Villafuerte
88	Huancavelica	IE N° 36009 Moisés Ordaya Aliaga
89	Huancavelica	IE N° 36010
90	Huánuco	IE N° 33129
91	Huánuco	IE N° 32232 Juana Moreno
92	Huánuco	IE N° 32008 Señor de los Milagros
93	Huánuco	IE N° 32011 Hermilio Valdizán
94	Huánuco	IE N° 33079 Javier Heraud Pérez
95	Huánuco	IE Mariano Dámaso Beraún
96	Huánuco	IE Mario Vargas Llosa
97	Huánuco	IE N° 32002 Virgen del Carmen
98	Ica	IE N° 22336
99	Ica	IE N° 22626 San Antonio de Padua
100	Ica	IE N° 22704 Señor de la Divina Misericordia
101	Ica	IE N° 2533 Antonia Moreno de Cáceres
102	Ica	IE N° 23007 Judith Aybar de Granados
103	Ica	IE N° 22358
104	Ica	IE N° 22525
105	Ica	IE José María Arguedas
106	Junín	IE N° 30239 Reynaldo Zanabria Zamudio
107	Junín	IE N° 31507 Domingo F. Sarmiento
108	Junín	IE N° 30005 San Francisco de Asís
109	Junín	IE N° 30153 María N. Salazar Aguilar
110	Junín	IE N° 31554 José C. Mariátegui
111	Junín	IE N° 30224 Corazón de Jesús
112	Junín	IE N° 30225 La Alborada
113	Junín	IE N° 31593 Javier Heraud
114	Junín	IE N° 30093 Enrique Rosado Zárate

115	Junín	IE N° 30173
116	Junín	IE N° 30091 Virgen de Fátima
117	Junín	IE N° 30241
118	Junín	IE La Victoria
119	Junín	IE N° 31509 Ricardo Menéndez Menéndez
120	Junín	IE UNCP
121	La Libertad	IE N° 81015 Carlos E. Uceda Meza
122	La Libertad	IE Liceo Trujillo
123	La Libertad	IE N° 80033 José Olaya Balandra
124	La Libertad	IE N° 80040 Divino Maestro
125	La Libertad	IE N° 80047 Ramiro Aurelio Ñique Espíritu
126	La Libertad	IE N° 80627 Leoncio Prado Gutiérrez
127	La Libertad	IE N° 81007 Modelo
128	La Libertad	IE N° 81608 San José
129	La Libertad	IE N° 81758 Telmo Hoyle de los Ríos
130	La Libertad	IE N° 81024 Miguel Grau Seminario
131	La Libertad	IE Abraham Valdelomar
132	Lambayeque	IE N° 10011 Francisco Bolognesi Cervantes
133	Lambayeque	IE N° 10023
134	Lambayeque	IE N° 10052
135	Lambayeque	IE N° 10223 Ricardo Palma
136	Lambayeque	IE N° 10717 José María Arguedas
137	Lambayeque	IE N° 10824
138	Lambayeque	IE N° 10945 Heroína María Parado de Bellido
139	Lambayeque	IE N° 11030 Inmaculada Concepción
140	Lambayeque	IE N° 11057 San Lorenzo
141	Lambayeque	IE N° 11516
142	Lambayeque	IE N° 11124 Nuestra Señora de la Paz
143	Lima	IE N° 046 Los Libertadores de Ayacucho
144	Lima	IE N° 1229 CAP Julio A. Ponce Antúnez de Mayolo



145	Lima	IE N° 1251 Peruano Suizo
146	Lima	IE N° 1254 María Reiche Newmann
147	Lima	IE N° 7072 San Martín de Porres
148	Lima	IE N° 7223 Miguel Colina Marie
149	Lima	IE N° 0014 Andrés Bello
150	Lima	IE N° 3035 Bella Leticia
151	Lima	IE N° 7242 Divino Maestro
152	Lima	IE N° 7090 Forjadores del Perú
153	Lima	IE N° 1253 Francisco Bolognesi
154	Lima	IE N° 1273 Mi Perú
155	Lima	IE N° 6067 Juan Velazco Alvarado
156	Lima	IE PNP Precursores de la Independencia Nacional
157	Lima	IE N° 1243 San Roque
158	Lima	IE N° 1255
159	Lima	IE N° 1264 Juan Andrés Vivanco Amorín
160	Lima	IE N° 3029
161	Lima	IE N° 0034
162	Lima	IE N° 119 Canto Bello
163	Lima	IE N° 2015 Manuel González Prada
164	Lima	IE N° 6004 Santiago Antúnez de Mayolo
165	Lima	IE N° 6066 Villa El Salvador
166	Lima	IE N° 7061 Los Héroes de San Juan
167	Lima	IE N° 7070 Maria Reiche Grosse Neuman
168	Lima	IE N° 3068 San Judas Tadeo
169	Lima	IE N° 3085 Pedro Vilca Apaza
170	Lima	IE N° 0082 La Cantuta
171	Lima	IE N° 1211 José María Arguedas
172	Lima	IE N° 1230 Sulpicio García Peñaloza
173	Lima	IE N° 2004 Señor de los Milagros
174	Lima	IE N° 3064

175	Lima	IE N° 3083 Las Ñustas
176	Lima	IE N° 6046
177	Lima	IE N° 6073 Jorge Basadre
178	Lima	IE N° 6086 Santa Isabel
179	Lima	IE N° 7074 La Inmaculada
180	Lima	IE N° 7081 José María Arguedas A.
181	Lima	IE San Juan
182	Lima	IE N° 1216 Miguel Grau Seminario
183	Lima	IE N° 100
184	Lima	IE N° 1210 San Marcos
185	Lima	IE N° 2094 Inca Pachacutec
186	Lima	IE N° 3091
187	Lima	IE N° 7080 Jorge Bernales Salas
188	Lima	IE N° 1005 Jorge Chávez Dartnell
189	Lima	IE N° 2057 José Gabriel Condorcanqui
190	Lima	IE N° 020 Madre Teresa de Calcuta
191	Lima	IE Miguel Ángel
192	Lima	IE N° 6065 Perú Inglaterra
193	Lima	IE N° 1076 Rabindranath Tagore
194	Lima	IE San Juan
195	Lima	IE N° 1032 República del Brasil
196	Lima	IE 2060 Virgen de Guadalupe
197	Lima	IE N° 60188 Simón Bolívar
198	Lima	IE N° 7037
199	Lima	IE N° 60002 Antonio Álvarez Vásquez
200	Loreto	IE N° 61010 Fernando Lores Tenazoa
201	Loreto	IE N° 60192
202	Loreto	IE N° 601486 Alexander Von Humboldt
203	Loreto	IE N° 61015 La Inmaculada
204	Loreto	IE N° 6010274
205	Madre de Dios	IE Carlos Fermín Fitzcarrald



206	Moquegua	IE N° 43022 Amparo Baluarte
207	Moquegua	IE N° 43016 Vitaliano Becerra Herrera
208	Pasco	IE N° 34035 Llicllao
209	Pasco	IE N° 34002 6 de Diciembre
210	Pasco	IE N° 34004 Lorenzo Rockovich Minaya
211	Pasco	IE N° 34047 Cesar Vallejo
212	Piura	IE N° 14007
213	Piura	IE N° 14112 Augusto Timaná Sosa
214	Piura	IE N° 14117 Juan Palacios Torres
215	Piura	IE Ann Goulden
216	Piura	IE Fe y Alegría N° 49
217	Piura	IE Federico Helguero Seminario
218	Piura	IE San Pedro
219	Piura	IE N° 14103
220	Piura	IE N° 14987
221	Piura	IE N° 14005 Lucia Estela Echeandía Altuna
222	Piura	IE N° 15035 Félix Joaquín Seminario Echeandía
223	Piura	IE N° 20146
224	Piura	IE N° 14011 Nuestra Señora del Pilar
225	Piura	IE Sagrado Corazón de Jesús
226	Piura	IE Víctor Rosales Ortega
227	Piura	IE FAP Alférez Samuel Ordoñez Velásquez
228	Piura	IE N° 15004
229	Piura	IE N° 15317 César Abraham Vallejo Mendoza
230	Piura	IE Josemaría Escrivá de Balaguer
231	Piura	IE San José
232	Piura	IE San Miguel
233	Piura	IE 14088
234	Puno	IE N° 70047
235	Puno	IE N° 70045
236	Puno	IE N° 70090

237	Puno	IE N° 70656
238	Puno	IE N° 70040
239	Puno	IE N° 70001
240	Puno	IE N° 70010 Gran Unidad Escolar San Carlos
241	Puno	IE N° 70803 San Antonio de Padua
242	Puno	IE N° 70004
243	Puno	IE N° 70718
244	Puno	IE N° 70657
245	Puno	IE N° 70655 Intercultural Puno
246	San Martín	IE N° 00474 Germán Tejada Vela
247	San Martín	IE N° 00494 Eustaquia Vásquez Marín
248	San Martín	IE N° 00021 Ricardo Palma
249	San Martín	IE N° 00508 Rogelia Izquierdo Olórtegui
250	San Martín	IE N° 00512
251	San Martín	IE N° 00531 César Vallejo
252	San Martín	IE N° 00659 Francisco Tejada Rojas
253	San Martín	IE N° 00743 Blanca Rosa Anduaga de Caro
254	San Martín	IE N° 00804
255	San Martín	IE N° 00872 Oscar Rengifo Hidalgo
256	Tacna	IE N° 42250 César Cohaila Tamayo
257	Tacna	IE N° 42238 Enrique Paillardelle
258	Tacna	IE Manuel A. Odría
259	Tacna	IE N° 42213 Hugo Salazar del Alcázar
260	Tumbes	IE El Triunfo
261	Tumbes	IE N° 031 Virgen del Carmen
262	Tumbes	IE N° 118 Víctor Alberto Peña Neyra
263	Tumbes	IE Perú Canadá
264	Ucayali	IE N° 64024
265	Ucayali	IE N° 64006 Jorge Chávez
266	Ucayali	IE N° 64911 Oswaldo Lima Ruiz



II.EE. de nivel primaria de gestión privada

N.º	Región	Institución Educativa
1	Ancash	IE Goleman High School
2	Ancash	IE San Luis Rey
3	Arequipa	IE Caceí Pasteur
4	Arequipa	IE Niña María
5	Arequipa	IE Ebenezer
6	Arequipa	IE Linux Torvalds
7	Arequipa	IE Santísimo Niño de María
8	Arequipa	IE Balmer
9	Ayacucho	IE Británico Schools
10	Ayacucho	IE Domingo Savio
11	Cajamarca	IE American College
12	Cajamarca	IE Jesús Trabajador
13	Callao	IE Cristo Rey
14	Callao	IE Mundo de los Niños
15	Callao	IE Lawrence Kohlberg
16	Callao	IE San Antonio Marianistas
17	Callao	IE Virgen de Chapi
18	Cusco	IE Arco Iris
19	Cusco	IE Educandas
20	Cusco	IE San Marcos
21	Cusco	IE UNI Ingenieros
22	Huánuco	IE San Luis Gonzaga
23	Ica	IE Holy Trinity
24	Ica	IE San Ignacio School
25	Ica	IE Venn Euler
26	Ica	IE Mi Corazón de Niño
27	Ica	IE San Josemaría Escrivá de Balaguer
28	Junín	IE Reyna de la Paz
29	Junín	IE Virtus Kids

30	Junín	IE Rosa de Santa María
31	La Libertad	IE Seymour Papert
32	La Libertad	IE San Patricio
33	La Libertad	IE Rafael Narváez Cadenillas
34	La Libertad	IE Jatunyachiy
35	La Libertad	IE John Nash
36	La Libertad	IE María del Carmen
37	La Libertad	IE San Martín de Porres
38	Lambayeque	IE Colegios y Academias Montessori
39	Lambayeque	IE La Inmaculada
40	Lambayeque	IE Corazón de Jesús de Campodónico
41	Lambayeque	IE Consuelo de Jesús
42	Lambayeque	IE Santo Toribio de Mogrovejo
43	Lima	IE Amigos de Jesús
44	Lima	IE Apóstol San Pablo
45	Lima	IE Bautista Tomas Brown
46	Lima	IE Mi Hogar y Escuela
47	Lima	IE El Redentor
48	Lima	IE Corazón de Jesús
49	Lima	IE Papa Francisco
50	Lima	IE Elim
51	Lima	IE San Felipe
52	Lima	IE Claretiano
53	Lima	IE Científico del Norte
54	Lima	IE Johannes Kepler Guldennman
55	Lima	IE John Dalton
56	Lima	IE Luis E. Galván
57	Lima	IE Mi Nuevo Mundo
58	Lima	IE Vedruna School
59	Lima	IE Ateneo de La Molina
60	Lima	IE Francisco Penzzotti



61	Lima	IE José Antonio Encinas
62	Lima	IE María de la Mercedes
63	Lima	IE María Reina Marianistas
64	Lima	IE Regina Pacis
65	Lima	IE Reina de la Paz
66	Lima	IE Reina del Carmelo
67	Lima	IE Sagrado Corazón Sophianum
68	Lima	IE Santa Cecilia de La Calera
69	Lima	IE Santa María de la Merced
70	Lima	IE Santa Rita de Casia
71	Lima	IE Santa Rosa de Lima
72	Lima	IE Sor Ana de los Ángeles
73	Lima	IE Villa María
74	Lima	IE Champagnat
75	Lima	IE Virgen de Fátima Milagrosa
76	Lima	IE Ciro Alegría
77	Lima	IE Innova Schools - Vitarte
78	Lima	IE Mi Pequeño Mundo San Carlos
79	Lima	IE San Gerardo
80	Lima	IE Juan Pablo Peregrino
81	Lima	IE San Pedro
82	Lima	IE Johannes Gutenberg
83	Lima	IE José Quiñones Gonzáles
84	Lima	IE La Casa de Rosita
85	Lima	IE La Recoleta de Los Olivos
86	Lima	IE María Alvarado
87	Lima	IE María, Madre y Maestra
88	Lima	IE Michael Faraday
89	Lima	IE Robert Letourneau
90	Lima	IE San Ricardo
91	Lima	IE Villa América

92	Lima	IE Villa Per Se
93	Lima	IE Remanente de Dios
94	Loreto	IE San Martín de Porras
95	Moquegua	IE Christian Life Community School
96	Piura	IE Hogar Santa Rosa
97	Piura	IE Santo Tomas de Aquino
98	Piura	IE San Luis Gonzaga
99	Piura	IE Innova Schools
100	Piura	IE Virgen Milagrosa
101	Piura	IE Trinity
102	Puno	IE Nuestra Señora de La Merced
103	Puno	IE Cramer
104	San Martín	IE Valle del Mayo
105	Tacna	IE Cristina Vildoso Berrios
106	Tumbes	IE San Juan El Obrero
107	Ucayali	IE Bautista

II.EE. de nivel secundaria de gestión pública

N.º	Región	Institución Educativa
1	Amazonas	IE Virgen Asunta
2	Amazonas	IE Santiago Antúnez de Mayolo
3	Amazonas	IE San Juan de La Libertad
4	Amazonas	IE Seminario Jesús María
5	Amazonas	IE N° 18002 María Auxiliadora
6	Ancash	IE N° 88058
7	Ancash	IE N° 89002
8	Ancash	IE N° 89009 8 de Octubre
9	Ancash	IE N° 88011 Inca Garcilaso de la Vega
10	Ancash	IE N° 88014 José Olaya
11	Ancash	IE N° 88227 Pedro Pablo Atusparia



12	Ancash	IE N° 89004 Manuel González Prada
13	Ancash	IE Fe y Alegría 16
14	Ancash	IE La Libertad
15	Apurímac	IE José Antonio Encinas
16	Apurímac	IE Industrial
17	Apurímac	IE Las Mercedes
18	Apurímac	IE Fray Armando Bonifaz
19	Apurímac	IE Edgar Valer Pinto
20	Apurímac	IE Francisco Bolognesi
21	Arequipa	IE N° 40163 Benigno Ballón Farfán
22	Arequipa	IE N° 40054 J. Domingo Zamacola y Jáuregui
23	Arequipa	IE Carlos W. Sutton
24	Arequipa	IE N° 40052 El peruano del Milenio Almirante Miguel Grau
25	Arequipa	IE La Campiña
26	Arequipa	IE Padre Pérez De Guereñu
27	Arequipa	IE Rafael Loayza Guevara
28	Arequipa	IE Jesús Nazareno
29	Ayacucho	IE Túpac Amaru II
30	Ayacucho	IE Luis Carranza
31	Ayacucho	IE San Ramón
32	Ayacucho	IE Fe y Alegría 50 Padre Carlos Schmidt
33	Ayacucho	IE Melitón Carvajal
34	Ayacucho	IE San Juan de la Frontera
35	Cajamarca	IE N° 82121
36	Cajamarca	IE Andrés Avelino Cáceres
37	Cajamarca	IE Antonio Guillermo Urrelo
38	Cajamarca	IE Divino Maestro
39	Cajamarca	IE Dos de Mayo
40	Cajamarca	IE Hno. Victorino Elorz Goicoechea
41	Cajamarca	IE N° 82019
42	Cajamarca	IE Nuestra Señora de La Merced

43	Cajamarca	IE Rafael Loayza Guevara
44	Callao	IE 5124 Libertador Simón Bolívar
45	Callao	IE Raúl Porras Barrenechea
46	Callao	IE N° 5082 Sarita Colonia
47	Cusco	IE Antonio Raymondi
48	Cusco	IE Ciencias
49	Cusco	IE Diego Quispe Tito
50	Cusco	IE 51023 San Luis Gonzaga
51	Cusco	IE Inca Garcilaso de La Vega
52	Cusco	IE Inca Ripaq
53	Cusco	IE Viva el Perú
54	Huancavelica	IE Francisca Diez Canseco de Castilla
55	Huancavelica	IE César Vallejo Mendoza
56	Huancavelica	IE Isolina Clotet de Fernandini
57	Huancavelica	IE La Victoria de Ayacucho
58	Huancavelica	IE Micaela Bastidas Puyucagua
59	Huancavelica	IE Ramón Castilla y Marquesado
60	Huancavelica	IE San Cristóbal
61	Huánuco	IE N° 32014 Julio Armando Ruiz Vásquez
62	Huánuco	IE Milagro de Fátima
63	Huánuco	IE Industrial Hermilio Valdizán
64	Huánuco	IE N° 32223 Mariano Damaso Beraún
65	Ica	IE N° 22718 Luis Abraham Elías Ghezzi
66	Ica	IE André Avelino Cáceres
67	Ica	IE N° 23008 Ezequiel Sánchez Guerrero
68	Ica	IE Nuestra Señora de Las Mercedes
69	Ica	IE José de la Torre Ugarte
70	Junín	IE 17 de Setiembre
71	Junín	IE José Carlos Mariátegui
72	Junín	IE Mariscal Castilla
73	Junín	IE INEI 23



74	Junín	IE Nuestra Señora de Cocharcas
75	Junín	IE La Victoria
76	Junín	IE Luis Aguilar Romani
77	Junín	IE Politécnico Túpac Amaru
78	La Libertad	IE Fe y Alegría 63
79	La Libertad	IE N° 80626 Nuestra Señora de las Mercedes
80	La Libertad	IE N° 80036 San Martín de Porres
81	La Libertad	IE Santa Rosa
82	La Libertad	IE Fe y Alegría 36
83	La Libertad	IE N° 80914 Tomás Gamarra León
84	La Libertad	IE N° 81002 Javier Heraud
85	La Libertad	IE N° 81024 Miguel Grau Seminario
86	La Libertad	IE N° 81025 José Antonio Encinas
87	La Libertad	IE Víctor Andrés Belaunde
88	Lambayeque	IE Cristo Rey
89	Lambayeque	IE N° 11223 Félix Tello Rojas
90	Lambayeque	IE Karl Weiss
91	Lambayeque	IE N° 10042 Monseñor Juan Tomis Stack
92	Lambayeque	IE Santa Magdalena Sofía
93	Lima	IE 6090 José Olaya Balandra
94	Lima	IE N° 1290 Nueva América
95	Lima	IE N° 2055 Primero de Abril
96	Lima	IE N° 6068 Manuel Gonzales Prada
97	Lima	IE N° 0051 Clorinda Matto de Turner
98	Lima	IE Colegio Nacional Mixto Huaycán
99	Lima	IE El Pacífico
100	Lima	IE N° 2028
101	Lima	IE N° 0168 Amistad Perú Japón
102	Lima	IE Mariano Melgar
103	Lima	IE N° 1182 El Bosque
104	Lima	IE Virgen del Carmen

105	Lima	IE N° 1087 General Roque Sáenz Peña
106	Lima	IE N° 101 Shuji Kitamura
107	Lima	IE N° 107 Daniel Alcides Carrión García
108	Lima	IE N° 0108 Santa Rosa de Quives
109	Lima	IE N° 1137 José Antonio Encinas
110	Lima	IE N° 122 Andrés Avelino Cáceres
111	Lima	IE N° 129 Yamaguchi
112	Lima	IE N° 2048 José Carlos Mariátegui
113	Lima	IE Carlos Wiese
114	Lima	IE Fe y Alegría 26
115	Lima	IE Julio César Escobar
116	Lima	IE Liceo Naval Capitán de Navío Juan Fanning García
117	Lima	IE San Carlos
118	Lima	IE N° 7037 Ariosto Matellini Espinoza
119	Lima	IE N° 2026 San Diego
120	Lima	IE Palmas Reales
121	Lima	IE Libertador San Martín
122	Lima	IE N° 0148 Víctor Raúl Haya de La Torre
123	Lima	IE Mariscal Eloy Gaspar Ureta
124	Lima	IE N° 0137 Miguel Grau Seminario
125	Lima	IE N° 2022 Pedro Abraham Valdelomar Pinto
126	Lima	IE Ramiro Priale Priale
127	Loreto	IE Teniente Manuel Clavero Muga
128	Loreto	IE Mariscal Oscar R. Benavides
129	Madre de Dios	IE Nuestra Señora de Las Mercedes
130	Madre de Dios	IE Dos de Mayo
131	Moquegua	IE Fernando Belaunde Terry
132	Moquegua	IE Modelo San Antonio
133	Pasco	IE San Juan Bautista
134	Pasco	IE María Parado de Bellido
135	Piura	IE N° 15177



136	Piura	IE 20138
137	Piura	IE Capitán FAP José Abelardo Quiñones
138	Piura	IE Agropecuario 07
139	Piura	IE Micaela Bastidas
140	Piura	IE Ignacio Merino
141	Piura	IE N° 14011 Nuestra Señora del Pilar
142	Piura	IE San José
143	Piura	IE San José de Tarbes
144	Piura	IE Jorge Basadre
145	Piura	IE Josemaría Escrivá de Balaguer
146	Piura	IE Luis Alberto Sánchez Sánchez
147	Puno	IE San Salvador
148	Puno	IE Politécnico Huáscar
149	Puno	IE Industrial
150	Puno	IE San Antonio de Padua
151	Puno	IE Mañazo
152	Puno	IE San Agustín
153	Puno	IE José Antonio Encinas
154	Puno	IE María Auxiliadora
155	Puno	IE Eduardo Benigno Luque Romero
156	San Martín	IE Alfredo Tejada
157	San Martín	IE Jesús Alberto Miranda Calle
158	San Martín	IE N° 00516 Horacio Zevallos Gámez
159	San Martín	IE Serafín Filomeno
160	San Martín	IE Agropecuario Shuchshuyacu
161	San Martín	IE Wilfredo Zegarra Sandoval
162	Tacna	IE Luis Alberto Sánchez
163	Tumbes	IE El Triunfo
164	Tumbes	IE Inmaculada Concepción
165	Ucayali	IE N° 64005 Francisco Bolognesi

II.EE. de nivel secundaria de gestión privada

N.º	Región	Institución Educativa
1	Ancash	IE Señor de la vida
2	Arequipa	IE Mariátegui
3	Arequipa	IE Percy Gibson Moller
4	Arequipa	IE Balmer
5	Arequipa	IE Acuarela del Sol
6	Ayacucho	IE Excelencia Perú
7	Cajamarca	IE William Prescot
8	Callao	IE Virgen de Chapi
9	Cusco	IE Pukllasunchis
10	Cusco	IE Santa Bernardita
11	Ica	IE Family School
12	Junín	IE María Reyna
13	La Libertad	IE Mentas Brillantes
14	La Libertad	IE Nuestra Señora del Perpetuo Socorro
15	Lambayeque	IE Ceibos
16	Lambayeque	IE La Inmaculada
17	Lambayeque	IE El Peregrino
18	Lima	IE Santa Ana
19	Lima	IE El Buen Pastor
20	Lima	IE Siglo XXI
21	Lima	IE Santísima Virgen del Camino
22	Lima	IE Familia de Nazareth
23	Lima	IE América
24	Lima	IE Marcelino Champagnat
25	Lima	IE Virgen de Guadalupe
26	Lima	IE Claridad
27	Lima	IE Héctor de Cárdenas
28	Lima	IE Isabel Flores de Oliva



29	Lima	IE La Alegría del Señor
30	Lima	IE Los Rosales de Santa Rosa
31	Lima	IE Nuestra Señora del Carmen
32	Lima	IE Palestra
33	Lima	IE Peruano Americano Clinton Rodham
34	Lima	IE Peruano Chino Juan XXIII
35	Lima	IE San José de Cluny
36	Lima	IE San Roque
37	Lima	IE Virgen de Fátima Milagrosa
38	Lima	IE Virgen de la Asunción High School
39	Lima	IE San Patricio
40	Lima	IE Sebastián Salazar Bondy
41	Lima	IE San Martín de Porres
42	Lima	IE Frederick Taylor
43	Lima	IE Jorge Basadre Grohmann
44	Lima	IE Miguel Grau
45	Lima	IE San Antonio de Padua
46	Lima	IE Santa Rosa de Lima
47	Lima	IE Cristo Salvador
48	Loreto	IE Remanente de Dios
49	Piura	IE Christi Mater
50	Piura	IE Christian Life Community
51	Piura	IE Madre del Buen Consejo
52	Piura	IE San Martín de Porras
53	Puno	IE Adventista Puno
54	Tacna	IE 28 de Julio
55	Tumbes	IE San Juan El Obrero

ANEXO 3

Instituciones Educativas supervisadas por Región

N.º	Región	Primaria		Secundaria		TOTAL
		IE Pública	IE Privada	IE Pública	IE Privada	
1	Amazonas	5	0	5	0	10
2	Ancash	13	2	9	1	25
3	Apurímac	6	0	6	0	12
4	Arequipa	15	5	8	4	32
5	Ayacucho	10	2	6	1	19
6	Cajamarca	15	2	9	1	27
7	Callao	6	5	3	1	15
8	Cusco	12	4	7	2	25
9	Huancavelica	7	0	7	0	14
10	Huánuco	8	1	4	0	13
11	Ica	8	5	5	1	19
12	Junín	15	3	8	1	27
13	La Libertad	11	7	10	2	30
14	Lambayeque	11	5	5	3	24
15	Lima Metropolitana	55	52	34	30	171
16	OD Loreto	7	1	2	1	11
17	OD Madre de Dios	1	0	2	0	3
18	OD Moquegua	2	1	2	0	5
19	OD Pasco	4	0	2	0	6
20	OD Piura	22	6	12	4	44
21	OD Puno	12	2	9	1	24
22	OD San Martín	10	1	6	0	17
23	OD Tacna	4	1	1	1	7
24	OD Tumbes	4	1	2	1	8
25	OD Ucayali	3	1	1	0	5
TOTAL		266	107	165	55	593

Fuente: Defensoría del Pueblo.
Elaboración: Defensoría del Pueblo.



