



Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria

Defensoría del Pueblo
Jirón Ucayali N° 388
Lima 1, Perú
Teléfono: (51-1) 4267800, 3110300
Fax: 4267889
E-mail: defensor@defensoria.gob.pe
Internet: <http://www.defensoria.gob.pe>
Línea gratuita: 0800-15170

Primera edición: Lima, diciembre del 2011
Primera reimpresión: Lima, Perú, mayo del 2012
700 ejemplares

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2012-05206
El presente informe ha sido elaborado por el Programa de Defensa y Promoción de los Derechos de las Personas con Discapacidad, integrado por Tania Pamela Orihuela Gutiérrez y María Isabel León Esteban, dirigido por Malena Patricia Pineda Angeles, de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, dirigido por Guisella Vignolo Huamaní.

Se contó con el apoyo secretarial de Sandra Vega Mejía.

A Micaela, Álvaro, Silvestre, Ximena,
Renato, Jorge, Stéfano, Aron, Andrés,
Jesús, Ana Rosa y Walter, niños y niñas a
quienes hemos conocido en nuestro
trabajo, así como a todos aquellos que
confían día a día en una sociedad que
reconoce sus derechos y en una educación
que ilumina sus proyectos de
vida para ser felices.

*Las cosas buenas no están fuera de nosotros y es
la conciencia de la dignidad de la vida la que hace
posible el aprendizaje de los derechos humanos.*

Vernor Muñoz

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
CAPÍTULO I MARCO DE SUPERVISIÓN REALIZADA POR LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO	15
1.1. Competencia de la Defensoría del Pueblo	15
1.2. Ámbito de supervisión	15
1.3. Metodología aplicada	17
CAPÍTULO II MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	21
2.1. El concepto de educación inclusiva y su impacto en la lucha contra la discriminación	21
2.2. El derecho a la educación inclusiva	25
2.2.1. Obligaciones internacionales en materia de educación inclusiva	26
2.2.2. Marco constitucional del derecho a la educación inclusiva y su carácter fundamental y de prestación pública	27
2.2.3. Elementos del derecho a la educación inclusiva	30
2.2.4. Las obligaciones en materia de educación y el contenido programático de la educación inclusiva	32
CAPÍTULO III SUPERVISIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ	39
3.1. Análisis de la normativa nacional en materia de educación inclusiva	39
3.1.1. Análisis de las obligaciones en educación inclusiva y su alcance a las instituciones educativas privadas	45
3.1.1.1. La limitada regulación y fiscalización de las insti- tuciones educativas privadas	50
3.1.1.2. Un caso que amerita especial regulación: el acompañamiento de los Saanee a las instituciones educativas privadas	54
3.2. Análisis de las políticas de Estado en materia de educación inclusiva	56
3.2.1. El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021	58

3.2.2. Los Proyectos Educativos Regionales (PER)	60
3.2.3. El Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015.	62
3.2.4. El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009 al 2018	64
3.2.5. Las políticas de mejora del ejercicio profesional docente: el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)	66
3.2.6. Las políticas de evaluación de los aprendizajes escolares	67
3.3. Análisis del marco institucional en materia de educación inclusiva	69
3.3.1. El Ministerio de Educación	69
3.3.2. La Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)	73
3.3.3. El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (Saanee)	75
3.3.4. La institución educativa	77
3.4. Análisis del gasto público en materia de educación inclusiva	78
3.4.1. El presupuesto destinado a la implementación de la política de educación inclusiva	78
3.4.2. El Plan piloto por la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad	81
3.4.3. Los proyectos de cooperación para la educación inclusiva	82
3.4.4. El problema de la racionalización de plazas docentes	85
3.4.5. ¿Cuánto cuesta la exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?	88
3.5. Supervisión del cumplimiento de los elementos del derecho a la educación	92
3.5.1. Disponibilidad	93
3.5.1.1. Obligación de implementar instituciones educativas inclusivas	94
3.5.1.2. Obligación de contar con docentes capacitados	96
3.5.1.3. Obligación de tener disponibilidad de Saanee	97
3.5.1.4. Obligación de asegurar la distribución de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	100
3.5.2. Accesibilidad	100
3.5.2.1. Obligación de garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares sin discriminación	101

3.5.2.2. Obligación de garantizar la gratuidad en el acceso a las escuelas inclusivas	105
3.5.2.3. Obligación de garantizar condiciones de accesibilidad física en las instituciones educativas	107
3.5.2.3.1. Un caso particular de accesibilidad: la remodelación de las instituciones educativas emblemáticas	116
3.5.3. Aceptabilidad	123
3.5.3.1. Obligación de brindar capacitación permanente a los docentes	124
3.5.3.2. Obligación de asegurar servicios de apoyo y acompañamiento del proceso de inclusión mediante los Saanee	131
3.5.3.3. Obligación de adoptar medidas para informar y promover la participación de los padres y las madres de familia en el proceso educativo de sus hijos	138
3.5.3.4. Obligación de proteger a los estudiantes con discapacidad frente a actos de discriminación y violencia	141
3.5.4. Adaptabilidad	145
3.5.4.1. Obligación de diseñar e implementar adaptaciones curriculares	146
3.5.4.2. Un caso que amerita especial preocupación: la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva	149
CONCLUSIONES	157
RECOMENDACIONES	165
ANEXOS	
- Abreviaturas	169
- Relación de instituciones educativas supervisadas	170
- Lista de Saanee supervisados	177
- Artículo 24º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	180
- Fotos	182
RESOLUCION DEFENSORIAL N° 022-2011/DP	184

PRESENTACIÓN

En cumplimiento de su mandato constitucional, la Defensoría del Pueblo realizó, entre los meses de junio y agosto del 2011, una supervisión a 342 instituciones educativas públicas regulares de nivel primaria y 115 Servicios de Atención y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (Saanee), pieza clave en la consecución de una política de educación inclusiva óptima, en el ámbito nacional. Asimismo, se supervisó la accesibilidad física de los locales de las instituciones educativas emblemáticas en Lima y Callao.

El trabajo desarrollado ha tomado como base el Censo Escolar 2009, el cual señala que en el Perú existen 4,477 instituciones educativas públicas de nivel primaria inclusivas (que reportan al menos un estudiante con discapacidad) y 194 Saanee en el ámbito nacional. Se ha considerado únicamente a 2,167 instituciones educativas públicas de nivel primaria en el área urbana, debido a que 193 Saanee se ubican en dicha área. Por ello, el criterio de selección tuvo en consideración su distribución geográfica y la experiencia previa en la atención de estudiantes con discapacidad.

El Informe Defensorial N° 155, *“Los niños y las niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria”*, tiene como objetivo evaluar la implementación de la política de educación inclusiva diseñada por el Ministerio de Educación e identificar los alcances y las limitaciones existentes y, de ese modo, determinar el grado de cumplimiento por parte del Estado peruano de las obligaciones destinadas a garantizar la realización del derecho a la educación de los niños y niñas con discapacidad en instituciones educativas públicas regulares del nivel primaria que se ubican en zonas urbanas.

Para ello se ha tomado en consideración las disposiciones emanadas de la Constitución Política, la Ley General de Educación, los reglamentos de Educación Básica Regular y Educación Básica Especial, las directivas sectoriales, así como de los instrumentos internacionales sobre la materia.

De acuerdo con el marco legal vigente, todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, tienen la obligación de recibir a estudiantes con discapacidad y garantizar su permanencia y una educación de calidad.

La supervisión desarrollada por la Defensoría del Pueblo estuvo orientada a medir los diferentes elementos esenciales e interrelacionados del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), señalados como tales por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Cul-

turales, y que están vinculados a las obligaciones del Estado respecto de asegurar el disfrute de este derecho a las personas con discapacidad, de acuerdo con lo dispuesto en la legislación nacional.

El esfuerzo de la Defensoría del Pueblo está dirigido a contribuir a que el Estado garantice estándares mínimos no negociables o el núcleo esencial del derecho a la educación inclusiva para las personas con discapacidad, si se entiende que éste corresponde a aquella esfera del derecho que no puede ser dejada de lado bajo ningún motivo.

En un informe que fue presentado el 2009 ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en audiencia temática regional, el ex Relator Especial sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas, Vernor Muñoz Villalobos, señaló que las personas con discapacidad deben superar muchos obstáculos para disfrutar de su derecho a la educación, razón por la cual solo un grupo cuyo volumen fluctúa entre el 20% y el 30% de niños y niñas con discapacidad asiste a la escuela en América Latina y el Caribe. Debido a ello, el funcionario reiteró a los Estados la necesidad de garantizar la educación de manera disponible, accesible, aceptable y adaptada a las necesidades y el entorno de los niños y las niñas con discapacidad.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM) han señalado que la inclusión de personas con discapacidad en la educación es importante, entre otras razones, porque ante la menor solvencia económica de las personas con discapacidad con relación a aquellos que no tienen discapacidad, esta brecha puede ser reducida por medio del acceso a la educación. Sin embargo, no será posible alcanzar las metas de la Educación para Todos o de enseñanza primaria universal planteada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, si no se asegura el acceso a la educación de niños y niñas con discapacidad.

Asimismo, los países que forman parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no pueden dejar de dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 24° (derecho a la educación) de dicho tratado.

En este sentido, para los niños y las niñas con discapacidad, el derecho a la educación será importante en sí mismo, porque, además de un derecho humano intrínseco, es un medio indispensable para realizar otros derechos humanos.

Al respecto, la educación inclusiva es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientado al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje. Esta inclusión comprende las necesidades de todos los estudiantes, sean de minorías étnicas o cultura-

les o de grupos en situaciones de desventaja social, como las personas con discapacidad que, por diversas razones, enfrentan dificultades en el acceso y la permanencia en las escuelas debido a que éstas no brindan una respuesta adecuada a sus necesidades educativas.

Frente a esta diversidad, la educación inclusiva propone que todos los estudiantes – al margen de sus condiciones y diferencias – accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos, a fin de construir una sociedad más justa.

Por ello, la sociedad y sus instituciones tienen la obligación de organizarse y planificar sus acciones, teniendo en cuenta a todos los actores de la población, a su diversidad, respetando sus diferencias y atendiendo a las necesidades individuales de cada uno de sus integrantes.

El informe se inicia con el marco de la supervisión realizada. En su capítulo II se señalan algunos conceptos de la educación inclusiva, abordados en el Informe Defensorial N° 127, “Educación Inclusiva. Educación para todos. Supervisión de la política de educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares”. Asimismo se presenta el marco normativo internacional y constitucional del derecho a la educación y, específicamente, a la educación inclusiva, postulando la integralidad de estas normas, en la medida en que forman parte de un bloque de constitucionalidad.

Pero este informe va más allá. Después de presentar las dimensiones del derecho a la educación, según lo establecido por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas, da paso al análisis del carácter programático (o de cumplimiento progresivo) de este derecho, el cual no debe conducir a una inacción absoluta por parte de las entidades responsables de su cumplimiento, sino que, por el contrario, es necesario que el Estado garantice en todo momento un piso mínimo sobre la base del contenido esencial del derecho a la educación.

El capítulo III consigna los resultados de la supervisión. Cabe destacar que ésta no ha comprendido únicamente a las instituciones educativas y sus servicios de apoyo, sino que ha abarcado el marco normativo, programático (revisando los principales planes y políticas en materia de educación y educación inclusiva) e institucional. Asimismo, se ha monitoreado el gasto público en materia de educación inclusiva.

Finalmente, se presentan los hallazgos de las visitas a instituciones educativas y servicios de apoyo. La presentación de estos resultados se ajusta a la clasificación de las dimensiones del derecho a la educación desarrolladas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

Considero que a partir de la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, nuestro deber es señalar que la forma en que se está implementando la política de educación inclusiva no garantiza la permanencia, la participación y el logro de aprendizaje significativos de los estudiantes con discapacidad en el proceso educativo.

Si bien el Ministerio de Educación transformó la política educativa tradicional de “escuelas especiales” hacia una educación inclusiva, en la mayoría de las instituciones educativas supervisadas, el proceso de inclusión todavía se limita a la incorporación de estudiantes con discapacidad en las aulas, sin que ésta garantice, por sí sola, una verdadera educación inclusiva. En la Defensoría del Pueblo nos anima la convicción de que si bien se perciben esfuerzos importantes de algunos maestros y directores por poner en práctica el modelo de educación inclusiva, aún falta dotar a las escuelas de los apoyos pedagógicos, así como de los recursos humanos y materiales suficientes que garanticen una inclusión educativa de calidad.

En razón de lo expuesto, exhorto a las autoridades y a los funcionarios públicos, así como a los miembros de la comunidad educativa de las instituciones educativas públicas y privadas, a sumar esfuerzos y asumir el compromiso de contribuir al pleno ejercicio del derecho a la educación de todos los niños y niñas con discapacidad sin discriminación.

La observancia de los principios de equidad e inclusión para la realización de los derechos humanos es de obligatorio y transversal cumplimiento para todas las instituciones educativas, con independencia de su tipo de gestión. Asimismo, el derecho al acceso a una educación de calidad forma parte de las líneas estratégicas de supervisión de la Defensoría del Pueblo.

La educación constituye un espacio de libertad para el aprendizaje de todos los derechos, responsabilidades y capacidades humanas; un espacio de referencia central para lograr la igualdad, el diálogo, el bien común y el reconocimiento y valoración de la diversidad. Asimismo, las políticas públicas son instrumentos imprescindibles para la construcción de una sociedad más igualitaria e implican un compromiso ineludible con la niñez y adolescencia del Perú; una herramienta efectiva para combatir, desde temprana edad, la discriminación, así como un instrumento necesario para fortalecer los valores democráticos y promover el bienestar social y desarrollo económico en clave de derechos humanos.

Lima, diciembre del 2011

Eduardo Vega Luna
DEFENSOR DEL PUEBLO (E)

CAPÍTULO I

MARCO DE SUPERVISIÓN REALIZADA POR LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO

1.1 Competencia de la Defensoría del Pueblo

Conforme a lo previsto en el artículo 162° de la Constitución Política del Perú y el artículo 1° de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo, compete a esta institución la defensa de los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad, así como la supervisión del cumplimiento de los deberes de la administración estatal y la adecuada prestación de los servicios públicos.

El artículo 9° inciso 1) de la Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo faculta a esta institución a 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 o excesivo, arbitrario o negligente de sus funciones, afecte la vigencia plena de los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad.

Por otra parte, el artículo 26° de la referida ley confiere a la Defensoría del Pueblo, con ocasión de sus investigaciones, la facultad de formular a las autoridades, funcionarios y servidores de la administración pública, advertencias, recomendaciones, recordatorios de sus deberes legales, así como sugerencias para la adopción de nuevas medidas.

Por consiguiente, la Defensoría de Pueblo es competente para supervisar el cumplimiento de las normas establecidas en materia de educación inclusiva por parte de la administración pública, así como para emitir recomendaciones orientadas a garantizar su correcta aplicación, con la finalidad de contribuir a que se brinden las condiciones adecuadas para que las personas con discapacidad puedan ejercer su derecho a la educación en igualdad de oportunidades y condiciones con el resto de la población.

1.2 Ámbito de supervisión

El presente informe tiene como objetivo evaluar la implementación de la política de educación inclusiva en materia educativa diseñada por el Ministerio de Educación e identificar los alcances y las limitaciones existentes y, de ese modo, determinar el grado de cumplimiento por parte del Estado peruano de las obligaciones destinadas a garantizar la realización del derecho a la

educación de los niños y las niñas con discapacidad en instituciones educativas públicas regulares del nivel primaria que se ubican en zonas urbanas.

Para ello, se ha tenido en cuenta las disposiciones emanadas de la Constitución, la Ley General de Educación, los reglamentos de Educación Básica Regular y Educación Básica Especial, las directivas sectoriales, así como de los instrumentos internacionales sobre la materia.

De acuerdo con el marco legal mencionado, todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, tienen la obligación de recibir a estudiantes con discapacidad y garantizar su permanencia y una educación de calidad. En este sentido, la Defensoría del Pueblo consideró necesario supervisar el impacto de la política educativa inclusiva en el territorio nacional.

Por tal motivo, se trabajó sobre la base del Censo Escolar 2009,¹ el cual señala que en el Perú existen 4,477 instituciones educativas públicas de nivel primaria inclusivas (que reportan al menos un estudiante con discapacidad) y 194 Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (Saanee) en el ámbito nacional

Para efectos del presente estudio se han considerado únicamente a 2,167 instituciones educativas públicas de nivel primaria en el área urbana, debido a que 193 Saanee se ubican en dicha área, los cuales son una pieza clave en la consecución de una política de educación inclusiva óptima.

Al respecto, tras aplicar una fórmula para determinar muestras probabilísticas con resultados generalizables en el ámbito nacional y con un nivel de confianza de 95% para el caso de las instituciones educativas y 90% para el caso de los Saanee², se realizó la supervisión de 342 instituciones educativas públicas de nivel primaria y 115 Saanee, ambos en el área urbana. El criterio de selección tuvo en consideración su distribución geográfica y experiencia previa en la atención de estudiantes con discapacidad.

¹ Información proporcionada por la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación, a partir del requerimiento formulado por la Defensoría del Pueblo mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPROD, del 10 de mayo del 2011.

² Se utilizó como referencia la "Guía metodológica para el trabajo de campo en Informes Defensoriales", P. 6 y se obtuvo la muestra después de utilizar el programa de la página Web <http://www.pwpamplona.com/wen/calcu/calculadora1.htm>. La fórmula arrojó una muestra de un mínimo de 327 instituciones educativas por supervisar, para un universo de 2167 instituciones educativas, con un nivel de confianza de 95% y un margen de error de 5%. Asimismo, una muestra de un mínimo de 114 Saanee por supervisar, para un universo de 194 Saanee, con un nivel de confianza de 90% y un margen de error de 5%.

1.3 Metodología aplicada

La supervisión se realizó entre los meses de junio y agosto del 2011. Como instrumentos de recojo de información se decidió utilizar dos encuestas: una para instituciones educativas y otra para Saanee, las cuales fueron aplicadas a los directores de las instituciones educativas o personal a cargo, así como a los coordinadores de los Saanee o encargados, por comisionados de las oficinas defensoriales en todo el territorio nacional.

Adicionalmente, se elaboró una guía de observación para la supervisión de las condiciones de accesibilidad de la infraestructura, que fue aplicada al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, así como al total de las instituciones educativas emblemáticas de Lima, que fueron remodeladas en el marco del Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias.

Por otra parte, la supervisión desarrollada por la Defensoría del Pueblo estuvo orientada a medir los diferentes elementos esenciales e interrelacionados del derecho a la educación (disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad), señalados como tales por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,³ y que están vinculados a las obligaciones del Estado respecto de asegurar el disfrute de este derecho a las personas con discapacidad, de acuerdo con lo dispuesto en la legislación nacional, tal como se muestra en el siguiente cuadro.

³ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 13, adoptada en el 21º período de sesiones (1999), parágrafo 6.

Cuadro N° 1

Obligaciones en materia de educación inclusiva

COMPONENTES / DERECHOS ESENCIALES	OBLIGACIONES ESPECÍFICAS	FUENTE DE LAS OBLIGACIONES
Derecho a contar con escuelas inclusivas en número suficiente (Disponibilidad).	Implementar escuelas públicas inclusivas y docentes	Artículo 13° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; artículo 24° inciso 1) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículos 8° y 18° de la Ley General de Educación; artículos 8° y 11° del Reglamento de Educación Básica Regular; artículo 13° del Reglamento de Educación Básica Especial.
	Crear Saanee	Artículo 11° del Reglamento de Educación Básica Regular; artículos 47° y 54° del Reglamento de Educación Básica Especial; artículo 5°, inciso 177° de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, Normas para la Conversión de Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y funcionamiento de los Saanee.
	Asegurar la distribución de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.	Artículo 24° inciso 4) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículo 29° del Reglamento de Educación Básica Regular; artículos 22°, 23° y 27° del Reglamento de Educación Básica Especial.
Derecho a acceder a escuelas inclusivas sin discriminación (Accesibilidad).	Garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares sin discriminación.	Artículo 13° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; artículo 23° inciso 3) de la Convención sobre los Derechos del Niño; artículo 24° inciso 1) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículos 2° numeral 2) y 16° de la Constitución; artículo 23° de la Ley General de la Persona con Discapacidad; artículo 18° de la Ley General de Educación; artículo 65° del Reglamento de Educación Básica Regular; Disposiciones 5.1, 6.1, 6.2, 6.4, 6.9 y 7.4 de la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE sobre matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas inclusivas y en centros y programas de Educación Básica Especial; Disposición 1 de la Directiva N° 001-2008-VMGP/DIGEBE/UEE
	Garantizar condiciones de accesibilidad física en las escuelas.	Artículo 13° del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; artículo 9° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículo 44° de la Ley General de la Persona con Discapacidad; artículo 4° y 11° del Reglamento de Educación Básica Regular; Tercera Disposición Transitoria del Reglamento de Educación Básica Especial; Norma A. 120 del Reglamento Nacional de Edificaciones.
	Garantizar la gratuidad en el acceso a las escuelas inclusivas.	Artículo 13° inciso 2) literal a) del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; artículo 24°, inciso 2) literal b) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículo 4° de la Ley General de Educación; artículo 2° del Reglamento de Educación Básica Regular.

Derecho a recibir una educación inclusiva de calidad (Aceptabilidad).	Asegurar medidas de capacitación permanente para los docentes.	Artículo 24º inciso 4) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículos 56º, 60º, 68º y 80º de la Ley General de Educación; artículos 11º y 35º del Reglamento de Educación Básica Regular; artículo 6.7.1 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, Normas para la Conversión de CEBE y funcionamiento de los Saanee.
	Adoptar medidas para promover la participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos.	Artículos 5º y 54º de la Ley General de Educación; artículo 32º literales c) y m) de la Ley N° 29062, Ley que modifica la Ley del Profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial; artículo 6.7.1.g) de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, Normas para la Conversión de los CEBE y funcionamiento de los Saanee.
	Asegurar que los SAANEE desempeñen sus funciones adecuadamente.	Artículo 11º del Reglamento de Educación Básica Regular; artículos 47º y 54º del Reglamento de Educación Básica Especial; artículo 5.17 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, Normas para la Conversión de los CEBE y funcionamiento de los Saanee.
	Proteger a los estudiantes con discapacidad contra actos de discriminación y violencia.	Artículo 5º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículo 1º, numeral 3 literal e) de la Directiva N° 002-2006-VMGP/DITOE Normas para el desarrollo y acciones de las Defensorías Escolares del Niño y el Adolescente (DESNA) en las Instituciones Educativas Ley 29719.
Derecho a una educación que se adapte a las necesidades del estudiante con discapacidad, garantizando su permanencia. (Adaptabilidad).	Diseñar e implementar adaptaciones curriculares y metodológicas.	Artículo 24º, inciso 4) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; artículo 22º de la Ley General de la Persona con Discapacidad; artículos 20º y 22º del Reglamento de Educación Básica Especial; artículo 6.7.1 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, Normas para la Conversión de Centros de Educación Especial en CEBE y Saanee.
	Necesidades especiales de educación para personas con discapacidad auditiva	Artículo 24º, inciso 3), literal b) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Asimismo, dicha labor fue efectuada mediante visitas inopinadas a las instituciones educativas inclusivas y los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) que cuentan con Saanee a los que se aplicaron las encuestas.

Estas visitas estuvieron orientadas a identificar las condiciones que garantizan un proceso de matrícula sin discriminación y aspectos referidos a la disponibilidad del servicio educativo: existencia de recursos humanos capacitados; dotación de infraestructura y de recursos económicos y materiales; distribución de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad; gratuidad en el acceso a las escuelas inclusivas; provisión de servicios de apoyo al proceso de inclusión; protección de los estudiantes

con discapacidad contra actos de discriminación y violencia; y adopción de medidas para promover la participación de los padres y las madres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

También se supervisó el cumplimiento de las obligaciones del Estado destinadas a garantizar la participación y permanencia de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general, así como la calidad del servicio brindado y la realización de las adecuaciones curriculares mediante entrevistas a los directores.

Finalmente, se supervisó la accesibilidad física de los locales de las instituciones educativas, en particular de las instituciones educativas emblemáticas en Lima, mediante la verificación de las condiciones de acceso en los ingresos, corredores, rampas, aulas, patios, salas de cómputo y servicios higiénicos. La información recolectada se contrastó con las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad del Reglamento Nacional de Edificaciones⁴ y las demás normas conexas y complementarias (relacionadas con los componentes de asequibilidad y accesibilidad del derecho a la educación).

Del mismo modo, la Defensoría del Pueblo realizó un análisis de la política educativa inclusiva desde los ángulos programático, institucional y presupuestario. Para este fin se solicitó al Ministerio de Educación información referida al funcionamiento de los órganos del Estado encargados de promover la educación inclusiva; así como a la asignación presupuestaria y a las acciones concretas adoptadas para dar cumplimiento al Plan Piloto de Educación Inclusiva, entre otros.

⁴ Aprobado mediante el Decreto Supremo N° 011-2006-VIVIENDA, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 9 de junio del 2006.

CAPÍTULO II

MARCO CONCEPTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

2.1 El concepto de educación inclusiva y su impacto en la lucha contra la discriminación

La educación inclusiva es un modelo pedagógico que responde a un conjunto de valores, principios y prácticas orientado al logro de una educación eficaz y de calidad para todos los alumnos en función de la diversidad de sus necesidades y condiciones de aprendizaje.⁵ Esta inclusión comprende las necesidades de todos los estudiantes, sean de minorías étnicas o culturales o de grupos en situaciones de desventaja social, como las personas con discapacidad, que, por diversas razones, tienen dificultades en el acceso y la permanencia en las escuelas debido a que éstas no brindan una respuesta adecuada a sus necesidades educativas.

Estas necesidades educativas pueden ser clasificadas en tres categorías: comunes, individuales o especiales.

- Las necesidades educativas comunes o básicas son compartidas por todos los estudiantes y se traducen en aprendizajes esenciales para el desarrollo personal y social como leer, escribir y resolver problemas.
- Las necesidades educativas individuales están relacionadas con las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que experimenta cada estudiante y que mediatizan su proceso educativo.
- Las necesidades educativas especiales (NEE) son necesidades individuales que no pueden ser resueltas mediante recursos metodológicos convencionales y que, por consiguiente, requieren una respuesta pedagógica adaptada e individualizada. Estas necesidades educativas se deben a problemas de aprendizaje, factores emocionales, socioculturales, discapacidad, entre otros.⁶

Frente a esta diversidad, la educación inclusiva propone que todos los estudiantes –al margen de sus condiciones y diferencias– accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos, a fin de construir una sociedad más justa. Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema educativo general.

⁵ Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 9, adoptada en el 43° período de sesiones (2006). Parágrafo 67.

⁶ Al respecto, ver UNESCO y UNICEF. *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: Diagrama Ltda., 2003.

Al respecto, el Comité de los Derechos del Niño ha señalado que la inclusión no se debe limitar a la integración educativa de los alumnos, con independencia de sus problemas y necesidades. La inclusión, a diferencia de la integración,⁷ busca dar respuesta a la diversidad desde - pero no únicamente - las instituciones educativas mediante la transformación estructural de la comunidad educativa para atender a todos los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, bajo el fundamento de que la pedagogía está al servicio del niño o la niña.

En consecuencia, la implementación de un sistema educativo inclusivo implica asumir un enfoque que va más allá de la mera integración de las personas con discapacidad a un aula de una institución educativa regular,⁸ por uno donde el centro de atención se halle en la transformación de la organización y respuesta de la escuela para que reciba a todos los estudiantes y posibilite el éxito en su aprendizaje.⁹ Acorde con este modelo, el sistema educativo general o común es el que se adapta a las necesidades del estudiante con discapacidad, no es el estudiante quien se adapta al sistema.

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial (BM), la inclusión de personas con discapacidad en la educación es importante, entre otras, por las siguientes razones:¹⁰

- La negación de oportunidades educativas y laborales a niños con discapacidad genera altos costos sociales y económicos. A manera de ejemplo, los adultos con discapacidad suelen tener menor solvencia económica que aquellos que no tienen discapacidad. Esta brecha puede ser reducida por medio del acceso a la educación.
- No será posible a los países alcanzar las metas de la Educación para Todos (Dakar, 2000) o de enseñanza primaria universal planteada en los Objetivos de Desarrollo del Milenio, si no se asegura el acceso a la educación de niños con discapacidad.

⁷ Modelo cuyo objetivo se orienta a que los estudiantes con discapacidad se adapten al sistema educativo general debido a las escuelas mantienen las características esenciales del modelo educativo tradicional y asumen que la superación de las necesidades educativas corresponde a dichos estudiantes.

⁸ Defensoría del Pueblo. Informe Defensorial N° 63. *Situación de la educación especial en el Perú: Hacia una educación de calidad*. Lima: Editorial Navarrete, 2001, p. 48–51.

⁹ Blanco G., Rosa. *Hacia una escuela para todos y con todos*. Publicado en el Boletín N° 48 del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago.

¹⁰ Organización Mundial de la Salud, Banco Mundial. *World Report on Disability*, 2011, p. 205. Disponible en http://www.who.int/disabilities/world_report/en/index.html

- Los países que forman parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad no pueden dejar de dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 24° (derecho a la educación) de dicho tratado.

En este sentido, para los niños y las niñas con discapacidad, el derecho a la educación será importante en sí mismo, pero además de un derecho humano intrínseco, es un medio indispensable para realizar otros derechos humanos.¹¹

Con este argumento como punto de partida, es posible concluir que la educación inclusiva busca enfrentar y eliminar todo tipo de exclusión y discriminación educativa basada en consideraciones sociales, étnicas, de género y discapacidad para lograr que la escuela atienda a todas las personas en igualdad de oportunidades, respetando la diversidad.¹²

De acuerdo con el Comité de Derechos del Niño, la discriminación de los niños con discapacidad está arraigada en muchos sistemas educativos oficiales y en muchos marcos educativos paralelos, incluso en el hogar.¹³ Asimismo, la educación inclusiva se presenta como un sistema habilitador que evita futuras exclusiones en la vida adulta de las personas con discapacidad.

Por esta razón, todo intento por incorporar a las personas con discapacidad en las escuelas regulares sin que se efectúen los correspondientes cambios estructurales afecta el derecho a la educación de estas personas, pudiendo incluso generar su exclusión dentro de dichas escuelas, con su consiguiente deserción escolar. En razón de ello, se deben eliminar todos aquellos factores que puedan originar prácticas discriminatorias dentro del sistema educativo ordinario.¹⁴

La discriminación contra las personas con discapacidad reviste diversas formas. Si bien la condición de discapacidad no se encuentra prevista en las normas relativas a la discriminación (artículo 2.1° del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y artículo 1°, inciso 1) de la Convención Americana sobre Derechos Humanos), su incorporación como motivo prohibido se deriva del propio texto de los tratados específicos sobre discapacidad: la

¹¹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 13, Op. Cit. párrafo 1.

¹² Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de los Niños, Niñas y Adolescentes con Discapacidad 2005-2012, p. 6.

¹³ Comité de Derechos del Niño. Observación general N° 1, adoptada el 17 de abril de 2001, párrafo 10.

¹⁴ Muñoz Villalobos, Vernor. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. A/HRC/4/29, 19 de febrero del 2007, párrafo 12.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad.

Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de la población que enfrenta mayores barreras para la realización de sus derechos fundamentales. Estas dificultades no constituyen una consecuencia directa de la discapacidad que presentan, sino que provienen de la carencia de facilidades y condiciones adecuadas en el entorno para que puedan desarrollarse plenamente. “La ignorancia, los prejuicios sociales y la desinformación sobre la discapacidad originan que las personas se vean imposibilitadas de ejercer sus derechos económicos, sociales o culturales sobre una base de igualdad con las personas que no tienen discapacidad”.¹⁵

Con relación a las dificultades en el acceso a sus derechos, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que los efectos de la discriminación basada en la discapacidad han sido particularmente graves en las esferas de la educación.¹⁶ En ese sentido, la convivencia entre estudiantes con y sin discapacidad constituye una herramienta efectiva en la lucha contra toda forma de discriminación. Esto ha sido expresado por el ex Relator de Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, quien ha sostenido que:

“La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente”.¹⁷

De esta manera, una educación inclusiva enseña a todos los estudiantes a valorar y respetar las diferencias, combatiendo desde las escuelas los prejuicios y los temores de relacionarse y actuar frente a las personas con discapacidad,¹⁸ así como las actitudes de sobreprotección que muchas veces surgen a causa de

¹⁵ Defensoría del Pueblo. Informe Defensorial N° 127. *Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Informe Defensorial N° 127. Lima, 2008, p. 17.

¹⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 5. Personas con discapacidad. Adoptada el 9 de diciembre de 1994, parágrafo 15.

¹⁷ Muñoz Villalobos, Vernor. *El derecho a la educación de las personas con discapacidades*. Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación. A/HRC/4/29, 19 de febrero del 2007, parágrafo 9.

¹⁸ Ministerio de Educación de Chile. *Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a la educación parvularia*. Disponible en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1416_impulso_preceso_integracion_ed.pdf. p. 30

la falta de oportunidades de conocer y vincularse con estas personas.¹⁹ La inclusión busca, en consecuencia, eliminar actitudes y prácticas discriminatorias que limitan no solamente el acceso a la educación, sino el desarrollo personal.

Además, la experiencia demuestra que la inclusión contribuye a mejorar las habilidades sociales de los estudiantes con discapacidad, ayudando a que “fortalezcan su autoestima, desarrollen la autonomía, el sentido de la responsabilidad y del compromiso, condiciones necesarias para ejercer un rol activo en la comunidad”.²⁰ De este modo, el concepto de educación inclusiva cuestiona la educación tradicional (patriarcal, utilitarista y segregadora) y busca asegurar una educación apropiada y pertinente para las personas con discapacidad y para otros grupos discriminados.²¹

Finalmente, la educación inclusiva es importante porque no hay otro modelo educativo que garantice los derechos de las personas con discapacidad y porque es obligación del Estado dar oportunidades a todas las personas para que reciban una educación que contribuya a su desarrollo personal y con respeto de los derechos humanos. Esta obligación involucra a todas las instituciones que conforman el sistema educativo peruano, como son las instituciones educativas de gestión pública y privada.

2.2 El derecho a la educación inclusiva

La educación inclusiva, además de involucrar un concepto que remite al cambio de modelo en la comprensión de la discapacidad, se encuentra consagrada como un derecho derivado del derecho a la educación, el cual está reconocido en diversos instrumentos internacionales, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos,²² el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,²³ la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre²⁴ y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, “Protocolo de San Salvador”.²⁵

¹⁹ UNESCO y UNICEF. *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Op. Cit. p. 172.

²⁰ *Ibid.*, p. 169.

²¹ Muñoz Villalobos, Vernor. Op. Cit., parágrafo 10.

²² Adoptada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (iii), de 10 de diciembre de 1948.

²³ Adoptado el 16 de diciembre de 1966. En vigor desde el 3 de enero de 1976 y ratificado por el Estado peruano el 28 de abril de 1978.

²⁴ Aprobada en 1948 en la Novena Conferencia Internacional Americana.

²⁵ Adoptado el 17 de noviembre de 1988. En vigor desde el 16 de noviembre de 1999. Ratificado por el Estado peruano el 4 de junio de 1995.

Con relación a este punto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en todos los niveles para las personas con discapacidad. Del mismo modo, reconoce que la mejor manera de garantizar el derecho de estas personas a la educación sin discriminación es incluyéndolas dentro del sistema educativo general.²⁶ Así, garantizar una educación de calidad a los niños y las niñas con discapacidad constituye una premisa en la defensa de sus otros derechos fundamentales.

A continuación se presenta el marco normativo internacional y constitucional del derecho a la educación inclusiva, así como sus principales elementos.

2.2.1 Obligaciones internacionales en materia de educación inclusiva

Si bien el instrumento que recoge de manera expresa el derecho a la educación inclusiva es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD),²⁷ algunos instrumentos previos, como la Convención sobre los Derechos del Niño²⁸ reconoce en su artículo 28° el derecho a la educación de todos los niños.

En el mismo sentido, la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales,²⁹ establece que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Finalmente, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad³⁰ disponen que los Estados deben facilitar condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos en función de las necesidades de personas con diversas discapacidades.

No obstante, la CDPCD, además de ser la primera convención de derechos humanos del siglo XXI, constituye el instrumento internacional más completo y detallado para la protección de los derechos de este grupo de personas, y el que establece de manera expresa el derecho a la educación inclusiva en su artículo

²⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Observación General N° 5, Op. Cit., Parágrafo 35.

²⁷ Adoptada el 13 de diciembre del 2006. En vigor desde el 3 de mayo del 2008 y ratificada por el Estado peruano el 3 de enero del 2008.

²⁸ Adoptada el 20 de noviembre de 1989. En vigor desde el 2 de octubre setiembre de 1990 y ratificada por el Estado peruano el 4 de septiembre de 1990.

²⁹ Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Salamanca, España, 7-10 de junio de 1994.

³⁰ Aprobadas por la Asamblea General de Naciones Unidas mediante Resolución N° 48/96, del 20 de diciembre de 1993.

24°, estipulando la obligación de los Estados de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles, el cual deberá estar orientado al desarrollo de la personalidad, al sentido de la dignidad y al respeto de la diversidad.

En concreto, la Convención reconoce el derecho de los niños y las niñas con discapacidad a acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y pública, asegurando que no sean excluidos del sistema general de educación por razón de discapacidad.³¹ Además, los Estados tienen la obligación de facilitar el aprendizaje del sistema Braille y el lenguaje de señas, así como otros medios alternativos y aumentativos de comunicación.³² Asimismo, los Estados deben eliminar todas las barreras arquitectónicas que limiten el acceso de las personas con discapacidad a las escuelas.³³

De igual manera, la Convención consagra el derecho a que se realicen los ajustes razonables³⁴ y se brinde el apoyo personalizado necesario, a fin de fomentar el desarrollo académico y social de las personas con discapacidad en el marco de una educación inclusiva.³⁵ La forma y los procedimientos de inclusión se verán determinados por las necesidades educativas individuales y el tipo de apoyo que requieran los niños y las niñas con discapacidad.³⁶

En ese sentido, la educación inclusiva constituye un requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades de todas las personas desde una perspectiva de derechos.

2.2.2 Marco constitucional del derecho a la educación inclusiva y su carácter fundamental y de prestación pública

De acuerdo con lo señalado por el Tribunal Constitucional, la educación posee un carácter binario: como derecho fundamental y como servicio público.³⁷

Como derecho fundamental, el derecho a la educación se encuentra desarrollado en la Constitución Política en los artículos 13°-19°. No obstante, el

³¹ Artículo 24° numeral 2 literal (b).

³² Artículo 24° numeral 3 literales a) y b).

³³ Artículo 9° numeral 1 literal a).

³⁴ Según el artículo 2° de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los ajustes razonables son modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.

³⁵ Artículo 24° numeral 2.

³⁶ Comité de los Derechos del Niño. Observación General N° 9. Op. Cit., párrafo 66.

³⁷ Expediente N° 4232-2004-AA/TC, fundamento 11.

derecho a la educación, de manera general, y las obligaciones en materia de educación primaria son abordados en los artículos 13°-17°.

De acuerdo con el artículo 13°, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana; promoviendo, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 14°, el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades; la ciencia; la técnica; las artes; la educación física y el deporte; y la preparación de las personas para la vida y el trabajo. Además, el mismo artículo 14° establece que la educación fomenta la solidaridad y se imparte, en todos sus niveles, con sujeción a los principios constitucionales y los fines de la correspondiente institución educativa; en tanto que el artículo 17° establece el compromiso de fomentar la educación bilingüe e intercultural, preservar las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promover la integración nacional.

La política educativa, según dispone el artículo 16° de la Constitución, es coordinada por el Estado, que debe, además, formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de las instituciones educativas. Asimismo, es responsabilidad del Estado supervisar el cumplimiento y la calidad de la educación, y garantizar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o su discapacidad

Con relación a los niveles educativos, el artículo 17° establece que la educación en sus niveles inicial, primaria y secundaria es obligatoria; a la vez que la educación en las instituciones del Estado es gratuita. Por su parte, el artículo 15° establece en su segundo párrafo que el educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico.

Finalmente, el artículo 13° dispone dos facetas auto aplicativas del derecho a la educación: la libertad de enseñanza y el derecho de los padres de escoger los centros de educación y de participar en el proceso educativo.

Si bien la Constitución Política no recoge de manera expresa el derecho a la educación en su faceta de educación inclusiva, éste se sustenta en los artículos 2°, inciso 2) y 16°. El artículo 2°, inciso 2) del texto constitucional reconoce el derecho de todas las personas a la igualdad ante la ley y a no ser discriminadas por motivo de origen, raza, sexo, idioma o cualquier otra índole. A su vez, el artículo 16°, párrafo tercero, establece el deber del Estado de asegurar que “nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas”.

Por su parte, el Tribunal Constitucional ha señalado, como uno de los principios que regulan el proceso educativo, el Principio de coherencia, entendido como la necesidad de que los contenidos educativos mantengan una relación de armonía, compenetración, compatibilidad y conexión con los valores y fines que inspiran las disposiciones de la Constitución política vigente, destacando dentro de estos últimos el artículo 4º, que establece que la comunidad y el Estado deben proteger especialmente al niño y adolescente, y el artículo 13º, que dispone que la educación tiene como fin el desarrollo integral de la persona.³⁸

Ello solo será posible si se incorpora en el sistema educativo a todas las personas que conforman la sociedad, incluyendo a las personas con discapacidad, más aún si se toma en consideración que la educación inclusiva no solo genera beneficios para las personas con discapacidad, sino para la sociedad en general, promoviendo valores como la solidaridad y el respeto a la diferencia.

Por otro lado, en virtud del artículo 55º de la Constitución Política, “los tratados celebrados por el Estado y en vigor forman parte del derecho nacional”, con lo cual se debe interpretar que lo dispuesto en el artículo 24º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se incorpora de manera automática al ordenamiento jurídico peruano e ingresa como un derecho fundamental en virtud del artículo 3º de la Constitución.

En este sentido, pese a que no existe reconocimiento expreso, el derecho a la educación inclusiva forma parte de los derechos que gozan de protección constitucional.

Se debe precisar que el Tribunal Constitucional ha señalado que la educación posee también una naturaleza de servicio público, en la medida en que se trata de una prestación pública que explicita una de las funciones-fines del Estado, de ejecución *per se* o por terceros bajo fiscalización estatal. Por ende, señala el máximo intérprete de la Constitución, el Estado tiene la obligación de garantizar la continuidad de los servicios educativos, así como de aumentar progresivamente su cobertura y calidad, debiendo considerar siempre como premisa básica que tanto el derecho a la educación como todos los derechos fundamentales (e incluso las disposiciones constitucionales que regulan la actuación de los órganos constitucionales) tienen como fundamento el principio de la dignidad humana.³⁹

En esa línea, si bien todo proceso educativo tiene como principio la libertad y pluralidad de la oferta educativa que hace posible la intervención de los

³⁸ Expediente N° 4232-2004-AA/TC, fundamento 12.a.

³⁹ Expediente N° 4232-2004-AA/TC, fundamento 11.

particulares, la gestión y práctica de las instituciones educativas que éstos constituyen deben desarrollarse con sujeción a los lineamientos generales de la política educativa nacional que imparte el Ministerio de Educación.

Además, es importante destacar que, en tanto servicio público, la educación requiere la inspección y vigilancia estatal para asegurar una adecuada calidad y el logro de sus fines, tanto si el servicio es prestado por el mismo Estado como por una institución privada.

Ésta es la razón por la cual el artículo 3° del Reglamento de Instituciones Privadas de Educación Básica y Educación Técnico Productiva⁴⁰ dispone que, en tales instituciones, el proceso educativo se desarrolla con sujeción a los principios constitucionales. Además, según el artículo 19° de este reglamento, la línea axiológica e institucional debe respetar los principios y valores establecidos en la Constitución y la Ley General de Educación.

2.2.3 Elementos del derecho a la educación inclusiva

De acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el derecho a la educación, en todas sus formas y niveles, debe ajustarse a un perfil consistente en cuatro aspectos interrelacionados y fundamentales que van de la mano con las obligaciones que debe garantizar el Estado: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. Estos elementos constituyen los componentes esenciales del derecho a la educación.⁴¹

La disponibilidad está referida a la obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas, docentes y material educativo.

La accesibilidad se relaciona con el deber de los Estados de maximizar las oportunidades de acceso al sistema educativo eliminando cualquier tipo de obstáculos. La accesibilidad supone que todas las personas, en especial las más vulnerables, puedan participar, desde un punto de vista económico, tecnológico, considerando su ubicación geográfica y las condiciones arquitectónicas, en el sistema educativo. Así, la accesibilidad involucra tres dimensiones: i) no discriminación; ii) accesibilidad física; y, iii) accesibilidad económica.

La aceptabilidad supone la obligación de garantizar una educación de calidad, asegurando que los programas de estudio y los métodos pedagógicos se ajusten

⁴⁰ Decreto Supremo N° 009-2006-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 20 de abril del 2006.

⁴¹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 13, Op. Cit., párrafo 6.

a las normas mínimas que el Estado apruebe en materia de enseñanza, y que la educación impartida sea aceptable tanto para los niños como para los padres.

La adaptabilidad implica la obligación del Estado de garantizar una educación que se adapte a las necesidades de las sociedades y comunidades, y responda a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados. Entre sus múltiples fines, la adaptabilidad debe garantizar la permanencia de los niños en el sistema educativo.

Desde esta perspectiva, los componentes esenciales del derecho a la educación pueden ser expresados en términos de derechos.⁴² Así, la realización del derecho a la educación inclusiva supone asegurar el respeto de cuatro derechos que constituyen el núcleo esencial o contenido no negociable que el Estado está obligado a garantizar en virtud de los instrumentos internacionales descritos.

Cuadro N° 2
Componentes del derecho a la educación inclusiva

Componentes del derecho a la educación	Contenido en materia de educación inclusiva
Disponibilidad	Garantizar un número suficiente de instituciones educativas, Saanee, docentes y material educativo.
Accesibilidad	Gratuidad de la educación inclusiva. No discriminación en el acceso y permanencia del alumno con discapacidad. Infraestructura y mobiliario accesibles que permitan el libre desplazamiento y uso por estudiantes con discapacidad física y sensorial.
Aceptabilidad	Derecho a recibir una educación inclusiva de calidad. Este derecho supone que las escuelas cuenten con docentes debidamente capacitados y con textos y materiales educativos adecuados y adaptados para su uso por estudiantes con discapacidad. Asimismo, implica que los Saanee brinden apoyo efectivo a las instituciones educativas. Derecho de los padres a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, y derecho de los estudiantes (de ambos sexos) con discapacidad a no ser sometidos a ningún tipo de exclusión o maltrato.
Adaptabilidad	Derecho a una educación que se adapte a las necesidades del estudiante con discapacidad, garantizando su permanencia y participación. Derecho al aprendizaje del sistema Braille, el lenguaje de señas y otros medios y formatos de comunicación. Derecho a contar con adaptaciones curriculares necesarias, destinadas a favorecer un adecuado desarrollo educativo.

⁴² Los componentes esenciales del derecho a la educación pueden ser analizados desde las tres dimensiones en que se presenta este derecho: i) la dimensión de los derechos a la educación (asequibilidad y accesibilidad); ii) la dimensión de los derechos por la educación (adaptabilidad); y, iii) la dimensión de los derechos en la educación (aceptabilidad). Ver Tomasevski, Katarina. *Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación a la Comisión de Derechos Humanos*. El CN.4/1999/49, 13 de enero de 1999, párrafo 50.

2.2.4 Las obligaciones en materia de educación y el contenido programático de la educación inclusiva

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha establecido que, al igual que otros derechos, el derecho a la educación impone a los Estados tres niveles de obligaciones: las obligaciones de respetar, proteger y cumplir.⁴³ Estas obligaciones deben ser cumplidas asegurando que la educación inclusiva sea disponible, accesible, aceptable y adaptable.

La obligación de respetar exige que los Estados eviten las medidas que obstaculicen o impidan el disfrute del derecho a la educación. Por ello, los Estados deben abstenerse de denegar o restringir el adecuado funcionamiento de escuelas inclusivas.

En este sentido, los Estados deben determinar y delegar responsabilidades en los diversos niveles del gobierno central, regional y local, directores escolares y docentes.⁴⁴ Asimismo, deben abstenerse de limitar o denegar el acceso igualitario de las personas con discapacidad a escuelas regulares. Además, exige a los Estados abstenerse de aplicar programas, metodologías o materiales educativos que limiten la participación y el desarrollo de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades.

La obligación de proteger impone a los Estados adoptar medidas que eviten que el derecho a la educación sea obstaculizado por terceros. En este sentido, la obligación de proteger incluye la obligación de velar para que terceros, incluidos los padres, no impidan que los niños y las niñas con discapacidad asistan a la escuela. También incluye la obligación de los Estados de adoptar leyes que tengan como fin la implementación de una educación inclusiva garantizando el acceso igualitario de las personas con discapacidad y de otros grupos vulnerables a escuelas regulares.

Con este fin, el Estado debe propiciar la participación de los padres, la comunidad y los propios estudiantes con discapacidad en el proceso educativo; la lucha contra hábitos y actitudes discriminatorias y el respeto de los derechos de las personas con discapacidad.⁴⁵

Por otro lado, la obligación de cumplir requiere que los Estados adopten medidas positivas que permitan a individuos y comunidades disfrutar del derecho a la educación y les presten los apoyos que requieran de acuerdo a sus

⁴³ Observación General 13, Op. Cit., párrafo 47.

⁴⁴ Muñoz Villalobos, Vernor. Op. Cit., párrafo 31.

⁴⁵ *Ibíd.*, párrafo 29.

necesidades. La implementación de esta obligación requiere que los Estados adopten medidas de carácter legislativo, administrativo y presupuestal para dar plena efectividad al derecho a una educación inclusiva.

Esto implica que los Estados deben reconocer en sus ordenamientos jurídicos a la educación inclusiva como un componente inherente del derecho a la educación y adoptar políticas concretas en esta materia.⁴⁶

Específicamente, los Estados tienen la obligación de implementar un número suficiente de escuelas inclusivas teniendo en cuenta su distribución equitativa en todo el país. Estas escuelas deberán presentar una infraestructura adecuada, así como las adecuaciones arquitectónicas necesarias para permitir la asistencia de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad. Asimismo, los Estados deben garantizar la presencia de docentes y personal administrativo debidamente capacitados; el uso del lenguaje de señas, el sistema Braille y otros medios alternativos de comunicación; el suministro de material educativo adaptado; la promoción de la formulación de planes de estudios comunes a todos los estudiantes y de adecuaciones curriculares; y el apoyo individualizado al estudiante con discapacidad en los casos necesarios.

Finalmente, los Estados deben garantizar una asignación de recursos adecuada y sostenible para la implementación de la educación inclusiva.⁴⁷ En consecuencia, en el marco de sus compromisos internacionales, el Estado peruano tiene la obligación de avanzar lo más expeditivamente posible hacia la plena realización del derecho a la educación inclusiva, adoptando medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles.⁴⁸ Asimismo, tiene la obligación de respetar, proteger y cumplir este derecho, diseñando y ejecutando políticas públicas que garanticen la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación inclusiva.

De acuerdo con el artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales:

Cada uno de los Estados Partes en el presente Pacto se compromete a adoptar medidas, tanto por separado como mediante la asistencia y

⁴⁶ *Ibíd.*, parágrafo 27.

⁴⁷ *Ibíd.*, parágrafo 32.

⁴⁸ El Tribunal Constitucional señala que el principio de progresividad en el gasto al que se refiere la Undécima disposición final y transitoria de la Constitución Política es concordante con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En este sentido, dicho principio constitucional “no puede ser entendido con carácter indeterminado y, de este modo, servir de alegato frecuente para la inacción del Estado”. Sentencia del Tribunal Constitucional recaída en el Expediente N° 2945-2003-AA/TC, fundamento 36.

la cooperación internacionales, especialmente económicas y técnicas, hasta el máximo de los recursos de que disponga, para lograr progresivamente, por todos los medios apropiados, inclusive en particular la adopción de medidas legislativas, la plena efectividad de los derechos aquí reconocidos.

En el mismo sentido, el artículo 1 del Protocolo de San Salvador dispone que:

Los Estados partes en el presente Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos se comprometen a adoptar las medidas necesarias tanto de orden interno como mediante la cooperación entre los Estados, especialmente económica y técnica, hasta el máximo de los recursos disponibles y tomando en cuenta su grado de desarrollo, a fin de lograr progresivamente, y de conformidad con la legislación interna, la plena efectividad de los derechos que se reconocen en el presente Protocolo.

Finalmente, el artículo 4º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, referido a las obligaciones generales que rigen para su cumplimiento establece que:

Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional.

Esta redacción y el uso de los términos “hasta el máximo de los recursos” y “progresivamente” abre la posibilidad de dar cumplimiento paulatino a estos derechos; ello, en la práctica, ha generado la postergación del cumplimiento de las obligaciones por parte de los Estados, como es el caso del derecho a la educación. No obstante, esto es incorrecto, ya que la progresividad a la que aluden los anteriores instrumentos se deben interpretar en dos sentidos complementarios: de una parte, en el sentido de que la satisfacción plena de los derechos allí establecidos conlleva una cierta *gradualidad*, pero a la vez, implica una noción de *avance* hacia un objetivo.

Respecto a la progresividad entendida como gradualidad, el propio Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que:

[el] concepto de progresiva efectividad constituye un reconocimiento del hecho de que la plena realización de los derechos económicos, sociales y culturales en general no podrá lograrse en un breve período de tiempo. En este sentido, la obligación difiere de manera importante de la que figura en el artículo 2 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, e incorpora una obligación inmediata de respetar y garantizar todos los derechos pertinentes.⁴⁹

Sin embargo, agrega que el hecho de que la efectividad a lo largo del tiempo o, en otras palabras, progresivamente, se prevea en relación con el Pacto, no se ha de interpretar equivocadamente como que priva a la obligación de todo contenido significativo. Por una parte, se requiere un dispositivo de flexibilidad necesaria que refleje las realidades del mundo real y las dificultades que implica para cada país el asegurar la plena efectividad de los derechos económicos, sociales y culturales.⁵⁰

Pero, además de entender la progresividad como gradualidad, la frase debe ser leída a la luz del objetivo general de los tratados de derechos humanos, es decir, el establecimiento de obligaciones claras a los Estados Partes al respecto de la plena realización de los derechos en cuestión. Por ende, los Estados tienen la obligación de actuar tan rápida y efectivamente como sea posible hacia esa meta.⁵¹ Así, la noción de progresividad comporta un segundo sentido, referido a la noción de *progreso* o *avance*, conforme a la cual los Estados tienen la obligación de *mejorar* las condiciones de goce y ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha recalcado, a este respecto, que las medidas que el Estado debe adoptar para la plena efectividad de los derechos reconocidos “*deben ser deliberadas, concretas y orientadas hacia el cumplimiento de las obligaciones reconocidas en el Pacto*”.⁵²

En otras palabras, lo que estos tratados disponen en materia del derecho a la educación (y de otros derechos económicos, sociales y culturales) es, ante todo, la obligación de *mejora continua de las condiciones de existencia*, es decir, la progresividad en el sentido de *progreso*, o ampliación de la cobertura y protección de los derechos económicos, sociales y culturales. Así lo ha señalado

⁴⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 3, adoptada en el Quinto Período de Sesiones, 1990, parágrafo 9.

⁵⁰ *Ibíd.*, parágrafo 9.

⁵¹ *Ibíd.*, parágrafo 9.

⁵² *Ibíd.*, parágrafo 2.

también la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en su Informe sobre la Situación de los Derechos Humanos en Ecuador de 1996, cuando estableció que “*el principio de desarrollo progresivo establece que tales medidas se adopten de manera constante, y que constantemente promuevan la plena efectividad de estos derechos*”.⁵³

Como corolario a esta obligación de progresividad en el cumplimiento del derecho a la educación surge, a su vez, la prohibición de adoptar medidas regresivas con relación a este derecho. Esta noción de regresividad ha sido recogida también por las Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que consideran violatorias de estos derechos, entre otras, “*la derogación o suspensión de la legislación necesaria para el goce continuo de un derecho económico, social y cultural de que ya se goza*” y “*la adopción de cualquier medida que sea intencionalmente regresiva y que reduzca el nivel de protección de cualquiera de estos derechos*”.⁵⁴

En este sentido, la no regresividad implicará la prohibición de adoptar políticas y medidas y, por ende, de sancionar normas jurídicas que empeoren la situación de este derecho con relación al grado de satisfacción que existía al momento en que fue adoptado el tratado internacional respectivo, o bien en cada mejora “progresiva”. Así, en virtud de la prohibición de regresividad se encuentran prohibidas todas aquellas medidas que, sin justificación adecuada, restrinjan la situación de los derechos económicos, sociales y culturales, como el derecho a la educación, existente al momento de la adopción de las obligaciones internacionales que se hayan asumido.⁵⁵

Finalmente, es importante recordar que el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado algunas pautas que pueden ser tomadas en consideración al momento de realizar el análisis del cumplimiento de las obligaciones progresivas del Estado. De este modo, ha establecido que:

Cuando estudie una comunicación en que se afirme que un Estado Parte no ha adoptado medidas hasta el máximo de los recursos de que disponga, [...] examinará las medidas, legislativas o de otra índole, que el Estado Parte haya adoptado efectivamente. Para determinar si

⁵³ Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Informe sobre la situación de los derechos humanos en Ecuador*, 1996, p. 25.

⁵⁴ Directrices de Maastricht sobre Violaciones a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptadas entre el 22 y 26 de enero de 1997 por un grupo de expertos, Directriz 14.a y 14.e.

⁵⁵ Abramovich, Víctor y Courtis, Christian. *Los derechos sociales como derechos exigibles*. Madrid: Ed. Trotta, 2002, p. 92. Citado por Salmón, Elizabeth. *Los derechos económicos, sociales y culturales en el Sistema Interamericano*. Lima: GTZ, 2010, pp. 34 y 35.

esas medidas son ‘adecuadas’ o ‘razonables’, el Comité podrá tener en cuenta, entre otras, las consideraciones siguientes:

- a) hasta qué punto las medidas adoptadas fueron deliberadas, concretas y orientadas al disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales;
- b) si el Estado Parte ejerció sus facultades discrecionales de manera no discriminatoria y no arbitraria;
- c) si la decisión del Estado Parte de no asignar recursos disponibles se ajustó a las normas internacionales de derechos humanos;
- d) en caso de que existan varias opciones en materia de normas, si el Estado Parte se inclinó por la opción que menos limitaba los derechos reconocidos en el Pacto;
- e) el marco cronológico en que se adoptaron las medidas;
- f) si las medidas se adoptaron teniendo en cuenta la precaria situación de las personas y los grupos desfavorecidos y marginados; si las medidas fueron no discriminatorias y si se dio prioridad a las situaciones graves o de riesgo.⁵⁶

Asimismo, al margen del cumplimiento progresivo del derecho a la educación, se debe tomar en consideración que, según ha señalado por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,⁵⁷ son dos las obligaciones que resultan particularmente importantes para comprender la índole de las obligaciones en materia de tales derechos, como es el derecho a la educación. Una de ellas, que podríamos denominar “sustantiva” o “de contenido”, consiste en que los Estados se comprometen a garantizar que los derechos pertinentes se ejercerán sin discriminación de ninguna índole.

Es decir, que al margen del tiempo con el que cuentan los Estados para cumplir sus obligaciones en materia de DESC, la satisfacción de éstos implica, transversalmente, una satisfacción del derecho a la igualdad y no discriminación, mandatos que generalmente no implican costo económico alguno en su cumplimiento, al menos en su fase de obligación negativa (no discriminar), y que son consideradas disposiciones auto aplicativas (o de cumplimiento inmediato) y cuyo cumplimiento no se encuentra condicionado ni limitado por ningún elemento.⁵⁸

La obligación de garantizar el ejercicio del derecho a la educación sin discriminación implica el deber de los Estados no solo de abstenerse de realizar

⁵⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Declaración sobre la “Evaluación de la obligación de adoptar medidas hasta el ‘máximo de los recursos de que disponga’ de conformidad con un protocolo facultativo del Pacto”, E/C.12/2007/1, 38 Período de Sesiones, 21 de septiembre del 2007, parágrafo 8.

⁵⁷ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General No. 3. Op. Cit., parágrafos 1 y 2.

⁵⁸ *Ibíd.*, parágrafo 2.

cualquier acto discriminatorio, sino también de adoptar medidas concretas de carácter legislativo, administrativo, judicial, social – entre otras – contra la discriminación.⁵⁹

Estas medidas deberán estar orientadas a lograr la igualdad entre las personas y, de manera particular, de los grupos más vulnerables de la población, como las personas con discapacidad. La adopción de tales medidas no puede ser interpretada como una violación del derecho de no discriminación en la educación.⁶⁰

Por otro lado, señala el Comité, los Estados tienen una segunda obligación que consiste en el compromiso de adoptar medidas, no solo legislativas, sino de toda índole (institucionales, administrativas, económicas, etc.), orientadas hacia la satisfacción de estas obligaciones. Estas medidas, si bien pueden implicar acciones que sean progresivamente implementadas, no por ello deben demorar en su adopción. Por lo tanto, si bien en virtud de la progresividad, la realización de los derechos pertinentes se puede lograr de manera paulatina, las medidas tendentes a lograr este objetivo se deben adoptar dentro de un plazo razonable luego de la asunción del compromiso internacional. En esa línea, el compromiso de “adoptar medidas” (tanto por separado como mediante la asistencia y la cooperación internacionales) es una obligación de efecto inmediato, aun cuando los efectos de esa adopción de medidas sean paulatinos.⁶¹

En el mismo sentido, en el Informe sobre la situación de los derechos humanos en Perú 2000, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) ha señalado que:

El carácter progresivo con que la mayoría de los instrumentos internacionales caracteriza las obligaciones estatales relacionadas con los derechos económicos, sociales y culturales implica para los Estados, con efectos inmediatos, la obligación general de procurar constantemente la realización de los derechos consagrados, sin retrocesos. Luego, los retrocesos en materia de derechos económicos, sociales y culturales pueden configurar una violación, entre otras decisiones, a lo dispuesto en el artículo 26 de la Convención Americana (el resaltado es nuestro).⁶²

⁵⁹ Ibid., párrafos 1 a 7.

⁶⁰ Ibid., párrafo 32.

⁶¹ Texier, Philippe. *Exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales en el sistema universal*. En: AA. VV. *Construyendo una agenda para la justiciabilidad de los derechos sociales*. CEJIL: San José, 2004, p. 17.

⁶² Comisión Interamericana de Derechos Humanos. *Segundo Informe sobre la situación de los derechos humanos en Perú, 2000*, p. 18.

CAPÍTULO III

SUPERVISIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ

3.1 Análisis de la normativa nacional en materia de educación inclusiva

La Ley N° 28044, Ley General de Educación,⁶³ ha incorporado un enfoque inclusivo en las diversas etapas, niveles y modalidades del sistema educativo peruano.⁶⁴ De este modo, su artículo 8° consagra a la equidad e inclusión como principios de la educación. De acuerdo con dicha ley, la inclusión implica la incorporación de las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades. Por su parte, en virtud del principio de equidad se debe garantizar a todas las personas iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo.

En el mismo sentido, el artículo 23° de la Ley General de la Persona con Discapacidad⁶⁵ señala que la educación de la persona con discapacidad está dirigida a su integración e inclusión social, económica y cultural. Con este fin, los Centros Educativos Regulares y Especiales deberán incorporar a las personas con discapacidad, tomando en cuenta la naturaleza de la discapacidad, las aptitudes de la persona, así como las posibilidades e intereses individuales y/o familiares.

El referido artículo establece, además, la prohibición de negar el acceso y la permanencia a un estudiante en un centro educativo por razones de discapacidad física, sensorial o mental, declarando la nulidad de todo acto que basado en motivos discriminatorios afecte de cualquier manera la educación de dichas personas. Asimismo, el artículo 22° de la misma ley contempla que dentro del proyecto curricular de las instituciones educativas regulares y especiales se deberán tener en cuenta las adaptaciones curriculares necesarias que permitan dar una respuesta educativa pertinente a

⁶³ Publicada en el diario oficial *El Peruano* el 29 de julio del 2003.

⁶⁴ El sistema educativo se organiza en etapas, niveles y modalidades:

a) Etapas.- Son períodos progresivos en que se divide el sistema educativo. El sistema comprende dos etapas: la educación básica y la educación superior.

b) Niveles.- Son períodos graduales del proceso educativo, articulados dentro de las etapas educativas. La educación básica tiene tres niveles: inicial, primaria y secundaria.

c) Modalidades.- Son alternativas de atención educativa que se organizan en función de las características específicas de las personas a quienes se destina este servicio. La educación básica tiene tres modalidades: regular (EBR), alternativa (EBA) y especial (EBE).

⁶⁵ Publicada en el diario oficial *El Peruano* el 6 de enero de 1999.

la diversidad de estudiantes, incluyendo a niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Por su parte, el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018⁶⁶ establece, dentro de las acciones a adoptar en materia de educación, el diseño e implementación de políticas educativas inclusivas y acceso, permanencia y éxito de los estudiantes con discapacidad incluidos en el Sistema Educativo Nacional.

Bajo este marco legal, el Ministerio de Educación ha emitido diversas normas reglamentarias que regulan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en instituciones educativas de todas las modalidades:

- Decreto Supremo N° 013–2004–ED, Reglamento de Educación Básica Regular,⁶⁷ que recoge los principios de la Ley General de Educación y propone mecanismos para hacer posible la inclusión: accesibilidad física, capacitación docente y diversificación curricular. El artículo 60° de dicha norma establece como uno de los objetivos de la educación primaria ofrecer atención diversificada para atender los diversos ritmos y niveles de aprendizaje y la diversidad cultural. Asimismo, el artículo 11° de dicho Reglamento hace factible el principio de inclusión, estableciendo que los estudiantes que presentan necesidades educativas, asociadas a discapacidades sensoriales, intelectuales, motrices y quienes presentan talento y superdotación deben ser incluidos, de acuerdo a metas anuales, en las instituciones educativas.
- Resolución N°0440-2004-ED que aprueba el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular,⁶⁸ que establece que el Diseño Curricular Nacional tiene dentro de sus principios rectores a la inclusión.
- Decreto Supremo N° 002–2005–ED, Reglamento de Educación Básica Especial,⁶⁹ que recoge el principio de inclusión establecido en la Ley General de Educación y enfatiza la transversalidad de la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales en todo el sistema educativo.
- Directiva N° 001–2006–VMGP/DINEIP/UEE, “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y Centros y Programas de Educación Básica

⁶⁶ Aprobado mediante el Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES, publicado en el diario oficial *El Peruano*, el 23 de diciembre del 2008.

⁶⁷ Publicado en el diario oficial *El Peruano* el 3 de agosto del 2004.

⁶⁸ Publicada en el diario oficial *El Peruano* el 16 de diciembre del 2008.

⁶⁹ Publicado en el diario oficial *El Peruano* el 12 de enero del 2005.

- Especial”,⁷⁰ que establece disposiciones para el acceso de estudiantes con discapacidad a las instituciones educativas de diversos niveles y modalidades del sistema educativo.
- Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, “Normas complementarias para la conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)”,⁷¹ que regula el procedimiento para la constitución de los CEBE y el funcionamiento de los Saanee, así como las acciones que deben desarrollar.
 - Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE⁷² “Normas para la matrícula de niños, niñas, jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva”.
 - Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 en las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva, que establece algunas obligaciones para las instituciones educativas públicas y privadas en materia de inclusión.⁷³

De acuerdo con las referidas normas, se pueden extraer las siguientes obligaciones para las instituciones educativas en materia de educación inclusiva, con independencia de su tipo de gestión.

⁷⁰ Aprobada mediante la Resolución Ministerial N° 0054-2006-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 1 de febrero del 2006.

⁷¹ Aprobada mediante la Resolución Directoral N° 0354-2006-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 1 de junio del 2006.

⁷² Aprobada por la Resolución Ministerial N° 0069-2008-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 6 de febrero del 2008.

⁷³ Aprobada mediante la Resolución Ministerial 0348-2010-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano*, el 27 de noviembre del 2010.

Cuadro N° 3
Obligaciones para las instituciones educativas en materia
de educación inclusiva

Elementos del derecho a la educación	Obligaciones concretas	Desarrollo de la obligación	Base de legal
Disponibilidad	Vacantes	Asignar un mínimo de dos vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad ⁷⁴	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Disponibilidad	Docentes	Asignar un profesor sin aula a cargo	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	Registrar al estudiante con discapacidad en la nómina de matrícula y utilizar una ficha única de matrícula	Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	No denegar el acceso del estudiante a un centro educativo por razones de discapacidad física, sensorial o mental	Art. 23.2 de Ley General de la Persona con Discapacidad Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 Artículo 14° del Código del Niño y el Adolescente
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	Documentos para matrícula: i) partida de nacimiento, ii) certificado de discapacidad y iii) evaluación psico-pedagógica. ⁷⁵	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE

⁷⁴ De conformidad con la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE, el personal directivo y docente de las instituciones educativas regulares deberá asignar un mínimo de dos vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. No obstante, esta obligación presenta algunas imprecisiones.

En primer lugar, no es reiterada en la Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE, que también prescribe disposiciones para el acceso de estos estudiantes a las instituciones educativas regulares, toda vez que no especifica el número de vacantes en materia de reserva. Por otro lado, la Directiva para el año escolar 2011 señala la obligación de las entidades públicas de reservar vacantes para estudiantes con discapacidad, “de acuerdo con la demanda”, pero no contempla una disposición similar para el caso de las instituciones educativas privadas. Por el contrario, señala, para estas últimas, la obligación de “promover la inclusión de estudiantes con discapacidad”. Al respecto, puesto que las Directivas N° 001-2006 y N° 001-2008 tienen el carácter de generales y permanentes en el tiempo, y que no se contradicen – salvo la especificidad de la primera respecto a la reserva de vacantes, la Defensoría del Pueblo considera que el número de vacantes a reservar sea, como mínimo, de dos, pues contribuye en mayor medida a garantizar el acceso de niños y niñas con discapacidad a instituciones educativas de modalidades distintas a la educación básica especial.

⁷⁵ No obstante, como se puede ver en el recuadro inferior, el marco legal establece que no es posible condicionar la matrícula de un estudiante con discapacidad a la presentación de dichos documentos. En este sentido, la norma otorga un plazo para regularizar la presentación de tal documentación.

Accesibilidad	Acceso sin discriminación	No condicionar la matrícula de un/a estudiante con discapacidad a la presentación de documentos pedagógicos ni certificado de discapacidad. Plazo de un semestre para regularizar documentación. ⁷⁶	Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	Asesorar a los padres de familia y coordinar con las instancias pertinentes la obtención de la documentación necesaria para la matrícula.	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	No condicionar la matrícula de los estudiantes (tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad) en el nivel de inicial y primer grado, a una evaluación de ingreso.	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	En caso de traslado de matrícula, no solicitar requisitos adicionales a los establecidos para los diferentes niveles y modalidades (se incluye la posibilidad de solicitar informe psicopedagógico).	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	Considerar en su calendario cívico, el día de la Educación Inclusiva (16 de octubre)	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Accesibilidad	Acceso sin discriminación	Realizar acciones de sensibilización a la comunidad educativa.	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Accesibilidad	Accesibilidad física	Adoptar las medidas de accesibilidad física necesarias para asegurar la inclusión progresiva de los/as estudiantes con necesidades educativas especiales	Art. 11° Reglamento EBR Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Aceptabilidad	Diseño educativo	Las instituciones educativas deben 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 necesidades específicas de aprendizaje de la población beneficiaria	Artículo 24° Reglamento EBR

⁷⁶ Si bien la partida de nacimiento, el certificado de discapacidad y la evaluación psicopedagógica son requisitos para la matrícula de un menor con necesidades educativas especiales, la carencia de los mismos no impide dicho procedimiento. En este sentido, el Director de la institución educativa es responsable de asesorar a los padres de familia y coordinar con las instancias pertinentes la obtención de los mismos. Esto ha sido confirmado por la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 que establece la prohibición, bajo responsabilidad del Director de la institución educativa, de la exigencia de documentos y otros requisitos en materia de la realidad especial del niño como requisito para la matrícula, que sea impedimento y dificulte el acceso al sistema educativo inclusivo.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

Acceptabilidad	Capacitación a docentes	Consignar en su Plan Anual de Trabajo acciones para fortalecer las capacidades pedagógicas de sus docentes, organizando jornadas de interaprendizaje y reflexión permanente	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Acceptabilidad	Capacitación a docentes	Facilitar la participación de sus docentes en acciones de capacitación diseñadas por la propia institución, Municipalidad, UGEL, DRE, Ministerio de Educación u otro sector del Estado y/o institución particular acreditada por la instancia competente, siempre que no se afecte el normal desarrollo de la jornada escolar.	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Acceptabilidad	Permanencia sin discriminación	Prohibir la comisión de actos discriminatorios contra la persona con discapacidad.	Art. 23.2 Ley General de la Persona con Discapacidad
Acceptabilidad	Permanencia sin discriminación	Hacer de conocimiento de los estudiantes y padres de familia, las convocatorias nacionales culturales y deportivas, y garantizar la participación de los estudiantes con y sin discapacidad en las diferentes actividades culturales y deportivas que realiza la institución educativa.	Art. 23.2 Ley General de la Persona con Discapacidad Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Acceptabilidad	Participación de padres	Asegurar la efectiva participación de los padres	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Acceptabilidad	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 necesidades educativas especiales de los estudiantes	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 Artículo 11° del Reglamento de Educación Básica Regular
Acceptabilidad	Coordinación con el Saanee	Coordinar con el equipo Saanee para asegurar la inclusión con calidad y equidad	Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Acceptabilidad	Coordinación con el Saanee	Coordinar con el equipo Saanee para capacitar a los docentes y sensibilizar a los padres de familia y la comunidad	Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Acceptabilidad	Evaluaciones	Realizar evaluación permanente y de proceso durante el año escolar.	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Acceptabilidad	Promoción de grado	Para la promoción de grado considerar , por un lado la edad normativa, y por otro el logro de los aprendizajes establecidos en las adaptaciones curriculares individuales (establecidos en el informe psicopedagógico emitido por el Saanee)	Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE

Adaptabilidad	Adaptaciones curriculares	Realizar las adaptaciones curriculares que requiera el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante.	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011
Adaptabilidad	Evaluaciones	Diseñar evaluaciones flexibles y diferenciadas, usando diversas formas y lenguajes	Art. 32º Reglamento EBR
Adaptabilidad	Carga docente	Las aulas inclusivas deben tener un número de estudiantes menor al establecido para los niveles correspondientes	Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE Directiva N° 001-2008-VMGP/DINEIP/DIGEBE
Adaptabilidad	Evaluaciones	Formular niveles de logro para la promoción y certificación de los estudiantes con necesidades educativas especiales considerando las adaptaciones curriculares	Directiva para el desarrollo del año escolar 2011

Elaboración: Defensoría del Pueblo.

Asimismo, se puede citar dentro de la normativa vinculada a la Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.⁷⁷ Dicha norma regula la prohibición de acoso escolar, estableciendo mecanismos de diagnóstico, prevención, sanción y erradicación de la violencia, el hostigamiento, la intimidación y cualquier acto considerado como acoso entre los alumnos de las instituciones educativas.

Debido a que la persona es altamente vulnerable por su condición de discapacidad y está sujeta a situaciones de violencia, consideramos que las disposiciones establecidas en dicha ley y, en particular, los artículos 6º y 7º referidos a las obligaciones de los docentes y directores de las instituciones educativas, deben ser tomados en consideración en el marco del análisis del cumplimiento de la educación inclusiva, a efectos de garantizar una educación sin discriminación y libre de violencia. Asimismo, se debería aprovechar el espacio semanal de tutoría educativa para generar un espacio de aprendizaje en una convivencia pacífica y de respeto a la diversidad.

3.1.1 Análisis de las obligaciones en educación inclusiva y su alcance a las instituciones educativas privadas

En la mayoría de los casos, las normas nacionales hacen referencia al deber de cumplimiento de las obligaciones de las “instituciones educativas” en términos generales, bajo el desarrollo de un marco constitucional que otorga espe-

⁷⁷ Publicada en el diario oficial *El Peruano* el 25 de junio del 2011.

cial protección al derecho a la educación, con lo cual esta obligación alcanza también a las instituciones educativas privadas. Sin embargo, en la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 se distinguen algunas obligaciones específicas, según se trate de instituciones educativas públicas y privadas.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, esta regulación resulta contraria al marco legal y constitucional de la educación inclusiva, por lo que corresponderá interpretar dichas disposiciones a la luz de este marco general y de la CDPCD. Asimismo, corresponderá al Ministerio de Educación tomar nota de estos diferentes niveles de obligación y modificar la regulación existente, en el marco del respeto al derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.

Así, en materia de educación inclusiva se desprenden las siguientes obligaciones para las instituciones privadas, respecto de las cuales el Estado debe supervisar su estricto cumplimiento:

- Accesibilidad física: La Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 dispone que las instituciones educativas privadas deben asegurar las condiciones de accesibilidad para garantizar la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.⁷⁸
- Diseño educativo y política institucional: El Reglamento de EBR, cuyas disposiciones según su artículo 1° son de aplicación a todas las instituciones educativas públicas y privadas, establece que éstas deben construir su propuesta curricular de acuerdo con el Diseño Curricular Nacional de la EBR. Esta construcción debe realizarse mediante un proceso de diversificación curricular conducido por el Director con participación de toda la comunidad educativa, a partir de los resultados de un diagnóstico de las características de los estudiantes y las necesidades específicas de aprendizaje de la población beneficiaria.⁷⁹
- Carga docente: Según el Reglamento de Educación Básica Especial, la Directiva N° 076-2006-ED y la Directiva N°001-2008, las aulas inclusivas deben tener un número menor de estudiantes al establecido para los niveles correspondientes.⁸⁰No obstante, la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 reserva esta disposición solo para el caso de las instituciones educativas públicas.⁸¹

⁷⁸ Parágrafo V.2.

⁷⁹ Artículo 24.

⁸⁰ Disposición Específica 4.

⁸¹ Parágrafo 8.1.c.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, esta disposición, por una parte, constituye una garantía mínima de razonabilidad, por lo que la disminución de la carga docente debe ser una obligación aplicable también a las instituciones educativas privadas; por otra, carecería de sentido que las normas mencionadas promuevan la inclusión de estudiantes con discapacidad en ambas instituciones, pero aplicando una norma que busca “compensar” la carga de estudiantes con discapacidad solo a las instituciones educativas públicas. Asimismo, se debe tener en cuenta que las Directivas N° 076-2006-ED y N°001-2008 responden al ordenamiento constitucional y a los principios generales de la Ley General de Educación en materia de educación inclusiva, a la vez que tienen un carácter permanente.

- Proceso de matrícula: De acuerdo a la Directiva N° 001-2006, las niñas, los niños, los adolescentes, los jóvenes y los adultos con necesidades educativas especiales tienen derecho a acceder al Sistema Educativo Nacional mediante un proceso regular de matrícula, de acuerdo a la edad normativa que corresponde al grado, debiendo utilizarse la ficha única de matrícula.⁸²En el mismo sentido, la Directiva dispone que el personal directivo y docente está obligado a facilitar la matrícula oportuna de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad de su jurisdicción.⁸³
- Requisitos de matrícula: Con relación a los requisitos para la matrícula, el párrafo 7 de la Directiva N° 001-2008 dispone para las instituciones educativas en general que si bien la partida de nacimiento, el certificado de discapacidad y la evaluación psicopedagógica son requisitos para la matrícula de un estudiante con necesidades educativas especiales, la carencia de éstos no impide dicho procedimiento.⁸⁴ El director de la institución educativa es responsable de asesorar a los padres de familia y coordinar con las instancias pertinentes la obtención de los mismos.⁸⁵Esto ha sido confirmado por la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 que establece la prohibición, bajo responsabilidad del director de la institución educativa, de la exigencia de documentos y otros requisitos en materia de la realidad especial del

⁸² Párrafo 6.1.

⁸³ Párrafo 7.4.

⁸⁴ En el mismo sentido, la Directiva para el año escolar 2011 establece que no es posible condicionar la matrícula de un estudiante con discapacidad a la presentación de documentos pedagógicos ni certificado de discapacidad.

⁸⁵ De acuerdo con la Directiva para el año escolar 2011, en el caso de la matrícula para educación primaria la falta de documentos debe regularizarse a más tardar al finalizar el primer semestre del año escolar.

estudiante como requisito para la matrícula, que sea impedimento y dificulte el acceso a la educación inclusiva.

- Traslado: Las Directivas N° 001-2006 y N°001-2008 señalan que las instituciones educativas en general no pueden solicitar requisitos adicionales a los establecidos para los diferentes niveles y modalidades, para proceder a un traslado de matrícula.⁸⁶ Similar disposición se encuentra en la Directiva para el año escolar 2011, que establece que los requisitos de traslado son los mismos establecidos en los diferentes niveles y modalidades, incluyendo el informe psicopedagógico, si lo hubiere.
- Docentes: De manera general podemos señalar que las disposiciones en materia de inclusión no imponen a las instituciones educativas privadas la obligación de contar con profesores especializados en educación inclusiva y, menos aún, en discapacidad sin aula a cargo, sino que reserva dicha tarea al Ministerio de Educación mediante una asignación presupuestal paulatina. En todo caso, la única obligación de las instituciones educativas privadas, según lo dispuesto en la Directiva para el año escolar 2011, es consignar en su Plan Anual de Trabajo acciones para fortalecer las capacidades pedagógicas de sus docentes, organizando jornadas de interaprendizaje y reflexión permanente. A la vez, deben facilitar la participación de sus docentes en acciones de capacitación diseñadas por la propia institución, Municipalidad, Unidades de Gestión Educativas Local (UGEL), Dirección Regional de Educación (DRE), Ministerio de Educación u otro sector del Estado y/o institución particular acreditada por la instancia competente. No obstante, señala la Directiva, estas acciones no deben afectar el normal desarrollo de la jornada escolar, con lo cual las posibilidades de lograr la efectiva participación de los docentes en estas jornadas disminuyen.
- Permanencia/asesoramiento: La Directiva para el año escolar 2011 dispone que las instituciones educativas en general deben garantizar la plena participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades de la institución, así como facilitar la atención educativa para las necesidades educativas especiales. Adicionalmente, en el proceso de diversificación para estudiantes con necesidades educativas especiales, las instituciones educativas privadas deben realizar, de acuerdo a su reglamento interno, las adaptaciones curriculares que requiera el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante. Estas disposiciones se deben leer de manera conjunta con lo establecido en la Di-

⁸⁶ Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE, párrafo 6.7; y Directiva N° 001-2008-VMGP//DINEIP/DIGEBE, párrafo 8.

rectiva N° 001-2008, según la cual las instituciones educativas deben promover medidas de acción positiva para asegurar el aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad con el apoyo de los equipos Saanee, a fin de capacitar a los docentes y sensibilizar a los padres de familia y la comunidad.⁸⁷

- Evaluaciones: La Directiva para el año escolar 2011 dispone que la evaluación del estudiante con discapacidad debe ser permanente y de proceso durante el año escolar. Además, el artículo 32° del Reglamento de EBR dispone que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales debe ser flexible y diferenciada, usando diversas formas y lenguajes. Dicho proceso debe estar orientado a verificar y mejorar los resultados de aprendizaje. Por su parte, las Directivas N° 001-2006 y N°001-2008 establecen que la evaluación, certificación, actas y libretas de notas de los aprendizajes de estos estudiantes deben ser las mismas que se utilizan en la institución educativa.⁸⁸ Por otro lado, respecto del diseño mismo de las evaluaciones, la Directiva para el año 2011 establece que las instituciones educativas deben orientar y definir las acciones de evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta la diversificación y adaptaciones curriculares sobre la base de la evaluación psicopedagógica y el plan de orientación Individual del estudiante con discapacidad, talento y/o superdotación. Además, deben formular los respectivos niveles de logro para la promoción y certificación de los estudiantes con necesidades educativas, considerando las adaptaciones curriculares.
- Otorgamiento de grado: La Directiva N° 001-2006 señala que para la promoción de grado de los estudiantes con necesidades educativas especiales se debe considerar, por un lado, la edad normativa, y por otro, el logro de los aprendizajes establecidos en las adaptaciones curriculares individuales.⁸⁹ Con relación a este punto, la Directiva N° 001-2008 añade que estos logros de aprendizaje se encontrarán contenidos en el informe psicopedagógico emitido por el equipo Saanee.⁹⁰ No obstante, el problema con relación a las entidades privadas radica en que no es claro el grado de coordinación que deben tener con el Saanee. Este punto será abordado en el siguiente acápite.

⁸⁷ Parágrafos 3 y 5. Pese a que la Directiva para el año 2011 reserva esta “asesoría” del Saanee a las instituciones educativas públicas, la misma Directiva señala también que la institución educativa inclusiva pública debe coordinar con el CEBE de su jurisdicción para recibir las orientaciones del Saanee, a fin de asegurar una inclusión efectiva.

⁸⁸ Directiva N° 001-2006, parágrafo 6.10; y Directiva N° 001-2008 parágrafo 11.

⁸⁹ Parágrafo 6.8.

⁹⁰ Parágrafo 9.

3.1.1.1 La limitada regulación y fiscalización de las instituciones educativas privadas

La Ley General de Educación, en sus artículos 5° y 13°, reconoce que el Estado regula y supervisa la atención que se brinda en las instituciones educativas privadas. Lo mismo hace respecto a los factores de calidad que deben otorgar dichas instituciones. En adición, el artículo 74° de la referida ley establece que entre las funciones de las UGEL están la regulación y supervisión de las actividades y los servicios que brindan las instituciones educativas de su jurisdicción.

En esa misma línea, el artículo 13° de la Ley N° 26549, Ley de los Centros Educativos Privados, dispone que el Ministerio de Educación, a solicitud de parte o de oficio, supervisa el funcionamiento de las instituciones educativas privadas, mediante sus órganos competentes, para asegurar el cumplimiento de las disposiciones prescritas en la ley que las regula, así como en la Ley General de Educación.

Asimismo, el artículo 27° del Reglamento de las Instituciones Privadas de Educación Básica y Educación Técnico Productiva también prescribe que el Ministerio de Educación mediante las DRE y UGEL supervisa el funcionamiento de estas instituciones educativas, con la finalidad de asegurar la calidad y eficiencia del servicio educativo y el cumplimiento de las disposiciones legales.

Esto concuerda con el artículo 48° de la misma norma, que establece la supervisión de las referidas instituciones por parte de las diversas instancias de gestión educativa. Por consiguiente, en aras de lograr un sistema educativo respetuoso de los derechos humanos y estándares internacionales, las instituciones educativas privadas deben acatar dichas normas.

Del mismo modo, el artículo 11° del Reglamento de Educación Básica Regular (EBR), que dispone que las instituciones de dicha modalidad de los distintos niveles de gestión (nacional, regional, local y de institución educativa) deben tomar las medidas de accesibilidad física, códigos y formas de comunicación, diversificación curricular, provisión de recursos específicos, capacitación docente para atender la diversidad, y fomento de un clima de tolerancia para incluir progresivamente a las personas con necesidades educativas especiales. Todo ello constituyen garantías que deben ser observadas por las instituciones en general sin distinción del tipo de gestión (pública, privada o por convenio).⁹¹

⁹¹ Artículo 11° del Reglamento de EBR.

Pese a la existencia de estas normas que regulan los aspectos pedagógicos y de gestión aplicables a las instituciones educativas de gestión pública y privada, uno de los principales cuestionamientos que se puede hacer a la normativa sobre la educación inclusiva en el Perú, es la brecha existente entre las obligaciones exigidas a las instituciones educativas públicas y privadas.

De acuerdo con el Censo 2009, 2,090 instituciones educativas privadas de toda modalidad y nivel han reportado estudiantes con discapacidad. De éstas, 863 son instituciones educativas privadas de nivel Primaria.

Al respecto, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha señalado que si bien los Estados tienen la principal responsabilidad en la prestación directa de la educación en la mayor parte de las circunstancias;⁹² ello, *contrario sensu*, implica que también existe la posibilidad de que dicha responsabilidad recaiga en terceros. No obstante, en tanto la educación sea un servicio público, los terceros que lo brindan deben cumplir con satisfacer determinados estándares mínimos (vinculados a garantizar los elementos esenciales del derecho a la educación); y el Estado tiene la obligación de vigilar dicho cumplimiento.

Al respecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos estableció, en el caso *Ximenes Lopes vs. Brasil*, el deber de fiscalización que tienen los Estados respecto de los centros de salud privados, en particular los centros de salud mental. Si bien se podría pensar que este deber se aplica sólo con relación a los centros de salud públicos, lo cierto es que en virtud del deber de garantía que tiene el Estado, esta obligación se extiende a los centros de atención médica privados.

En la referida sentencia, la Corte postuló este deber de fiscalización como medida necesaria para la debida protección de la vida e integridad de las personas bajo su jurisdicción, señalando que dicha obligación abarca tanto a las entidades públicas y privadas que prestan servicios públicos de salud, como a aquellas instituciones que se dedican exclusivamente a servicios privados de salud.

A pesar de que el razonamiento estuvo orientado a la garantía del derecho a la salud, consideramos que es plenamente aplicable al derecho a la educación en la medida que ambos son derechos humanos y tienen como denominador común los componentes de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad; además, tienen también el carácter de servicio público y la consiguiente protección a cargo del Estado. Por ello, la afectación en la cali-

⁹² Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., párrafo 48.

dad de la educación recibida puede generar consecuencias igualmente nefastas al derecho a la salud.

Asimismo, se debe recordar que las restricciones en el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva configuran una situación de discriminación de la persona con discapacidad, en la medida que limitan o anulan, por motivo de la discapacidad de la persona, su acceso y permanencia en un sistema educativo de calidad.

En el ámbito supranacional, la prohibición de cometer actos de discriminación contra las personas con discapacidad constituye una norma común en la mayor parte de los tratados de derechos humanos, tanto del sistema universal como de los sistemas regionales de protección de dichos derechos.⁹³

Concretamente, la CDPCD ha establecido la obligación de los Estados de prohibir todo tipo de discriminación por motivos de discapacidad y garantizar a todas las personas con discapacidad protección legal, igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo (artículo 5°, numeral 2). En virtud de dicho tratado, los Estados tienen la obligación de adoptar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discriminen por motivos de discapacidad (artículo 4°, numeral 1, literal e).

En el mismo sentido, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad dispone, en su artículo III.1.a, que los Estados deben adoptar medidas para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales y/o entidades privadas en la prestación o suministro de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades, tales como el empleo, el transporte, las comunicaciones, la vivienda, la recreación, la educación, el deporte, el acceso a la justicia y los servicios policiales, y las actividades políticas y de administración.

Sobre el particular, con anterioridad, la Corte Interamericana de Derechos Humanos ya había precisado que

Los efectos del principio fundamental de la igualdad y no discriminación alcanzan a todos los Estados, precisamente por pertenecer dicho principio al dominio del *jus cogens*,⁹⁴ revestido de carácter imperativo, acarrea

⁹³ Courtis, Christian. *Dimensiones conceptuales de la protección legal contra la discriminación*. En: Revista Derecho del Estado N° 24, Bogotá, julio del 2010, p. 105.

⁹⁴ Normas imperativas e inderogables del derecho internacional que han sido aceptadas y reconocidas por todos los Estados.

obligaciones *erga omnes*⁹⁵ de protección que vinculan a todos los Estados y generan efectos con respecto a terceros, inclusive particulares.⁹⁶

En efecto, la construcción de una sociedad inclusiva no se puede limitar a garantizar el mandato antidiscriminatorio en establecimientos y servicios del sector público, más aún si las barreras a la participación de las personas con discapacidad también se verifican en el ámbito privado. Por ello, la prohibición de discriminación y la exigencia de realizar ajustes razonables⁹⁷ involucra también a los proveedores de servicios privados.

Si bien la extensión de la aplicación de normas antidiscriminatorias al ámbito de las relaciones entre sujetos privados genera limitaciones considerables al principio de autonomía de la voluntad,⁹⁸ dichas limitaciones se derivan del deber de garantía establecido en el artículo 2.1 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y artículo 1.1 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, asumido por los Estados con relación a los derechos humanos.

De acuerdo con dicha obligación, los Estados deben adoptar medidas para asegurar el ejercicio de derechos e impedir la interferencia de terceros; es decir, organizar el aparato estatal y las estructuras de ejercicio de poder público, de manera que se asegure jurídicamente el libre y pleno ejercicio de los derechos humanos.⁹⁹

De esta manera, la satisfacción del derecho a la educación inclusiva recae tanto en las instituciones públicas como en las privadas, con el mismo alcance. Afirmar lo contrario, es decir, permitir que las instituciones privadas asuman menos obligaciones en la materia, implica consentir una restricción en el derecho a la educación de las personas en general y, en particular, a las personas con discapacidad en estas instituciones y, por lo tanto, un acto de discriminación.

Ello guarda relación con lo afirmado en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. De acuerdo con el texto de este documento, la finalidad de las Normas Uniformes es garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de miem-

⁹⁵ Que tiene efectos aplicables a todas las personas.

⁹⁶ Corte Interamericana de Derechos Humanos. Opinión Consultiva OC-18/03, parágrafo 110.

⁹⁷ El artículo 2 de la CDPD señala que se entenderá por ajustes razonables las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida cuando se requieran en un caso particular para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

⁹⁸ Courtis, Christian. *Dimensiones conceptuales de la protección legal contra la discriminación*. Op. Cit., p.118.

⁹⁹ Corte IDH. Caso Velásquez Rodríguez Vs. Honduras. Fondo. Sentencia de 29 de julio de 1988. Serie C No. 4, parágrafo 166.

bros de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás, entre los que se encuentra el derecho a la educación.

Dichas normas estipulan que “los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados”, sin distinguir, según se trate, de centros públicos o privados. Para llevar a la práctica ese principio, los Estados deben velar por que los profesores estén capacitados para educar a niños con discapacidad en escuelas ordinarias y se disponga del equipo y el apoyo necesarios para que puedan alcanzar el mismo nivel de educación que las demás personas.

Finalmente, las Normas Uniformes señalan en su artículo 6° que la responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las “autoridades educativas” en general.¹⁰⁰ En este sentido, la educación de las personas con discapacidad debe constituir una parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar. Nuevamente, el instrumento no distingue según se trate de privados o públicos.

3.1.1.2 Un caso que amerita especial regulación: el acompañamiento de los Saanee a las instituciones educativas privadas

La Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE dispuso que las DRE o UGEL son responsables de realizar el proceso de conversión de los CEBE de su jurisdicción y de la implementación del Saanee.

En las zonas donde no exista un CEBE, corresponde a las DRE crear los Saanee que sean necesarios en las UGEL, a fin de orientar la atención adecuada de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad leve o moderada, o al talento y superdotación, incorporándolos a instituciones educativas regulares.

No obstante esta norma, la creación de los Saanee y la atención brindada por éstos ha sido malinterpretada en el sentido de asumir que se aplica solo en el ámbito público pero no en el privado.¹⁰¹

¹⁰⁰ Si bien la versión en castellano de las Normas Uniformes utiliza el término “autoridades docentes”, la versión en inglés de dicho instrumento utiliza la expresión “*educational authorities*”.

¹⁰¹ Octava Disposición Complementaria “Los CEBE de gestión privada para su funcionamiento, garantizarán el cumplimiento de lo previsto en la presente norma.”

Esto se confirma con lo dispuesto en la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011,¹⁰² que establece que “la institución pública debe coordinar con el Centro de Educación Básica Especial (CEBE) de su jurisdicción, para recibir las orientaciones del Saanee, a fin de asegurar una inclusión efectiva”, mientras que para la institución educativa privada no prescribe este apoyo por parte de dichos servicios; adicionalmente, al referirse a las adaptaciones curriculares, dispone que en las institucionales educativas públicas, el docente de aula, con la orientación de los Saanee, realizará las adaptaciones curriculares que requiera el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes a su cargo. Para el caso de aquellas de gestión privada establece que dichas adaptaciones curriculares se realizan conforme a su reglamento interno.

Con relación a este punto, la Defensoría del Pueblo considera que lo dispuesto en tal norma no exime, en modo alguno, a la institución privada de la obligación de implementar o coordinar dicho apoyo, incluso realizar las adaptaciones mediante la adecuación de sus instrumentos de gestión, a fin de que la práctica pedagógica comprenda la realización de dichas adaptaciones y dé respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

En el marco de la política de educación inclusiva, el punto óptimo de aceptabilidad y adaptabilidad se alcanzará cuando los docentes de las instituciones educativas estén aptos para realizar por ellos mismos las adaptaciones necesarias. Pero, mientras ello ocurra, será razonable que cuenten con servicios de apoyo.

Por consiguiente, debido a que en el caso de las instituciones públicas, este apoyo es brindado por el Estado mediante los Saanee, resulta razonable que sean las instituciones privadas las que reorganicen su servicio para contar con dicha asesoría.

Esto se debe, principalmente, a dos argumentos: i) los referidos servicios de apoyo son temporales, por lo que corresponde a toda institución la responsabilidad de asegurar que su personal docente sea capacitado en educación inclusiva; y ii) dicho requerimiento forma parte de la obligación de cumplir determinados estándares de calidad, de la misma manera que en otras oportunidades ha sido satisfecha en relación a otras materias o aspectos del proceso educativo (por ejemplo, la enseñanza de conocimientos en computación).

Al respecto, una de las medidas que una institución privada podría implementar para contar con el apoyo y asesoramiento del referido servicio y, por

¹⁰² Directiva para el Desarrollo del Año Escolar 2011 en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Técnico – Productiva. Aprobada por Resolución Ministerial N° 0348-2010-ED, publicada en el diario oficial El Peruano el 27 de noviembre del 2010.

ende, realizar las adaptaciones curriculares necesarias, podría ser la constitución de un equipo interno con docentes que tengan estudios de especialización o experiencia en la atención educativa inclusiva.

Otra opción, puede ser la conformación de un equipo itinerante que brinde el soporte pedagógico a varias instituciones privadas geográficamente cercanas. No obstante, como se ha puesto en evidencia, ello no eximirá a la institución privada de asegurar que sus docentes sean capacitados en educación inclusiva, a fin de brindar un servicio educativo de calidad.

No olvidemos que, de acuerdo con el artículo 13º de la Ley General de Educación, corresponde al Estado garantizar los factores de calidad en las instituciones públicas; en tanto que en las instituciones privadas, le compete regularlas y supervisarlas.

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

Lograr la efectividad del derecho a la educación inclusiva de calidad requiere una transformación estructural impartida desde las políticas públicas. Las instituciones educativas, si bien son las principales instancias de gestión, funcionan con un alto grado de subordinación a las instancias intermedias, además de ser el espacio de concreción de las políticas públicas educativas nacionales o sectoriales. Asimismo, el carácter intersectorial de dichas políticas implica el concurso de otros sectores y agentes involucrados en su ejecución.

Al margen de las normas sobre la transversalidad de la atención de los estudiantes con discapacidad en todo el sistema educativo, las políticas educativas diseñadas desde el 2007 han estado orientadas a superar las condiciones de inequidad y la deficiente calidad en el sistema educativo que afectan a los niños y las niñas en general. No obstante, si bien estas políticas contemplan un enfoque inclusivo o equitativo, su generalidad hace que no resulten suficientes para garantizar el cumplimiento efectivo del derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad, quienes, debido a que sus condiciones no son homogéneas, requieren acciones concretas, diferenciadas y continuas.

Por otro lado, algunas veces, estas normas no guardan coherencia entre ellas, pues no observan dicha transversalidad, lo que origina dificultades para la implementación de los instrumentos de la política de educación inclusiva en los diferentes niveles, modalidades y formas educativas. Ello se debe, asimismo, a la ausencia de información estadística poblacional y educativa confiable sobre las personas con discapacidad; la falta de articulación de los componentes del sistema educativo y la omisión del carácter intersectorial y descentralizado de la gestión educativa.

Al respecto, desde el Censo Nacional de Población y Vivienda realizado el año 1993, el Perú no cuenta con datos estadísticos reales y actuales sobre el número de personas con discapacidad en el país. Si bien en el 2006, la Encuesta Nacional Continua (ENCO) arrojó que el 8.9% de la población peruana presenta alguna dificultad o limitación física o mental, el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2007 solo recogió información sobre el número de hogares¹⁰³ que tenía, al menos, a un integrante con discapacidad. Asimismo, en este último censo, la discapacidad mental no fue considerada como una variable, por lo que la data resulta incompleta y poco idónea para el diseño de políticas públicas.

En razón de ello, avanzar hacia sistemas educativos inclusivos requiere que las políticas se orienten en tres direcciones: desde enfoques homogéneos a políticas que consideren la diversidad con igualdad; desde el trabajo aislado de los docentes al trabajo colaborativo con diferentes actores; y desde el sistema educativo y políticas sectoriales a la sociedad educadora y políticas intersectoriales.¹⁰⁴

En ese contexto, constituye un esfuerzo importante la medida impulsada por el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) en coordinación con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) para realizar en el 2012, la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad¹⁰⁵ que recogerá información más precisa sobre las condiciones actuales de las personas con discapacidad en el ámbito educativo y laboral, entre otros.

Esta iniciativa representa un oportunidad para contar con data estadística confiable sobre la población con discapacidad en edad escolar y, de ese modo, conocer también la demanda educativa real de atención en los CEBE, instituciones educativas inclusivas, así como del soporte de los Saanee. Adicionalmente, servirá para incluir todos los tipos de discapacidad y aplicar instrumentos técnicos de recopilación de información tomando en cuenta los criterios derivados del nuevo concepto sobre discapacidad establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

A continuación se presenta un análisis de los principales instrumentos programáticos vinculados a la política de educación inclusiva, o que inciden en ella.

¹⁰³ Arrojó una prevalencia de 10.9% hogares (735 mil 334 hogares) con, al menos, una persona con discapacidad.

¹⁰⁴ Blanco, Rosa. *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. En la publicación *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). España, p. 95.

¹⁰⁵ Información difundida en la página Web del CONADIS. En: <http://www.conadisperu.gob.pe/web/noticiasdetalle.php?octocodigo=274> (revisada el 5 de diciembre del 2011).

3.2.1 El Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021¹⁰⁶

El PEN es un instrumento de formulación y ejecución de políticas públicas, pero también de movilización ciudadana, que consigna las prioridades en el ámbito educativo que serán implementadas a largo plazo. Fue diseñado en cumplimiento del artículo 7º de la Ley General de Educación y en concordancia con la Decimosegunda Política de Estado del Acuerdo Nacional.¹⁰⁷

El PEN comprende seis objetivos estratégicos:

1. Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos.
2. Estudiantes e instituciones educativas que logran aprendizajes pertinentes y de calidad.
3. Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.
4. Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad.
5. Educación superior de calidad que se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional.
6. Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad.

Con relación a las personas con discapacidad, el Objetivo estratégico 1 comporta la prevención del fracaso escolar en los grupos sociales más vulnerables, para lo cual el PEN consigna, entre sus políticas específicas (política 4.4), superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo mediante las siguientes medidas:

- a. 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.
- b. Programa de educación inclusiva para la EBR que responda a la diversidad y las 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.

¹⁰⁶ Aprobado mediante la Resolución Suprema N° 001-2007-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano*, el 07 de enero del 2007.

¹⁰⁷ El Acuerdo Nacional contiene 31 políticas de Estado que se relacionan con cuatro objetivos básicos: fortalecimiento de la democracia y del Estado de Derecho; desarrollo de la equidad y justicia social; promoción de la competitividad del país; y afirmación de un Estado eficiente, transparente y descentralizado.

- c. 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.
- d. 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.
- e. 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, mediante los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico.
- f. Acondicionamiento de infraestructura en las escuelas para que cuenten con fácil acceso y disponibilidad para los estudiantes con alguna discapacidad.

Sin embargo, sobre el cumplimiento de este primer objetivo, dicho documento señala que, si bien el acceso al nivel primaria es casi óptimo, se necesita mejorar en la prevención de la repitencia y la deserción escolar.

Con relación a los objetivos del PEN, el Consejo Nacional de Educación (CNE) ha elaborado el documento “Proyecto Educativo Nacional 2007-2010. Balance y recomendaciones”¹⁰⁸ que da cuenta de los avances y las dificultades en su implementación.

Refiriéndose al Objetivo Estratégico 2, el CNE destaca que es positivo que la aplicación nacional de evaluaciones estandarizadas se haya mantenido y fortalecido durante este período. Esto ha permitido identificar avances en los logros de aprendizaje en Comprensión Lectora, aunque lamentablemente no se han registrado mayores avances de los aprendizajes en matemáticas.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, resulta necesario que las evaluaciones se encuentren adaptadas para responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, como se analizará en el acápite 3.2.6, es necesario contar con información estadística que permita conocer la evaluación del nivel de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, en contraste con aquellos que no tienen tal condición.

Con relación al Objetivo Estratégico 3, el CNE informa que la acreditación de las instituciones dedicadas a la formación docente aún se encuentra en

¹⁰⁸ Consejo Nacional de Educación. *Proyecto Educativo Nacional 2007-2010. Balance y recomendaciones, junio 2011*. Disponible en: <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/balanceCNE.pdf>

una fase inicial. Asimismo, las normas orientadas a mejorar la calidad de los Institutos de Educación Superior Pedagógica no han obtenido el efecto deseado y se deben corregir. Si la calidad de la formación inicial que reciben los docentes no es óptima, es razonable deducir que los docentes no estarán adecuadamente preparados para la inclusión.

Sobre el Objetivo Estratégico 4, en materia de descentralización se considera un avance la formulación de los diseños curriculares regionales, así como la implementación del Sistema de Seguimiento e Información a la Implementación de los proyectos educativos regionales (PER) y la Descentralización de la Educación (SSII-PER). Sin embargo, el CNE llama la atención acerca del incumplimiento del incremento formulado en el PEN.

Sobre este aspecto, se sabe que para el año 2012, el presupuesto del sector educación contará con un equivalente del 3.31% del PBI.¹⁰⁹ Como se ha señalado en el acápite 3.4.1 del informe, la baja dotación de recursos al sector impactará negativamente en el cumplimiento de la política de educación inclusiva, puesto que es en las mismas instituciones educativas existentes donde esta política educativa inclusiva se implementa.

Asimismo, se debe señalar que el estudio del CNE solo hace referencia a la información estadística de los años 1993 y 2006 sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad en edad escolar, con la atingencia de que se trata de información distinta y que implicó el uso de diversas definiciones sobre las personas con discapacidad. En este sentido, la Defensoría del Pueblo es de la opinión de que, como se indicó en párrafos anteriores, resulta necesario contar con estadística actualizada y confiable acerca de la situación de los estudiantes con discapacidad.

3.2.2. Los Proyectos Educativos Regionales (PER)

Los Proyectos Educativos Regionales (PER) son instrumentos participativos que orientan la política y gestión educativa de los gobiernos regionales, y se articulan con lo dispuesto en el PEN. Dichos instrumentos cuentan con un diagnóstico regional que se elabora a partir de la información que proporcionan las UGEL como resultado de sus propios diagnósticos educativos locales, y contienen información sobre la situación de la cobertura de los servicios educativos, el acceso y la permanencia, los factores de incidencia en la calidad educativa que se brinda en la región, así como sobre otros aspectos que afectan el funcionamiento de la atención educativa.

¹⁰⁹ Nota de prensa del Ministerio de Educación del 24 de noviembre del 2011. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/noticias/archivoNoticias.php?pagina=2&cmbAnio=2011&cmbMes=11>

Sobre el referido diagnóstico, compete a ambas instancias de gestión, con apoyo de los Consejos Participativos Locales y los Consejos Educativos Institucionales, elaborar o actualizar anualmente el diagnóstico de sus respectivas realidades educativas.¹¹⁰

De la revisión de los contenidos de los PER de 19 regiones,¹¹¹ la Defensoría del Pueblo ha verificado que nueve¹¹² no cuentan en sus respectivos diagnósticos con información sobre la educación de niños, niñas y jóvenes con discapacidad; y que en ocho esta información es insuficiente.¹¹³ Solo los PER de las regiones Callao y Junín recogen información adecuada sobre la situación educativa de dicho colectivo de personas y establecen acciones para el desarrollo de una política educativa regional, mediante objetivos, metas, medidas o estrategias, bajo términos de equidad o inclusión.

Por otro lado, en los PER de Huancavelica y Lima provincias, el componente inclusivo está vinculado únicamente a la educación intercultural.

Sobre los inconvenientes para la no incorporación de un enfoque inclusivo en los PER, la Defensoría del Pueblo considera preocupante la carencia de información sobre el número de instituciones educativas inclusivas, Saanee y otros aspectos sobre la educación de las personas con discapacidad. Prueba de ello es el pedido de información solicitado a las UGEL de Lima y Callao,¹¹⁴ así como a la Dirección Regional de Lima Metropolitana¹¹⁵ y la Dirección Regional del Callao.¹¹⁶

Ante este pedido, solo las UGEL N° 5 y N° 6, así como la Dirección Regional de Lima Metropolitana dieron a conocer parcialmente datos sobre el número de instituciones educativas inclusivas y especiales, Saanee y Prite existentes en sus respectivas jurisdicciones, así como las medidas adoptadas para identificar las necesidades de adecuación de la infraestructura y equipamiento de las instituciones educativas, entre otros.

Debido a que la gestión educativa se caracteriza por ser sistémica y unitaria por la articulación de cada instancia con otras para el logro de diversos

¹¹⁰ Artículo 9º del Reglamento de Educación Básica Especial.

¹¹¹ PER Amazonas, Ancash, Ayacucho, Callao, Cusco, Huancavelica, Huánuco, Junín, La Libertad, Lambayeque, Lima Provincias, Madre de Dios, Pasco, Piura, Puno, San Martín, Tacna, Tumbes, y Ucayali.

¹¹² PER Amazonas, Ayacucho, Cusco, Madre de Dios, Pasco, Piura, San Martín, Tacna, y Tumbes.

¹¹³ PER Ancash, Huancavelica, Huánuco, La Libertad, Lambayeque, Lima Provincias, Puno y Ucayali.

¹¹⁴ Oficio Múltiple N° 0003-2010-DP/ADHPD-PDEPRODIS, del 27 de septiembre del 2010.

¹¹⁵ Oficio N° 0063-2010-DP/ADHPD-PDEPRODIS, del 27 de septiembre del 2010.

¹¹⁶ Oficio N° 0064-2010-DP/ADHPD-PDEPRODIS, del 27 de septiembre del 2010.

objetivos,¹¹⁷ no es posible atribuir únicamente a las instituciones educativas la responsabilidad en la implementación de la política de educación inclusiva. En este sentido, visibilizar la situación educativa de las personas con discapacidad en los diagnósticos es importante para diseñar verdaderas políticas educativas inclusivas en las regiones.

Por ello es que, a la luz del nuevo enfoque dispuesto en la CDPD,

El éxito de la inclusión y de la consecución de derechos de los estudiantes con discapacidad requiere actuar sobre el microsistema (cambios e innovaciones en las prácticas educativas e inclusivas); el mesosistema (cambios en las organizaciones que proporcionan apoyos y en los distintos sistemas y contextos educativos); y el macrosistema (cambios en las políticas educativas).¹¹⁸

3.2.3. El Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015

Con el fin de lograr las metas del Marco de Acción de Dakar¹¹⁹ y los Objetivos del Milenio¹²⁰ para el logro de la universalización de la educación, el Foro Nacional de Educación¹²¹ adoptó el Plan Nacional de Educación para Todos

¹¹⁷ Artículo 3º del Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.

¹¹⁸ Ministerio de Educación de España. *Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes*. Revista N° 18. Participación Educativa. España. 2011.p. 32.

¹¹⁹ Adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación Dakar (Senegal), realizado el año 2000. El Marco de Acción de Dakar es la confirmación de la visión formulada en Jomtien en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Asimismo, expresa el compromiso colectivo de la comunidad internacional de perseguir una estrategia amplia, con objeto de garantizar que en el lapso de una generación se atiendan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos y que esa situación se mantenga después.

Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (revisado el 24 de octubre del 2011).

¹²⁰ Constituyen un compromiso internacional asumido por el Estado peruano el año 2000, respecto a los ocho objetivos de desarrollo del Milenio que fueron aprobados en la Declaración del Milenio. Dicha declaración fue aprobada durante la denominada Cumbre del Milenio, celebrada en el 2000 en Nueva York, donde representantes de 191 países establecieron objetivos generales sobre los temas de pobreza, SIDA, educación y medio ambiente. Con relación al tema educativo, se ha dispuesto el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio, que es “lograr la enseñanza primaria universal”, cuya meta es asegurar que para el año 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria. En: <http://www.pnud.org.pe/frmAcercaODM.aspx> (revisado el 24 de octubre del 2011).

¹²¹ Comisión multisectorial conformada por instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil. Institucionalizada mediante Resolución Suprema N° 041-2004-ED, publicada en el diario oficial El Peruano, el 1 de setiembre del 2004. Mediante dicha norma, se creó también el Consejo Educativo de dicho foro presidido por el Viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación e integrado por un delegado del Consejo Nacional de Educación, un representante del Estado y dos representantes de organizaciones de la sociedad civil.

2005-2015 (PNEPT),¹²² con el objetivo de mejorar la equidad y calidad educativa del país. Para ello, el PNEPT se articula en seis objetivos:

1. Lograr un servicio educativo de calidad, que asegure aprendizajes básicos, orientados al desarrollo humano a lo largo de la vida y al respeto y cuidado del medio ambiente, y que atienda nuestra diversidad cultural, étnica y lingüística, con equidad de género.
2. Garantizar la equidad en la educación, orientada a superar las brechas que devienen de la inequidad de género y de la discriminación socio-cultural, étnica y lingüística, así como de aquellas que provienen de otros factores de desigualdad, en particular la socioeconómica y la derivada de la discapacidad.
3. Expandir y mejorar la protección de la madre gestante y la atención integral, nutrición, salud y educación de las niñas y los niños desde la fecundación y durante sus primeros años de vida, especialmente de aquellas y aquellos más vulnerables y desfavorecidos, promoviendo igualdad de oportunidades para todos, tomando en cuenta la diversidad social y cultural.
4. Asegurar que todas las niñas y los niños, especialmente aquellos que se encuentran en condiciones de discriminación, exclusión o pobreza, concluyan una educación primaria gratuita y de calidad, con equidad que les permita contar con los aprendizajes básicos para tener mejores condiciones de vida.
5. Brindar una educación secundaria integral de calidad para adolescentes y jóvenes, que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje y formación en valores, que los prepare para la vida y el ejercicio de la ciudadanía.
6. Promover el acceso equitativo de todos los jóvenes y adultos a una Educación Básica de calidad y ofrecer oportunidades de educación permanente, priorizando la reducción del analfabetismo, particularmente en la población vernáculo hablante, femenina y rural.

Dicho plan contempla algunas políticas vinculadas a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien no se señala expresamente qué tipo de necesidades educativas, se entiende que están referidas a discapacidad, ya que en el diagnóstico focalizado de cada uno de los objetivos estratégicos de Dakar, se alude a un enfoque inclusivo respecto a estudiantes con discapacidad en las instituciones de EBR. Estas políticas son:

¹²² Oficializado mediante Resolución Ministerial N° 0592-2005-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el, 30 de septiembre del 2005. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/educacionparatodos/xtras/PlanNacionalEPT2005-2015Peru01.pdf> (revisado el 26 de octubre del 2011).

- Política A: ampliar oportunidades y la calidad de la atención integral a niños y niñas menores de 6 años priorizando la población de menores recursos: Dentro de dicha política el Objetivo A.2 señala el deber de incrementar gradualmente el acceso la educación inicial de los niños y niñas de 3 a 5 años, atendiendo la diversidad socio cultural del país y a la población con necesidades educativas especiales.
- Política B: Garantizar la continuidad educativa, la calidad y la conclusión de los estudios de los estudiantes del nivel primaria y secundaria de instituciones educativas públicas de áreas rurales y en situación de pobreza: Contiene como Objetivo B.1, consolidar el acceso universal a la educación primaria y su culminación oportuna, especialmente en zonas rurales y poblaciones con necesidades educativas especiales. Asimismo, el Objetivo B.4, establece como meta incrementar el acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación secundaria y su culminación oportuna garantizando la igualdad entre sexos y especialmente en zonas rurales y en poblaciones con necesidades educativas especiales.
- Políticas G: Proveer las condiciones básicas de infraestructura, equipamiento y material educativo que aseguren las condiciones para el aprendizaje óptimo, especialmente en las instituciones educativas de mayor carencia: El Objetivo G.1 dispone el mejoramiento de la infraestructura y el incremento de la dotación de servicios básicos en instituciones educativas de mayor carencia.

Si bien dicho Plan constituye una herramienta para el logro de condiciones de calidad y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, como se verá a lo largo de este informe, el cumplimiento de los estándares de educación inclusiva no es del todo satisfactorio.

Por consiguiente, sería deseable una acción articulada entre las políticas y normas de la materia, considerando al Ministerio de Educación, sus órganos de línea y asesoramiento, así como las demás instancias de gestión, como responsables de dicha gestión.

3.2.4. El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009 al 2018¹²³

El Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018 sustituye al Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas

¹²³ Aprobado mediante Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 23 de diciembre del 2008.

con Discapacidad 2003–2007.¹²⁴ Dicho Plan ha sido creado para articular las políticas públicas sectoriales diseñadas para el colectivo de personas con discapacidad, estableciendo entre sus objetivos “garantizar el acceso, la gratuidad y la calidad en un marco de carácter inclusivo”.

En comparación con su antecesor, este segundo plan contempla un conjunto de medidas promocionales, preventivas, de acción positiva, así como de fortalecimiento y ampliación de los servicios existentes para las personas con discapacidad y, de ese modo, posibilitar el ejercicio de sus derechos en igualdad de oportunidades. Además, fundamenta sus principios en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Entre las áreas de intervención, el Plan contempla como ejes i) la equidad, ii) la inclusión y iii) la calidad.¹²⁵ Asimismo, como parte de las acciones generales en materia de educación inclusiva, el Plan dispone las siguientes acciones establecidas en la Ley General de la Persona con Discapacidad:

- Diseño e implementación de políticas educativas inclusivas.
- Acceso, permanencia y éxito de los estudiantes con discapacidad incluidos en el Sistema Educativo Nacional.
- Acceso 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.
- Diseño e implementación de medidas especiales para la admisión de personas con discapacidad en universidades e instituciones superiores pedagógicas.

Por otra parte, en las perspectivas al 2018, el Plan considera lo siguiente:

- La atención educativa a la diversidad se debe realizar bajo un enfoque inclusivo.

¹²⁴ Aprobado mediante Decreto Supremo N° 009–2003–MIMDES, publicado el 22 de junio del 2003. Luego, el Decreto Supremo N° 015–2006–MIMDES, publicado el 13 de diciembre del 2006, declara el Decenio de las Personas con Discapacidad a partir del 2007, y dispone la obligación de distintos sectores del Estado de formular un nuevo Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad que abarca desde 2007 al 2016.

¹²⁵ La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad; la inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades; y la calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente

- Los estudiantes con discapacidad leve y moderada deben ser incluidos y atendidos con calidad por la EBR.
- Los estudiantes con discapacidad severa deben recibir atención especializada de la Educación Básica Especial.
- La creación de PRITE en todas las regiones del país priorizando las zonas con mayores índices de pobreza.
- Las universidades e instituciones superiores pedagógicas deben contar con procedimientos de admisión adecuados para las personas con discapacidad.
- La comunidad en general debe estar sensibilizada y apoyar el proceso de inclusión educativa de las personas con discapacidad.

Para el monitoreo del Plan, se conformó una Comisión Multisectorial Permanente para fines de seguimiento y monitoreo de las acciones sectoriales formuladas;¹²⁶ en tanto que la Secretaría Técnica de dicha Comisión fue asignada al CONADIS. Sin embargo, al margen de la designación oficial de los representantes sectoriales para las reuniones de la Comisión Multisectorial, no se ha logrado concretar un trabajo sostenido para la implementación de tales acciones.

Por otro lado, tampoco se ha considerado la participación de los representantes de las organizaciones de personas con discapacidad en la Comisión Multisectorial, según lo dispuesto en el artículo 6º numeral i) de la norma de creación (que establece que la Comisión canalizará los aportes de la sociedad civil por intermedio de la Secretaría Técnica a cargo del CONADIS) y de conformidad con el artículo 4º, numeral 3, de la CDPCPD. Dicho artículo señala que en los procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados deben celebrar consultas con dichas personas, incluidos los niños y las niñas, mediante las organizaciones que las representan.

3.2.5 Las políticas de mejora del ejercicio profesional docente: El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP)

El PRONAFCAP fue diseñado para el periodo 2007-2011¹²⁷ como resultado de la evaluación nacional censal de docentes de EBR realizada con la finali-

¹²⁶ Creada por el artículo 3º del Decreto Supremo N° 007-2008-MIMDES, que aprueba el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2007 al 2018. Dicha Comisión está integrada por los sectores de Educación; Salud; Trabajo y Promoción del Empleo; Relaciones Exteriores; Vivienda, Construcción y Saneamiento; Transportes y Comunicaciones; Economía y Finanzas; y Mujer y Desarrollo Social.

¹²⁷ Aprobado mediante el Decreto Supremo N° N° 007-2007-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 03 de febrero del 2007.

dad de conocer las condiciones, habilidades, capacidades y conocimientos de los docentes, así como para identificar el nivel de aplicación del currículo.¹²⁸

La ejecución del PRONAFCAP está a cargo de la Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional (DIGESUTP) del Ministerio de Educación, por medio de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP). Dicho Programa está dirigido a docentes de instituciones educativas públicas de la educación básica regular (castellano hablantes y bilingües) y de la educación básica especial, donde la educación inclusiva es parte de los ejes transversales del proceso de capacitación.

Para ello cuenta con dos programas de intervención: i) básico (fortalecimiento de capacidades docentes en matemáticas y comunicación; y actualización en aspectos generales y específicos del Diseño Curricular Nacional según modalidad, nivel y especialidad), y ii) especialización y actualización.¹²⁹

3.2.6 Las políticas de evaluación de los aprendizajes escolares

En el año 2007, el Ministerio de Educación declaró de preferente interés la permanente implementación y ejecución de la evaluación del sistema educativo a partir de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de la EBR, de los docentes capacitados o por capacitarse, y de las instancias de gestión educativa descentralizada.¹³⁰ Asimismo, dispuso la implementación y ejecución de dichas evaluaciones con el apoyo técnico y logístico de las DRE y las UGEL.

La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) se aplica cada año para medir el nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de primaria en lo que se refiere a las capacidades de comprensión lectora y el uso de números y operaciones para resolver problemas. Asimismo, dicha evaluación está dirigida cada dos años a los estudiantes de cuarto grado de instituciones educativas de la educación intercultural bilingüe, a efectos de medir el grado de comprensión lectora en lengua originaria y en castellano como segunda lengua.¹³¹

¹²⁸ En cuanto a Comprensión Lectora, a nivel global, el 15,9% de los maestros se ubicó en el nivel I; es decir, manejaban de manera incipiente las habilidades evaluadas, y el 32% se encontró por debajo de ese nivel. Solo el 24,3% lograron dominar las habilidades, En: Consejo Nacional de Educación. Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente, p. 28.

¹²⁹ Este último fue implementado a partir del 2010.

¹³⁰ Decreto Supremo N° 021-2007-ED publicado en el diario oficial *El Peruano* el 30 de agosto de 2007.

¹³¹ De acuerdo con el Decreto Supremo N° 015-2008-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 16 de julio de 2008, "el Ministerio de Educación a partir del ejercicio fiscal 2008, mediante resolución de su Titular, cuando corresponda, dispondrá la implementación y ejecución de las evaluaciones del sistema educativo de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1 del Decreto Supremo N° 021-2007-ED".

Si bien este mecanismo de medición de los progresos de las capacidades en los estudiantes constituye el único referente nacional de evaluación en ese aspecto, su desarrollo no ha considerado criterios diferenciados ni adaptados en los instrumentos de evaluación a estudiantes con discapacidad incorporados en los diferentes grados y niveles de las instituciones educativas públicas. Asimismo, los resultados evidencian inequidades significativas.

A manera de ejemplo, la Evaluación Censal 2010 indica que el 35,5% de estudiantes en zonas urbanas alcanzó el nivel esperado en Comprensión Lectora; en cambio en las zonas rurales solo el 7,6% de estudiantes alcanzó este nivel. Por otro lado, en lo concerniente a la Matemática, se obtuvo un 16,4% en el nivel esperado en zonas urbanas en contraste con un 5,8% de áreas rurales.¹³²

A pesar de que no se cuenta con información específica sobre el progreso en los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, es probable que la evaluación arroje resultados desfavorables en el caso de dichos estudiantes en comparación con sus pares sin discapacidad, dado que la tendencia es mostrar menor rendimiento en los grupos socialmente excluidos por la ausencia de adaptaciones de acceso y curriculares.

Por tal motivo, existe la necesidad de contar con esta información con el propósito de conocer dónde reforzar los aprendizajes de estos estudiantes. Además, debe tomarse en consideración que las evaluaciones aplicadas a los estudiantes con discapacidad deberán estar adecuadamente adaptadas.

A modo de ejemplo, en el año 2009, la subdirectora de la institución educativa inclusiva “Monseñor Juan Tomis Stack” informó a la Defensoría del Pueblo que en el proceso de evaluación censal de estudiantes, realizado en el año 2008, se había solicitado a la institución a su cargo excluir de las aulas a los estudiantes inclusivos. Por dicha razón, la subdirectora pidió la intervención de la Defensoría del Pueblo.¹³³

En el mismo sentido, en noviembre del 2011, en el marco de la evaluación censal de estudiantes desarrollada en el Colegio Particular Virgen del Carmen, en Sullana, Piura, la Defensoría del Pueblo recibió una queja interpuesta por los padres de V.L.C., estudiante con discapacidad visual de ocho años de edad.¹³⁴

¹³² Ministerio de Educación – Unidad de la Medición de la Calidad. Disponible en: http://www2.minedu.gob.pe/umc/noticiacompleta_index.php?v_codigo=77

¹³³ Esta situación fue informada a la Defensoría del Pueblo con sede en Lambayeque mediante el Oficio N° 0086-2009-DREL/SD I.E. IPSM “MJTS”, del 19 de noviembre del 2009.

¹³⁴ Expediente N° 6737-2011.

Dicha queja fue interpuesta ante la negativa de los representantes del sector Educación de evaluar a la niña bajo el argumento de que no contaban con los instrumentos de evaluación en Braille. No obstante, los padres señalaron que las autoridades tenían conocimiento de la presencia de una estudiante con discapacidad visual entre los estudiantes que serían evaluados y que, incluso, había sido preparada por dicha institución educativa para rendir la evaluación.

Ello motivó que la directora condujese a la estudiante a otra aula y le tomese una evaluación “simulada” para no afectar su autoestima y evitar que se sintiera discriminada.

3.3 Análisis del marco institucional en materia de educación inclusiva

La atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales, entre ellos los niños y las niñas con discapacidad, es transversal a todo el sistema educativo.¹³⁵ En razón de ello, los distintos niveles de gestión tienen la obligación de adoptar diversas medidas en materia de accesibilidad, diversificación curricular, provisión de recursos y capacitación docente, además de propiciar un clima de respeto para incluir progresivamente a dichos estudiantes.¹³⁶

La Defensoría del Pueblo considera que aunque la política de educación inclusiva observa los principios enunciados en instrumentos internacionales y la normatividad nacional sobre el derecho a la educación, la acción de los diferentes organismos e instancias de gestión del sector Educación es limitada, o, en algunos casos, aislada. El funcionamiento es independiente de cada una, sin una orientación común de política con la consiguiente superposición de funciones y la falta de priorización de recursos, lo que no se condice con el carácter unitario, descentralizado, sistémico y eficaz del sistema educativo establecido normativamente.

La gestión de la política de educación inclusiva en el Perú se desarrolla mediante distintas instancias y servicios, con funciones diferenciadas, las cuales se describen a continuación.

3.3.1. El Ministerio de Educación

Es el órgano del Gobierno Nacional que define, dirige y articula la política de educación, en concordancia con la política general del Estado.¹³⁷ Tiene por

¹³⁵ Artículo 5° del Reglamento de EBE.

¹³⁶ Artículo 11° del Reglamento de EBR.

¹³⁷ Artículo 79° de la Ley General de Educación.

funciones principales definir, dirigir, regular y evaluar, en coordinación con las regiones, la política educativa y pedagógica nacional, así como establecer políticas específicas de equidad.¹³⁸

En ese sentido, el Ministerio diseña políticas para asegurar que niños y jóvenes de todo el país tengan iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato sin ninguna forma de discriminación, en un sistema educativo flexible, adecuado a las necesidades y exigencias de la diversidad y el logro de competencias básicas.¹³⁹

Para ello, su estructura orgánica contempla los Viceministerios de Gestión Institucional y Gestión Pedagógica. El primero, diseña e implementa la política y estrategias para preservar la unidad de la gestión del sistema educativo nacional; dirige el proceso de descentralización y establece criterios técnicos que orientan el desarrollo y modernización en las instancias de gestión educativa descentralizada; coordina las relaciones con los organismos de cooperación internacional; y emite normas para la construcción, refacción y equipamiento de locales escolares.

En esa medida, la consideración de la promoción de la inclusión educativa debe estar inmersa en las actuaciones concretas que dicho Viceministerio realice en cumplimiento de sus funciones.

El segundo Viceministerio propone políticas, objetivos y estrategias nacionales educativo - pedagógicas de las etapas, niveles, modalidades y formas del sistema educativo para la aplicación de estructuras curriculares básicas, planes de formación y capacitación del personal docente, seguimiento de los factores de calidad de la educación, de las investigaciones de carácter pedagógico y el uso de nuevas tecnologías de enseñanza.

Dos direcciones con rango de órganos de línea del Viceministerio de Gestión Pedagógica son importantes para la implementación efectiva de la educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Por una parte, la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) brinda las orientaciones específicas sobre educación inclusiva y es responsable de formular y proponer la política, los objetivos, las estrategias peda-

¹³⁸ Artículo 80° literal a) de la Ley General de Educación.

¹³⁹ Artículo 6° del Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado mediante el Decreto Supremo N° 006-2006-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 16 de febrero del 2006.

gógicas y las normas de alcance nacional para la Educación Especial. Adicionalmente, debe encargarse de “supervisar, visar y evaluar la aplicación del enfoque inclusivo dentro del sistema educativo, en coordinación con las Direcciones Nacionales correspondientes.”¹⁴⁰

Es decir, en consideración al reconocimiento del derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad, la DIGEBE ha asumido el rol de apoyo a las instituciones educativas regulares y de otras modalidades que atienden a niños y niñas con discapacidad. Dicha actuación es transversal a todo el sistema educativo.¹⁴¹

Por otra parte, y no menos importante en su calidad de órgano de línea, es la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR), a la que corresponde la formulación e implementación de la propuesta articulada de una política de educación inclusiva de alcance nacional, dirigida a los niveles de inicial, primaria y secundaria.¹⁴² Dicha propuesta debe incluir objetivos, estrategias pedagógicas, normas y orientaciones.

No obstante lo anotado hasta el momento, al margen de lo ordenado normativamente, el contexto educativo regular aún no ha asumido el liderazgo transformacional para la adaptación de la gestión institucional y pedagógica que la educación inclusiva requiere, debido a que subsisten barreras en el acceso, permanencia y participación, así como limitaciones y dificultades para dar una respuesta adecuada a las necesidades educativas individuales o especiales de los estudiantes con discapacidad.

Conforme lo indica Andrés Paya Rico, esta situación estaría poniéndose en evidencia en toda América Latina, pues señala lo siguiente:

La normativa de los países de la región recoge los principios, ideales o aspiraciones de las declaraciones o convenciones internacionales (educación como derecho humano fundamental; principio de no discriminación o acceso universal a la educación). En varios países, la dimensión normativa de la educación inclusiva se percibe en íntima relación con los derechos de las personas con discapacidad. Se puede afirmar que los problemas y desafíos no derivan de la ausencia de una legislación apropiada, sino que radican en la aplicación efectiva y concreta de la misma.¹⁴³

¹⁴⁰ Artículo 41° del Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.

¹⁴¹ Artículo 5° del Reglamento de EBE, aprobado mediante el Decreto Supremo N° 002-2005-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 12 de enero del 2005.

¹⁴² Artículo 30° del Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.

¹⁴³ Paya Rico, Andrés. *Políticas de Educación Inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos del futuro*. Revista Educación Inclusiva. Vol. 3, N° 2. 2010, p. 129.

Adicionalmente, persiste la tendencia a considerar la educación inclusiva como sinónimo de educación especial, cuando el significado de la primera consiste en atender la diversidad para el desarrollo de todos los estudiantes, con independencia de sus características individuales, socio-culturales, económicas, entre otras.

La falta de definición adecuada de la educación inclusiva ha afectado el direccionamiento de las políticas de inclusión. Así lo señala la UNESCO al mencionar que “en algunos casos, se piensa que es una nueva forma de denominar a la educación especial, en otros se utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas integrales de inclusión.”¹⁴⁴

Se puede afirmar que, en el Perú, no siempre se ha observado una adecuada articulación institucional que determine una intervención acorde con los fundamentos expuestos para alcanzar una educación inclusiva de calidad. Una muestra de esta intervención que no recoge todos los elementos del enfoque inclusivo se da en el contenido del Manual para padres “Ayuda a tus hijos a triunfar en la escuela. ¿Qué deben aprender tus hijos en la escuela? en comunicación, matemática y desarrollo personal”¹⁴⁵.

Este importante documento fue elaborado por la DIGEBR con el propósito de dar a conocer los aprendizajes básicos que los estudiantes deben adquirir en las instituciones educativas y orientar la participación y supervisión de los padres y las madres.¹⁴⁶ Sin embargo, carece de un enfoque inclusivo suficiente pues no contempla la diversidad existente en los estudiantes, con independencia de la discapacidad, así como las diferencias en sus ritmos, estilos y formas de aprendizaje.

Asimismo, la Defensoría del Pueblo ha observado que, generalmente, las actividades de sensibilización, información y promoción de derechos, organizadas

¹⁴⁴ Unesco. *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/Prelac). Santiago, Santiago de Chile: Prelac/Unesco, 2007, p. 39.

¹⁴⁵ Disponible en <http://ebr.minedu.gob.pe/dep/pdfs/manualparapadres.pdf> Revisado el 31 de septiembre del 2011.

¹⁴⁶ Nota de prensa del Ministerio de Educación publicada el 29 de junio del 2008 en <http://www.andina.com.pe/Espanol/Noticia.aspx?Id=gykX6eKAZ88=> Revisada el 26 de septiembre del 2011.

por las instancias de gestión educativa descentralizadas, son responsabilidad del personal especializado en Educación Especial y no cuentan con el apoyo ni el involucramiento de los profesionales especializados de los otros niveles (inicial, primaria y secundaria) y modalidades educativas (regular y alternativa).

En esa línea, la continuidad y seguimiento de las acciones de la política educativa inclusiva local y regional son afectadas también por la alta rotación de dichos profesionales¹⁴⁷.

En lo que se refiere a la gestión educativa central, y estando próxima la culminación de la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012, la DIGEBE continúa asumiendo la mayor parte de la responsabilidad en lo que se refiere al impulso de la implementación de la política inclusiva en la educación básica regular, cuando, conforme a lo que hemos referido al inicio de este acápite, dicha función le corresponde a la DIGEBR.

Esta situación se verifica en la promoción y organización por parte de la DIGEBE, de cursos de capacitación docente virtual referidos a la temática de educación inclusiva, concursos nacionales sobre experiencias exitosas, campañas de sensibilización y movilización por la educación inclusiva, y conferencias internacionales.¹⁴⁸

La DIGEBE también ha promovido la creación de la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva, espacio donde participan el Ministerio de Educación, representado por dicha Dirección, instituciones públicas y privadas, así como organizaciones de la sociedad civil.¹⁴⁹ Asimismo, la DIGEBE se ha encargado de suscribir convenios de cooperación técnica con organismos internacionales y nacionales como Cáritas del Perú, por un periodo de tres años, a fin de garantizar el acceso a la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad en las regiones de Arequipa, Tacna y Moquegua, mediante el apoyo de Saanee de los CEBE de dichas regiones.

3.3.2. La Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)

La DRE es un órgano especializado del Gobierno Regional responsable del servicio educativo en el ámbito de su respectiva circunscripción territorial, y

¹⁴⁷ Ministerio de Educación. *Informe de evaluación del Plan Operativo Institucional*. I Semestre 2008. p. 122.

¹⁴⁸ Oficio N° 627-2011-VMGP/DIGEBE, del 31 de agosto del 2011.

¹⁴⁹ Aprobada mediante la Resolución Ministerial N° 313-2011-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 20 de julio del 2011.

que tiene una relación técnico-normativa con el Ministerio de Educación.¹⁵⁰ La UGEL, por otro lado, es una instancia de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su jurisdicción que, generalmente, es la provincia.

Las políticas y planes regionales o locales de ambas instituciones deben concordar con las políticas sectoriales nacionales diseñadas por el Ministerio de Educación.¹⁵¹ En ese orden de ideas, las DRE deben incorporar, en su PER y presupuesto anual, metas y estrategias orientadas a atender las necesidades de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Entre otras cosas, las DRE y las UGEL deben:

- Contribuir a la formulación de la política educativa nacional.
- Diseñar y organizar programas de formación docente de acuerdo a las normas nacionales emitidas por el Ministerio de Educación, priorizando la formación docente en inclusión educativa.
- Asegurar la organización e implementación de servicios de apoyo y acompañamiento al personal directivo y docente de las instituciones educativas que reciben a estudiantes con discapacidad.
- Garantizar que los Saanee cuenten con profesionales calificados.¹⁵²
- Promover gradualmente, la asignación de un profesor especializado, sin aula a cargo, en cada institución educativa con el fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.¹⁵³
- Brindar información y asesorar adecuadamente a los padres de familia, estudiantes y público en general sobre el proceso de matrícula para estudiantes con discapacidad.
- Realizar campañas de sensibilización para difundir el derecho a una educación inclusiva oportuna y de calidad.¹⁵⁴
- Promover acciones coordinadas con los gobiernos regionales y locales para la eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas en las instituciones educativas inclusivas.¹⁵⁵

Sin embargo, pese a la transferencia de funciones, ni las DRE ni las UGEL logran articular sus acciones con el órgano central, o desprenderse de la ló-

¹⁵⁰ Artículos 76° de la Ley General de Educación.

¹⁵¹ Artículo 46° y 54° del Reglamento de Gestión del Sistema Educativo.

¹⁵² Disposición 5.11 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

¹⁵³ Segunda Disposición Complementaria del Reglamento de EBR y Disposición 5.20 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

¹⁵⁴ Disposición 7.2 de la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE.

¹⁵⁵ Tercera Disposición Transitoria del Reglamento de EBE.

gica sectorial, debido a que no cuentan con información importante para la implementación de la educación inclusiva en sus respectivas jurisdicciones (número de estudiantes con discapacidad matriculados, número de instituciones educativas inclusivas, número de centros de educación básica especial, necesidades de infraestructura y mobiliario accesible, entre otros).

Como señala el Consejo Nacional de Educación:

La situación actual de la gestión educativa en las regiones revela que las dinámicas institucionales de las DRE y UGEL, instancias creadas previamente a la descentralización, no responden a las necesidades de las II.EE, sino que están sobrecargadas por burocracias administrativas y prácticas de gestión tradicional basadas en la lógica sectorial dependiendo del MINEDU y no así con la misma intensidad con el gobierno regional al que pertenecen. Esa dinámica impide que la implementación de las políticas encuentre un respaldo institucional adecuado, simplificado y moderno, lo que redundará finalmente en el aislamiento de las II.EE. para el ejercicio de su autonomía.¹⁵⁶

3.3.3. El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (Saanee)

Los Saanee¹⁵⁷ deben constituirse en cada CEBE y en los lugares donde no exista dicho centro, las DRE deben crear este servicio por medio de la UGEL.¹⁵⁸

Están conformados por un coordinador y un equipo interdisciplinario de especialistas en educación especial y educación inclusiva.¹⁵⁹ Su función se cumple de manera itinerante y consiste en orientar, asesorar y capacitar al personal docente y no docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y las modalidades del sistema educativo, para alcanzar la atención adecuada de los estudiantes con discapacidad; también realizan el monitoreo y apoyo a estos estudiantes.

Al respecto, de acuerdo al 55° del Reglamento de Educación Básica Especial sus funciones son las siguientes:

¹⁵⁶ Consejo Nacional de Educación. *Políticas educativas 2011-2016. Agenda común nacional-regional*. Primera edición. Lima, 2011. p. 52. Disponible en <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/AGENDA%20COMUN%20politicas%20para%20el%20quinquenio%20julio2001.pdf> Revisado el 29 de septiembre del 2011.

¹⁵⁷ Regulados mediante el Reglamento de EBE y la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

¹⁵⁸ Disposición 5.17 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

¹⁵⁹ Disposición 6.7.2. de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

- a) Brindar servicios de orientación, asesoramiento y capacitación permanente a los profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas que incluyen a estudiantes con NEE, fundamentalmente en aspectos relacionados a adaptaciones de acceso y curriculares, trabajo con familia y comunidad y evaluación, para garantizar el éxito de los estudiantes incluidos en los diferentes niveles y modalidades del sistema, así como su acceso al mercado laboral.
- b) Detectar, evaluar, asesorar y reforzar pedagógicamente a estudiantes que presentan problemas para el aprendizaje y la participación y que están matriculados en diferentes instituciones educativas.
- c) Atender complementaria, individual o colectivamente a alumnos con necesidades educativas especiales.
- d) Realizar actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad en coordinación con el Sector Salud y otras organizaciones de la comunidad.
- e) Desarrollar acciones de asesoramiento a padres de familia de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- f) Promover e implementar campañas de movilización y sensibilización, universalización e inclusión educativa, en coordinación con municipios, organizaciones de la Sociedad Civil y otros sectores del Estado.
- g) Organizar redes de apoyo, en convenio con instituciones públicas y privadas de cada región y localidad, así como con organismos de cooperación internacional.

La importancia de su disponibilidad responde a que mientras se implementan las garantías para la efectividad de la política de educación inclusiva, sus servicios posibilitan brindar al estudiante con discapacidad el soporte y condiciones idóneas para una inclusión educativa responsable que satisfaga sus necesidades en observancia de los principios de equidad, inclusión y calidad establecidos por la normativa interna, así como del principio de interés superior¹⁶⁰ del niño o la niña. Además, a que la atención de los referidos estudiantes no se convierta en una colocación que omita respetar los diferentes ritmos, intereses y estilos de aprendizaje, los que no son satisfechos con las prácticas, la organización y la gestión convencionales que ofrece la institución educativa regular.

¹⁶⁰ Reconocido por el artículo 3º, numeral 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Según la doctrina, es un instrumento jurídico que tiende a asegurar el bienestar del niño en los aspectos físico, psíquico y social. Funda una obligación de las instancias y organizaciones públicas y privadas a examinar si este criterio está realizado en el momento en que una decisión debe ser tomada con respecto a un niño y que representa una garantía de que su interés será tenido en cuenta; debe servir de unidad de medida cuando varios intereses entran en convergencia. En *El principio de interés superior del niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos*. Estudios Constitucionales, año 6, N° 1, Santiago de Chile, 2008, p. 230.

3.3.4. La institución educativa

La institución educativa es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo, donde se brinda el servicio educativo.¹⁶¹ Si bien adoptan decisiones que se implementan en su política, cultura y práctica, deben observar los lineamientos de política y las normas que emiten los distintos niveles de gobierno para su consignación en los diversos instrumentos de gestión institucional.¹⁶²

En ese sentido, con el fin de implementar la política de educación inclusiva, las instituciones educativas públicas deben, entre otras cosas:

- Incorporar en su Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹⁶³ el enfoque de educación inclusiva y los lineamientos pedagógicos para la diversificación curricular, en coordinación con los Saanee.
- Reservar un mínimo de dos vacantes al momento de la matrícula para estudiantes con discapacidad.¹⁶⁴
- Incluir a los estudiantes con discapacidad en la nómina de matrícula.¹⁶⁵
- Garantizar, en coordinación con las DRE y las UGEL, que la carga docente en las aulas que atiendan a estudiantes con discapacidad sea menor a la que se dispone para las aulas no inclusivas en los niveles correspondientes.¹⁶⁶
- Garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades, tanto curriculares como extracurriculares, de la institución.¹⁶⁷

Por otra parte, tanto para las instituciones públicas como privadas se han establecido obligaciones en materia de educación inclusiva, las cuales han sido analizadas en detalle en el acápite 3.1 del presente informe.

¹⁶¹ Artículo 66° de la Ley General de Educación.

¹⁶² Artículo 11° del Reglamento de Gestión del Sistema Educativo, aprobado mediante Decreto Supremo N° 009-2005-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 29 de abril del 2005.

¹⁶³ El PEI es un instrumento de gestión de mediano plazo que orienta, conduce y define la gestión educativa. Contiene la identidad de la institución educativa (visión, misión y valores), el diagnóstico y conocimiento de los estudiantes a los que atiende, la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión.

¹⁶⁴ Disposición 7.4. de la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE.

¹⁶⁵ Disposición 6.9 de la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE.

¹⁶⁶ Artículo 24° del Reglamento de Educación Básica Especial.

¹⁶⁷ Disposición 5.21 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

3.4 Análisis del gasto público en materia de educación inclusiva

3.4.1 El presupuesto destinado a la implementación de la política de educación inclusiva

De acuerdo con la información consignada en el Portal de Transparencia Económica del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), durante los últimos años el gasto público en educación se ha ido incrementado progresivamente. En el año 2011, el Presupuesto Inicial de Apertura (PIA) asignado a la educación en general en el país fue de S/. 13,180 millones nuevos soles (14.9% del gasto público total), mientras que en el 2010 el PIA para la educación fue de S/.11,719 millones, que equivale a un incremento de 12.5%.

En el caso particular del Ministerio de Educación, su PIA para el 2011 asciende a S/. 3,566 millones, lo que constituye el 6,6% del gasto público total, más del doble de lo presupuestado en el 2006. De este monto, el Ministerio de Educación ha considerado destinar S/. 1,165 millones al pago de personal y obligaciones sociales; es decir, 32,7% de su presupuesto.¹⁶⁸

En este sentido, no se podría afirmar que es la falta de recursos lo que limita la implementación de la política de educación inclusiva, sino, al parecer, una falta de prioridades, donde la inversión no focaliza el gasto que comprende la provisión de materiales o realización de capacitaciones técnico-pedagógicas en dicha materia.

Estos incrementos de recursos, sin embargo, como se verá más adelante, no se han traducido en un mejoramiento de la educación que reciben los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad en nuestro país, ya que los docentes de las instituciones educativas regulares no reciben los materiales ni las capacitaciones necesarias para brindar una educación acorde a las necesidades y potencialidades de los diferentes estudiantes, entre ellos, aquellos con discapacidad.

En su condición de entidad rectora de la educación, el Ministerio de Educación es la institución encargada de liderar la gestión para conseguir el incremento de la inversión educativa y consolidar el presupuesto nacional de educación, así como los planes de inversión e infraestructura educativa.¹⁶⁹ Por consiguiente, corresponde a esta institución asegurar que los recursos destinados

¹⁶⁸ Información obtenida del Portal de Transparencia Económica del MEF.

¹⁶⁹ Artículo 9 literal i) del Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 006-2006-ED.

a la atención de la educación en el país beneficien también (y sobre todo) a la niñez y adolescencia con discapacidad que enfrentan una situación especial de exclusión arraigada.

Conocer la asignación presupuestal y la forma de gasto de cualquier plan, programa, proyecto o institución permite conocer las prioridades establecidas, la viabilidad de las propuestas a ese nivel, así como analizar su eficiencia y, en alguna medida, determinar la eficacia esperada.¹⁷⁰

Lamentablemente, el Ministerio de Educación no ha indicado cuántos recursos de la inversión en educación se destinan para cumplir con los objetivos, proyectos y acciones de la política de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Ante el requerimiento formulado por la Defensoría del Pueblo, se limitó a informar que no cuenta con categorías presupuestales específicas que permitan identificar tal inversión,¹⁷¹ y que “la temática es de carácter transversal e inherente a la política educativa del Ministerio del Educación, por lo que resulta difícil identificar el gasto a partir de la estructura presupuestal o de las actividades del plan operativo institucional”.¹⁷²

Es preocupante que el Estado peruano siga invisibilizando los presupuestos destinados a la atención educativa de las personas con discapacidad. El sinceramiento de la inversión en la política de educación inclusiva permitiría focalizar mejor las acciones desarrolladas.

Esta falta de información referida a la política de inclusión educativa pone en evidencia la baja prioridad de la temática en la agenda del Ministerio de Educación, así como de las debilidades existentes para el monitoreo y la evaluación de los programas que está implementando dicha institución en el marco de la referida política.

La única información vinculada a la educación de personas con discapacidad a la que se ha podido acceder en el Portal de Transparencia Económica del MEF está relacionada con el presupuesto para la educación básica especial. Si bien ello no es equiparable a la que corresponde a la educación inclusiva, permite aproximarse a algunas cifras presupuestales concernientes a la capacitación docente.

¹⁷⁰ Sociedad y Discapacidad. *Informe de Estadísticas Presupuestales – SIAF. Gasto en acciones para personas con discapacidad*. Lima, 2009, p. 3.

¹⁷¹ Oficio 152-2010-DP/ADHPD del 6 de septiembre del 2010.

¹⁷² Oficio 152-2010-DP/ADHPD del 6 de septiembre del 2010.

Así, el presupuesto programado para la DIGEBE durante el 2011 ha sido de S/. 2'821.100.¹⁷³ Esta cantidad representa menos del 0.1% del total del PIA del Ministerio de Educación.

Si bien la educación inclusiva debe ser ejecutada en las instituciones educativas regulares (por lo cual corresponde asumir dicha tarea a la DIGEBR), son los Saanee (constituidos en los CEBE), los encargados de brindar (al menos de manera temporal) la asesoría y el apoyo para la enseñanza de estudiantes con discapacidad, y continúa siendo la DIGEBE el ente encargado de formular las orientaciones específicas referentes a la educación inclusiva.

De las cifras presentadas, queda en evidencia, asimismo, que el presupuesto para coordinar toda la política de inclusión educativa es insuficiente.

Por otro lado, dentro del PIA asignado a la educación básica especial, el Portal de Transparencia Económica del MEF señala que S/. 76,610 Nuevos Soles están destinados al trabajo de acompañamiento pedagógico a docentes en aula, y S/. 1'980,793 nuevos soles a la capacitación a docentes.

Asimismo, el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente destinó inicialmente S/. 1'949,161 para la capacitación de docentes en el ámbito de la educación especial. Sin embargo, este monto ha sido reducido a S/. 45,600.¹⁷⁴

Por otro lado, el Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF) muestra que en el marco del Programa Educación Básica para Todos, el presupuesto destinado específicamente a la EBE ha sido apenas de S/.1'406,000, destinado, además, a acciones normativas y curriculares, el mismo que representa solo el 0.23% de total del presupuesto del programa.

Como se puede apreciar en las cifras presentadas, pese a no contar con una información detallada del presupuesto invertido en educación inclusiva, es posible concluir que la prioridad de la educación de educación de la niñez y adolescencia con discapacidad es bastante menor en comparación con otras áreas de gasto del Ministerio.

Finalmente, es importante destacar que el Programa Nacional de Infraestructura Educativa ha destinado para el 2011 un presupuesto inicial S/.1,089 millones para la construcción y el mejoramiento de la infraestructura

¹⁷³ Oficio 627.2001-VMGP/DIGEBE de 26 de agosto del 2011.

¹⁷⁴ Ver: <http://transparencia-economica.mef.gob.pe>. No se cuenta con información relativa al destino del monto reducido.

educativa. Sin embargo, como se verá más adelante, esos recursos no se han visto reflejados en una mejora significativa de la accesibilidad de las instituciones educativas inclusivas.

3.4.2 El Plan piloto por la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad

En el Informe Defensorial N° 127,¹⁷⁵ la Defensoría del Pueblo dio cuenta de la elaboración de un “Plan Piloto por la Inclusión Progresiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2005-2012” por parte del Ministerio de Educación.¹⁷⁶ Dicho plan tenía como objetivo, inicialmente, poner en marcha un proceso piloto de inclusión de estudiantes con discapacidad en 632 instituciones de EBR, alternativa y técnico productiva, el cual se desarrollaría en su primera fase en las regiones de Lima, Junín, Lambayeque y Loreto.

De acuerdo con la información brindada por el Ministerio de Educación en dicha oportunidad, el referido plan requería una inversión de S/.14'747,000. No obstante, este monto no fue aprobado y el plan no fue ejecutado. Debido a ello, solo se realizaron acciones de sensibilización durante el 2007 con cargo al presupuesto de la DIGEBE.¹⁷⁷

Ante esta situación, en enero del 2008 se formuló un proyecto de inversión pública que pudiese comprender las acciones contempladas por el plan piloto. Al término de este informe, dicho proyecto se encuentra aún en la fase de formulación en el Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP) con el nombre “Fortalecimiento de la inclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación básica de la muestra piloto” (Proyecto de inversión pública N° 73723), con un costo de inversión de S/. 8'765,841 y con un costo de operación adicional de S/. 3'026,424.

Dicho proyecto comprende ahora las regiones de Apurímac, Ayacucho, Cusco, Huancavelica y Huánuco, y tiene como objetivo final la adecuada atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad de las zonas señaladas. Para ello, el proyecto plantea cuatro componentes: i) Fortalecer el servicio de las escuelas especiales para la atención de las necesidades educativas especiales; ii) Preparación docente y mejoramiento de recursos para responder a las necesidades educativas

¹⁷⁵ Publicado en noviembre del 2007.

¹⁷⁶ Defensoría del Pueblo. *Informe Defensorial N° 127. Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Lima, 2007, p. 45.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 48.

especiales; iii) Garantizar la cobertura y el acompañamiento de las escuelas inclusivas; y iv) Atender los factores sociales que facilitan la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Lamentablemente, el 4 de febrero del 2011, el estudio de pre-factibilidad del proyecto ha sido observado mediante el Informe Técnico 004-2011-MED-SPE-PLANMED-UPROG-OPI de la Oficina de Programación e Inversiones (OPI) del Ministerio de Educación.¹⁷⁸

La Defensoría del Pueblo ve con preocupación que, a casi seis años del inicio del proceso de inclusión educativa en el país, aún no se haya logrado obtener la aprobación de un proyecto para la implementación del referido plan que debió constituir el punto de partida de todo el proceso.

3.4.3 Los proyectos de cooperación para la educación inclusiva

La falta de recursos suficientes para la atención de las necesidades educativas de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad ha conducido a la DIGEBE a promover el financiamiento de la política pública de educación inclusiva mediante convenios de cooperación con diversas instituciones.

Este financiamiento se ha conseguido a partir de dos importantes fuentes: el “Proyecto de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social 2009- 2011” (PRODIES), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID); y el “Proyecto Educación Inclusiva: Educación para Todos en la Región Sur Occidental del Perú” (Proyecto Cáritas).

El PRODIES se ejecuta desde diciembre del 2009, con un presupuesto de US\$ 2'274.806¹⁷⁹ y concluirá en noviembre del presente año.¹⁸⁰ Dicho proyecto busca contribuir, en el marco de la descentralización, al desarrollo de la educación inclusiva para los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en la familia y en la sociedad.

Se ejecuta en las regiones de Cajamarca, Piura, La Libertad, Ica y Lima. Su objetivo principal es contribuir al desarrollo de la educación inclusiva de los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad en la Educación Básica y en la Educación Técnico- Productiva. Asimismo, sus objetivos específicos son: i)

¹⁷⁸ La información consignada en el Banco de Proyectos del MEF no establece las razones por las cuales el proyecto fue observado.

¹⁷⁹ Oficio 627.2001-VMGP/DIGEBE de 26 de agosto del 2011.

¹⁸⁰ De acuerdo con la información brindada por la DIGEBE, no consta que el proyecto esté en fase de renovación para el período 2012.

Promover el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales a las aulas regulares; y ii) Garantizar la atención educativa de calidad, con equidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en las regiones seleccionadas.

Las líneas de acción del PRODIES incluyen la capacitación para el fortalecimiento profesional mediante cursos y talleres bajo las modalidades presencial, virtual y semipresencial; la elaboración y distribución a las regiones de material pedagógico relacionado con la educación en las distintas discapacidades; y el diseño y la realización de un sistema de supervisión y monitoreo a las escuelas que tienen niños incluidos.

Para ello, el PRODIES contempla la puesta en marcha de seis centros de recursos educativos para apoyar a los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad en sus aulas; la capacitación de los especialistas que están en las administraciones educativas y de los docentes para conducir el proceso de implantación de la educación inclusiva; la elaboración de materiales de apoyo al profesorado; el acompañamiento a los especialistas locales y regionales para asegurar la implementación de la propuesta pedagógica en los centros de educación básica especial, así como en las instituciones educativas inclusivas.

Asimismo, comprende el apoyo al diseño y elaboración de un sistema informático en soporte Web para disponer de datos actualizados sobre la situación educativa de los niños y las niñas con discapacidad en el país; la conformación de mesas de diálogo y concertación a favor de la educación inclusiva; y la realización de actividades de colaboración con las asociaciones existentes de padres y de la sociedad civil en general.

Como resultado de la implementación del PRODIES se espera que la DIGEBE fortalezca su institucionalidad y cuente con los recursos humanos, técnicos y organizacionales para abordar la estrategia de expansión de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Asimismo, que los servicios educativos de la educación básica especial brinden atención de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los ámbitos familiar, escolar y social. Igualmente, se espera la consolidación de la conversión de los centros y programas de la educación básica especial; y que la sociedad civil valore la educación de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Por su parte, el Proyecto Cáritas se inició en junio del 2009 y concluirá en diciembre del presente año. Lamentablemente, de acuerdo con la DIGEBE no es posible contar con la información presupuestaria del proyecto.¹⁸¹

La finalidad de dicho proyecto es fomentar el acceso de los niños y las niñas con discapacidad a una educación de calidad en instituciones públicas de EBR, con igualdad de oportunidades, mediante el apoyo en el trabajo que realizan las instituciones educativas inclusivas de cuatro áreas de incidencia en las regiones de Arequipa, Moquegua y Tacna (ciudades de Tacna, Moquegua, Arequipa y Camaná). En ese sentido, las líneas de acción del proyecto incluyen el fortalecimiento de la comunidad educativa, la integración familiar, la difusión y movilización social, y el establecimiento de redes de abogacía.

Asimismo, el Proyecto Cáritas contempla el desarrollo de campañas de sensibilización y talleres de capacitación a la comunidad educativa; el intercambio de experiencias; el desarrollo de materiales didácticos; el seguimiento y acompañamiento del proceso de inclusión; la realización de talleres de trabajo con familias, periodistas y sociedad civil en general; y el desarrollo de talleres de fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y familiares.

Por efecto de la implementación del Proyecto Cáritas se espera contar con 17 comunidades educativas inclusivas (docentes, alumnos, padres de familia) fortalecidas en el desarrollo de sus capacidades hacia la atención de la diversidad; 167 familias de estudiantes con discapacidad fortalecidas y comprometidas con la integración familiar y social de sus hijos; medios de comunicación social, periodistas, familiares de estudiantes con discapacidad comprometidos en la concientización y construcción de una sociedad inclusiva; también, cuatro redes institucionales de discapacidad fortalecidas para la incidencia con participación activa de las organizaciones de personas con discapacidad y familiares, que vigilen y promuevan el cumplimiento de las políticas inclusivas.

Si bien ambas iniciativas resultan positivas para la obtención de resultados en materia de educación inclusiva, preocupa a la Defensoría del Pueblo que el éxito en el cumplimiento de las metas de inclusión dependa tanto de la transferencia de recursos de la cooperación, más aún si los referidos proyectos concluyen en el presente año. El financiamiento derivado de los referidos proyectos, al ser temporal, dificulta la sostenibilidad de la atención a los estudiantes con discapacidad.

¹⁸¹ Oficio 627.2001-VMGP/DIGEBE de 26 de agosto del 2011.

3.4.4 El problema de la racionalización de plazas docentes

Existen diversos factores estructurales que afectan a la atención de calidad a los niños y las niñas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Uno de ellos es el vinculado a las medidas de racionalización presupuestaria del Estado que inciden en las condiciones laborales de los docentes de las instituciones educativas, entre ellas del personal docente y no docente que se desempeña en los CEBE, y cuyo número no asegura la disponibilidad suficiente de recurso humano para la atención de los estudiantes con discapacidades severas y/o multidiscapacidad, así como para el soporte pedagógico a aquellos que han accedido a las instituciones educativas inclusivas.

Dichas medidas han sido aplicadas mediante un proceso de racionalización de obligatorio cumplimiento para establecer la demanda real de plazas docentes y administrativas de las instituciones educativas públicas conforme a la oferta y demanda del servicio educativo, así como para posibilitar la determinación de la excedencia o déficit por reducción de carga docente o incremento de la demanda de atención.

En ese contexto, se asignó a las DRE y las UGEL la responsabilidad de reubicar y reasignar al personal docente y administrativo excedente por causal de racionalización, y reubicarlo en otra institución educativa antes del inicio del año escolar correspondiente, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 3º de la Ley Nº 29035 y acorde con la opinión y evaluación a cargo del Círculo de Mejora de la Calidad del Gasto del Ministerio de Educación.¹⁸² Asimismo, correspondió a los directores de las instituciones educativas públicas realizar la racionalización, considerando la necesidad institucional y la carga docente real, para luego definir el respectivo Cuadro de Asignación de Personal (CAP) con los cargos del personal necesario para el funcionamiento de tales instituciones.

Para ello, en el 2009 se emitió la Resolución Ministerial Nº 0101-2009 - ED¹⁸³ en que se aprobaron los “Lineamientos para la Evaluación y Racionalización de plazas de Educación Básica y Técnico Productiva del sector público”, aplicado por las diversas instancias de gestión educativa descentralizada en sus

¹⁸² Mediante el Círculo de Mejora de la Calidad del Gasto, el Ministerio de Educación se encargó de normar, supervisar y monitorear el proceso de racionalización. Las DRE tuvieron como función supervisar el cumplimiento de las normas de este proceso. En las UGEL con nivel de Unidades Ejecutoras se constituyeron las Comisiones Técnicas de Racionalización del Gasto, en tanto que en las instituciones educativas se conformaron las Comisiones de Racionalización para determinar el déficit o excedencia del personal, de acuerdo a las normas.

¹⁸³ Publicada en el diario oficial *El Peruano*, el 24 de abril del 2009.

respectivas jurisdicciones. La Disposición Complementaria y Final 12.11 de tales lineamientos estableció que los CEBE que cuentan dentro de su estructura orgánica con plazas (de médicos, odontólogos, nutricionistas, enfermeras) no contempladas en la RD N° 354-2006-ED (que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE),¹⁸⁴ deberán ser declaradas excedentes y puestas a disposición de la instancia descentralizada correspondiente.

El objeto de dicha norma era garantizar la óptima distribución y asignación de plazas presupuestadas en función de las reales necesidades del servicio prestado por las instituciones educativas.¹⁸⁵ No obstante, esto originó la declaración de excedencia de personal docente y no docente de los CEBE, sin considerar la realidad de la gestión y práctica de los referidos centros, ya que, bajo el marco de la reorientación de la educación especial, dichos centros no sólo atienden a los estudiantes con discapacidad cognitiva severa o multidiscapacidad, sino que también, mediante el Saanee, brindan apoyo externo a las instituciones educativas inclusivas de sus respectivas jurisdicciones, así como de lugares aledaños. Adicionalmente, sus servicios también son demandados por los PRITE.

Además, la labor del Saanee sobrepasa el acompañamiento, por parte de su personal especializado o capacitado, del mínimo de 10 estudiantes incluidos, pues se extiende aun para solucionar, en las instituciones educativas inclusivas, los problemas de aprendizaje y conducta asociados a factores distintos a la discapacidad.

La Defensoría del Pueblo tuvo conocimiento de que algunos de dichos centros fueron fusionados al haber disminuido la población estudiantil que comprendía a alumnos con otros tipos y grados de discapacidad, incluso a aquellos con talento o superdotación. Según el caso y contexto, en algunos casos hubo déficit por demanda de atención y, en otros, excedencia docente por disminución de la carga respectiva.

Además, los efectos de la norma alcanzaron a profesionales no docentes,¹⁸⁶ quienes por su especialidad y experiencia desarrollaban apoyos comple-

¹⁸⁴ Referida a las "Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial-CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales -SAANEE", aprobadas mediante Resolución Directoral N° 0354-2006-ED, publicada el 1 de junio del 2006.

¹⁸⁵ Objetivo 2.2. de los "Lineamientos para la Evaluación y Racionalización de plazas de Educación Básica y Técnico Productiva del sector público".

¹⁸⁶ Según la Resolución Ministerial N° 0101-2009-ED, dichos profesionales debían ser declarados excedentes de manera excluyente en el siguiente orden de prelación: profesionales no docentes sin experiencia en educación; profesionales no docentes que no tengan título profesional; y profesionales no docentes con título pedagógico no correspondiente al nivel y/o modalidad.

mentarios en la atención de las discapacidades, sobre todo aquellas de tipo severo, que requieren una intervención al margen de un equipo básico de profesionales. Añadido a ello, la excedencia por racionalización se aplicó a los profesionales médicos, odontólogos, nutricionistas y enfermeras que ocupaban plazas orgánicas con anterioridad a la conversión de los centros de educación especial.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, el proceso de racionalización de plazas omitió algunos aspectos de la política de educación inclusiva, como es brindar una respuesta educativa de calidad. Estos aspectos se encuentran desarrollados, por ejemplo, en la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE (que dispone que el objetivo de la conversión de los Centros de Educación Especial se orienta a brindar una formación integral de calidad y oportuna a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, así como ampliar la cobertura para atender a estudiantes con discapacidad incluidos en las instituciones educativas regulares, alternativas y técnico-productivas).

Por otro lado, los servicios y el perfil de los estudiantes atendidos en los CEBE requieren contar con recursos humanos calificados a fin de lograr la efectiva inserción escolar, laboral, social y familiar de dichos estudiantes. Además, las discapacidades que éstos presentan suelen estar asociadas con graves cuadros motores o sensoriales que requieren mayor asistencia y la aplicación de métodos y técnicas complementarias no solo de carácter pedagógico.

Ante esta situación, la Defensoría del Pueblo recomendó al Ministerio de Educación, tener en cuenta los referidos aspectos y lo dispuesto en los Lineamientos para la Evaluación y Racionalización de plazas de Educación Básica y Técnico Productiva del sector público, en el sentido de que el proceso de evaluación y racionalización “busca equilibrar la oferta y demanda educativa con criterio de flexibilidad en función de la realidad socio económica, geográfica, condiciones y necesidades pedagógicas.”¹⁸⁷

Por otro lado, para este año se han emitido las “Normas para la Racionalización de Plazas de Personal Docente y Administrativo de las Instituciones Educativas Publicas de Educación Básica y Técnico Productiva.”¹⁸⁸ Dichas normas prescriben que en caso de existir en la institución educativa un número mayor de profesionales no docentes (psicólogos, trabajadores sociales, tera-

¹⁸⁷ Requerimiento hecho mediante el Oficio N° 066-2009-DP/ADHP-PEDEPRODIDIS, del 20 de agosto del 2009.

¹⁸⁸ Aprobada por el Decreto Supremo N° 005-2011-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 23 de marzo del 2011.

pistas de lenguaje, físico y ocupacionales), será declarado excedente en el siguiente orden de prelación:¹⁸⁹

- Profesionales no docentes sin experiencia en educación.
- Profesionales no docentes que no tengan título profesional correspondiente.
- Profesionales no docentes que tengan título pedagógico no correspondiente al nivel y/o modalidad.

La Defensoría del Pueblo considera que la aplicación de dicha disposición debe tener en consideración la especial situación de los CEBE, ya que la excedencia de su personal es aparente, pues aunque se haya reducido la carga de alumnos en estos centros, la conformación de los Saanee genera a éstos la obligación de desarrollar acciones itinerantes en las instituciones educativas inclusivas y prestar asesoría al mismo CEBE en el cual fueron creados.

Por consiguiente, es necesario que las disposiciones legales emitidas sobre racionalización se observen considerando el contexto institucional, pedagógico y administrativo de las instituciones educativas inmersas en la política educativa inclusiva, como es el caso de los CEBE que cumplen un doble papel: atención a las discapacidades severas y multidiscapacidades y apoyo a las instituciones inclusivas de distintas modalidades mediante sus múltiples funciones. Asimismo, es preciso que se tenga en cuenta que el proceso de inclusión no se aplica de manera automática, sino previa evaluación de la situación individual, pedagógica y familiar de los niños y las niñas con discapacidad con posibilidades de incluirse, así como la aplicación de un trabajo previo que facilite dicha inclusión escolar, laboral o social por parte de dichos profesionales.

3.4.5. ¿Cuánto cuesta la exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Diversos autores han destacado el impacto negativo de la exclusión social de las personas con discapacidad en el crecimiento económico. La discapacidad reduciría o eliminaría las contribuciones económicas de ciertos miembros de la sociedad, particularmente de las personas con discapacidad, sus familias y sus amigos cercanos.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Disposición 6.4.2.1, literal b).

¹⁹⁰ Metts, Robert. *Discapacidad y desarrollo*. Documento de antecedentes preparado para la reunión de la Agenda de Investigación sobre Discapacidad y Desarrollo, Washington D.C., Sede del Banco Mundial, 16 de noviembre del 2004. En: <http://latinamerica.dpi.org/METTS-POBREZAYDISCAPACIDADpaperTraduccBM.doc>

Como ha señalado Sen,¹⁹¹ con el mismo nivel de ingresos, una persona con discapacidad puede realizar muchas menos actividades, y puede ser seriamente privada en términos de las capacidades que él o ella tienen razón de valorar. Por la misma razón por la cual la discapacidad constituye un factor que dificulta más recibir ingresos, la discapacidad también torna más difícil convertir los ingresos en la libertad para vivir bien. De este modo, las personas con discapacidad, frecuentemente, tienen gastos adicionales para satisfacer las mismas necesidades de las personas sin discapacidad.

A modo de ilustración, en el 2004, el índice de pobreza entre las personas con discapacidad en el Reino Unido era del 23.1%, comparado con un índice general del 17.9% para el país. Pero cuando los gastos adicionales asociados a una discapacidad eran considerados, el índice de pobreza para las personas con discapacidades se elevaba hasta un 47.4%.¹⁹²

De esta manera, pobreza y discapacidad se refuerzan mutuamente. Las personas con discapacidad son pobres en su mayoría y, entre las personas pobres, la presencia de la discapacidad es particularmente elevada. Esto parece ser así, en todos los países y en todos los contextos.¹⁹³ Así, muchas de las deficiencias a nivel mundial son el resultado de la extrema pobreza, la malnutrición, la falta de agua potable por un saneamiento deficiente y las condiciones de trabajo también deficientes.¹⁹⁴

Las estimaciones de Naciones Unidas sugieren que, del total de 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, un 80% vive en sociedades en vías de desarrollo.¹⁹⁵ Según el Banco Mundial, el 20% de la población que vive en el nivel de pobreza o por debajo de él tiene una discapacidad.¹⁹⁶

De este modo, por un lado, la pobreza produce discapacidad al afectar las posibilidades de mantener un estado saludable, prevenir enfermedades y/o situaciones discapacitantes, recuperar la salud y acceder a servicios de rehabilitación. A su vez, la discapacidad produce pobreza debido, entre otras

¹⁹¹ Sen, Amartya. *Discapacidad y Justicia*. Ponencia en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Banco Mundial, diciembre 2004.

En: http://latinamerica.dpi.org/ISENAMARTYA-DISCAPACIDADYJUSTICIA_001.doc

¹⁹² *Ibíd.*

¹⁹³ Berman Bieler, Rosangela. *Desarrollo inclusivo: Un aporte universal desde la discapacidad*.

En: <http://latinamerica.dpi.org/BERMANROSANGELA-DESARROLLOINCLUSIVO.doc>

¹⁹⁴ Barnes, Colin. *Discapacidad, política y pobreza en el contexto del Mundo Mayoritario*. En: *Política y Sociedad* 47, N° 1 (2010), p. 13.

¹⁹⁵ ONU Enable (2008): Factsheet on Persons with Disabilities. Nueva York, United Nations.

En: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=34&pid=18>

¹⁹⁶ *Ibíd.*

razones, a la dificultad de las personas con discapacidad de ir a la escuela o encontrar un empleo que les permita generar ingresos.¹⁹⁷

La cantidad del producto económico que se reduce debido a la exclusión social de las personas con discapacidad puede ser considerado el costo económico neto de la discapacidad.¹⁹⁸

La estimación realizada por Robert Metts,¹⁹⁹ haciendo una extrapolación de los resultados de un estudio realizado en Canadá sobre la pérdida en el producto bruto interno (PBI) debido a la discapacidad, sugiere que la pérdida sería significativa:

Cuadro 4
Pérdida del PBI debido a la discapacidad

Valor del PBI perdido (US\$)	Estimación Baja	Estimación Alta
Países con Ingresos Altos	1,224,014,055,600	1,594,439,361,900
Países con Ingresos Medios	377,700,686,120	492,004,841,130
Países con Ingresos Bajos	110,495,236,440	143,934,584,310
TOTAL	1,712,209,978,160	2,230,378,787,340

De acuerdo con el referido autor, el rango estimado de la pérdida global del PBI debido a la discapacidad se ubicaría entre \$1'712,000 millones y \$2'230,000 millones al año, esto es, entre el 5.35% y el 6.97% del PBI global total.²⁰⁰

Para el caso peruano, Maldonado ha estimado el costo de la discapacidad desde 1970 hasta el año 2003 basándose en los datos de la tasa de desempleo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.²⁰¹ De acuerdo con dicho autor, el costo de la discapacidad fluctuaría entre el 4% y el 9% del PBI peruano, lo que demuestra un incremento en la última década. Así, el PBI real perdido a causa de la exclusión de las personas con discapacidad se habría incrementado de 4 millones de nuevos soles en 1991 a 10 mil millones de nuevos soles en el 2002.²⁰²

¹⁹⁷ Francke, Pedro y otros. *Plan de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007: Balance y Propuestas*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República, 2006, p.23.

¹⁹⁸ Metts, Robert. Op. Cit.

¹⁹⁹ *Ibíd.*

²⁰⁰ *Ibíd.*

²⁰¹ Maldonado, Stanislao. *Trabajo y discapacidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República, 2006, p. 40-44.

²⁰² *Ibíd.*

Es interesante notar que, de acuerdo con Maldonado, a medida que se incrementa el nivel educativo, la tasa de inactividad²⁰³ de las personas con discapacidad tiende a disminuir.²⁰⁴ El acceso a la educación primaria representaría una reducción de 2% en la tasa de inactividad respecto del nivel anterior, en tanto que el acceso a la educación secundaria implicaría una reducción de hasta 25%.

De ello se desprende que el gasto en la inclusión de las personas con discapacidad a la educación básica regular tiene una tasa de retorno importante en la empleabilidad de las personas con discapacidad y su contribución en el PBI.

Lamentablemente, durante mucho tiempo, el gasto en políticas y programas de atención a las personas con discapacidad ha sido comúnmente entendido como una carga social del Estado, derivada de su necesidad de cuidado y protección, y no como una inversión para el desarrollo.

Esto tiene que ver, en parte, con los prejuicios y la desinformación existente en torno a la discapacidad, pero también con el hecho de que el gasto en discapacidad ha estado tradicionalmente orientado a intervenciones estructuradas bajo un enfoque caritativo o asistencial que, en la práctica, realmente implican una carga económica sin mayor retorno.²⁰⁵ Sin embargo, abogar por la inclusión significa también reconocer el alto valor económico y el capital humano de las personas con discapacidad.²⁰⁶

En ese sentido, la inclusión educativa de las personas con discapacidad, a través del aumento de las capacidades de las personas con discapacidad, y de la reducción de las barreras que impiden su acceso a las oportunidades sociales y económicas, aboga por la reducción del costo económico de la discapacidad, en tanto incrementa significativamente las posibilidades de empleo de las personas con discapacidad, aumentando la contribución económica de estas personas al PBI del país.

A su vez, de manera indirecta, la inclusión educativa incrementa el potencial económico de las familias y los amigos de las personas con discapacidad, quienes, en las circunstancias actuales, ven limitada su actividad económica para disponer de los cuidados en el hogar.

²⁰³ La tasa de inactividad es la tasa de personas que están fuera de la población económicamente activa, es decir, que no buscan empleo.

²⁰⁴ Pese a que se mantienen significativamente altas. Maldonado, Stanislaw. Op. Cit. p. 81.

²⁰⁵ Metts, Robert. Op. Cit.

²⁰⁶ Berman Bieler, Rosangela. Op. Cit.

3.5 Supervisión del cumplimiento de los elementos del derecho a la educación

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), las personas con discapacidad en el Perú representan el 8.9% de la población general.²⁰⁷ De este total, el 12.9% se encuentra en edad escolar.

Cuadro N° 5
Perú: población con alguna discapacidad por área y sexo,
según grupo de edad, enero-junio 2006
 (Distribución porcentual)

Grupo de edad	Total	Área		Sexo	
		Urbano	Rural	Hombre	Mujer
Menores de 6 años	2.1	2.1	2.2	2.6	1.7
De 6 a 18 años (Edad Escolar)	12.9	13.3	11.2	14.8	11.3
De 19 y más años	85.1	84.7	86.7	82.7	87.1

Fuente: INEI. Encuesta Nacional Continua 2006 (ENCO). Citado en el Informe Defensorial N° 127.

Con relación a la incorporación en el sistema educativo, de acuerdo el Censo Escolar 2009 en el Perú, enviado por la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación, existe un total de 25,707 estudiantes con discapacidad matriculados en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo.²⁰⁸ De este total, 16,073 estudiantes se encuentran matriculados en la educación básica regular de primaria, y 9,850 en instituciones educativas públicas de primaria urbanas.²⁰⁹

Dicha cifra no es sustancialmente mayor a la constatada en el Informe N° 127, que ascendía a 9,620. Asimismo, el total de estudiantes con discapacidad matriculados en las instituciones públicas urbanas de primaria representa tan solo el 1.36% del universo de estudiantes matriculados en las instituciones de dicho nivel. Ello estaría demostrando que la incorporación de estudiantes con discapacidad a la modalidad educativa regular dista mucho de ser una realidad.

Durante la supervisión realizada en el marco del presente informe, la Defensoría del Pueblo identificó a 2,446 estudiantes con discapacidad, inclui-

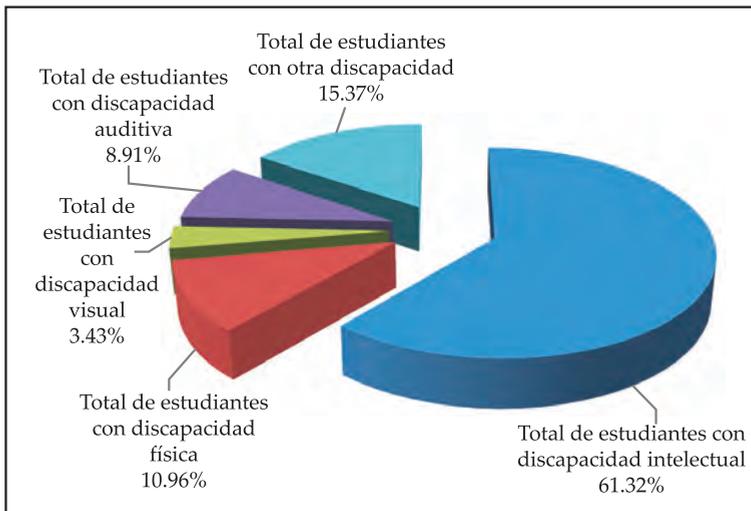
²⁰⁷ Encuesta Nacional Continua (ENCO) del INEI del primer semestre del 2006.

²⁰⁸ Esta cifra es significativamente mayor a la de estudiantes con discapacidad matriculados en el año 2006, que ascendía a 16,050.

²⁰⁹ Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODID. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

dos en las 342 instituciones de EBR de nivel primaria urbana supervisadas. De este total, el 61.32% estaría integrado por estudiantes con discapacidad intelectual, el 10.96% por estudiantes con discapacidad física, el 8.9% por estudiantes con discapacidad auditiva, el 3.43% por estudiantes con discapacidad visual, y 15.37% por estudiantes con otro tipo de discapacidad.

Gráfico 1
Estudiantes por tipo de discapacidad



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Estas cifras, sin embargo, deben ser tomadas de manera referencial debido a que los directores de las instituciones educativas tuvieron dificultades para determinar cuáles de sus estudiantes tenían una discapacidad y de qué tipo.

Como ejemplo, puede señalarse que, de acuerdo con lo manifestado por los directores, el 61.32% de los estudiantes inclusivos tendría algún tipo de discapacidad intelectual, dentro de la cual incluían a estudiantes con necesidades educativas especiales no vinculadas a la discapacidad, como déficit de atención, hiperactividad o, simplemente, mala conducta. Lo mismo puede señalarse con relación a el 15.37% de estudiantes con otro tipo de discapacidad.

3.5.1 Disponibilidad

La disponibilidad genera para el Estado la obligación de garantizar un número suficiente de instituciones y programas de enseñanza, docentes y material

educativo. Si bien pueden existir factores externos que determinen la existencia de condiciones específicas de las instituciones (por ejemplo, según el contexto en el que se encuentren), es posible establecer como premisa básica la necesidad de contar con determinados elementos para atender la demanda de niños con discapacidad.²¹⁰

Se debe tener en claro que no resultará suficiente para los propósitos de la satisfacción de la educación (y dentro de ella, de la educación inclusiva), la mera existencia de infraestructura, docentes y materiales, sino que resulta necesario que éstos revistan determinadas características que permitan brindar una educación adecuada. Dichos criterios serán analizados más adelante con relación a las dimensiones de calidad y aceptabilidad.

En este acápite, los resultados de la supervisión están orientados a constatar si la disponibilidad existente es suficiente para el universo de estudiantes inclusivos.

3.5.1.1 Obligación de implementar instituciones educativas inclusivas

De acuerdo con el Censo Escolar del Ministerio de Educación, entre el año 2007 y 2010, se ha producido un aumento de instituciones de educación regular de primaria que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, de 9.7% a 10.7%.²¹¹ Asimismo, de acuerdo con el Censo Escolar 2009, existe un total de 9.078 instituciones educativas inclusivas a todo nivel. De ellas, 4,478 son instituciones públicas primarias y 2,168 son instituciones públicas, primarias, urbanas.²¹²

No obstante, si bien en principio toda institución educativa debe recibir a niños con discapacidad, el incremento de instituciones educativas que reciben a estos estudiantes no debe ser un indicador suficiente para valorar la disponibilidad, sino que debe considerarse si tales instituciones son receptivas y están preparadas para la inclusión.

Durante la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, el 52.05% de los directores entrevistados ha señalado que su institución educativa no se

²¹⁰ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., parágrafo 6.a).

²¹¹ Censo Escolar del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa. Disponible en http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2010?p_auth=Bl3F091u&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet_INSTANCE_cp5O&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet_INSTANCE_cp5O_idCuadro=41 Revisado el 11 de noviembre de 2011.

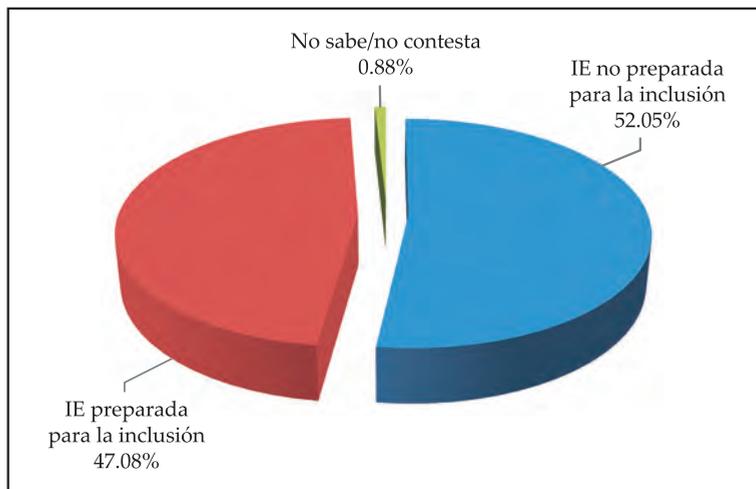
²¹² Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODIS. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, no se debe olvidar que estas cifras muestran la percepción de los directores, por lo que no pueden ser tomadas en cuenta como indicadores absolutos.

De la misma manera, si bien el 88.59% de los directores entrevistados aceptó que conocía las políticas del Estado en materia de educación inclusiva, al tener que explicitar estas políticas, muchos señalaron, únicamente, la obligación de recibir a estudiantes con discapacidad en las instituciones a su cargo, sin aludir a las demás condiciones que el sistema educativo general debe brindar al estudiante con discapacidad.

Asimismo, es importante destacar que, a pesar de los cifras, los directores han señalado que si bien se puede advertir un incremento en los últimos años en lo concerniente a la difusión de la política inclusiva, no se ha brindado una adecuada capacitación sobre sus contenidos para implementar una educación inclusiva de calidad.

Gráfico 2
Directores que consideran que su institución educativa está preparada para recibir a estudiantes con discapacidad



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Del mismo modo, pese a que un 47.08% de directores considera que su institución está preparada para la inclusión, si se analizan sus documentos de gestión, se puede notar una falta de concordancia. Siendo estas cifras proyectables a escala nacional, es posible concluir que el 64% de las institucio-

nes educativas urbanas de primaria no cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que recoja una misión y visión favorables a la inclusión; en tanto que el 43% no ha establecido en su Plan Anual de Trabajo (PAT) acciones favorables a la inclusión.

3.5.1.2. Obligación de contar con docentes capacitados

De manera general es posible concluir que las instituciones educativas no cuentan con docentes calificados para atender a estudiantes con discapacidad.

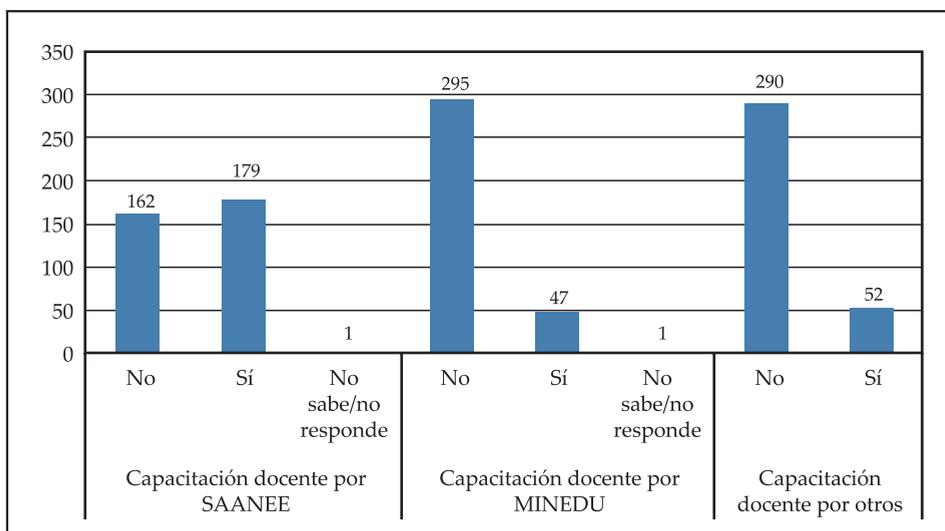
De acuerdo con la información brindada por los directores de las instituciones educativas supervisadas, las capacitaciones en materia de educación inclusiva recibidas no han sido suficientes ni adecuadas.

Es pertinente indicar que los Saanee también deben brindar capacitación permanente al personal docente y directivo de las instituciones educativas para una mejor atención de los estudiantes con discapacidad. Para que los Saanee puedan realizar esta labor, el Ministerio de Educación, las DRE y las UGEL deben asegurar que dichos servicios cuenten con recursos humanos suficientes y calificados para el acompañamiento del proceso de inclusión educativa en las instituciones educativas regulares.

Con relación a las capacitaciones recibidas, de las 342 instituciones educativas supervisadas, 134 señalaron no haber recibido ningún tipo de capacitación con relación al proceso de educación inclusiva, lo que representa el 39.18% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria. Asimismo, del total de instituciones que sí han recibido alguna capacitación, 179 (52.34% en el ámbito nacional) señalaron haber recibido la capacitación por parte del Saanee;²¹³ solo 47 (13.74% en todo el país) han recibido capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación; y 52 (15.20% del ámbito nacional) instituciones han recibido la capacitación por parte de otra entidad.

²¹³ Esta información se condice con lo detectado en la supervisión realizada a los Saanee, donde el 94% de ellos manifestó haber desarrollado acciones de capacitación para docentes.

Gráfico 3
Capacitaciones brindadas a docentes
(por tipo de institución capacitadora)



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Se debe tener en cuenta que la supervisión efectuada por la Defensoría del Pueblo incluyó todo tipo de capacitación. En este sentido, dentro de estas jornadas se incluyen tanto cursos de especialización, como seminarios de varias semanas de duración y talleres de un día u horas; esto implica que la capacitación recibida no es uniforme, y que las cifras evidenciadas no responden, necesariamente, a un programa especializado y sostenido de capacitación en educación inclusiva.

Esta situación fue destacada por los directores de las instituciones educativas como una debilidad del proceso inclusivo nacional.

3.5.1.3. Obligación de tener disponibilidad de Saanee

De acuerdo con información que se desprende del Censo Escolar 2009, a la fecha se encuentran constituidos 195 Saanee.²¹⁴No obstante, durante el proceso de supervisión, la Defensoría del Pueblo identificó la existencia de 21 Saanee adicionales,²¹⁵lo que hace un total de 216 en el territorio nacional.

²¹⁴ Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODID. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

²¹⁵ La distribución de estos nuevos SAANEE es: 1 en Arequipa (CEBE Unámonos); 2 en Ayacucho (CEBE San Juan de Dios y UGEL Vilcashuamán); 3 en Cajamarca (CEBE Jaén, CEBE Cajamarca

Ello demuestra un incremento en 53 Saanee con relación a las cifras presentadas en el Informe Defensorial N° 127.²¹⁶Lamentablemente, no todos los Saanee se encuentran formalmente constituidos. Así, del total de Saanee supervisados, 58 no pudieron acreditar que cuentan con una resolución directoral de constitución (de éstos, 31 Saanee pertenecen a Lima Metropolitana, y dos señalaron que dicha resolución se encontraba en trámite).

Cuadro N° 6
Número de Saanee por región

Dirección Regional de Educación	N° de Saanee
Amazonas	2
Ancash	7
Apurímac	2
Arequipa	21
Ayacucho	4
Cajamarca	9
Callao	4
Cusco	8
Huancavelica	4
Huánuco	1
Ica	7
Junín	11
La Libertad	8
Lambayeque	8
Lima Metropolitana	62
Lima Provincias	12
Loreto	5
Madre de Dios	1
Moquegua	3
Pasco	2
Piura	14
Puno	7
San Martín	8
Tacna	3
Tumbes	2
Ucayali	1

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

y CEBE San Marcos); 5 en Cusco (CEBE Señor de la Vara, CEBE Maggie delle Ande, CEBE San Martín, CEBE Rosa de América y UGEL Chumbivilcas); 3 en Ica (CEBE N° 22358, CEBE N° 22309 y CEBE Divino Niño de Jesús); 2 en Junín (CEBE Hellen Keller y CEBE Inmaculada Concepción); 5 en Lima Metropolitana (UGEL 5, CEBE Matías de Jesús, CEBE Divino Niño de Jesús, CEBE N° 04 Miraflores, CEBE N° 14 Rotary Club de la Molina); 1 en Loreto (CEBE 9 de octubre); 1 en Pasco (CEBE San Martín de Porres); 1 en San Martín (CEBE San Martín); y 1 en Tumbes (CEBE N° 2).

²¹⁶ En el Informe Defensorial N° 127 se señaló que el Ministerio de Educación reportó la existencia de 97 Saanee, a los que la Defensoría sumó 66 Saanee identificados en el proceso de supervisión, lo que arroja un total 163 Saanee del ámbito nacional.

De las cifras presentadas se puede concluir que en varias regiones no se cuenta con al menos un Saanee por provincia. Este es el caso, entre otros, de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Huánuco, Madre de Dios, Moquegua, Pasco y Tumbes.

En ese sentido, el número de Saanee constituidos hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. Esta situación genera serios obstáculos para la atención que brindan las instituciones educativas inclusivas, puesto que son los Saanee los que desempeñan el papel de recurso externo mediante la asesoría y el soporte pedagógico para la adecuada implementación de la política de educación inclusiva.

De acuerdo con la información provista por el Ministerio de Educación, en todo el país existen 459 CEBE.²¹⁷ De conformidad con lo prescrito en la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE, cada uno de ellos debería haber constituido un Saanee, bajo responsabilidad de las DRE y las UGEL.²¹⁸ Asimismo, correspondería a las DRE haber creado estos servicios que resulten necesarios para cubrir la demanda educativa en los lugares donde no existan CEBE.

Es importante precisar que la carencia de profesionales especializados, capacitados o con experiencia en educación inclusiva en los CEBE y en las UGEL no es un impedimento para la conformación de los Saanee.²¹⁹

Con relación a dicha conformación, la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE dispone que cada Saanee debe estar integrado por al menos 12 personas.²²⁰ No obstante, en la supervisión realizada se constató que 19.13% de los Saanee en el ámbito nacional cuenta con un equipo integrado solo por tres personas, y el 9.57% por dos personas. Asimismo, el promedio de personal de los Saanee está por debajo del estándar ordenado por la norma.

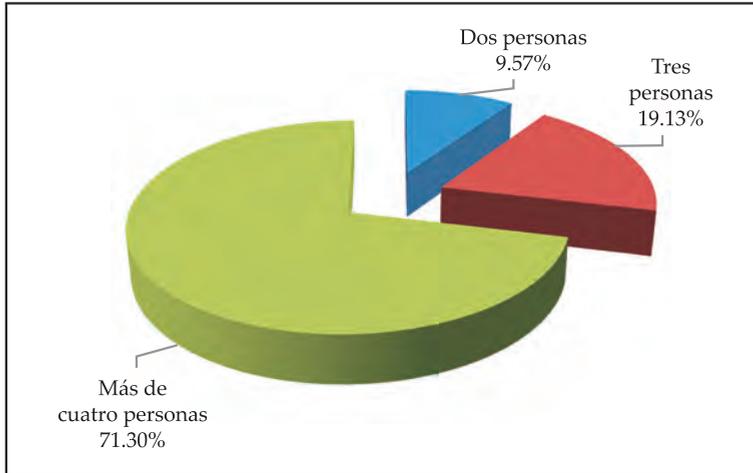
²¹⁷ Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPROD. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

²¹⁸ Primera Disposición Complementaria de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

²¹⁹ Disposición 5.9 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

²²⁰ Un coordinador, seis docentes especialistas (en discapacidad intelectual, en discapacidad auditiva, en discapacidad visual, con experiencia en autismo, con experiencia en Terapia de Lenguaje, y con experiencia en ETP), dos psicólogos (un psicólogo educacional y un psicólogo (docente) con experiencia en talento o superdotación), un especialista en terapia ocupacional, un especialista en terapia de lenguaje y un trabajador social.

Gráfico N° 4
Composición del equipo Saanee



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

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

Sobre el equipamiento con materiales de enseñanza adecuados para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, la Defensoría del Pueblo constató que el 92.11% de las instituciones educativas manifestó no haber recibido algún tipo de material.

Asimismo, solo cuatro instituciones educativas manifestaron contar con materiales en Braille, lo que representa el 1.17% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria del ámbito nacional. Si bien un número considerable de personal directivo de las instituciones educativas supervisadas (278) señaló que entre sus estudiantes ninguno tenía discapacidad visual, podría ocurrir que en un futuro estos estudiantes ingresen a la institución y ésta carezca de la disponibilidad de dichos materiales.

3.5.2 Accesibilidad

La obligación de proveer un sistema educativo accesible está referida al deber de los Estados de maximizar las oportunidades de acceso al sistema educativo eliminando cualquier tipo de obstáculos. La accesibilidad significa que todas las personas, en especial las más vulnerables, como es el caso de las per-

sonas con discapacidad, puedan participar, desde un punto de vista económico y tecnológico, considerando su ubicación geográfica y las condiciones arquitectónicas, en el sistema educativo.

Por otro lado, la accesibilidad involucra tres dimensiones: i) no discriminación, por la cual la educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos; ii) accesibilidad física o material, por la cual la localización geográfica de los centros educativos debe tener acceso razonable o por medio de la tecnología moderna, dentro de cuya dimensión se entiende el dotar a las instituciones educativas de instalaciones accesibles para el libre desarrollo de las personas con discapacidad; y iii) accesibilidad económica, relacionada con la existencia de un costo razonable para acceder al sistema educativo, teniendo en consideración las diferencias respecto de la enseñanza primaria (gratuita), secundaria y superior (gradualmente gratuita).

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

Todas las instituciones educativas deben asegurar el acceso de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás estudiantes, sin discriminación. El Estado debe garantizar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema de educación regular en razón de su discapacidad.

Durante la supervisión, la Defensoría del Pueblo constató que los directores y docentes mostraron esfuerzos por cumplir con las disposiciones referidas al proceso de matrícula de los estudiantes con discapacidad. No obstante, se ha tomado conocimiento de casos en los cuales se ha negado el acceso a estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas primarias de gestión privada.

Caso 1. Accesibilidad

El 27 de septiembre del 2011, el padre de la niña X.G.C.V., de seis años de edad, con discapacidad motora y trastorno del lenguaje, solicitó la intervención de la Defensoría del Pueblo ante la institución educativa particular La Unión, ubicada en Lima, por presunta discriminación en la matrícula. (Expediente N° 28570-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con el recurrente, su hija se encontraba estudiando desde el 2007 en el Centro educativo inicial Santa Beatriz, bajo el régimen de educación inclusiva; señaló, además, que dicha institución y el Colegio La Unión tienen un convenio para el traslado de alumnos al nivel primaria, por lo cual se esperaba que la niña pudiera pasar al primer grado el próximo año.

Por ello, dicha institución educativa gestionó el traslado de varios compañeros de aula de su hija. Sin embargo, no se incluyó a la niña en la lista de estudiantes que se trasladaban, debido a la medida dispuesta por el Colegio La Unión para que, a partir del 2012, no se reciban niños en su institución bajo el régimen de inclusión educativa.

Al respecto, el 24 de octubre del 2011, comisionados de la Defensoría del Pueblo se entrevistaron con la directora y la psicóloga del Centro educativo inicial Santa Beatriz, a fin de solicitarles información sobre el caso de la niña X.G.C.V. La directora señaló que la niña estudió en la institución desde los dos años de edad, y que durante ese periodo recibió el apoyo y las evaluaciones necesarias para su progreso educativo. Asimismo, indicó que desde el segundo semestre del año 2010, la niña cuenta con el apoyo pedagógico de la Institución Kallpa, contratada por los padres, que se encarga de realizar los informes psicopedagógicos.

Posteriormente, se sostuvo una reunión con la directora del Colegio La Unión, a la que acudieron el abogado y el presidente del Consejo Académico de la institución educativa. En dicha reunión, la directora manifestó que la institución educativa a su cargo no contaba con personal capacitado, infraestructura ni material adaptado para el proceso de inclusión, por lo cual el Consejo Académico había decidido suspender temporalmente la inclusión educativa. También se informó que el ingreso por parte de los niños del Centro educativo inicial Santa Beatriz no era directo, puesto que los alumnos debían someterse a una evaluación.

La Defensoría del Pueblo indicó que la institución tiene la obligación de adoptar y agotar las medidas necesarias para la atención educativa de la niña X.G.C.V en atención a lo dispuesto por la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad, así como considerar que el tipo de discapacidad de la niña permite su acceso y permanencia en la modalidad educativa regular, en igualdad de oportunidades y sin discriminación. Asimismo se recomendó al Colegio La Unión solicitar el apoyo pedagógico de la UGEL y el Saanee para la atención de estudiantes con discapacidad incluidos.

Los padres informaron a la Defensoría del Pueblo que el Colegio La Unión se habría comprometido a aceptar la matrícula de la niña X.G.C.V el 2013. Mientras tanto, la niña se encuentra postulando a otros colegios para el año escolar 2012.

Caso 2. Accesibilidad

El 26 de septiembre del 2011, la madre del niño A.E.A.F., de 12 años de edad, con diagnóstico de Síndrome de Asperger, solicitó la intervención de la Defensoría del Pueblo ante el Colegio Particular Héctor de Cárdenas, por decidir el retiro de su hijo del centro educativo de manera injustificada. (Expediente N° 28571-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con la recurrente, la institución educativa decidió retirar a su hijo debido a un incidente ocurrido el 26 de agosto del 2011. Según indica la recu-

rente, se realizó una actividad fuera del plantel en la cual el menor A.E.A.F fue víctima de agresión por uno de sus compañeros quien lo empujó ocasionando que éste resbalara al suelo. Ante ello, su hijo reaccionó golpeando involuntariamente a un docente que intervino para contenerlo.

Posteriormente, el colegio le comunicó que el estudiante había cometido una falta grave al agredir a un docente, razón por la cual correspondía aplicarle la sanción máxima de expulsión. La recurrente señaló que esta decisión fue adoptada sin tener en cuenta su condición de discapacidad.

Frente a ello, el 30 de septiembre del 2011, comisionados de la Defensoría del Pueblo se entrevistaron con el director del Colegio Héctor de Cárdenas, a quien se le solicitó información sobre el estudiante A.E.A.F. En dicha reunión, el director señaló que el estudiante había tenido problemas de agresión física en reiteradas ocasiones, siendo la última la más grave por lo que se adoptó la medida de expulsión en aplicación del reglamento interno. Asimismo, precisó que el docente a cargo del estudiante no había recibido capacitación especializada sobre el Síndrome de Asperger.

La Defensoría del Pueblo recomendó al director de dicha institución educativa, realizar un trabajo de manejo y prevención de la conducta teniendo en cuenta la condición especial de los niños con dicho síndrome. En adición, se señaló que la sanción de expulsión del menor impuesta por el centro educativo vulneraría su derecho a la educación, al no considerar las particularidades derivadas de una discapacidad y por que la institución no había agotado y adoptado medidas para el manejo de esas conductas.

Finalmente, debido a la decisión familiar se consiguió la incorporación del niño A.E.A.F al Colegio Particular Cristo Salvador, del distrito de Surco, Lima, que cuenta con las condiciones necesarias para la inclusión educativa del referido estudiante.

Por otro lado, si bien no se cuenta con cifras oficiales respecto al número de estudiantes con discapacidad que han sido excluidos del sistema educativo, durante las entrevistas, varios directores de las instituciones educativas señalaron que son ellos mismos, o los propios profesores, los que visitan las casas de familia para informar a los padres o las madres de hijos con discapacidad, acerca de la política de educación inclusiva, porque la difusión de esta política no llega a ellos.

Esta limitación en el acceso a la información por parte de padres y madres afecta el acceso de sus hijos o hijas con discapacidad al sistema educativo. En este sentido, mediante la DRE y UGEL, el Ministerio de Educación debe diseñar una campaña general de sensibilización constante dirigida a padres y madres de familia acerca del derecho y el deber de educar a sus hijos con discapacidad en las instituciones educativas regulares y de otras modalidades.

No se debe dejar de considerar que la familia organizada y empoderada en sus derechos constituye un factor importante en el trabajo de inclusión educativa y social.

Caso 3. Accesibilidad

El 8 de marzo del 2011, la madre de la niña M.N.S.C. solicitó la intervención de la Defensoría del Pueblo, debido a la presunta vulneración del derecho de acceso de su hija de siete años de edad, con Síndrome Down y retardo mental leve, a la institución educativa San Pedro, ubicada en Chorrillos (Expediente N° 006619-2011/DP-LIMA).

Este hecho habría ocurrido en tanto las autoridades le indicaron que la matrícula de su hija se encontraba “a prueba”. Asimismo, desde el inicio de su asistencia a clases, personal docente y directivo habría expresado su disconformidad, empleando adjetivos discriminatorios. Por otro lado, dicho personal habría acusado a la niña, entre otros hechos, de mostrar comportamientos inadecuados, señalando que debía estudiar en una escuela de educación especial, no obstante contar con una constancia que la declaraba apta para la inclusión.

La madre indicó, adicionalmente que, el 7 de marzo, la directora le informó que conforme a la versión del profesor de Educación Física, la niña se había levantado la falda y quitado la ropa interior; sin embargo, una compañera de aula habría negado la ocurrencia de dichos actos. En tal fecha y en horas de clase, la niña fue retirada de la escuela y conducida a la casa de un familiar con una nota que justificaba el acto por la supuesta conducta disruptiva. Todo esto fue informado por la recurrente a la directora del CEBE N° 12.

El 10 de marzo, comisionados de la Defensoría del Pueblo entrevistaron a la directora de la institución educativa, quien señaló que desconocía el condicionamiento del acceso y permanencia de la niña y negó que ésta hubiera sido enviada a la casa de un familiar a la mitad de la jornada escolar. Agregó que tomó conocimiento de los hechos el 8 de marzo y que había solicitado un informe al personal involucrado.

El 16 de marzo, mediante una visita realizada a la UGEL N° 7, la Defensoría del Pueblo puso en conocimiento de la Comisión de Atención de Denuncias y Reclamos (Cader) la queja presentada por la recurrente y, posteriormente, el 23 de marzo, se realizó una visita conjunta, identificando la renuencia de la directora a informar sobre las medidas adoptadas respecto a los hechos ocurridos, y que la matrícula se había condicionado al apoyo del equipo del Saanee.

El Cader emitió un informe dando a conocer la existencia de indicios razonables de vulneración a los derechos de la niña e indicando que la directora, la subdirectora de formación general y la subdirectora de primaria de la ins-

titución educativa incurrieron en presunta discriminación en agravio de la estudiante, faltas de carácter disciplinario, así como el incumplimiento de las normas aplicables a la matrícula de alumnos con discapacidad. Del mismo modo, se concluyó la existencia de desconocimiento por parte de la docente de la niña sobre las normas referidas a la matrícula de estudiantes con discapacidad. En ese sentido, el Cader recomendó el traslado del aludido informe a la Comisión de Procesos Administrativos para su pronunciamiento respecto a la aplicación de un proceso administrativo al personal directivo quejado. Adicionalmente, recomendó que la docente fuera exhortada por escrito a asumir con responsabilidad sus funciones.

A la fecha, el caso se encuentra en seguimiento.

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

La Constitución Política del Perú y la Ley General de Educación garantizan la gratuidad de la educación pública primaria. Así, la matrícula en las instituciones educativas públicas es gratuita, en tanto que el único pago es el que se efectúa a las Asociaciones de Padres de Familia (Apafa).²²¹

La Defensoría del Pueblo no ha identificado en las instituciones educativas supervisadas casos de cobros en la matrícula a los estudiantes en razón de su discapacidad. Tampoco las Apafa han efectuado este tipo de cobros a los estudiantes con discapacidad. Por el contrario, debido a la situación de pobreza y vulnerabilidad en que se encuentra un gran número de ellos, en determinados casos han sido exonerados de las cuotas ordinarias o extraordinarias que establecen dichas asociaciones.

Por otro lado, la Defensoría del Pueblo ha logrado identificar la existencia de cobros irregulares que estarían realizando algunos profesionales de los Saanee. Así, el 24.34% de estas instituciones realiza algún tipo de cobro por la emisión del informe psicopedagógico:

²²¹ Decreto Supremo N° 004-2006-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 16 de febrero del 2006. Artículo 77º: “La asociación no exigirá pagos ni realizará acciones que limiten el libre ingreso y permanencia de los estudiantes en la institución educativa. El pago de la cuota ordinaria no constituye requisito ni es impedimento para matricular o ratificar la matrícula de los estudiantes”.

Cuadro N° 7
Saanees supervisados en los que se realiza algún cobro
por el Informe Psicopedagógico

Nº	Saanees	COSTO INFORME PSICOPEDAGÓGICO (NUEVOS SOLES)
1	Saanees del CEBE N° 35001, Huancavelica	50.00
2	Saanees Solidaridad, Lima	43.00
3	Saanees Comandante FAP Oscar Muñoz Gallardo, Lima	20.00
4	Saanees San Martín, Cusco	15.00
5	Saanees San Juan de Dios, Cusco	15.00
6	Saanees Lurín, Lima	15.00
7	Saanees La Sagrada Familia, Lima	15.00
8	Saanees Stella Maris, en Tambopata, Madre de Dios	15.00
9	Saanees Auvergne Perú-Francia, Arequipa	15.00
10	Saanees del CEBE N° 01, en Chimbote, Ancash	10.00
11	Saanees Niño Jesús, Piura	10.00
12	Saanees Niño Jesús de Praga, Lambayeque	10.00
13	Saanees de la UGEL Chumbivilcas, Cusco	9.00
14	Saanees Teniente Manuel Clavero, Loreto	8.00
15	Saanees de la UGEL Cajabamba, Cajamarca	8.00
16	Saanees Rosa de América, Cusco	7.00
17	Saanees Mariano Melgar, Arequipa	6.00
18	Saanees Divino Niño de Jesús, Ayacucho	6.00
19	Saanees Cristo Jesús, en Chimbote, Ancash	5.60
20	Saanees del CEBE N° 0001, Tarapoto, San Martín	5.00
21	Saanees del CEBE N° 0003, Tarapoto, San Martín	5.00
22	Saanees Hellen Keller, Callao	5.00
23	Saanees Refugio de Esperanza, Ucayali ²²²	5.00
24	Saanees Paul Harris, Cerro Colorado, Arequipa	4.00
25	Saanees Las Palomitas, Lima	3.00
26	Saanees Corazón de María, Lima ²²³	3.00
27	Saanees Fe y Alegría en Chimbote, Ancash	2.00
28	Saanees Heroica Villa, Piura ²²⁴	El costo varía

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Según los coordinadores de los Saanees, una de las razones argumentadas para realizar este cobro, es la carencia de recursos, no solo para desempeñar sus funciones de asesoría itinerante, sino incluso para la compra de los materiales de oficina necesarios para la elaboración de dichos informes. Este aspecto será abordado con mayor detalle en el acápite referido al cumplimiento de la obligación por parte del Estado de brindar una educación de calidad.

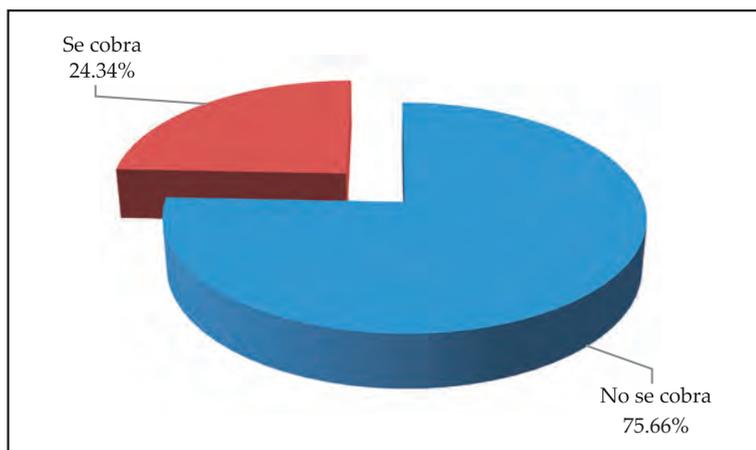
²²² Aunque especificó que dicho costo era asumido con recursos de la Apafa.

²²³ Se indicó que el cobro se realiza únicamente a los estudiantes matriculados en instituciones privadas.

²²⁴ Se indicó que solo se cobra el equivalente al costo de las copias.

No obstante, el hecho de ser el informe psicopedagógico un documento necesario para la matrícula del estudiante con discapacidad, su elaboración se debe considerar comprendida en las garantías del derecho a la educación pública de las personas con discapacidad, por lo que su emisión no debe irrogar costo alguno.

Gráfico N° 5
Saanees que cobran por emitir el informe psicopedagógico



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

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

La accesibilidad es un derecho reconocido en el artículo 9º de la Convención de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad. De acuerdo con dicho instrumento, los Estados deben adoptar medidas para asegurar, entre otros, el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, a fin de que estas personas puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes.

A manera de ejemplo, señala la Convención, estas medidas incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso en las escuelas.

El derecho a contar con espacios públicos accesibles es presupuesto necesario para el ejercicio de otros derechos fundamentales por parte de las personas con discapacidad, por lo que el incumplimiento de esta norma constituye una

violación de derechos humanos de estas personas y genera la responsabilidad internacional del Estado. Dicha condición no debe corresponder solo a la infraestructura de los centros educativos, sino también a los servicios que en ellos se brindan.²²⁵

De este modo, los estudiantes con discapacidad tienen el derecho de acceder y utilizar todos los espacios físicos de la institución educativa como puertas de ingreso, pasadizos, aulas, servicios higiénicos, espacios de recreación y deportes, auditorios, salas de cómputo, entre otros. Además, el mobiliario, los materiales y recursos para el aprendizaje deben estar adaptados a sus necesidades educativas particulares.

La Constitución Política del Perú consagra en el artículo 7º el derecho de las personas con discapacidad al respeto y dignidad, y a contar con un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad. En concordancia con dicho mandato, la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad, su reglamento y otras normas conexas, contienen disposiciones relativas a la obligatoriedad de brindar condiciones para la accesibilidad del entorno físico, y establecen plazos para la adecuación arquitectónica de las instalaciones públicas y privadas, así como sanciones respecto de su incumplimiento.

En concreto, el artículo 43º de la Ley N° 27050 establece que corresponde al Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, así como a las municipalidades, la adecuación progresiva del diseño urbano de las ciudades, adaptándolas y dotándolas de los elementos técnicos modernos para el uso y fácil desplazamiento de las personas con discapacidad. Asimismo, el artículo 44º de dicha norma establece que toda infraestructura de uso comunitario, público y privado, que se haya construido con posterioridad a su promulgación debe contar con acceso, corredores de circulación e instalaciones adecuadas para personas con discapacidad.

Por su parte, el artículo 62º del Reglamento de dicha Ley, dispone que el Conadis debe coordinar con las instituciones mencionadas para que las ciudades tengan “facilidades de movilidad, desplazamiento y servicios para las personas con discapacidad”.

Finalmente, tanto la ley como su reglamento disponen que la adecuación progresiva del diseño de las edificaciones que se construyan en las ciudades del

²²⁵ Al respecto, uno de los principios que recoge el nuevo RNE es el de “diseño universal” o “diseño para todos”, lo que significa diseñar productos o entornos aptos para el mayor número posible de personas, sin necesidad de adaptaciones. Así, el diseño de las instituciones educativas será reconocido dentro del concepto del “diseño universal” cuando sea accesible para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, en condiciones de libertad, seguridad y autonomía.

país deben ceñirse a lo dispuesto en las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad vigentes, las cuales se encuentran recogidas en el Reglamento Nacional de Edificaciones (RNE).²²⁶

El RNE contiene una norma técnica específica para las construcciones educativas (Norma A.040). No obstante, dicha norma no prevé un enfoque de discapacidad a efectos de disponer la accesibilidad física a las instituciones educativas. Por el contrario, dicha norma debe ser leída en consonancia con la Norma A.120, referida a la accesibilidad para personas con discapacidad, y aplicable a todas las edificaciones donde se presten servicios de atención al público (tanto de propiedad pública como privada), como es el caso de las instituciones educativas.

De acuerdo con la Norma A.120, el ingreso a la edificación debe ser accesible desde la acera correspondiente. En caso de existir diferencia de nivel, además de la escalera de acceso debe existir una rampa (en caso se trate de edificaciones existentes que se hayan adaptado, al menos uno de sus ingresos debe ser accesible).²²⁷ Por su parte, los pisos de los accesos deben estar fijos y contar con una superficie compuesta por materiales antideslizantes;²²⁸ mientras que los pasadizos de ancho menor a 1.50 m. deben contar con espacios de giro de una silla de ruedas de 1.50 m. x 1.50 m., cada 25 m.²²⁹

Las rampas deben medir a lo ancho, un mínimo de 0.90 m., y una pendiente determinada, dependiendo de la altura de la diferencia del nivel.²³⁰ Además, las rampas de longitud mayor de 3.00 m., así como las escaleras, deberán incorporar parapetos o barandas en los lados libres y pasamanos en los lados confinados por paredes. Estos pasamanos deberán estar a una altura de 0.80 m., medida verticalmente desde la rampa o el borde de los pasos, según sea el caso.²³¹

Asimismo, con relación a las puertas y mamparas, la norma dispone que el ancho mínimo del vano de una hoja de puerta debe ser de 0.90 m. Las manijas de las puertas, mamparas y paramentos de vidrio serán de palanca con una protuberancia final o de otra forma que evite que la mano se deslice hacia

²²⁶ Decreto Supremo N° 011-2006-VIVIENDA, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 8 de mayo del 2006.

²²⁷ Artículo 6°.

²²⁸ Artículo 5°.

²²⁹ Artículo 6°.

²³⁰ Artículo 9°. Diferencias de nivel de hasta 0.25 mts., 12% de pendiente; Diferencias de nivel de 0.26 hasta 0.75 mts., 10% de pendiente; Diferencias de nivel de 0.76 hasta 1.20 mts. 8% de pendiente; Diferencias de nivel de 1.21 hasta 1.80 mts., 6% de pendiente; Diferencias de nivel de 1.81 m hasta 2.00 m., 4% de pendiente; Diferencias de nivel mayores, 2% de pendiente.

²³¹ Artículo 10°.

abajo, y la cerradura de una puerta accesible estará a 1.20 m. de altura desde el suelo, como máximo.

Si bien la norma A.120 no hace señalamiento expreso a la accesibilidad en instituciones educativas, establece en su artículo 14º que los objetos que deba alcanzar frontalmente una persona en silla de ruedas, estarán a una altura no menor de 0.40 m. ni mayor de 1.20 m; mientras que los objetos que deba alcanzar lateralmente una persona en silla de ruedas, estarán a una altura no menor de 0.25 m. ni mayor de 1.35 m. Este estándar puede ser utilizado con relación a la altura que debe tener la pizarra para los niños en silla de ruedas.

Sobre los servicios higiénicos, el artículo 15º dispone que en las edificaciones cuyo número de ocupantes demande servicios higiénicos en los que se requiera un número de aparatos igual o mayor de tres (como es el caso de las instituciones educativas), deberá existir al menos un aparato de cada tipo para personas con discapacidad. Éste deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Los lavatorios se deben instalar adosados a la pared o empotrados en un tablero individualmente, dejando un espacio libre de 0.75 m. x 1.20 m. al frente del lavatorio para permitir la aproximación de una persona en silla de ruedas.
- La grifería del lavatorio debe constar de un comando electrónico o mecánico de botón, con mecanismo de cierre automático que permita que el caño permanezca abierto, por lo menos, 10 segundos. En su defecto, la grifería podrá ser de aleta.
- En el caso de los inodoros, el cubículo para inodoro tendrá dimensiones mínimas de 1.50 m por 2.00 m, con una puerta de ancho no menor de 0.90 m. y barras de apoyo tubulares adecuadamente instaladas.
- Los urinarios serán del tipo pesebre o colgados de la pared. Estarán provistos de un borde proyectado hacia el frente a no más de 0.40 m. de altura sobre el piso; debe existir un espacio libre de 0.75 m por 1.20 m al frente del urinario para permitir la aproximación de una persona en silla de ruedas y se deben instalar barras de apoyos tubulares verticales, en ambos lados del urinario.

Sobre la base de las mencionadas normas es posible identificar los siguientes indicadores de accesibilidad para instalaciones que se deben tomar en cuenta en la construcción de instituciones educativas.

Cuadro N° 8
Indicadores de accesibilidad

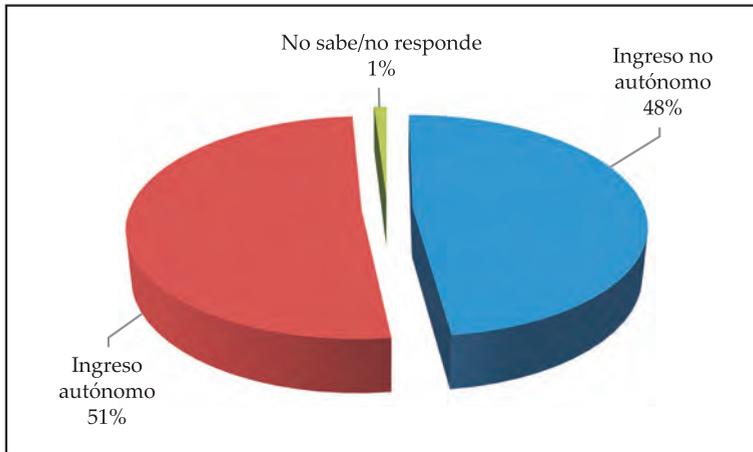
Área o sección	Instalación	Característica
Accesibilidad horizontal	Ingreso	Accesible desde la acera, al menos un acceso (desnivel salvado con rampa).
	Pisos	Antideslizantes.
	Rampas	Ancho mínimo de 0,90 m.
		Rampas de más de 3 m. deben contar con barandas y pasamanos
	Pasadizos	Ancho mínimo de 1,5 m., con espacios de giro de una silla de ruedas de 1.5 m. x 1.5 m., cada 25 m.
	Puertas y mamparas	Ancho mínimo del vano de una hoja de puerta de 0.90 m.
Manijas de palanca con una protuberancia final o de otra forma que evite que la mano se deslice hacia abajo.		
Cerradura a 1.20 m. de altura máxima desde el suelo.		
Accesibilidad en el aula	Objetos (altura de pizarra)	Alcance frontal: altura no menor de 0,40 m. ni mayor a 1.20 m.
		Alcance lateral: altura no menor de 0.25 m. ni mayor de 1.35 m.
Servicios higiénicos	Número de servicios higiénicos	Un servicio accesible en lugares donde se requieran más de tres servicios higiénicos.
	Lavatorios	Espacio de 0,75 m. x 1.20 m al frente del lavatorio.
	Grifería	Comando electrónico o mecánica de botón, con mecanismo de cierre automático (mínimo 10 segundos). En su defecto, la grifería podrá ser de aleta.
		Cubículo tendrá dimensiones mínimas de 1.50 m. por 2 m.
	Inodoro	Ancho mínimo de puerta de 0.90 m.
		Barras de apoyo tubulares.
		Tipo pesebre o colgados de la pared.
	Urinarios	Borde proyectado hacia el frente a no más de 0,40 m. de altura sobre el piso.
Espacio de 0,75 m. x 1.20 m al frente del urinario.		
Barras de apoyos tubulares verticales, en ambos lados del urinario.		

Elaboración: Defensoría del Pueblo

En la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo se ha podido constatar las pocas condiciones de accesibilidad de las instituciones educativas y su entorno cercano. El 63.15% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento.

Durante su supervisión, la Defensoría detectó que un preocupante 48% de las instituciones educativas no cuenta con un ingreso autónomo con rampas en su fachada.

Gráfico N° 6
Instituciones educativas que cuentan con ingreso autónomo



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Asimismo, se han identificado grandes niveles de dificultad respecto a las condiciones para el libre desplazamiento en el interior de los establecimientos educativos. El 55% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria presentan áreas recreativas con desniveles u obstáculos que impiden acceder a las personas con discapacidad que son usuarias de sillas de ruedas.

Ello constituye un obstáculo en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad física.

Caso 4. Accesibilidad

En marzo del 2011, la madre del niño R.A.R.M. solicitó la intervención defensorial ante la Institución educativa particular William Morris, ubicada en Arequipa, debido al presunto incumplimiento para brindar condiciones de accesibilidad para su hijo con displasia de cadera e hipotonía, quien cursaba el 4° grado de primaria y, hasta un año antes, se desplazaba en silla de ruedas (Expediente N°000805-2011/DP-AREQUIPA).

Admitida la queja, la Defensoría del Pueblo recomendó a la directora que reubicase la clase en un aula del primer piso. En respuesta, se señaló que debido al número de estudiantes en dicho grado, no se contaba con un aula disponible en el primer piso.

El 20 de abril del 2011, se realizó una reunión entre los recurrentes, la Directora, un comisionado de la Defensoría del Pueblo y un representante de la Gerencia

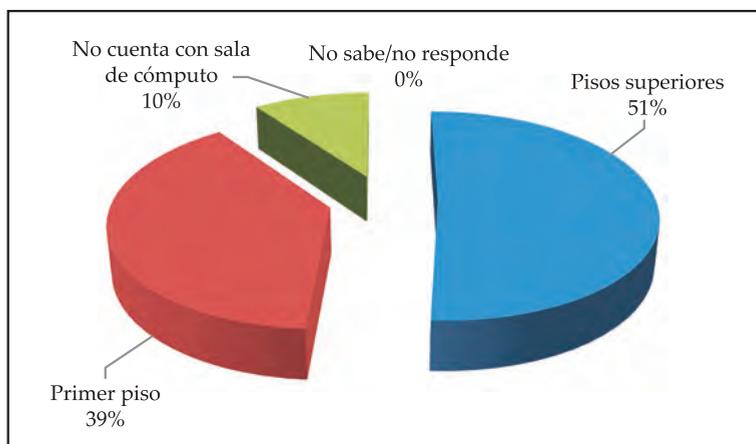
Regional de Educación de Arequipa, donde se acordó que, previa aceptación de los padres de familia y la evaluación de la infraestructura por la Gerencia Regional de Educación, la sección se podría trasladar a un aula del primer piso contigua al patio, pero que tiene un desnivel, intercambiándola con otro salón de clases. La Gerencia Regional de Educación evaluaría la pertinencia de colocar una rampa de cemento permanente, así como una baranda en la pared del aula.

Al respecto, el 31 de mayo, la Gerencia Regional de Educación informó que realizada la visita y verificación del local se determinó que era posible realizar el intercambio de aulas entre el 4° y el 1° de primaria, puesto que la capacidad lo permitía. No obstante, en agosto, la madre del niño R.A.R.M. informó que la Directora no efectuó el traslado acordado, por lo que requirió que la situación fuera puesta en conocimiento del Ministerio Público mediante denuncia penal por discriminación por motivo de discapacidad. A la fecha el caso se encuentra en fase de seguimiento.

Por otro lado, el 51% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria del ámbito nacional ha ubicado sus salas de cómputo en pisos superiores.

Al respecto, resulta oportuno precisar que de las 342 instituciones educativas supervisadas, 34 no cuentan con sala de cómputo.

Gráfico N° 7
Ubicación de la sala de cómputo



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Asimismo, del total de instituciones que tienen una sala de cómputo, solo 17 (que representa el 6% en el ámbito nacional) cuenta con un software lector de pantalla para personas con discapacidad visual.²³² Por último, solo el 12% de las instituciones educativas cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad.

Con respecto a las adecuaciones arquitectónicas y de mobiliario para permitir el desplazamiento y uso, autónomo y seguro, de los estudiantes con discapacidad, la Defensoría del Pueblo ha constatado que, de manera general, las instituciones no han realizado dichas adecuaciones.

Sobre este punto cabe recordar que la dirección de la institución educativa es responsable de requerir oportunamente a la UGEL y a la Apafa los recursos necesarios para este fin. En ese sentido, al ser actores importantes de la comunidad educativa, los padres de familia deben colaborar en el mejoramiento de los servicios e infraestructura educativa.²³³

En opinión de la Defensoría del Pueblo, el Ministerio de Educación y las instancias pertinentes deberían contar con un plan de adecuación progresiva de la infraestructura educativa, dotándola de condiciones de accesibilidad y seguridad. Asimismo, el Programa Nacional de Infraestructura Educativa debe observar el cumplimiento de las normas de accesibilidad para personas con discapacidad del Reglamento Nacional de Edificaciones. De esta manera se evitará la creación de nuevas barreras arquitectónicas.²³⁴

Ello en consonancia con lo dispuesto en la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011, que establece que las DRE, UGEL y/o municipalidades deben considerar la eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas para garantizar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.

Esta obligación no se limita solo a las diferentes instancias de gestión, sino que también, como lo señala la referida directiva, alcanza a las instituciones

²³² Es importante señalar que la Ley N° 28530, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 25 de mayo del 2005, promueve el acceso a Internet de las personas con discapacidad y establece la obligación del Ministerio Educación de incentivar el desarrollo de políticas que faciliten el acceso universal a Internet de estudiantes con discapacidad.

²³³ Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 25 de noviembre del 2005, artículo 6 literal d): "la Asociación de Padres de Familia ejerce las siguientes atribuciones: velar por la mejora de los servicios, infraestructura, equipamiento, mobiliario escolar y materiales tanto educativos como lúdicos."

²³⁴ Al respecto, ver Defensoría del Pueblo. *Informe Defensorial N° 114. Barreras físicas que afectan a todos. Supervisión de las condiciones de accesibilidad de palacios municipales*. Lima: Defensoría del Pueblo, 2006.

educativas inclusivas de gestión pública y privada, a las que corresponde asegurar las condiciones de accesibilidad para garantizar la atención educativa de estos estudiantes.

Sobre el particular, dicho Ministerio ha planificado el inicio, en este año y con miras a su culminación en marzo del 2012, de un Censo Nacional de Infraestructura Educativa con el objetivo de conocer el estado de las instituciones educativas de los niveles de inicial, primaria y secundaria ubicadas en todas las regiones del país. Ello, ante la inexistencia, desde hace 15 años, de un informe técnico sobre la situación exacta de la infraestructura escolar de las zonas urbanas y rurales.²³⁵

En consecuencia, es conveniente que el referido censo permita identificar también los problemas de accesibilidad física escolar y que motiven la respectiva adecuación de los locales educativos, sobre todo cuando se ha considerado contar con el apoyo técnico de los colegios profesionales de Ingeniería y Arquitectura para fines de evaluación.

De otro lado, aparte de estas medidas, se requiere la coordinación intrasectorial para que las distintas normas emitidas por los organismos de línea pedagógicos e institucionales concuerden en su enfoque inclusivo para una aplicación armónica que impida que en los casos en que se presente la superposición o colisión de derechos se priorice el respeto de los principios de equidad e inclusión.

Así, por ejemplo, las Normas Técnicas para el Diseño de los Locales de Educación Básica Regular. Nivel Inicial²³⁶, emitidas por la Oficina de Infraestructura Educativa, disponen, entre los criterios de diseño de funcionalidad y accesibilidad de los espacios educativos, que “Los espacios educativos y complementarios de una Cuna, Jardín y Cuna – Jardín deben instalarse en el primer piso”.

El cumplimiento de esta norma, pese al reconocimiento expreso de la atención transversal de los estudiantes con discapacidad y las disposiciones que consigna en ese sentido, puede originar, en los hechos, que en una institución educativa inclusiva con distintos niveles de atención, el aula del estudiante con discapacidad física o sensorial que cursa estudios en primaria o secundaria sea ubicada en pisos superiores.

²³⁵ Información publicada en Nota de Prensa publicada por el Ministerio de Educación en su portal Web, el 20 de noviembre del 2011.

²³⁶ Aprobadas mediante la Resolución Ministerial N° 0252-2011-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano*, el 21 de junio del 2011.

3.5.2.3.1 Un caso particular de accesibilidad: la remodelación de las instituciones educativas emblemáticas

Mediante Decreto de Urgencia N° 004-2009 se creó el Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias, el cual comprende acciones de rehabilitación, remodelación y equipamiento de la infraestructura educativa de dichas instituciones, con cargo a los recursos asignados al presupuesto del Ministerio de Educación para el año 2009, para los respectivos proyectos, y con los recursos asignados por el MEF en el marco del plan anticrisis.

Posteriormente, mediante el Decreto de Urgencia N° 011-2009, se dispuso que el financiamiento para dicho Programa se atendiera con cargo a los recursos previstos en la actividad “Recursos para la mejora en la calidad de la inversión en educación” a que se refiere la Octava Disposición Complementaria y Final de la Ley N° 29291, Ley de Equilibrio Financiero del Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2009, y hasta por el monto de doscientos cincuenta millones y 00/100 de Nuevos Soles (S/. 250 000 000,00).

Dicha política estuvo motivada en la verificación del deterioro de la infraestructura de las instituciones emblemáticas y centenarias (en especial, aquellas ubicadas en la ciudad de Lima).

Para la primera etapa de la implementación del Programa Nacional, se dispuso que 20 instituciones educativas de Lima serían remodeladas. No obstante, este listado fue posteriormente ampliado a otras instituciones en el país.

Como parte del proceso de supervisión de la política de educación inclusiva, la Defensoría del Pueblo consideró pertinente supervisar el cumplimiento de las normas técnicas de accesibilidad en el proceso de remodelación de las instituciones educativas emblemáticas.

En este ámbito se decidió incluir al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, por ser un colegio inaugurado en el año 2010. No obstante, no todas las instituciones educativas pudieron ser supervisadas, puesto que varias no habían culminado su reconstrucción e, incluso, no la habían iniciado.

En este sentido, del total de instituciones educativas que se debía supervisar, la guía de observación de accesibilidad pudo ser efectivamente aplicada solo en 17 instituciones:

Cuadro N° 9
Instituciones educativas de Lima comprendidas en el Programa Nacional
de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas
Emblemáticas y Centenarias

Nº	IE	Distrito	Dirección	Supervisión
1	1071 Alfonso Ugarte	San Isidro	Av. Paseo de la República 3530	Supervisado
2	Bartolomé Herrera	San Miguel	Av. La Marina, cdra.. 12	Supervisado
3	Carlos Wiese	Comas	Av. Túpac Amaru 1520, La libertad	Supervisado
4	César Vallejo	La Victoria	Av. México 2087, Cerro San Cosme	Supervisado
5	Elvira García y García	Pueblo Libre	Av. del Río 155	Supervisado
6	Felipe Santiago Salaverry	La Victoria	Jr. Manuel Cisneros 595, el Porvenir	En construcción
7	040 Hipólito Unanue	Lima	Av. Elvira García y García s/n, Unidad Vecinal de Mirones	En construcción
8	Isabel La Católica	La Victoria	Av. Isabel la Católica 872, Matute	Supervisado
9	6052 José María Eguren	Barranco	Av. Manuel de la Fuente 506	Supervisado
10	6050 Juana Alarco de Dammert	Miraflores	Av. Benavides 2315, San Antonio	Supervisado
11	2074 María Parado de Bellido	Rímac	Calle Antón Sánchez cuadra 3, Cerro Palomares	Supervisado
12	0004 Mariano Melgar	Breña	Jr. San Luis 246	Supervisado
13	1070 Melitón Carbajal	Lince	Av. Leonidas Yerovi 2120	Supervisado
14	Mercedes Cabello de Carbonera	Lima	Jr. Andahuaylas 563	No iniciado
15	Miguel Grau	Magdalena	Jr. Libertad 1025	Supervisado
16	Nuestra Señora de Guadalupe	Breña	Av. Alfonso Ugarte 1227, Santa Beatriz	En construcción
17	1120 Pedro A. Labarthe	La Victoria	Av. México 2048	Supervisado
18	2073 Ricardo Bentín	Rímac	Av. Ricardo Bentín 391, Villacampa	Supervisado
19	0005 Rosa de Santa María	Breña	Jr. Carhuaz 326	Supervisado
20	Teresa Gonzales de Fanning	Jesús María	Av. Húsares de Junín 1257	Supervisado
21	Colegio Militar Leoncio Prado	La Perla	Av. Costanera 1541, la Perla alta	En construcción
22	6049 Ricardo Palma	Surquillo	Av. Angamos este s/n	No iniciado
23	Politécnico Nacional del Callao	Callao	Av. Almer Faucett s/n Manuel Dulanto	En construcción
24	5080 Sor Ana de los Ángeles	Callao	Alameda de los Misioneros s/n Ciudad Satélite Santa Rosa	En construcción
25	7083 Manuel Gonzales Prada	San Borja	Pasaje Abelardo Gamarra 160, Las Torres de San Borja	No iniciado
26	Colegio Mayor	Chaclacayo	Carretera Central km 24.5, Huampaní	Supervisado

Elaboración: Defensoría del Pueblo

De acuerdo con información consignada en el portal Web de la Presidencia de la República,²³⁷ la remodelación de las siguientes instituciones educativas emblemáticas ha generado la siguiente inversión:

Cuadro N° 10
Inversión para la remodelación de instituciones
educativas emblemáticas

Institución educativa	Monto invertido
Miguel Grau	11 millones 500 nuevos soles
Alfonso Ugarte	13 millones de nuevos soles
Juana Alarco de Dammert	12 millones de nuevos soles
María Parado de Bellido	10 millones de nuevos soles
Elvira García y García	6 millones de nuevos soles
José María Eguren	13 millones de nuevos soles
Ricardo Bentín	19 millones de nuevos soles
Bartolomé Herrera	12 millones 737 mil nuevos soles.
Melitón Carbajal	19 millones de nuevos soles
Isabel la Católica	14 millones 144 mil 784 nuevos soles
Mariano Melgar	18 millones 660,278 nuevos soles
Carlos Wiese	7 millones de nuevos soles
Pedro Labarthe	23 millones 518,972 nuevos soles
Rosa de Santa María	14 millones de nuevos soles
TOTAL	193 millones 561 mil 34 nuevos soles

Fuente: portal web de la Presidencia de la República
Elaboración: Defensoría del Pueblo

De acuerdo con los resultados de la supervisión defensorial, de las 17 instituciones educativas supervisadas, ocho presentan ingresos en desnivel con la vereda.

Si bien estos ingresos deberían salvarse con una rampa, sólo cinco de estos accesos cuentan con ella. En uno el desnivel se supera solo con gradas; en tanto que en los dos restantes, tanto con rampa como gradas.

²³⁷ <http://www.presidencia.gob.pe>. Revisado en junio del 2011.

Cuadro N° 11
Instituciones educativas emblemáticas con ingresos
que presentan desnivel

Colegio	La puerta de ingreso está en desnivel con la vereda	Desnivel se salva con	
		Rampa	Gradas
TOTAL	8	5	3
Pedro Labarthe	No		
Ricardo Bentín	No		
María Parado de Bellido	No		
Melitón Carbajal	No		
Bartolomé Herrera	No		
Elvira García García	Sí	X	
Carlos Wiese	Sí	X	X
Colegio Mayor	Sí	X	
Isabel La Católica	No		
Mariano Melgar	Sí		
Rosa de Santa María	Sí	X	
Alfonso Ugarte	No		
Juana Alarco de Dammert	Sí	X	X
José María Eguren	Sí		X
Miguel Grau	No		
Teresa Gonzalez de Fanning	No		
César Vallejo	No		

Fuente: Defensoría del Pueblo

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Además, no todas las rampas de estas cinco instituciones educativas cumplen las especificaciones técnicas referidas. Así, la rampa de acceso de la Institución Educativa Juana Alarco de Dammert tiene un ancho por debajo del mínimo requerido (0.87 m); mientras que la rampa de acceso a la Institución Educativa Elvira García García no cuenta con un espacio al término de la rampa para poder rotar la silla de ruedas. Finalmente, si bien todas las rampas tienen piso antideslizante, la mitad no cuenta con pasamanos.

Cuadro N° 12 Características de la rampa de ingreso

Colegio	Ancho	Cuenta con espacio al final de 1,2 x 0,9	Pasamanos	Piso antideslizante
Elvira García García	0.9 cm.	No	No	Sí
Carlos Wiese	1.3 cm.	Sí	Sí	Sí
Colegio Mayor	1.85 cm.	Sí	No	Sí
Rosa de Santa María	3 cm.	Sí	No	Sí
Juana Alarco de Dammert	0.87 cm.	Sí	Sí	Sí

Fuente: Defensoría del Pueblo

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Todas las instituciones educativas supervisadas presentan construcciones de dos o más pisos. Sin embargo, sólo en una de ellas (6052 José María Eguren), se ha registrado la presencia de rampas para acceder a los pisos superiores. En el resto de las instituciones, el acceso sólo es posible mediante escaleras (que en el caso de las instituciones educativas Mariano Melgar y Bartolomé Herrera carecen de pasamanos).

Si bien la mayoría de las instituciones reportó no tener matriculados estudiantes con discapacidad física, esta situación generaría una barrera para el acceso de futuros estudiantes en sillas de ruedas, muletas o alguna otra discapacidad física que dificulte el acceso por escaleras.

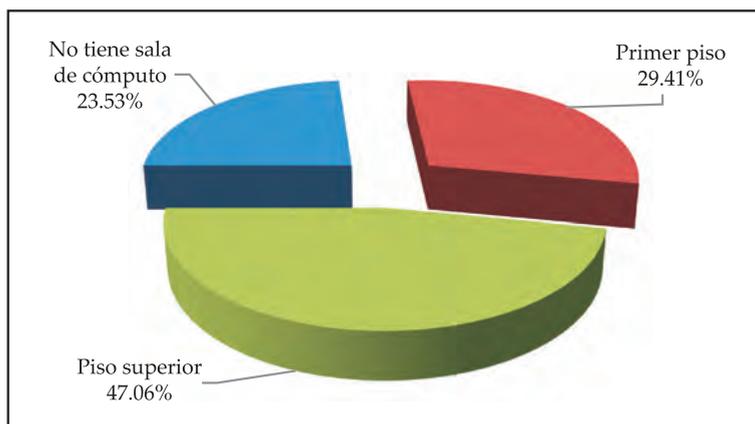
La circulación horizontal dentro de las instituciones educativas supervisadas también plantea problemas. Si bien en el total de instituciones supervisadas los pasadizos respetan el ancho mínimo, el ingreso a las aulas se ve dificultado, ya que algunos colegios tienen anchos de puerta menores a los 0.90 cm. Este es el caso de los colegios Ricardo Bentín, Colegio Mayor y Melitón Carbajal. Asimismo, del total de colegios supervisados, 10 de ellos presentan obstáculos para el desplazamiento libre por las áreas recreativas, en la medida en que presentan patios con desniveles sin rampas.

Respecto de otras instalaciones necesarias para el correcto desenvolvimiento del proceso educativo de los estudiantes, la Defensoría del Pueblo supervisó las salas de cómputo, los auditorios o salones de actos y los baños, a efectos de determinar si estos cumplían con criterios de accesibilidad.

Con relación a la sala de cómputo, de las 17 instituciones educativas emblemáticas supervisadas, el 23.53% (cuatro colegios) no posee sala de cómputo;

y sólo el 29.41% (cinco instituciones educativas) la ha ubicado en el primer piso. Debido a que, como se ha señalado, solo una institución educativa cuenta con rampa para acceder a los pisos superiores, la ubicación de estas salas resulta inaccesible para algunos estudiantes con discapacidad física, como aquellos que se encuentran en silla de ruedas.

GráficoNº 8
Ubicación de la sala de cómputo



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Además, ninguna de las instituciones educativas cuenta con una sala de cómputo con un software para personas con discapacidad visual; sólo el 38.46% de ellas tiene una sala de cómputo cuya construcción (cinco instituciones comprendidas en los convenios de la DIGEBE) tiene un espacio suficiente para el desplazamiento y ubicación de un estudiante usuario de silla de ruedas.

Con relación a los baños, del total de instituciones supervisadas, cuatro (que representan el 23.52%) no cuentan con un baño adaptado para personas en sillas de ruedas (no fue posible acceder al baño del colegio Ricardo Bentín, pues no se encontraron las llaves), que cumpla con las medidas reglamentarias de 1.5 m. X 2 m. (ver ficha)

Cuadro N° 13
Instituciones educativas emblemáticas que cuentan con, al menos,
un cubículo adaptado, con un área de 1.50 m. x 2 m.

Institución educativa	Sí	No
TOTAL	12	4
Pedro Labarthe	X	
Ricardo Bentín	No se accedió	
María Parado de Bellido	X	
Melitón Carbajal		X
Bartolomé Herrera	X	
Elvira García García	X	
Carlos Wiese	X	
Colegio Mayor	X	
Isabel La Católica	X	
Mariano Melgar	X	
Rosa de Santa María	X	
Alfonso Ugarte	X	
Juana Alarco de Dammert	X	
José María Eguren		X
Miguel Grau		X
Teresa Gonzales de Fanning	X	
César Vallejo		X

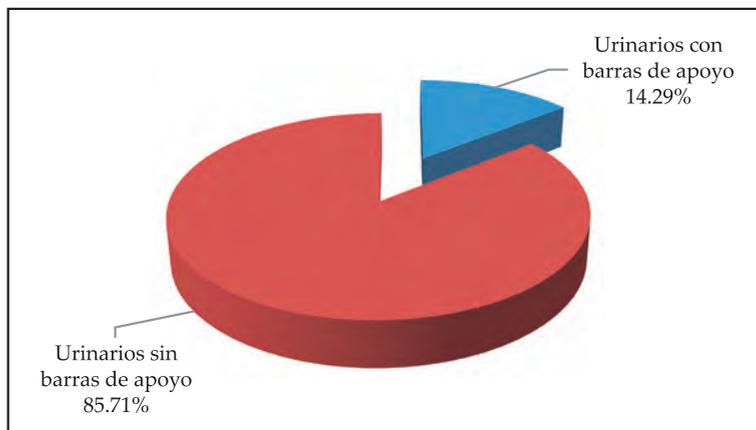
Fuente: Defensoría del Pueblo

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Por otra parte, de 14 instituciones educativas supervisadas que cuentan con estudiantes del sexo masculino,²³⁸el 85.71% (12) carecen de urinarios con barras de apoyo.

²³⁸ Las instituciones educativas Elvira García García, Rosa de Santa María y Miguel Grau están destinadas exclusivamente para estudiantes mujeres.

GráficoNº 9
Instituciones educativas emblemáticas que tienen urinarios con barras de apoyo



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.5.3 Aceptabilidad

La dimensión de aceptabilidad de la educación implica que la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables, es decir, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los estudiantes y, cuando proceda, a los padres.²³⁹ En este sentido, la aceptabilidad requiere una educación es la calidad, tal como dispone el artículo 8º de la Ley General de Educación, al consagrar que la educación peruana asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

En ese contexto, la institución educativa, como primera y principal instancia de gestión, debe adecuar sus instrumentos de gestión en los aspectos institucional, pedagógico, administrativo y otros, a fin de redundar en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, asegurar la igualdad de oportunidades y el diseño de actividades curriculares y extracurriculares que respondan a las características, así como al contexto escolar y socio-familiar de los estudiantes.

²³⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., párrafo 6.c).

3.5.3.1. Obligación de brindar capacitación permanente a los docentes

Un importante factor relacionado con la aceptabilidad es la capacitación de los docentes regulares y de otras modalidades en la atención de las necesidades educativas de los niños y las niñas con discapacidad, a fin de promover una docencia calificada, flexible y mediadora que brinde una respuesta educativa pertinente a la diversidad como resultado del mejoramiento de sus competencias profesionales.

Bajo el modelo social de tratamiento de la discapacidad, corresponde a los decisores y operadores del ámbito educativo enfocarse en la situación de estos estudiantes (su interacción con las barreras actitudinales, físicas, institucionales y pedagógicas) y promover la intervención de docentes de diversas modalidades, no solo de profesionales especialistas. De lo contrario, se corre el riesgo de delegar en los profesionales de apoyo externo o interno toda la responsabilidad de la respuesta educativa de calidad que se debe brindar a los estudiantes incluidos, o también, de generar dependencia de dicho apoyo, ante la falta de su planificación e implementación sistemática.

En ese contexto, corresponde a las UGEL identificar las necesidades de capacitación docente y brindar facilidades para su superación profesional, así como desarrollar acciones de capacitación permanente y en servicio del personal docente.²⁴⁰ Por su parte, es función de las DRE asegurar la calidad y oportunidad de la formación en servicio de los profesores en su ámbito.²⁴¹

Finalmente, los Saanee son los encargados de brindar capacitación permanente al personal docente de las instituciones educativas para una mejor atención de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, le compete al Ministerio de Educación dirigir el PRONAFCAP en coordinación con las instancias Regionales y locales. Además, le corresponde organizar, mediante la Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional, la DIGEBE y otras direcciones; acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento de carácter nacional; y auspiciar de manera excepcional actividades de capacitación nacional y/o internacional.²⁴²

En el marco del PRONAFCAP, la DIGEBE ha informado que sostuvo reuniones de trabajo con la Dirección de Educación Superior Pedagógica, e incluso que participó en la capacitación de formadores en los programas de

²⁴⁰ Artículo 74º, literal p) de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

²⁴¹ Artículo 56º, literal f) del Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.

²⁴² Directiva para el Desarrollo del Año Escolar 2011 en las Instituciones Educativas de la Educación Básica y Técnico Productiva, acápite 5.

educación de las universidades e institutos superiores pedagógicos, para incorporar contenidos temáticos sobre la atención de la diversidad, evaluación de estudiantes y adaptaciones curriculares en la capacitación a docentes regulares.²⁴³ Además, ha participado en la propuesta de capacitación en servicio de dicho programa para desarrollar los contenidos del componente de Especialidad Académica con el fin de identificar y atender necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En la misma línea, la Dirección de Educación Superior Pedagógica ha señalado que dicho programa tiene un documento base, denominado “Mejores maestros, mejores alumnos”, que consigna lineamientos para el proceso de capacitación como parte del programa básico dirigido a docentes de la EBR en lo concerniente a competencias, logros de aprendizaje, capacidades y resultados, brinda alcances para los niveles de inicial, primaria y secundaria sobre la educación inclusiva en los contenidos del aspecto de Orientación Educativa.²⁴⁴

Con relación al número de capacitaciones realizadas en el marco del PRONAFCAP, hasta el año pasado, 160 mil docentes completaron la primera etapa de la capacitación y cerca de 20 mil iniciaron la segunda etapa consistente en la especialización.²⁴⁵ Sin embargo, pese a ser un avance en la formación docente en servicio, en el aludido programa se observan dificultades como las siguientes:

- La calidad de la capacitación que brinda “es muy heterogénea [...] y no existen evaluaciones del impacto del programa en el desempeño docente o en los aprendizajes de los estudiantes”.²⁴⁶
- No obstante su progresiva aceptación y demanda por los docentes, tiene serias limitaciones en el diseño e implementación; primero, porque no contaría con objetivos específicos de atención en función de las necesidades particulares de los docentes y estudiantes; segundo, fue aplicada en provincias cuyos docentes participaron en la evaluación censal del año 2007.²⁴⁷ Por ende, se omitió cumplir con el objetivo inicial de comprender a docentes de instituciones públicas regulares del ámbito nacional hablantes del castellano y bilingües.

²⁴³ Oficio N° 170-2009-VMGP/DIGEBE, del 16 de junio del 2009.

²⁴⁴ Informe N° 13-2011-ME/VMGP/DIGESUTP/DESP/NGY, adjunto al Oficio N° 642-2011-VMGP/DIGEBE, del 5 de septiembre del 2011.

²⁴⁵ Kudó, Inés y Vera Tudela, David. *Avanzando hacia la educación que queremos para todos los niños y niñas del Perú*. En: Revista Economía y Sociedad 77, CIES, marzo 2011, p. 68.

²⁴⁶ *Ibíd.*

²⁴⁷ Benavides, Martín y Mena, Magrith. Informe de progreso educativo, Perú 2010. Lima: PREAL, GRADE, 2010, p. 23.

Disponible en http://ebr.minedu.gob.pe/pdf/resultados/informe_progreso_educativo.pdf

- La falta de homogeneidad de la capacitación brindada, puesto que las instituciones capacitadoras (universidades públicas y privadas, e institutos superiores tecnológicos) contratadas mediante convenio resultaron “en varios casos, las mismas instituciones criticadas por brindar una formación inicial de deficiente calidad. Si bien se ha convocado a algunas instituciones de formación de probada calidad, es necesario continuar con la depuración de instituciones cuya calidad de formación resulte dudosa”.²⁴⁸

Por otro lado, del 2008 al 2009, el Ministerio de Educación, mediante la DIGEBE, llevó a cabo cursos virtuales y talleres presenciales sobre la educación inclusiva, los Saanee, los Prite y la conversión de las escuelas especiales. Si bien dichas acciones comprendieron el ámbito nacional, el acceso a dichas actividades estuvo enfocado al personal docente y directivo de los CEBE, así como a los integrantes de los Saanee y Prite, que en número de 2,360 accedieron a dichos cursos, pero descuidando al personal docente de las instituciones educativas inclusivas.²⁴⁹

Estos datos guardan correspondencia con las cifras identificadas por la Defensoría del Pueblo. Como se ha señalado en el acápite referido a accesibilidad, de las 342 instituciones educativas supervisadas, 134 (39.18% en todo el país) no han recibido ningún tipo de capacitación referida al proceso de educación inclusiva.²⁵⁰

También estaría demostrando que si bien desde el Ministerio y las instancias regionales se está coordinando acciones de capacitación, éstas no están focalizando como público beneficiario a estos docentes. Esta situación debe ser modificada a la brevedad, en la medida que son estos docentes (y no los especialistas de los Saanee, CEBE o Prite), los que tienen a su cargo la ejecución de la educación inclusiva.

Esta falta de preparación docente para la inclusión no tiene que ver solamente con las deficiencias de los procesos de capacitación impulsados por el sector Educación. El problema se registra, asimismo, en la currícula de estudios de las Facultades de Educación, que no comprende la formación a sus estudiantes para la enseñanza inclusiva.

²⁴⁸ *Ibíd.*

²⁴⁹ Esta información resulta del informe remitido por la DIGEBE, mediante Oficio N° 170-2009-VMGP/DIGEBE, del 16 de junio del 2009.

²⁵⁰ Ver acápite 3.5.1.2

Al respecto, la Defensoría del Pueblo solicitó a las 24 universidades públicas y 27 privadas que tienen una Facultad de Educación, información concerniente a: i) si la facultad de educación ofrece la carrera o licenciatura académica en educación especial; ii) si dentro del programa académico se cuenta con alguna asignatura referida específicamente a la educación inclusiva; y iii) si se ha implementado algún curso, post título, diplomatura, maestría u otro tipo de curso de postgrado dirigido a la especialización o actualización docente sobre la atención educativa de las personas con discapacidad.

De las 50 universidades consultadas, sólo 16 respondieron a la solicitud enviada por la Defensoría del Pueblo. De ellas, sólo tres universidades (dos públicas y una privada) cuentan a la fecha con una especialidad en Educación básica especial.²⁵¹

Por otro lado, siete universidades (solo una es pública) cuentan con una asignatura en educación inclusiva; además, otra universidad pública también tiene una asignatura para la atención de niños y niñas con retardo mental como parte de la especialidad de educación inicial.

Finalmente, seis universidades (entre ellas, dos públicas) cuentan con algún curso de postgrado en educación inclusiva o similar.

Si bien el número de universidades que no atendió el requerimiento de la Defensoría del Pueblo es significativo, y, por ende, no es posible contar con cifras estadísticas, no puede dejar de llamar la atención el hecho que del total de universidades que enviaron información, menos de la mitad ha implementado algún tipo de medida para formación docente inicial en educación inclusiva.

Tal situación, sin duda, se traduce en la falta de preparación de los docentes que egresan de las instituciones de educación superior universitaria y que luego ejercen su labor en las instituciones educativas regulares y de otras modalidades. Esto en razón de que no cuentan con la suficiencia técnica y pedagógica para trascender del contenido del libro de texto y afrontar el reto profesional de acoger, estimular y enseñar a estudiantes con discapacidad, así como para trabajar de manera colaborativa e inclusiva para conseguir su éxito escolar.

²⁵¹ La Universidad de Chiclayo señaló que, a partir de 1999, la Escuela Profesional de Educación Especial dejó de funcionar por no contar con estudiantes interesados en estudiar dicha especialidad.

Guadro N° 14
Universidades que cuentan con asignaturas o programas en Educación Inclusiva

Región	Tipo de universidad	Universidad	Facultad	Especialidad en educación especial	Asignatura específica en la especialidad de educación básica o primaria o inicial		Programa específico
					Si	No	
1	Privada	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote	Facultad de Educación y Humanidades	No	Sí	Curso "Tratamiento pedagógico de los problemas del desarrollo del niño" y "Educación inclusiva".	Segunda especialidad en educación básica especial con mención en distúrbios de lenguaje y audición. Segunda especialidad en educación básica especial con mención en retardo mental.
2	Pública	Universidad Nacional del Santa	Facultad de Educación y Humanidades	No	No		Segunda especialidad en educación inclusiva.
3	Privada	Universidad Católica San Pablo	Programa Profesional de Educación	No	Sí	Educación Inclusiva.	No
4	Privada	Universidad Católica de Santa María	Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades	No	No		No
5	Pública	Universidad Nacional de Huancavelica	Facultad de Educación	Sí	No		No
6	Privada	Universidad de Huánuco	Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades	No	Sí	Estrategias de integración e inclusión en educación inicial y primaria.	No
7	Privada	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo	Escuela de Educación	No	Sí	Pedagogía de la diversidad.	No
8	Privada	Universidad de Chiclayo	Facultad de Educación	Sí, pero en la actualidad no está funcionando	No		No

ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

9	Lima	Privada	Pontificia Universidad Católica del Perú	Facultad de Educación	No	Sí	Educación Inclusiva	Sí	Diplomatura de Especialización de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.
10	Lima	Privada	Universidad San Martín de Porres	Instituto para la Calidad de la Educación	No	No		No	
11	Lima	Privada	Universidad Marcelino Champagnat	Facultad de Educación y Psicología	No	Sí	Educación Inclusiva	Sí	Diplomado de Educación Especial Maestría en Educación Especial.
12	Lima	Pública	Universidad Nacional Federico Villarreal	Facultad de Educación	Sí	Sí	Educación Inclusiva	No	
13	Lima	Privada	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Facultad de Ciencias de la Educación	Sí	Sí	Educación Inclusiva	Sí	Segunda especialidad en Educación Especial: audición y lenguaje y retrasado mental. Segunda especialidad en Educación Inclusiva. Segunda especialidad en Intervención Temprana. Diplomado en Sordeceguera y Multidiscapacidad. Diplomado en Fonoaudiología. Segunda especialidad en Educación Básica Especial con mención en retrasado mental.

14	Lima	Pública	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	Facultad de Educación	No	No	No
15	Lima	Pública	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Facultad de Educación Inicial	No	Sí	Educación Inicial – Retardo mental
16	Piura	Pública	Universidad Nacional de Piura	Ciencias Sociales y Educación	No	No	Sí Diplomado de Educación Inclusiva.

Fuente: Oficios remitidos por las universidades.²⁵²

Elaboración: Defensoría del Pueblo

²⁵² Oficio N° 316-2011-D-FEH-ULADECH CATÓLICA de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, recibido el 21 de setiembre de 2011; Oficio N° 562-2001-UNS-DFEH de la Universidad Nacional del Santa, recibido el 17 de octubre del 2011; PPEU N° 58-2011 de la Universidad Católica San Pablo, recibido el 6 de setiembre del 2011; Oficio N° 425.DFCYTSYH-2011 de la Universidad Católica de Santa María, recibido el 10 de octubre del 2011; Oficio N° 0104-2011-DFED-P-CGT-UNH, de la Universidad Nacional de Huancavelica, recibido el 5 de setiembre del 2011; Oficio N° 426-FEyH-UDH-2011 de la Universidad de Huanuco, recibido el 31 de agosto del 2011; comunicación sin número de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, de fecha 31 de agosto del 2011, recibida el 5 de setiembre del 2011; Oficio N° 250-2011-D-FEDUC-UDCH de la Universidad de Chiclayo, recibido el 26 de setiembre del 2011; comunicación sin número de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de fecha 31 de agosto del 2011, recibida el 9 de setiembre del 2011; Oficio N° 299-2011-ICED-USMP de la Universidad San Martín de Porres, recibido el 1 de setiembre del 2011; Carta N° 189-2011-DFEyP/UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat, recibida el 19 de setiembre del 2011; Oficio N° 521-2011-CG-D-FE-UNFV de la Universidad Nacional Federico Villarreal, recibida el 7 de setiembre del 2011; comunicación sin número de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, de fecha 22 de setiembre del 2011, recibida el 23 de setiembre del 2011; Oficio N° 0205-2011-II-D-FE de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, recibido el 3 de octubre del 2011; y Oficio N° 947-2011-D-FCCSSE-UNP de la Universidad Nacional de Piura, recibida el 21 de setiembre del 2011.

3.5.3.2. Obligación de asegurar servicios de apoyo y acompañamiento del proceso de inclusión mediante los Saanee

Como se ha señalado en el acápite referido a disponibilidad, se ha identificado la existencia de 216 Saanee en todo el ámbito nacional, número por demás insuficiente para atender el proceso de educación inclusiva en todo el territorio.²⁵³

Con relación a la labor itinerante que vienen realizando los Saanee, el 39.39% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no reciben ningún tipo de apoyo por parte de éstos. Durante la supervisión, la Defensoría del Pueblo constató que muchos de los directores incluso desconocían la existencia de los Saanee y la labor que éstos realizan.

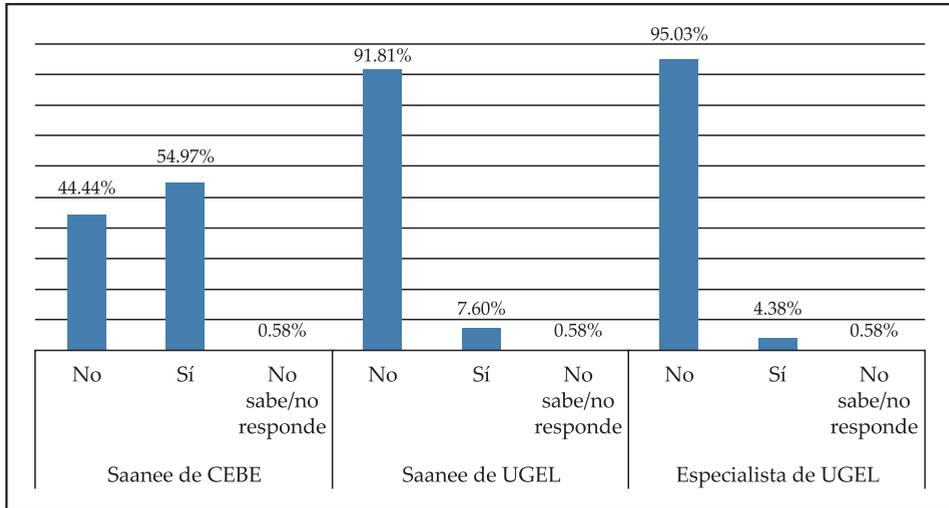
Por otro lado, de acuerdo con lo informado por los directores de las instituciones educativas, una institución educativa puede recibir varios tipos de apoyo (es decir, podría recibir apoyo del Saanee del CEBE y del especialista de la UGEL a la vez). En ese sentido, de las instituciones que indican que sí reciben apoyo (el 60.02%), el 91.26% mencionó recibir apoyo del Saanee del CEBE, 12.62% recibir apoyo del SAANEE de la UGEL, y 7.28% del especialista de la UGEL.

Cabe precisar que, de acuerdo con lo señalado por los coordinadores de los Saanee supervisados, éstos también atienden a instituciones educativas que quedan fuera de su jurisdicción, lo que muchas veces encarece los costos de transporte y demanda más tiempo a los especialistas.

Ello, si bien podría resultar beneficioso para la institución educativa en cuestión, estaría restando posibilidades a otras instituciones. En este sentido, la Defensoría del Pueblo considera necesaria la delimitación clara de las jurisdicciones de dichos equipos, de manera que estos atiendan a las instituciones en su jurisdicción y no se dupliquen funciones o se generen vacíos.

²⁵³ Ver acápite 3.5.1.3.

Gráfico N° 10
Tipo de Saanee del cual reciben apoyo las instituciones educativas públicas²⁵⁴

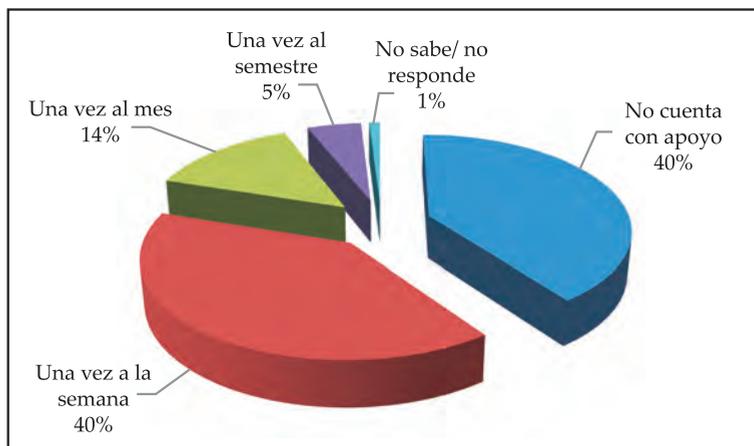


Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Por otro lado, un importante 14% de las instituciones educativas recibe la visita del Saanee solo una vez al mes. Resulta claro que con un nivel de frecuencia como el descrito, no resulta posible hacer un adecuado acompañamiento al estudiante con discapacidad.

²⁵⁴ Una institución educativa puede recibir varios tipos de apoyo.

Gráfico N° 11
Frecuencia de visitas de los Saanee a las instituciones educativas
(conforme a lo indicado por los directores de las instituciones
educativas supervisadas)



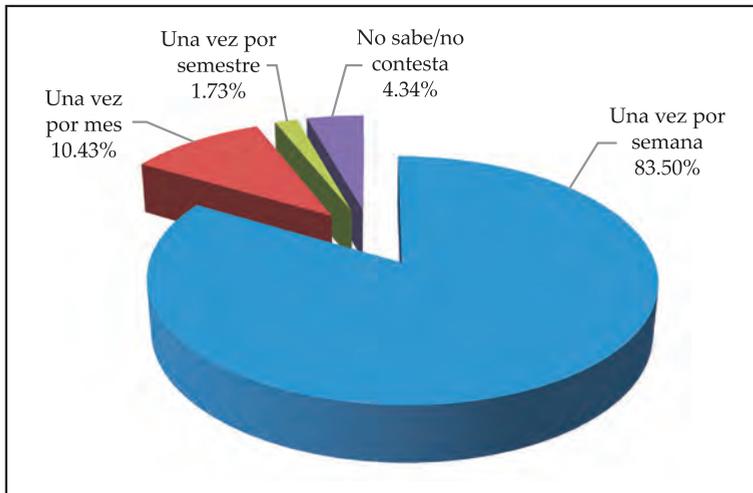
Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Si bien las cifras no son estadísticamente comparables, resulta interesante contrastar esta información con las respuestas brindadas por los coordinadores de Saanee ante la misma pregunta.

El 83.50% de estos señaló que las visitas se realizan con una frecuencia semanal; un 10.43% indicó que realizaban visitas una vez por mes y solo un 1.73% señaló el desarrollo de dicha labor con una frecuencia semestral.

Es probable entonces que el número existente de Saanee solamente permita asesorar semanalmente a un 40% de las instituciones educativas inclusivas existentes. Ello pone en evidencia la necesidad de incrementar el número de dichos servicios para atender la demanda con mayor alcance, en cumplimiento de lo dispuesto por el Reglamento de EBE y la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.

Gráfico N° 12
Frecuencia de visitas de los Saanee a las instituciones educativas
(conforme a lo indicado por los coordinadores
de los Saanee supervisados)



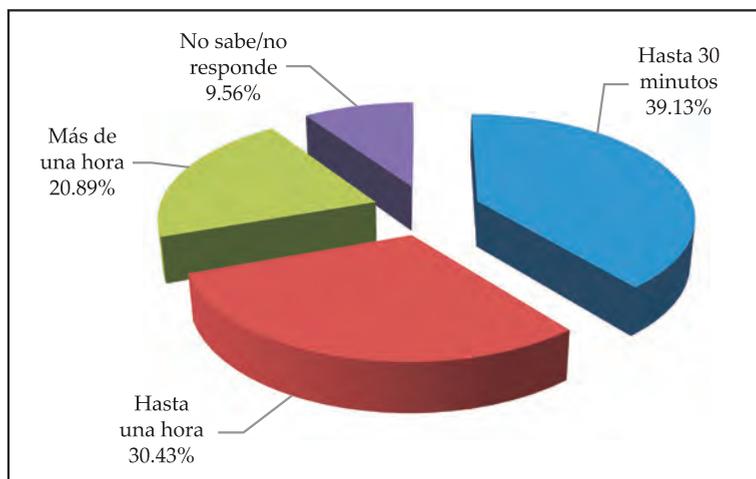
Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

De las entrevistas realizadas a los coordinadores de Saanee, la Defensoría del Pueblo ha determinado que el promedio de estudiantes inclusivos atendidos por los especialistas de tales servicios en el ámbito nacional es de 10.50 estudiantes por especialista, en cumplimiento de lo señalado por la disposición 5.22 de la Directiva N° 076-2006- VMGP/DINEBE que dispone una carga mínima de 10 estudiantes. No obstante, el coordinador del Saanee del CEBE Señor de los Milagros, en Puno, señaló que el promedio por especialista es de 50 estudiantes, lo que puede generar deficiencias en la calidad de atención que estos especialistas brindan.

Cabe precisar que el 90.43% de los coordinadores de los Saanee declaró que la atención brindada por éstos no se centra únicamente en los estudiantes derivados por ellos, sino también en otros estudiantes con discapacidad de la institución educativa.

Con relación a la duración de las reuniones de coordinación con docentes, sostenidas con ocasión de las visitas, el 30.43% de los coordinadores de los Saanee señaló que el promedio de duración de estas reuniones es hasta de una hora por docente, y el 39.13% manifestó que las reuniones tienen una duración de aproximadamente 30 minutos.

Gráfico N° 13
Duración de las reuniones de coordinación entre los especialistas de los Saanee y los docentes de las instituciones educativas inclusivas



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Como contrapartida, es importante destacar que muchos directores de las instituciones educativas, si bien no especificaron la duración de estas reuniones de coordinación, sí indicaron que durante sus visitas el equipo Saanee se limita a realizar indicaciones de carácter general a los docentes, sin el debido acompañamiento de cada estudiante incluido.

Ello contraviene lo dispuesto por la Directiva N° 076-2006- VMGP/DINEBE, que establece que los integrantes del Saanee coordinarán las acciones de asesoramiento y apoyo con el docente especializado de la institución educativa inclusiva, donde los hubiera, y se efectuará de acuerdo a un Plan de Trabajo y en función de las necesidades de asesoramiento, durante una jornada diaria semanal por institución educativa inclusiva.²⁵⁵

Por otra parte, a pesar de que la Disposición Específica 6.7.1, a) de dicha Directiva establece la participación de los Saanee en la elaboración del PEI y de otros instrumentos de gestión de las instituciones educativas inclusivas, solo el 25% de dichas instituciones coordinó la participación de dicho servicio en la elaboración de sus PAT.

²⁵⁵ Disposición 5.20.

Caso 5. Aceptabilidad

La falta de apoyo oportuno de los Saanee genera serios impactos en la calidad de la educación recibida por los estudiantes con discapacidad.

Este es el caso del pedido de intervención recibido el 24 de mayo del 2011 por la madre del niño G.P.C, de ocho años de edad, con Autismo leve y que cursaba el segundo grado de primaria. La recurrente señaló que la falta de aseoramiento y capacitación de profesores por parte del Saanee produjo retraso en el avance académico de su hijo, debido a que los docentes de la Institución Educativa Particular Andrés Bello, de Ate Vitarte, Lima, no conocían métodos adecuados de evaluación diferenciada que respondieran a la condición de discapacidad del niño. (Expediente N° 012455-2011/DP-LIMA ESTE).

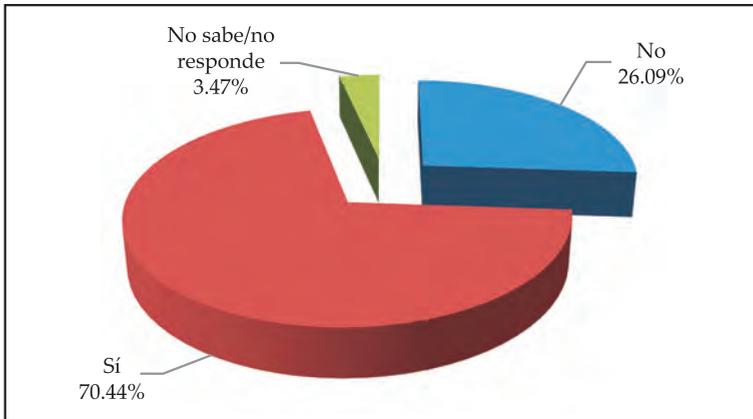
El 6 de junio del 2011, la Defensoría del Pueblo solicitó información sobre la intervención del Saanee y las medidas adoptadas con relación al caso. En respuesta, el 14 de junio la Jefa del Órgano de Asesoría Jurídica de la UGEL informó que se había dispuesto que el Área de la Gestión Pedagógica efectúe las acciones de monitoreo de la labor de apoyo y asesoría del Saanee a la institución educativa inclusiva.

Posteriormente, con fecha 12 de septiembre, la Defensoría del Pueblo remitió un oficio dirigido al director de la UGEL N° 6 solicitando un informe documentado sobre las acciones de monitoreo efectuadas por el Área de Gestión Pedagógica al Saanee. El caso se encuentra en seguimiento.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, el reducido número de equipos Saanee en el territorio nacional, la baja frecuencia de sus visitas y el escaso apoyo manifestado por los docentes entrevistados influye negativamente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, en particular en lo referido a la capacitación docente, las adaptaciones curriculares y el establecimiento de indicadores de logros.

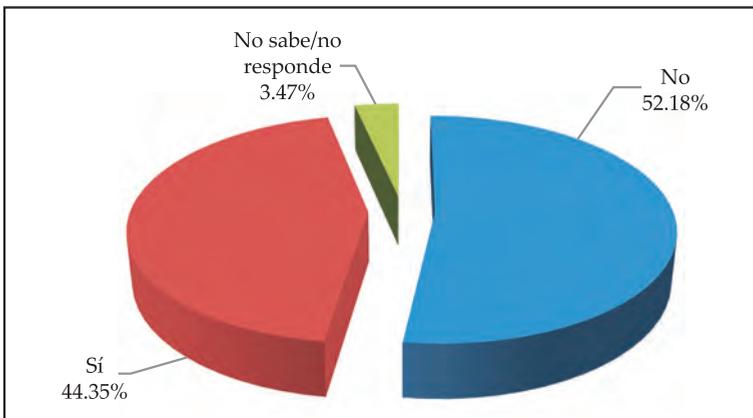
Esta percepción es corroborada por los propios coordinadores de los Saanee. Al respecto, el 79.13% presenta dificultades para el cumplimiento de sus funciones. Además de las dificultades estructurales ya descritas, los Saanee enfrentan barreras económicas (70.44%) y de accesibilidad geográfica (44.35%).

Gráfico N° 14
Saanees que presentan dificultades económicas para la realización de sus funciones



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Gráfico N° 15
Saanees que presentan dificultades de distancia para la realización de sus funciones



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

En cuanto al desempeño de sus funciones, en el presente informe se ha hecho referencia a las capacitaciones sostenidas por los Saanee para docentes de instituciones educativas, así como para padres y madres de familia.²⁵⁶ Sin embargo, estos servicios deben también elaborar el informe psicopedagógico de los estudiantes con discapacidad para su presentación en las instituciones educativas.²⁵⁷

De acuerdo con la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, el 88.70% de los coordinadores de Saanee informó que derivó los estudiantes con dicho informe.

3.5.3.3. Obligación de adoptar medidas para informar y promover la participación de los padres y las madres de familia en el proceso educativo de sus hijos

La participación en diferentes esferas de la vida en sociedad es un derecho del que gozan todas las personas. En el caso del derecho a la educación, éste se traslada también a los padres y las madres de familia. Así, los padres y las madres tienen el derecho a que se les informe acerca de los avances o retrocesos de sus hijos en el proceso educativo. Asimismo, sobre la base de esta información los padres y las madres tienen el derecho y el deber de participar de manera activa en la conducción, sea apoyando a sus hijos desde el hogar, o incidiendo ante las autoridades educativas cuando consideren que el sistema no satisface adecuadamente el derecho a la educación.

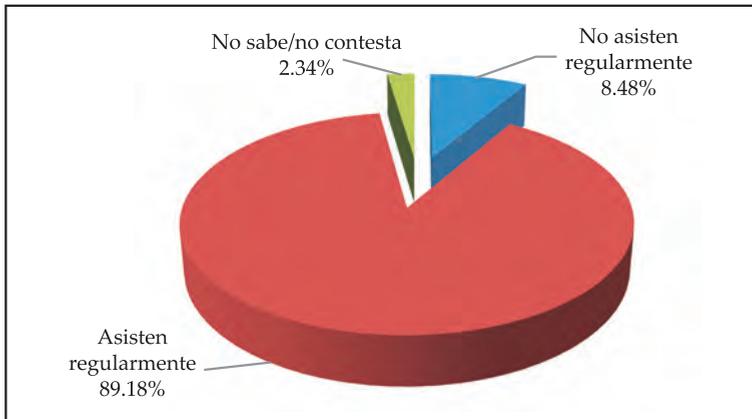
En el caso de la educación inclusiva, la participación de los padres y madres es fundamental, puesto que los contenidos recibidos por los estudiantes en clase deben ser reforzados en el hogar. Asimismo, es necesario que los padres y las madres estén al tanto del comportamiento de sus hijos en las instituciones educativas, a efectos de evitar situaciones que puedan afectar en su desempeño mediante medidas correctivas, o mediante el apoyo con terapias especializadas, de ser el caso.

Durante el proceso de supervisión, los directores de las instituciones educativas resaltaron de manera general que la asistencia de los padres y las madres de estudiantes con discapacidad a las reuniones convocadas por la institución educativa es buena (89.18%).

²⁵⁶ Ver acápite 3.5.1.3 y 3.5.3.1.

²⁵⁷ Directiva N° 076-2006- VMGPDINEBE, Disposición 6.7.1.c).

Gráfico N° 16
Asistencia de padres y madres a reuniones



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

No obstante, la asistencia de padres y madres de familia de estudiantes con discapacidad no sería un indicador suficiente para medir el grado de participación. De acuerdo con lo señalado por los directores de las instituciones educativas supervisadas, en la práctica se puede percibir un aparente desinterés general de los padres y las madres de familia por el desempeño de sus hijos e hijas. Esta falta de interés sería una de las dificultades más serias que afrontan los niños con discapacidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario precisar que muchos estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas supervisadas provienen de hogares disfuncionales o en donde solo se encuentra uno de los padres de familia, generalmente la madre. Esta situación suele estar acompañada por condiciones de precariedad económica y de bajos niveles de educación en los padres de familia.

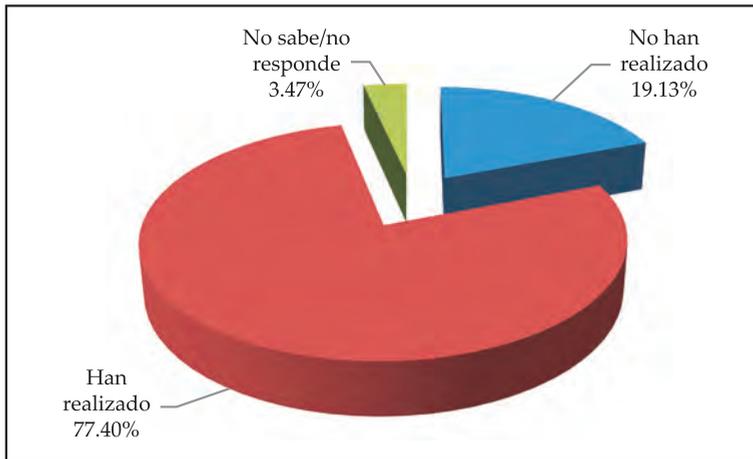
La situación económica de los hogares, así como los prejuicios sobre la discapacidad agudizados debido a la falta de oportunidades de acceso a la educación que tuvieron los padres, hacen que, en muchos casos, éstos no cumplan con su obligación de participar en el proceso educativo de sus hijos. Además, como se ha señalado en el acápite sobre accesibilidad,²⁵⁸ la falta de participación de los padres, motivada a su vez, por una falta de acceso a la información, afecta también a la accesibilidad de los niños y las niñas con discapacidad al sistema educativo.

²⁵⁸ Acápite 3.5.2.1.

Por ello la Defensoría del Pueblo considera fundamental el rol de los docentes en el proceso inclusivo,²⁵⁹ quienes deben adoptar medidas para involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Al respecto, es importante la organización de reuniones específicas para padres y madres de estudiantes con discapacidad para incentivar su participación en el proceso de inclusión educativa.²⁶⁰

Además se debe resaltar que los Saanee cumplen un rol respecto a promover la participación de los padres de familia, mediante la organización de eventos para informar, orientar y capacitar a los padres de estudiantes con discapacidad con el fin de involucrarlos en el proceso de inclusión educativa²⁶¹. De acuerdo con la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, el 77.40% de los Saanee entrevistados ha manifestado haber llevado a cabo eventos de información a padres y madres de familia.

Gráfico N° 17
Porcentaje de Saanee que han realizado eventos de información para padres y madres de familia



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

²⁵⁹ Ley N° 29062, Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial artículo, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 12 de julio del 2007, 32°, literal c).

²⁶⁰ Ley N° 29062, artículo 32°, literal m): "Los profesores deben [...] informar a los padres de familia sobre el desempeño escolar de sus hijos y dialogar con ellos sobre los objetivos educativos y la estrategia pedagógica, estimulando su compromiso con el proceso de aprendizaje".

²⁶¹ Disposición 6.7.1.g) de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

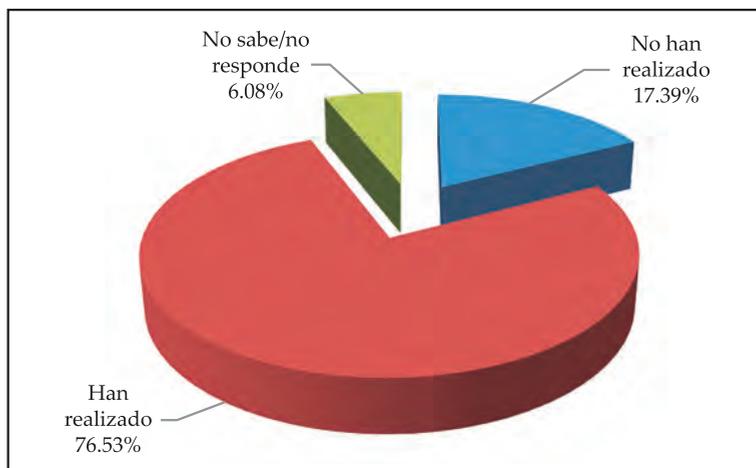
3.5.3.4. Obligación de proteger a los estudiantes con discapacidad frente a actos de discriminación y violencia.

Una gestión educativa con enfoque inclusivo que promueve el respeto a la diversidad, contempla la provisión de apoyos internos y externos para atenderla, como complemento importante de su organización y propuesta pedagógica para lograr una inclusión efectiva. Esta obligación se traduce, entre otros aspectos, en el trato que se debe brindar a estas personas y en su protección contra actos de discriminación y violencia.

De acuerdo con la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE, las UGEL y los Saanee deben coordinar la realización de charlas periódicas y sistemáticas dirigidas a toda la comunidad educativa,²⁶² a fin de promover el conocimiento y respeto de los derechos de los niños y las niñas y, de manera especial, de aquellos con discapacidad, como medio para prevenir casos de discriminación y de reforzar el proceso de inclusión.

En este sentido, entre el período 2010 - 2011, el 77% de tales equipos llevó a cabo acciones de sensibilización para estudiantes.

Gráfico N° 18
Saanee que han realizado eventos de sensibilización a estudiantes



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

²⁶² Disposición 5.11.

No obstante estas acciones, en la supervisión realizada se han identificado 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad, en 22 instituciones educativas.

A modo de ejemplo, en la Institución Educativa N° 043195, en Ayacucho, el director señaló la ocurrencia de 10 casos de maltratos. Estos casos de discriminación o maltrato son originados tanto por los padres de familia de estudiantes que no poseen discapacidad,²⁶³ como por otros estudiantes,²⁶⁴ e, incluso, por docentes.²⁶⁵

Además, en toda la aplicación de la encuesta, algunos directores de instituciones educativas manifestaron que, al momento de incluir estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, analizaban a qué docente asignarle dichos estudiantes, ya que no todos estos profesionales mostraban una actitud receptiva y respetuosa hacia la inclusión.

Entre las medidas adoptadas para contrarrestar estas situaciones, el personal directivo de las instituciones educativas indicó que desarrollaron acciones de sensibilización a docentes y estudiantes para fomentar el respeto a la diversidad.

Cabe mencionar que el director de la Institución Educativa N° 11124 Nuestra Señora de la Paz, en Lambayeque, informó acerca de un caso de agresión a un niño con discapacidad, por parte de sus propios padres. Ante estos hechos, la institución educativa dio a conocer dicho caso a la Fiscalía, que puso fin a la situación de agresión.

Caso 6. Aceptabilidad

La Defensoría ha tomado conocimiento de que algunas instituciones educativas privadas están incurriendo en actos indirectos de discriminación contra estudiantes con discapacidad, debido a la falta de receptividad a la inclusión y la aplicación de abordajes pedagógicos adecuados para responder a las necesidades de niños y niñas con distintos tipos de discapacidad.

El 5 de mayo del 2011, la madre del niño S.F.A.C. solicitó la intervención defensorial ante la Institución educativa República de Irlanda, del distrito de Pueblo Libre, por una presunta afectación al derecho a la educación inclusiva en lo que se refiere a la permanencia, trato y logros de aprendizaje de su

²⁶³ Institución Educativa Rosa Dominga Pérez Liendo, en Tacna; Institución Educativa Esperanza Martínez de López, en Tacna.

²⁶⁴ Institución Educativa N° 7067 – Toribio Seminario, en San Juan de Miraflores, Lima; Institución Educativa N° 20124, en Piura.

²⁶⁵ Institución Educativa N° 40081 – Miguel C. Augusto Mazeira, en Arequipa.

hijo de ocho años de edad, quien presenta Síndrome Down (Expediente N° 018221-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con la recurrente, su hijo no tenía una atención adecuada por parte de la docente de aula, lo cual le generaba un atraso en su aprendizaje. Asimismo, refirió que, en repetidas oportunidades, se había excluido a su hijo de las actividades organizadas por la institución; incluso su carpeta en el aula estaba apartada del resto de sus compañeros.

Al respecto, la Defensoría del Pueblo remitió, con fecha 11 de mayo del 2011, un oficio dirigido a la directora del CEBE N° 14, para informarle acerca de las dificultades en la inclusión del estudiante, recomendando la adopción de medidas inmediatas para que el Saanee cumpla con sus funciones de apoyo al personal docente y directivo, así como de monitoreo a los aprendizajes del estudiante.

Posteriormente, el niño fue trasladado a la Institución Educativa N° 0094, del distrito de San Miguel, debido a la grave desatención de la que fue víctima al momento de utilizar los servicios higiénicos de la Institución Educativa República de Irlanda, hecho que ocurrió el 16 de mayo del 2011. Dicha desatención ocasionó que el niño se ensuciase la ropa y algunas partes del cuerpo con sus propias heces, sin que, según la recurrente, ningún miembro del personal acudiera a limpiarlo, siendo los mismos padres los que debieron apersonarse a la institución para hacerlo.

El 2 de junio del 2011, una comisionada de la Defensoría del Pueblo se entrevistó con la especialista de EBE de la UGEL N° 03, a fin de informarle sobre el referido caso, solicitarle la investigación y, de ser el caso, la aplicación de las acciones administrativas correspondientes por la vulneración de la dignidad, integridad y derecho a la educación inclusiva del niño, en igualdad de oportunidades y sin discriminación. Además, se dio a conocer el pedido de la madre del niño para que la nueva institución educativa donde cursaba estudios, recibiera el apoyo del Saanee del CEBE N° 14, a pesar de pertenecer a otra jurisdicción, en la medida en que lo había evaluado y brindado terapias.

En respuesta a las recomendaciones formuladas, la directora del CEBE N° 14 informó a la Defensoría del Pueblo que, no obstante que la Institución Educativa N° 0094 no era parte de su jurisdicción, su equipo Saanee estaba monitoreando el proceso de inclusión del estudiante, con el fin de orientar a la docente a su cargo. Asimismo, adjuntó una copia de las evaluaciones efectuadas, entre ellas, la evaluación psicopedagógica para facilitar el proceso de inclusión del estudiante.

Caso 7. Aceptabilidad

El 1 de marzo del 2011, la madre del niño S.A.R.E., quien cursa el segundo grado de primaria y presenta parálisis cerebral parcial, presentó un pedido de intervención defensorial ante la Institución Educativa Particular William Lambert Britain College, de Monterrico, por una presunta afectación al derecho a la educación inclusiva sin discriminación (Expediente N° 005393-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con la recurrente, en el año 2010, su hijo ingresó al primer grado de primaria de la I.E.P. William Lambert Britain College. Durante el año escolar tuvo que exigir el cumplimiento de las normas de educación inclusiva para que aquél pudiera estudiar en un ambiente accesible y con menos estudiantes, puesto que en su aula contaban con tres niños incluidos. Luego, logró que ésta fuera dividida.

Según refiere la madre, antes de finalizar ese año, el personal directivo le comunicó verbalmente que en el 2011 no aceptarían la división del aula. Pese a ello, en ningún momento ella informó al personal directivo ni docente que retiraría al niño de la institución educativa.

Posteriormente, al acercarse a la institución educativa en la quincena de febrero del 2011, el director le informó que, al no haber ratificado la matrícula del estudiante, aquél no podía continuar sus estudios, toda vez que habían cumplido con el límite de vacantes de niños incluidos, afectando, con tal medida, el derecho a la continuidad de estudios del niño S.A.R.E, por un requerimiento que solo se aplica en caso de traslado de matrícula, acto que la madre no había solicitado.

Debido a lo expuesto, el 17 de febrero del 2011, los padres del niño presentaron una queja formal ante la UGEL N° 07.

El 8 de marzo del 2011, funcionarios de la Defensoría del Pueblo, acompañados de la especialista de educación inclusiva de la UGEL N° 07, realizaron una visita conjunta a la institución educativa. En la visita se comprobó que la institución educativa particular desconocía las normas sobre la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad establecidos en las normas generales y aquellas específicas emitidas por el Ministerio de Educación; también incumplió la ratificación automática de la matrícula, con la consiguiente afectación de la permanencia del estudiante. Debido a ello, los padres del estudiante optaron por retirar a su hijo y buscar una nueva institución educativa.

El 6 de abril del 2011, la Defensoría del Pueblo remitió un oficio a la directora de la UGEL N° 07, para dar a conocer las actuaciones realizadas con relación al caso del niño S.A.R.E y recomendar; que se disponga el inicio de una investigación respecto de los hechos denunciados y, de comprobarse su comisión,

aplicar la sanción correspondiente por afectación del derecho a la educación inclusiva; brindar capacitaciones al personal docente y directivo sobre normas de educación inclusiva; asegurar el apoyo del equipo Saanee; y supervisar las actividades desarrolladas por la Institución Educativa Particular William Lambert Britain College.

Finalmente, se ha tomado conocimiento de que la madre del referido niño ha interpuesto una denuncia por discriminación contra la institución educativa privada ante el Instituto Nacional de Defensa del Consumidor y de la Propiedad Intelectual (Indecopi).

La Defensoría del Pueblo considera que se debe reiterar que es función de las UGEL capacitar a los profesores y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir e identificar casos de maltrato, violencia o abuso físico, psicológico o sexual contra los niños y niñas, al margen de que se presenten dentro de la institución educativa o en los hogares. Esta obligación es más apremiante en el caso de niños y niñas pertenecientes a grupos vulnerables, como son las personas con discapacidad.

3.5.4. Adaptabilidad

La dimensión de la adaptabilidad implica que la educación tenga la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.²⁶⁶ En el marco de la educación inclusiva, la adaptabilidad, implicará que, en oposición a la pedagogía homogeneizante, se brinde una educación que se adecúe a las necesidades educativas del niño o niña con discapacidad, a fin de asegurar su permanencia, participación y logro escolar de aprendizajes significativos.

Sobre este aspecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la figura de los “ajustes razonables”, que son entendidos como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de sus derechos y libertades fundamentales.²⁶⁷

²⁶⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., parágrafo 6.d).

²⁶⁷ Artículo 2º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En ese sentido, en el aspecto educativo, este instrumento internacional prescribe en su artículo 24º que para hacer efectivo tal derecho se deben hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales de dichas personas y prestarles el apoyo necesario en el sistema educativo general, siendo la denegación de dichos ajustes un tipo de discriminación.

En concreto, la adaptabilidad implicará, entre otros aspectos, diseñar e implementar adaptaciones curriculares y metodológicas, contar con materiales y recursos pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, la existencia de recursos informáticos adaptados, la existencia de intérpretes en lengua de señas o su dominio por parte de los docentes.

3.5.4.1. Obligación de diseñar e implementar adaptaciones curriculares

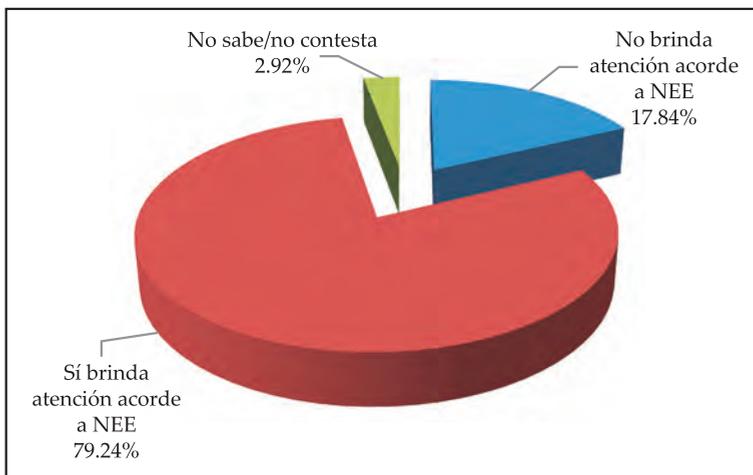
Las adaptaciones curriculares se aplican en consideración de las características y las necesidades educativas especiales de los estudiantes desde un enfoque pedagógico abierto y comprensivo que responde a los ajustes razonables que señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Se trata de estrategias pedagógicas específicas que comprenden modificaciones para facilitar el acceso del niño o niña con discapacidad al currículo y los elementos del proyecto curricular general; asimismo, permiten superar la práctica y cultura pedagógica tradicional donde la atención educativa está diseñada de manera uniforme bajo la premisa de que se desarrollen las mismas actividades, en el mismo momento, con el mismo estilo y ritmo, de la misma forma y con los mismos materiales.

Al respecto, como resultado de la supervisión realizada, el 92.11% de los docentes entrevistados señaló que no recibió materiales ni recursos adaptados para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad (textos, láminas, material en Braille, etc.). No obstante, este dato se debe leer en consonancia con el hecho de que el 95.90% de las instituciones educativas no ha solicitado la compra de materiales adaptados. Ello demuestra que si bien el servicio de provisión de materiales adaptados no es suficiente, la demanda por parte de las instituciones educativas tampoco lo es.

De acuerdo con los directores de las instituciones educativas, el 79.24% considera que su institución brinda una atención acorde con las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Gráfico N° 19
Autopercepción de atención acorde a necesidades educativas especiales



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

No obstante, al momento de consultar al director, y a los propios docentes, acerca de las adaptaciones metodológicas en el aula y en las evaluaciones aplicadas a los estudiantes con discapacidad,²⁶⁸ la Defensoría del Pueblo pudo percibir que, al brindar la respuesta formulada en la encuesta, la mayoría de los directores y docentes no tenía claridad respecto al significado de estas adaptaciones y qué tipo de adaptaciones se podían hacer.

De ser esto así, la realización de estas adecuaciones pedagógicas respondería más al ingenio y buena voluntad del docente, que a un plan de trabajo y tipo de intervención debidamente planificados, coordinados y consensuados con el Saanee y los padres y las madres de familia. En razón de ello, este informe no puede ofrecer cifras reales respecto a qué adaptaciones realizan las instituciones educativas.

²⁶⁸ Algunos directores solicitaron la participación de los docentes en la entrevista para responder las preguntas referidas a la realización de adaptaciones curriculares en el aula.

Caso 8. Adaptabilidad

En mayo del 2010, la Defensoría del Pueblo realizó una visita de supervisión a la I.E. N° 83003, San Francisco, ubicada en Cajamarca. En dicha ocasión se advirtió la presencia del niño A.P.B, con Síndrome Down, quien se encontraba solo en el patio, no obstante que estaba en hora de clase.

Debido a ello, se entrevistó a la docente del aula, quien manifestó que era la primera vez que enseñaba al niño y no había recibido capacitación sobre educación inclusiva, por lo tanto, no había realizado la adecuación curricular o metodológica necesaria para la enseñanza del referido estudiante. Agregó que las visitas del Saanee se habían realizado cada vez con menor frecuencia (Expediente N°002332-2010/DP-CAJAMARCA).

En entrevista con la docente del Saanee encargado del seguimiento a la atención educativa inclusiva del niño, ésta señaló que cumplía con la realización de visitas semanales y que, en algunas oportunidades, apoyaba al aula.

La Defensoría del Pueblo recomendó al Director de la I.E. N° 83003 que coordine acciones con el Saanee cercano para que brinde el asesoramiento y capacitación a los docentes de aula en los aspectos relacionados con las adaptaciones curriculares, metodológicas y de materiales, así como para sensibilizar a los padres de familia y la comunidad sobre la educación inclusiva. De la misma forma, se recomendó a la coordinadora del Saanee del CEBE Cajamarca que coordine con las instituciones educativas inclusivas, a fin de brindar asesoramiento y capacitación a los miembros de la comunidad educativa.

En respuesta, la coordinadora de dicho Saanee señaló que la docente de aula no tenía experiencia en la atención educativa inclusiva porque el niño había sido cambiado de aula y de docente, por lo que en ese período de adaptación aún no se habría brindado asesoría y capacitación a la nueva profesora. Esta situación cambió y se le brindó la capacitación requerida.

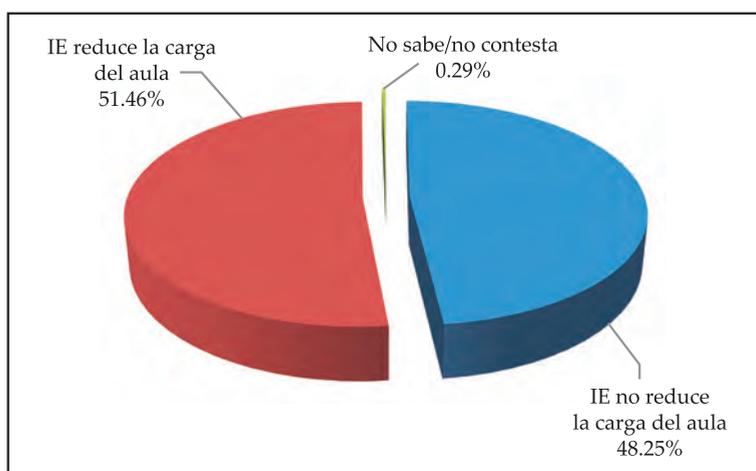
Posteriormente, en entrevista realizada a la docente encargada de la dirección de la I.E. N° 83003, informó que el niño había concluido satisfactoriamente el año escolar 2010 y que la docente recibió la capacitación y el apoyo constante del personal del Saanee. También se comunicó que este equipo estaba realizando actividades de sensibilización en la mayoría de instituciones educativas inclusivas de su jurisdicción.

Por otro lado, con miras a brindar una educación de calidad que se adapte y satisfaga las necesidades educativas especiales de los estudiantes y, por ende, permita la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación, la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE y la Directiva N° 001-2008-VMGP/DI-

NEIP/DIGEBE establecen la reducción del número de estudiantes en un aula inclusiva en función del número de estudiantes con discapacidad incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa que presentan.

Por consiguiente, es preocupante que el 48.25% de las instituciones públicas urbanas de primaria no reduzca la carga del docente ante la incorporación de estudiantes con discapacidad.

Gráfico N° 20
Instituciones educativas con menor carga docente



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.5.4.2. Un caso que amerita especial preocupación: la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva

Según el XI Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, realizado en el 2007, del universo de 735,334 hogares censados, 37,850 de ellos cuentan con algún integrante con discapacidad auditiva.

Estas personas enfrentan diariamente serias barreras comunicacionales. Asimismo, debido a su heterogeneidad,²⁶⁹ la forma de enfrentar estas barreras, desarrollar sus potencialidades y lograr su inclusión plena en los diversos ám-

²⁶⁹ La discapacidad auditiva no es uniforme. Por el contrario, las personas sordas presentan diferencias en los grados de pérdida auditiva (desde leve hasta profundo); en las causas (sorderas adquiridas o genéticas); en la temporalidad (transitorias o permanentes); en el momento de la adquisición de la misma (prelocutiva, antes de adquirir el lenguaje oral; y postlocutiva, luego de la adquisición del lenguaje); entre otras.

bitos de realización personal, dependerá de diversos recursos y apoyos, como son la lectura labial, el lenguaje de señas u otras formas alternativas de comunicación. Asimismo, podrán hacer uso de diferentes tratamientos médicos o utilización de auxiliares auditivos, que incluyen desde las prótesis (audífonos) hasta el implante coclear; en tanto otros podrán usar el lenguaje oral.

En ese contexto, debido a que la educación inclusiva comprende el acceso de estudiantes con distintas discapacidades, el sistema educativo debe considerar la adopción de medidas para lograr la plena inclusión de estudiantes sordos. No tomar en consideración la situación descrita afecta gravemente sus derechos a una educación inclusiva de calidad.

Por ello, el artículo 24º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de estas personas a una educación inclusiva sin discriminación y pone énfasis en los niños ciegos, sordos o sordociegos, obligando a los Estados a impartir la enseñanza en los lenguajes y modos de comunicación más apropiados para cada persona (no solo lenguaje de señas en el caso de los estudiantes sordos).²⁷⁰

En este sentido, la superación de barreras requiere implementar diversas acciones. Si bien el lenguaje de señas es una de las posibilidades, resulta preocupante que del total de instituciones educativas supervisadas 89 no cuenten con un profesor que conozca el lenguaje de señas o con un intérprete de dicho lenguaje.

Si bien el dato puede parecer no elevado, se debe tener en consideración que el personal directivo de 229 instituciones informó que no tenía estudiantes con discapacidad auditiva (pudiéndose inferir que no cuentan con docentes o intérpretes calificados en lengua de señas). Por consiguiente, al analizar el total de instituciones supervisadas, el 67% no registra estudiantes con discapacidad auditiva, el 36% no cuenta con dichos docentes y solo 7 % reporta que cuenta con ese personal.

En este sentido, se podría concluir que del total de instituciones del ámbito nacional, sólo el 7% se encuentra preparada para atender estudiantes con discapacidad auditiva mediante docentes que conocen el lenguaje de señas.

Por otro lado, sobre los equipos Saanee, el promedio nacional de los miembros que manejan el lenguaje de señas es de una persona.

²⁷⁰ Artículo 24º, inciso 2), literal c).

En el marco de una educación equitativa e inclusiva que garantiza la igualdad de oportunidades educativas para el logro del acceso, la permanencia y la participación educativa plenas, así como el logro de aprendizajes significativos, se hace necesario que la práctica educativa les brinde un trato diferenciado fundado en la razonabilidad como resultado de las características y necesidades que presentan los estudiantes sordos.

Por otra parte, sus limitaciones comunicacionales deben ser consideradas como una oportunidad para desarrollar innovaciones educativas como resultado de las adaptaciones de acceso y curriculares que, conforme al componente de adaptabilidad del derecho a la educación, constituyen una obligación para el Estado mediante la adopción de medidas de política pública para garantizar la continuidad escolar de dichos estudiantes, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como de las barreras de tipo institucional, pedagógico o de gestión que limiten o anulen su derecho a la educación.

En ese contexto se describe un caso que muestra la afectación al derecho a la educación inclusiva de estudiantes sordos debido a las diversas barreras que se han impuesto en su atención en un contexto educativo regular que aún enfrenta dificultades para superar el enfoque uniformizador de la educación tradicional.

El Centro de Educación Básica Inclusiva “Ludwig Van Beethoven” brinda atención en los niveles de inicial y primaria de niños y niñas en la modalidad de EBR, y pertenece a la jurisdicción de la UGEL N° 3. Actualmente, atiende a 140 estudiantes, de los cuales 72 tienen discapacidad auditiva.

De conformidad con lo dispuesto en la Resolución Directoral Regional N° 00097-2008-DRELM, del 29 de enero del 2008, dicha institución educativa fue creada para fines de atención preferente a estudiantes con discapacidad auditiva. Sin embargo, desde el año 2009, la Defensoría del Pueblo ha recibido reiterados pedidos de intervención²⁷¹ por parte de los miembros de la Apafa de la referida institución educativa, quienes consideran que no se está brindando una enseñanza de calidad a los estudiantes con discapacidad auditiva que permita la adquisición adecuada de conocimientos y competencias.

Al respecto, como resultado de las visitas de supervisión realizadas a dicha institución educativa, la Defensoría del Pueblo ha identificado la existencia de problemas pedagógicos e institucionales de afectación a su permanencia, participación, logro de aprendizajes efectivos, libre desarrollo de la personalidad e identidad lingüística:

²⁷¹ Expediente N° 18748-2009/DP.

- La falta de dominio del lenguaje de señas por parte de los docentes y de especialización en la atención de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva; salvo una docente que utiliza el método bimodal.²⁷²
- El perfil de los profesores corresponde a docentes con formación en EBR, modalidad que es impartida en esta escuela por ser considerada inclusiva. Asimismo, para fines de comunicación se utiliza el método bimodal, que está generando una falta de comprensión y acceso a los contenidos curriculares por parte de los estudiantes.

Por otro lado, hasta marzo del 2010, la referida institución educativa no recibía las visitas de ningún Saanee, a pesar de que la mayor parte de los estudiantes matriculados procedían de diversos CEBE.

Para superar los problemas de comunicación por la aplicación del método bimodal, y debido a la presión y denuncia mediática de los miembros de la Apafa y el pedido de intervención a la Defensoría del Pueblo, en mayo del mismo año funcionarios de la UGEL N° 3 crearon una mesa de trabajo con el objetivo de buscar soluciones a corto y mediano plazo a los problemas señalados, como contar con docentes especializados en la enseñanza de niños y niñas con discapacidad auditiva, para lo cual se reubicaría a profesionales con dicho perfil, conforme a las normas de racionalización docente.

También se gestionó el apoyo temporal de los equipos Saanee de los CEBE N° 8 y N° 14, mediante sus docentes especialistas en audición y lenguaje, para fines de la interpretación requerida, así como la asesoría y el soporte en las aulas en lo que se refiere a la técnica y metodología para la enseñanza de estudiantes sordos.

En julio del 2010, a pedido de los integrantes del Consejo Educativo Institucional (Conei), la Defensoría del Pueblo realizó dos supervisiones acompañadas por representantes de la Asociación de Sordos del Perú y la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lenguaje de Señas del Perú. Como resultado de dicha labor, se identificó un conjunto de problemas:

- a. La institución educativa requería de personal docente debidamente capacitado en la enseñanza de niños y niñas con sordera, así como del apoyo de intérpretes de lenguaje de señas calificados. Asimismo, no se

²⁷² Dicho método consiste en el uso simultáneo del lenguaje oral y el lenguaje de señas. Si bien utiliza algunos elementos de ésta última para realizar representaciones visuales de la lengua oral sigue también su sintaxis; es decir, mezcla las formas del lenguaje de señas con el orden y la estructura del lenguaje oral.

- había delimitado la función del intérprete, quien debido al dominio de dicho lenguaje era requerido por docentes y estudiantes para otro tipo de apoyos.
- b. Los estudiantes sordos se mostraban confundidos por recibir explicaciones en las distintas versiones (norteamericana y peruana) del lenguaje de señas de sus interlocutores docentes e intérpretes. Por consiguiente, expresaron que no comprendían las explicaciones de los docentes sobre los contenidos de las sesiones de aprendizaje u otras actividades desarrolladas en clase.
 - c. La ubicación en filas de las carpetas resultaba inadecuada en el aula, puesto que debía estar organizada en forma de “U” para permitir al estudiante sordo una mejor observación y captación de los mensajes desde todos los ángulos. Del mismo modo, la ubicación de aquellos con hipoacusia era incorrecta; ésta debía estar en primera fila, cercana del docente.
 - d. Según la información de los docentes, los alumnos sordos mostraban actitudes de indisciplina y dispersión ante los problemas de comunicación que enfrentaban.
 - e. Existía la necesidad de brindar capacitaciones continuas e intensivas a los docentes, contratar a intérpretes calificados, realizar la evaluación psicopedagógica de los estudiantes sordos y contar con la asesoría y capacitación de los Saanee para una mejor atención de los estudiantes. Asimismo, había que tener especial cuidado en la atención de los niños y las niñas del nivel inicial, por constituir una etapa crucial donde se adquiere el lenguaje y otras habilidades.

En septiembre y diciembre del 2010, la Defensoría del Pueblo se entrevistó con la especialista en racionalización del Área de Gestión Institucional de la UGEL N° 3, designada para atender los requerimientos de docentes e intérpretes de señas para el Centro de Educación Básica Inclusiva Ludwig Van Beethoven.

Por medio de dichas entrevistas se tomó conocimiento de que la UGEL N° 3 estaba buscando presupuesto para asegurar la permanencia de los intérpretes de señas y adoptar medidas para contar con docentes con experiencia en la atención de estudiantes sordos.

También dio a conocer que se había implementado, de manera progresiva, la contratación de docentes de apoyo en el manejo de la lengua de señas, mediante la reubicación, desde agosto del 2010, de profesoras especialistas en lenguaje y audición provenientes de CEBE. Del mismo modo, informó que el personal docente y administrativo de dicha institución educativa se encontraba recibiendo una capacitación intensiva sobre el lenguaje de señas y que se había previsto realizar las adaptaciones curriculares, así como la elaboración de material pedagógico.

Dichas medidas, según los padres y las madres de familia, fue aplicada en respuesta a los bajos logros de aprendizaje de sus hijos (lecto-escritura); la falta de dominio por parte de los docentes regulares del lenguaje de señas, así como el desconocimiento de diversas estrategias pedagógicas sobre la enseñanza y los aprendizajes de personas con discapacidad auditiva.

Lamentablemente, con ocasión de la entrevista a la directora de la referida institución educativa, se tomó conocimiento de que dichas capacitaciones tenían una duración corta y culminaban en diciembre del mismo año. Sobre los instrumentos de gestión, dicha funcionaria indicó que éstos habían sido elaborados de manera participativa con el equipo Saanee y padres de familia. Del mismo modo, informó sobre la solicitud a la UGEL N° 3 para garantizar el apoyo del personal asignado como intérprete durante el año 2011, así como la permanencia de una terapeuta de lenguaje, ante la demanda de atención de los estudiantes con baja audición y aquellos que no pudieron tener apoyo para el desarrollo del lenguaje.

Finalmente, señaló que la UGEL N° 3 había previsto constituir una comisión especial para la evaluación y el monitoreo de la atención educativa en las aulas, medida que había sido solicitada por la presidenta de la Apafa, a fin de que dicha instancia educativa y el Ministerio de Educación califiquen la práctica del docente, así como el desempeño y la labor de interpretación del personal designado en aras de su idoneidad como recurso de apoyo docente.

Durante este año, la Defensoría del Pueblo ha recibido el pedido de intervención de los integrantes de la Apafa y el Conei debido a que refieren que el 15 de agosto del 2011, especialistas de la DIGEBE visitaron el Centro de Educación Básica Inclusiva “Ludwig Van Beethoven”, a fin de disponer el cese del apoyo de interpretación de la lengua de señas e indicar el uso del método bimodal en la práctica pedagógica institucional.²⁷³

En observancia del derecho a una educación inclusiva de calidad, así como del interés superior de los niños y las niñas, la Defensoría del Pueblo considera que la enseñanza de los estudiantes con discapacidad debe brindarse en función de sus necesidades individuales o especiales, y no sobre la base de un enfoque homogeneizante.

²⁷³ Dicha medida es señalada en el Informe Técnico N° 027-2011-AEI/DIGEBE, del 30 de agosto del 2011, que señala “la importancia de brindar a los estudiantes con discapacidad auditiva, una educación que responda a sus necesidades y características utilizando como medio de comunicación el español signado o bimodal, realizado por la docente de aula, sin una mediación que interfiera en las relaciones interpersonales entre el estudiante con discapacidad auditiva y los oyentes de su entorno, con el acompañamiento del Saanee”.

Los apoyos de interpretación del lenguaje de señas, adaptaciones y otros que demandan la educación de los niños y las niñas con discapacidad auditiva constituyen un tipo de ajuste razonable para garantizar en igualdad de condiciones con los demás estudiantes, el acceso a los contenidos del currículo ordinario, conforme les asiste su derecho humano a la educación. De ese modo, los estudiantes sordos y oyentes se benefician juntos con los conocimientos, las estrategias e innovaciones pedagógicas desarrolladas por los docentes regulares en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, el uso del lenguaje 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. Además, es importante para su desarrollo cognitivo.

Por ello, resulta importante el acercamiento y la consulta a las asociaciones y comunidades de las personas sordas, que son las que mejor conocen sus necesidades comunicacionales y sociales y, por lo tanto, pueden legítimamente brindar sugerencias, así como aportes importantes y pertinentes para los cambios que la política educativa inclusiva requiere en su atención a la diversidad.

En esa medida, es pertinente aplicar estrategias pedagógicas adecuadas y adaptadas a las necesidades educativas especiales de los referidos estudiantes; también adoptar medidas de organización; provisión de recursos humanos, materiales y tecnológicos; acceso y organización de aula; capacitación y actualización docente, entre otras, que resulten necesarias para la educación de personas sordas.

Finalmente, la efectiva implementación de la política de educación inclusiva requiere los esfuerzos de las instancias de gestión educativa central, regional y local mediante decisiones y acciones articuladas, coherentes y oportunas. Además, la apertura al diálogo flexible y receptivo con las organizaciones de y para personas sordas, así como con las instituciones públicas y privadas involucradas en la temática de la educación de dicho colectivo de personas, a fin de escuchar sus demandas, sugerencias y recoger sus aportes.

CONCLUSIONES

El derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad

1. Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de la población que enfrenta mayores barreras para la realización de sus derechos fundamentales. En ese sentido, la educación inclusiva se presenta como un modelo habilitador de igualdad de oportunidades sin discriminación que evita futuras exclusiones en la vida adulta de las personas con discapacidad.
2. La educación inclusiva propone que todos los estudiantes, al margen de sus condiciones y diferencias, accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos, a fin de construir una sociedad más justa. Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran las personas con discapacidad, deben tener acceso al sistema educativo general.
3. Entre los instrumentos internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva se encuentran la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En el ámbito interno, encuentra sustento en los artículos 2° inciso 2) y 16° de la Constitución Política del Perú. Es pertinente indicar que el Tribunal Constitucional ha señalado que la educación posee también una naturaleza de servicio público y, en tal sentido, requerirá inspección y vigilancia estatal para asegurar la calidad y logro de sus fines, tanto si el servicio es prestado por el Estado, como por uno de carácter privado.
4. El derecho a la educación inclusiva se debe ajustar a un perfil consistente en cuatro aspectos interrelacionados y fundamentales, que constituyen el contenido esencial de este derecho: disponibilidad (obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas inclusivas, Saanee, docentes y material educativo); accesibilidad (no discriminación, accesibilidad física y accesibilidad económica); aceptabilidad (obligación de garantizar una educación inclusiva de calidad); y adaptabilidad (para garantizar la permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos de los niños con discapacidad en el sistema educativo).
5. La noción de progresividad del derecho a la educación inclusiva se debe interpretar en dos sentidos complementarios: la satisfacción plena del de-

recho conlleva cierta *gradualidad*; pero, a la vez, implica el necesario *avance* hacia un objetivo. La obligación de progresividad supone también la prohibición de adoptar medidas regresivas con relación a este derecho.

Normativa nacional en materia de educación inclusiva

6. La obligación de aplicar un enfoque inclusivo en la educación en el Perú está reconocida en la Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus reglamentos; la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad; el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018; y diversas normas complementarias emitidas por el Ministerio de Educación.
7. La satisfacción del derecho a la educación inclusiva recae, con el mismo alcance, tanto en las instituciones públicas como en las de gestión privada.

En la mayoría de los casos las normas nacionales hacen referencia al deber de cumplimiento de las obligaciones de las “instituciones educativas” en términos generales, bajo el desarrollo de un marco constitucional que otorga especial protección al derecho a la educación, con lo cual esta obligación alcanza también a las instituciones educativas privadas. Sin embargo, en la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 se distinguen algunas obligaciones específicas según se trate de instituciones educativas públicas o privadas.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, esta regulación resulta contraria al marco legal y constitucional de la educación inclusiva por lo que corresponderá interpretar dichas disposiciones a la luz de dicho marco y de la CDPCD. Asimismo, corresponderá al Ministerio de Educación considerar estos diferentes tipos de obligación y modificar la regulación existente, con el objetivo de cumplir con el respeto al derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.

8. En el marco de la política de educación inclusiva, el punto óptimo de aceptabilidad y adaptabilidad se alcanzará cuando los docentes de las instituciones educativas estén en capacidad de realizar por ellos mismos las adaptaciones de acceso y curriculares necesarias. En tanto ello no ocurra es pertinente y razonable que cuenten con servicios de apoyo. En el caso de las instituciones públicas, este apoyo es brindado por el mismo Estado mediante los SAANEE. No obstante, en el caso de las instituciones privadas resulta razonable que sean las propias instituciones educativas privadas quienes se agencien dicha asesoría.

Marco programático nacional en materia de educación inclusiva

9. De manera general puede constatararse que si bien las políticas educativas han estado orientadas a superar las condiciones de inequidad y la deficiente calidad en el sistema educativo, su generalidad hace que sus acciones no resulten suficientes para hacer efectivo el enfoque de discapacidad, ni permiten monitorear los progresos en los aprendizajes de las personas con discapacidad. Dichas personas debido a que sus condiciones no son homogéneas requieren de acciones concretas, diferenciadas y continuadas.
10. El cumplimiento de las acciones y objetivos de los proyectos, planes y programas educativos requieren de la gestión corresponsable y articulada por parte de las instancias gestión educativa central, regional, local e institucional, a fin de evitar su aplicación de manera aislada y contradictoria que va en desmedro del derecho a la educación de los niños y las niñas con discapacidad.

Marco institucional en materia de educación inclusiva

11. La gestión de la política de educación inclusiva en el Perú se desarrolla a través del Ministerio de Educación, las DRE y UGEL, las instituciones educativas y los Centros de Educación Básica Especial, mediante el soporte de los Saanee. No obstante, a un año de finalizar la década de la educación inclusiva, no existe en el ámbito nacional un sistema adecuado de recolección de datos que permita contar con estadísticas actuales y confiables sobre la educación de las personas con discapacidad; esto limita la posibilidad de diseñar políticas en la materia, que aborden adecuadamente las deficiencias y contribuyan a la calidad del proceso educativo de estas personas.
12. La promoción de la inclusión educativa debe estar inmersa en las actuaciones del Viceministerio de Gestión Institucional, así como del Viceministerio de Gestión Pedagógica. En el caso de este último, son dos los órganos de línea que asumen el impulso, la supervisión y la implementación de su puesta en marcha: la DIGEBE, encargada de brindar las orientaciones específicas sobre educación inclusiva y responsable de formular y proponer la política; y la DIGEBR, a la que corresponde la formulación e implementación de la propuesta articulada de una política de educación inclusiva de alcance nacional. No obstante, en la práctica, la DIGEBE continúa asumiendo la mayor parte de la responsabilidad del impulso de la implementación de la política educativa inclusiva, cuando, dicha función corresponde a la DIGEBR.

13. Las políticas y planes regionales o locales de las DRE y las UGEL deben concordar con las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, ni las DRE ni las UGEL logran articular sus acciones con el órgano central, o desprenderse de la lógica sectorial, debido a que no cuentan con información importante para la implementación de la educación inclusiva en sus respectivas jurisdicciones, tales como el número de estudiantes con discapacidad matriculados, o el número de instituciones educativas inclusivas, entre otros.

Gasto público en materia de educación inclusiva

14. El Ministerio de Educación no ha podido dar información sobre el monto de la inversión en educación que se destina para cumplir con los objetivos, proyectos y acciones de la política de educación inclusiva. La única información vinculada a la educación de personas con discapacidad a la que se ha accedido se relaciona con el presupuesto para educación básica especial disponible en el Portal de Transparencia Económica del Ministerio de Economía y Finanzas.
15. La inversión requerida para la ejecución del “Plan Piloto por la Inclusión Progresiva niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2005-2012”, diseñado por el Ministerio de Educación, no fue aprobada y el plan no fue ejecutado. La Defensoría del Pueblo ve con preocupación que a casi seis años del inicio del proceso de inclusión educativa en el país, aún no se haya logrado conseguir la aprobación de un proyecto que debió constituir el punto de partida de todo el proceso.
16. La falta de recursos suficientes ha motivado la promoción del financiamiento de la política de educación inclusiva mediante convenios de cooperación, específicamente con dos importantes fuentes: el “Proyecto de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social 2009- 2011” (PRODIES), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID); y el “Proyecto Educación Inclusiva: Educación para Todos en la Región Sur Occidental del Perú” (Proyecto Cáritas). Si bien ambas iniciativas resultan positivas, preocupa a la Defensoría del Pueblo que el éxito en el cumplimiento de las metas de inclusión dependa de la transferencia de recursos de la cooperación, más aún si los referidos proyectos son de corto plazo.
17. Es necesario que las disposiciones legales emitidas sobre racionalización consideren el contexto institucional, pedagógico y administrativo de las instituciones educativas inmersas en la política educativa inclusiva, como

es el caso de los CEBE, que cumplen un doble papel: atención a las discapacidades severas y multidiscapacidades, y apoyo a las instituciones de distintas modalidades que incluyen a estudiantes con discapacidad, mediante sus respectivos Saanee.

Sobre la obligación de garantizar la disponibilidad de instituciones educativas, Saanee y materiales educativos para la educación inclusiva

18. El 52% de los directores considera que su institución educativa no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. El número de Saanee constituidos (216) hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. No todos los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), tampoco las DRE y UGEL, han constituido el número suficiente de Saanee en aquellas zonas donde no se cuenta con un CEBE. Varias regiones no cuentan con al menos un Saanee por provincia.
19. Las capacitaciones en materia de educación inclusiva no ha sido suficientes ni adecuadas. De las 342 instituciones supervisadas, el 39.18% señaló que no recibió algún tipo de capacitación con relación al proceso de educación inclusiva. De las 208 instituciones que sí recibieron alguna capacitación, 52.34% señaló que la recibió por el Saanee; solo el 13.74% recibió capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación; y el 15.20% recibió capacitación por parte de otra entidad.
20. En varias regiones no se cuenta con, al menos, un Saanee por provincia. Este es el caso, entre otros, de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Huánuco, Madre de Dios, Moquegua, Pasco y Tumbes. El número de Saanee constituidos hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. Por otro lado, cada Saanee debe estar integrado por 12 personas; no obstante, el promedio de personal es de seis, por debajo del estándar ordenado por la norma.
21. Sobre el material educativo, el 92% de las instituciones educativas supervisadas manifestó no haber recibido ningún tipo de material de enseñanza adecuado para la inclusión.

Sobre la obligación de garantizar la accesibilidad gratuita y sin discriminación

22. Se constató la disposición por parte de las instituciones educativas a recibir estudiantes con discapacidad. Asimismo, no se identificaron casos de cobros en la matrícula a dichos estudiantes debido a su discapacidad, ni las Apafa efectuaron ese tipo de cobros para ellos. No obstante, se identi-

ficaron cobros irregulares por parte del 24% de los 216 Saanee instalados en diversas regiones del país. Estos cobros se exigen para la emisión del informe psicopedagógico, justificado en la carencia de recursos económicos tanto para desempeñar sus funciones de asesoría itinerante, como para la disponibilidad de materiales para elaborar dichos informes.

Sobre las condiciones de accesibilidad física

23. El 63% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o a la DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento. El 48% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no cuentan con un ingreso autónomo con rampas en su frente; mientras que el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad.
24. El 55% cuenta con áreas recreativas que presentan desniveles u obstáculos que impidan acceder a las personas usuarias de sillas de ruedas. El 51% de salas de cómputo no está ubicada en un primer piso; solo el 6% cuenta con software lector de pantalla para personas con discapacidad visual. El 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado.
25. De los 17 colegios del Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias de Lima, ocho presentan ingresos en desnivel con la vereda. Si bien estos ingresos deberían salvarse mediante una rampa, sólo cinco de ellos la presentan. 13 de estas instituciones educativas tienen sala de cómputo y sólo cinco las han ubicado en el primer piso. Ninguna cuenta con un software para personas con discapacidad visual.

Cuatro de estas instituciones no poseen baños adaptados para personas en sillas de ruedas.

Sobre la obligación de contar con docentes capacitados para brindar una educación de calidad

26. Se ha constatado una falta de capacitación docente en aspectos vinculados a la educación inclusiva. Según la información brindada por el Ministerio de Educación, las capacitaciones han estado priorizadas al personal de los CEBE, Saanee y Prite. No se ha focalizado el trabajo con instituciones educativas regulares que reciben estudiantes con discapacidad.

27. La falta de preparación docente para la inclusión no se relaciona solo con las deficiencias de los procesos de capacitación impulsados por el sector educación, también con la falta de incorporación del tema en la currícula de estudios de formación docente de las Facultades de Educación. De las 16 universidades con Facultad de Educación que atendieron el requerimiento de información de la Defensoría del Pueblo, sólo tres cuentan con una especialidad en educación especial, siete con una asignatura de educación inclusiva, otra pública con una asignatura para la atención de estudiantes con retardo mental como parte de la especialidad de educación inicial y seis con algún curso de postgrado en educación inclusiva o similar.

Sobre la obligación de contar con servicios de apoyo y acompañamiento para brindar una educación de calidad.

28. El número de Saanee existentes no es suficiente para atender las necesidades y requerimientos de apoyo de la educación inclusiva. Sólo el 40% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria reciben algún tipo de apoyo por parte de éstos. La frecuencia de visita es de un mes en el 14% de los casos, lo cual resulta insuficiente. En opinión de la Defensoría del Pueblo, el reducido número de equipos Saanee en el territorio nacional, la baja frecuencia de sus visitas y el escaso apoyo manifestado por los docentes entrevistados influye negativamente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.
29. El 79% de los Saanee presenta dificultades para el cumplimiento de sus funciones. Estas dificultades son de índole económica (71%) y geográfica (45%).
30. Es fundamental el rol de los docentes en el involucramiento de los padres de familia en el proceso inclusivo de sus hijos, así como la función de los Saanee en la organización de eventos para informar, orientar y capacitar a los padres. El 78% de estos servicios informó haber llevado a cabo tales actividades.

Sobre la obligación de garantizar la permanencia en la educación sin discriminación ni malos tratos por la condición de discapacidad

31. Si bien el 77% de los Saanee ha realizado acciones de sensibilización de estudiantes para prevenir casos de discriminación y reforzar el proceso de inclusión, se identificó 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad en 22 instituciones. Es función de la UGEL capacitar a los profesores y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir e identificar casos de maltrato, violencia o abuso físico, psicoló-

gico o sexual contra los niños y niñas, al margen de que se presenten en la institución educativa o en los hogares.

Sobre la obligación de realizar adaptaciones curriculares

32. No obstante que el 79% de los directores de las instituciones educativas inclusivas considera que su institución brinda una atención acorde con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, la Defensoría del Pueblo observa que los directores y docentes no realizan las adaptaciones curriculares de acuerdo con las orientaciones del Saanee y los parámetros pedagógicos. La realización de estas adecuaciones responde más al ingenio y buena voluntad del docente, que a un plan de trabajo y tipo de intervención debidamente planificados, coordinados y consensuados entre el docente, el Saanee, y los padres y las madres de familia.
33. En el marco del proceso de implementación de la política de educación inclusiva resulta fundamental tomar en consideración la situación de los estudiantes con discapacidad auditiva. Al respecto, se debe tomar en cuenta la heterogeneidad de esta discapacidad, de lo cual debe derivar una propuesta educativa que se ajuste a los derechos que asisten a las personas sordas.

RECOMENDACIONES

A la Ministra de Educación diseñar un Plan Nacional de Educación Inclusiva, en un plazo razonable, con objetivos de corto, mediano y largo plazo. Este Plan debería priorizar los siguientes aspectos:

- Encargar a la Dirección de Educación Básica Regular:
 - a. Implementar de manera transversal la política de educación inclusiva a fin de revertir las dificultades existentes para la atención de calidad de los estudiantes con discapacidad.
 - b. Diseñar material educativo adaptado en número suficiente a fin de atender las necesidades educativas individuales y especiales de los estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas inclusivas.

- Encargar a la Unidad de Estadística Educativa (UEE):
 - a. Elaborar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en instituciones educativas de todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria y secundaria), modalidades (especial, regular y alternativa) y formas educativas (educación técnico productiva), para una adecuada gestión pedagógica e institucional.
 - b. Diseñar una opción de búsqueda en el “*Sistema de consulta de la calidad educativa ESCALE*”, que permita identificar las instituciones educativas inclusivas públicas y privadas que existen en el país.

- Encargar a la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE):
 - a. Adecuar progresivamente los locales, ambientes y servicios de las instituciones educativas, considerando el principio de “diseño universal” recogido en el Reglamento Nacional de Edificaciones, que comprenda también al “Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias”.

- Disponer la ubicación preferente y progresiva de las aulas de los estudiantes con discapacidad física en los primeros pisos, mediante una directiva general que norme las acciones de gestión pedagógica, institucional y administrativa para el desarrollo del año escolar 2012, en instituciones de Educación Básica y de Educación Técnico-Productiva.

- Elaborar indicadores de resultado en materia de educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, que puedan ser asumidos por las unidades ejecutoras del Ministerio de Educación, a efectos de diseñar un programa presupuestal con enfoque de resultados.

- Regular y supervisar la gestión y práctica pedagógica de las instituciones educativas privadas, conforme a los principios constitucionales, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) y las disposiciones de la Ley General de Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad y otras normas, a fin de asegurar el respeto del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.
- Coordinar con la Asamblea Nacional de Rectores, en su calidad de ente rector de estudio, coordinación y orientación de las actividades universitarias, a fin de que se implemente la temática de educación inclusiva en los planes de estudios de las universidades públicas y privadas en la modalidad de pregrado y postgrado.
- Promover que los institutos de educación superior no universitaria contemplen en sus planes de estudio una asignatura sobre la educación inclusiva.
- 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 CDPCD.
- Establecer lineamientos sobre la atención de los niños y las niñas con discapacidad auditiva que contemplen, entre otras, medidas de carácter pedagógico para su atención de calidad, el respeto por su identidad lingüística, su derecho al uso del lenguaje de señas en la comunicación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitar la disponibilidad del apoyo de interpretación de dicho lenguaje, los modelos lingüísticos y otros relacionados con una educación bilingüe para personas sordas, en cumplimiento de los ajustes razonables establecidos por la CDPCD.

A la Asamblea Nacional de Rectores (ANR):

- a. Disponer, de manera coordinada con el Ministerio de Educación, que la currícula de las facultades o escuelas universitarias, con énfasis en aquellas que ofrecen formación en Educación, Psicología, Trabajo Social y Arquitectura, considere la temática de educación inclusiva en sus planes de estudios a nivel de pregrado y postgrado.

A los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores de las DRE y las UGEL:

- a. Incorporar en los Proyectos Educativos Regionales un enfoque de discapacidad, a partir del diagnóstico elaborado por las DRE y UGEL, que permitan identificar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación y, sobre esa base, establecer metas, estrategias e indicadores que permitan medir el impacto de la política de educación inclusiva.

- b. Disponer la creación de Saanee en aquellos lugares donde aún no han sido constituidos, y que se aseguren los recursos humanos y materiales suficientes, de modo tal que exista al menos uno en cada provincia.
- c. Asignar gradualmente un docente especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para cada institución educativa inclusiva, en los diferentes niveles educativos, a fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de los estudiantes con discapacidad.
- d. Realizar campañas locales y regionales de difusión permanente sobre las políticas de educación inclusiva, dirigidas tanto a docentes y padres de familia como al personal directivo, técnico y administrativo de los órganos de gestión educativa descentralizada y la sociedad en general.
- e. Establecer mecanismos adecuados y efectivos de sanción ante el incumplimiento por parte de una institución educativa, pública o privada, de las disposiciones normativas que forman parte de la política de educación inclusiva.

REITERAR a los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores regionales de educación y a los directores de las UGEL, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- a. Elaborar y difundir un directorio actualizado sobre las instituciones educativas inclusivas, CEBE, Prite, Saanee existentes en sus respectivas regiones y consignar dicha información en sus portales virtuales institucionales.
- b. Realizar capacitaciones permanentes a docentes, directamente o mediante los Saanee, sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- c. Asegurar que en el presupuesto regional se consideren los recursos necesarios para la adecuación de la infraestructura de las instituciones educativas a las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad.
- d. Diseñar y desarrollar un plan de seguimiento, monitoreo y evaluación de los Saanee, de manera que se verifique el cumplimiento de sus funciones.
- e. Asignar a los Saanee los recursos económicos, humanos y físicos suficientes para solventar los gastos que supone su funcionamiento y su movilidad local para el cumplimiento de la labor itinerante que realizan.
- f. Aplicar criterios flexibles al momento de realizar la racionalización docente y no docente en los CEBE e instituciones educativas inclusivas.

Recomendar a los directores de las instituciones educativas públicas y privadas:

- a. Incorporar el enfoque de educación inclusiva en sus instrumentos de gestión y práctica pedagógica en concordancia con la política de educación inclusiva impartida por el Ministerio de Educación.

- b. Solicitar la intervención de los Saanee para la identificación de estudiantes con discapacidad y elaborar un registro de estudiantes incluidos, por tipo de discapacidad y género, que garantice una educación acorde con sus necesidades educativas especiales.
- c. Coordinar con las DRE y UGEL, la capacitación y sensibilización de los docentes, personal administrativo, padres de familia y estudiantes, sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva.
- d. Disponer que las aulas y salas de cómputo sean ubicadas en el primer piso de las instituciones que tengan estudiantes con discapacidad física y visual.
- e. Reducir la carga docente en aulas inclusivas que atienden a estudiantes con discapacidad, atendiendo al número de estudiantes incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa especial que presentan, conforme lo establece la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.
- f. Solicitar, para el caso de las instituciones educativas públicas, la asignación de un profesor especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para realizar acciones de apoyo y asesoramiento sobre la atención de estudiantes con discapacidad.

REITERAR a los directores de las instituciones educativas, públicas y privadas, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- a. Coordinar con los SAANEE el desarrollo de un plan que contemple la capacitación y orientación al personal docente y no docente; la adaptación de textos y materiales educativos; la elaboración de la evaluación psicopedagógica e indicadores de logro y el plan de orientación individual de los estudiantes con discapacidad incluidos.
- b. Solicitar a las UGEL y DRE, la asignación de presupuesto para la adecuación de la infraestructura y mobiliario escolar, a fin de revertir las condiciones de inaccesibilidad en que se encuentran las instituciones educativas públicas a su cargo.

ENCARGAR a la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, así como a las Oficinas Defensoriales en el ámbito de su circunscripción, el seguimiento de las recomendaciones contenidas en el presente Informe.

INCLUIR la presente Resolución Defensorial en el Informe Anual al Congreso de la República, de conformidad con lo establecido por el artículo 27° de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.

ANEXO 1

ABREVIATURAS

CEBE	:	Centro de Educación Básica Especial
CEE	:	Centro de Educación Especial
DESNA	:	Defensoría Escolar del Niño y del Adolescente
DIGEBE	:	Dirección General de Educación Básica Especial
DRE	:	Dirección Regional de Educación
EBA	:	Educación Básica Alternativa
EBE	:	Educación Básica Especial
EBR	:	Educación Básica Regular
ETP	:	Educación Técnico Productiva
IE	:	Institución Educativa
IEI	:	Institución Educativa Inclusiva
NEE	:	Necesidades Educativas Especiales
PAT	:	Plan Anual de Trabajo
PEI	:	Proyecto Educativo Institucional
Saaneec	:	Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
UGEL	:	Unidad de Gestión Educativa Local

ANEXO 2

Lista de Instituciones Educativas supervisadas

1	Amazonas	Nº 13255
2	Amazonas	IE Toribio Rodríguez de Mendoza
3	Amazonas	Nº 18390 San Marcos
4	Amazonas	Nº 18003 Santa Rosa
5	Amazonas	Nº 16299 Cajaruro
6	Amazonas	Nº 16211
7	Amazonas	IE Fe y Alegría Nº 38
8	Amazonas	Nº 18007 Abelardo Quiñones
9	Amazonas	Nº 18288 Isabel Linch
10	Amazonas	Nº 16192
11	Amazonas	IE Manuel Antonio Mesones
12	Amazonas	Nº 16200
13	Amazonas	Nº 16201
14	Amazonas	Nº 16040
15	Amazonas	IE Fe y Alegría Nº 31
16	Amazonas	Nº 16193
17	Amazonas	Nº 17773 Toribio Rodríguez
18	Amazonas	Nº 18224 Miraflores
19	Ancash	IE Santo Domingo Moro
20	Ancash	IE Marcos Evaristo Villacre
21	Ancash	Nº 88050
22	Ancash	Nº 86002 Jorge Basadre
23	Ancash	Nº 86017 Sabio Antonio Raimondi
24	Ancash	IE Dos de Mayo
25	Ancash	IE Señor de la Soledad
26	Ancash	IE La Libertad
27	Ancash	IE Santa Rosa de Viterbo
28	Ancash	IE Víctor Andrés Belaunde
29	Ancash	Nº 88227 Pedro Pablo Atusparia
30	Ancash	Nº 80016 Pedro Pable Atusparia
31	Ancash	Nº 88061 José Abelardo Quiñones
32	Ancash	IE República Argentina
33	Ancash	Nº 89004 Manuel Gonzales Prada
34	Ancash	Nº 88389 Juan Valer Sandoval
35	Apurímac	Nº 54006 Sagrado Corazón de Jesús
36	Apurímac	Nº 54872 IE La Salle
37	Apurímac	Nº 54009 IE Villa Gloria
38	Apurímac	Nº 54007 IE Esther Roberti Gamero
39	Apurímac	Nº 54036 IE Tamburco
40	Apurímac	Nº 55002 IE Aurora Inés Tejada
41	Apurímac	Nº 54002 IE
42	Apurímac	Nº 50627 IE
43	Apurímac	Nº 54010 Pueblo Libre
44	Apurímac	Nº 54043 IE César Abraham Vallejo
45	Arequipa	Nº 40052 Almirante Miguel Grau
46	Arequipa	Nº 40045 Livia Bernal

ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

47	Arequipa	Nº 40081 Miguel César Acosta
48	Arequipa	Nº 40049 Francisco Bolognesi Cervantes
49	Arequipa	IE Nuestra Señora de Guadalupe
50	Arequipa	Nº 41037 José Gálvez
51	Arequipa	Nº 41014 Fortunata Gutiérrez
52	Arequipa	Nº 41024 Manuel Gallego
53	Arequipa	Nº 40046 José Lorenzo Cornejo
54	Arequipa	IE San José de Calasanz
55	Arequipa	Nº 40654 Virgen de Chapi
56	Arequipa	Nº 40207 Mariano Melgar
57	Arequipa	Nº 40687 Félix Rivas Gonzales
58	Ayacucho	Nº 38018 Maravillas
59	Ayacucho	Nº 39008 Yuraq Yuraq
60	Ayacucho	Nº 38012 Señor de Amancaes
61	Ayacucho	Nº 38030 San Martín de Porres
62	Ayacucho	Nº 38135 Changuil
63	Ayacucho	Nº 38021 Melitón Carbajal
64	Ayacucho	Nº 38022 Maricarmen Salas
65	Ayacucho	Puericultorio Java
66	Ayacucho	Nº 38144
67	Ayacucho	Nº 38995
68	Ayacucho	IE María Parado de Bellido
69	Ayacucho	Nº 043195
70	Ayacucho	Nº 39006
71	Ayacucho	Nº 38681
72	Ayacucho	Nº 39013
73	Ayacucho	Nº 38267 IE San Francisco de Asis
74	Cajamarca	IE Alfonso Villanueva
75	Cajamarca	IE Ramón Castilla Marquesada
76	Cajamarca	Nº 17001
77	Cajamarca	Nº 82289
78	Cajamarca	Nº 83003 San Francisco
79	Cajamarca	Nº 821235
80	Cajamarca	Nº 055 IE María Isabel Rodríguez Urranaga
81	Cajamarca	Nº 82952
82	Cajamarca	IE Pedro Paula Augusto Gil
83	Callao	Nº 4006 IE Santa Rosa de América
84	Callao	Nº 5027 IE Arturo Timoran Haltenhoff
85	Callao	Nº 5043 IE San Martín de Porres
86	Callao	Nº 5011 IE
87	Callao	Nº 5032 IE Enrique de Horme
88	Cusco	Nº 50828 Ashid Kumar
89	Cusco	Nº 51037 Pillao Matao
90	Cusco	Nº 51022 Diego Quispe
91	Cusco	IE Uriel García
92	Cusco	Nº 50780 Sol Radiante
93	Cusco	Nº 501100 La Rinconada
94	Cusco	Nº 50707 Simón Bolívar
95	Cusco	Nº 51007 Valentín Paniagua
96	Cusco	IE Andrés Avelino Cáceres

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

97	Cusco	Nº 50820 General Ollanta
98	Cusco	IE Nuestra Señora del Rosario
99	Cusco	IE San Luis Gonzaga
100	Cusco	Nº 50047 Viva el Perú
101	Cusco	Nº 50023 República de México
102	Cusco	Nº 51003 Rosario
103	Huancavelica	Nº 36003
104	Huancavelica	Nº 36556
105	Huancavelica	Nº 36002
106	Huancavelica	Nº 36011
107	Huancavelica	Nº 36778
108	Huancavelica	Nº 37001
109	Huánuco	Nº 32002 Virgen del Carmen
110	Huánuco	Nº 32011
111	Huánuco	Nº 33012
112	Huánuco	Nº 32223
113	Huánuco	Nº 32925
114	Huánuco	IE Nuestra Señora de Lourdes
115	Huánuco	Nº 32133
116	Huánuco	IE Yarowiles
117	Huánuco	IE Leoncio Prado
118	Ica	Nº 22295
119	Ica	Nº 22316
120	Ica	Nº 22483
121	Ica	IE José Matías Manzanilla
122	Ica	Nº 23009
123	Ica	Nº 22505
124	Ica	Nº 22321
125	Ica	Nº 22314
126	Ica	Nº 22360
127	Junín	Nº 31508 Simón Bolívar
128	Junín	Nº 30012
129	Junín	IE Nuestra Señora de Fátima
130	Junín	Nº 30168 Señor de los Milagros
131	Junín	Nº 31520 Jorge Basadre
132	Junín	Nº 30754 Virgen del Carmen
133	Junín	IE Micaela Bastidas
134	Junín	Nº 30636
135	Junín	Nº 30320 Jesús el Nazareno
136	Junín	Nº 30571 IE 6 de Agosto
137	Junín	Nº 30533 José Huatuco Dávila
138	Junín	Nº 31541 Enma Luzmila Calle Vergara
139	Junín	Nº 31511 Lorenzo Alcalá Pomalaza
140	Junín	Nº 30068 Virgen de Fátima
141	Junín	Nº 30173 Virgen del Carmen
142	La Libertad	Nº 80027 José Abelardo Quiñonez
143	La Libertad	Nº 82049 Ramón Castillas
144	La Libertad	IE Liceo Trujillo
145	La Libertad	IE Almirante Miguel Grau
146	La Libertad	IE República de Panamá

147	La Libertad	Nº 81004 La Unión
148	La Libertad	Nº 80019 Ciro Alegría
149	La Libertad	Nº 80892 Los Pinos
150	La Libertad	IE Daniel Hoyle
151	La Libertad	IE Antonio Torres
152	La Libertad	Nº 80003 Andrés Avelino Cáceres
153	La Libertad	Nº 80015
154	La Libertad	Nº 81015
155	Lambayeque	Nº 10042 Juan Tomis Stack
156	Lambayeque	Nº 11020 San Judas Tadeo
157	Lambayeque	Nº 11024 José Quiñones Gonzales
158	Lambayeque	Nº 10040 Santiago Casinelli Chiape
159	Lambayeque	Nº 10026 San Martín de Porres
160	Lambayeque	Nº 11124 Nuestra Señora de la Paz
161	Lambayeque	Nº 11027 Mariscal Cáceres
162	Lambayeque	IE Carlos Augusto Salaverry
163	Lambayeque	IE Gregorio Ramirez
164	Lambayeque	IE 27 de Diciembre
165	Lambayeque	Nº 10626
166	Lima	Nº 3087 Carlos Cueto Fernandini
167	Lima	Nº 3084 Enrique Guzmán y Valle
168	Lima	IE Escipión E. Llona
169	Lima	Nº 6050 Juana Alarco de Dammert
170	Lima	Nº 0020 Madre Teresa de Calcuta
171	Lima	Nº 1127 Lincoln
172	Lima	Nº 3019 Patricia Teresa Rodriguez
173	Lima	Nº 3021 San Juan Macias
174	Lima	Nº 1008 Virgen de Lourdes
175	Lima	Nº 7068 Abraham Roldan
176	Lima	Nº 7022 Albert Einstein
177	Lima	Nº 7027 Nuestra Señora de la Alegría
178	Lima	Nº 7038 Corazón de Jesús
179	Lima	Nº 1005 Jorge Chávez Dartnell
180	Lima	Nº 1036 República de Costa Rica
181	Lima	IE PNP Alipio Ponce Vásquez
182	Lima	Nº 1001 José Jiménez
183	Lima	Nº 1076 Rabindranat Tagures
184	Lima	Nº 0012 República Dominicana
185	Lima	Nº 7032
186	Lima Este	IE Fe y Alegría Nº 25
187	Lima Este	Nº 0140 Santiago Antunez de Mayolo
188	Lima Este	IE Miguel Grau Seminario
189	Lima Este	Nº 1199 Mariscal Ramón Castilla
190	Lima Este	Nº 1168 Gran Mariscal Ramón Castilla
191	Lima Este	Nº 1025 Maria Parado de Bellido
192	Lima Este	Nº 1189 Alberto Rivera y Piérola
193	Lima Este	Nº 20568 Miguel Grau Seminario

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

194	Lima Este	Nº 1263 Puruchucho
195	Lima Este	Nº 1243 San Roque
196	Lima Este	Nº 1249 Javier Heraud
197	Lima Este	IE José María Arguedas
198	Lima Este	Nº 20547 Manuel A. Odría
199	Lima Este	Nº 1268
200	Lima Este	Nº 1248
201	Lima Norte	Nº 3087
202	Lima Norte	Nº 3084
203	Lima Norte	Nº 2015
204	Lima Norte	IE Estados Unidos
205	Lima Norte	Nº 3059 IE República de Israel
206	Lima Norte	IE Fe y Alegría Nº 13
207	Lima Norte	Nº 3062 IE Santa Rosa
208	Lima Norte	Nº 3041 IE Andrés Bello
209	Lima Norte	Nº 3071 IE Manuel García Cerrón
210	Lima Norte	IE Independencia
211	Lima Norte	Nº 2043
212	Lima Norte	Nº 3022
213	Lima Norte	Nº 3030
214	Lima Norte	Nº 3034
215	Lima Norte	IE San Martín de Porres
216	Lima Sur	Nº 7054
217	Lima Sur	IE Héroes de San Juan
218	Lima Sur	IE República de Bolivia
219	Lima Sur	Nº 6038
220	Lima Sur	Nº 6096
221	Lima Sur	Nº 7079
222	Lima Sur	IE José Antonio Encinas
223	Lima Sur	IE San Salvador
224	Lima Sur	IE Juan Velasco Alvarado
225	Lima Sur	Nº 6065
226	Lima Sur	Fe y Alegría Nº 24
227	Lima Sur	Nº 6076
228	Lima Sur	Nº 7063
229	Lima Sur	Nº 6046
230	Lima Sur	Nº 7067
231	Loreto	Nº 601326 Benito Tuesta Casique
232	Loreto	Nº 601387 Señor de los Milagros
233	Loreto	Nº 60026 Ruy Guzmán
234	Loreto	Nº 601050 Micaela Batidas
235	Loreto	Nº 601066 Monitor Huáscar
236	Loreto	IE Mariscal Oscar R. Benavides
237	Loreto	IE Nuestra Señora de la Salud
238	Loreto	Nº 61003 María Auxiliadora
239	Madre de Dios	IE Aplicación Nuestra Señora del Rosario
240	Madre de Dios	IE Carlos Fermín Fitzcarrald
241	Madre de Dios	IE Faustino Maldonado
242	Madre de Dios	IE Augusto Bouroncle Acuna

243	Madre de Dios	IE Parroquial Santa Cruz
244	Madre de Dios	Nº 53004 Miguel Grau
245	Madre de Dios	Nº 52085 Tupac Amaru II
246	Madre de Dios	Nº 52086 Nina María
247	Moquegua	Nº 43018 IE Mariano Lino Urquieta
248	Moquegua	IE Vitaliano Becerra Herrera
249	Moquegua	Nº 43022 Amparo Baluarte
250	Moquegua	IE Vidal Herrera Diaz
251	Moquegua	IE Señor de los Milagros
252	Moquegua	IE Los Ángeles
253	Moquegua	IE Luis E. Pinto
254	Moquegua	IE Fernando Belaunde Terry
255	Moquegua	IE Modelo San Antonio
256	Moquegua	IE Fe y Alegría 52º
257	Moquegua	Nº 43031 IE Jhon F. Kennedy
258	Moquegua	Nº 43032 IE Andrés Avelino Cáceres
259	Pasco	Nº 34305
260	Pasco	Nº 31774 San Andrés
261	Pasco	Nº 34290 República de Argentina
262	Pasco	Nº 35002 Zolia Amoretti
263	Piura	Nº 15004 Barrio Norte
264	Piura	IE Víctor Francisco Rosales Ortega
265	Piura	IE Federico Helguero Seminario
266	Piura	Nº 15282
267	Piura	Nº 14015 Nuestra Señora del Carmen
268	Piura	IE José Carlos Mariátegui
269	Piura	Nº 20124 Almirante Miguel Grau
270	Piura	Nº 14009 Selmira de Varona
271	Piura	Nº 14007
272	Piura	Nº 15177 José Olaya Balandra
273	Piura	IE San José
274	Piura	Nº 14005 Lucía Echeandía
275	Piura	Nº 15317 César Vallejo
276	Piura	Nº 15005 18 de Mayo
277	Piura	IE Ann Goulden
278	Piura	Nº 20436 Rosa Suarez Rafael
279	Piura	IE Fe y Alegría Nº 15
280	Piura	Nº 14117
281	Piura	Nº 14116
282	Piura	Nº 14113
283	Piura	Nº 20133
284	Piura	Nº 15035
285	Piura	Nº 15015
286	Piura	Nº 14120
287	Piura	IE María Goretti
288	Puno	Nº 73001
289	Puno	Nº 72724
290	Puno	Nº 71011
291	Puno	Nº 70477
292	Puno	Nº 71012

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

293	Puno	Nº 70480
294	Puno	Nº 72659
295	Puno	Nº 70623
296	Puno	Nº 70029
297	Puno	Nº 70045
298	Puno	Nº 70035
299	Puno	Nº 70018
300	Puno	Nº 70803
301	San Martín	Nº 00307 Roque
302	San Martín	Francisco Izquierdo Ríos
303	San Martín	Ángel Custodio García Ramírez
304	San Martín	Miguel Chuquisengo Ramírez
305	San Martín	Nº 00547
306	San Martín	Nº 00594
307	San Martín	Nº 00298
308	San Martín	Nº 00968
309	San Martín	Nº 00925
310	San Martín	Nº 00884
311	San Martín	Nº 00614
312	San Martín	Nº 00123
313	San Martín	Nº 00744
314	San Martín	Nº 00654
315	San Martín	Nº 00536
316	San Martín	IE Juan Miguel Pérez Rengifo
317	Tacna	IE Manuel Flores Calvo
318	Tacna	IE Simón Bolívar
319	Tacna	IE César Cohaila Tamayo
320	Tacna	IE Don José de San Martín
321	Tacna	IE Fortunato Zora Carbajal
322	Tacna	Nº 42020 Almirante Miguel Grau
323	Tacna	IE Francisco Antonio de Zela
324	Tacna	IE Jorge Chávez
325	Tacna	IE Rosa Dominga Pérez
326	Tacna	IE Esperanza Martínez de López
327	Tumbes	Nº 013
328	Tumbes	IE Túpac Amaru
329	Tumbes	Nº 005
330	Tumbes	Nº 008
331	Tumbes	Nº 138
332	Tumbes	Nº 051
333	Tumbes	Nº 054
334	Tumbes	Nº 001
335	Tumbes	Nº 022
336	Tumbes	Nº 023
337	Ucayali	Nº 64023
338	Ucayali	Nº 65002
339	Ucayali	Nº 64012
340	Ucayali	Nº 64024
341	Ucayali	Nº 64016
342	Ucayali	Nº 64040

ANEXO 3

Lista de Saanees supervisados

1	Amazonas	001 - Bagua
2	Amazonas	17805 Hogar de Cristo
3	Ancash	Fe y Alegría 42
4	Ancash	CEBE 03 Cristo Jesús
5	Ancash	CEBE 01
6	Ancash	Señor de los Milagros
7	Ancash	Ugel Huaraz
8	Apurímac	Apurímac
9	Arequipa	Unámonos
10	Arequipa	Paucarpata
11	Arequipa	Auveragne Perú - Francia
12	Arequipa	Sur Arequipa (Mariano Melgar)
13	Arequipa	Paul Harris
14	Arequipa	Nuestra Señora del Pilar
15	Ayacucho	Divino Niño Jesús
16	Ayacucho	UGEL Vilcashuaman
17	Ayacucho	San Juan de Dios
18	Cajamarca	CEBE Cajamarca
19	Cajamarca	CEBE Cajabamba
20	Cajamarca	CEBE San Marcos
21	Cajamarca	Corazón de Jesús
22	Callao	Hellen Keller
23	Callao	CEBE San Antonio
24	Callao	Ventanilla
25	Cusco	Rosa de América
26	Cusco	San Juan de Dios
27	Cusco	Niño Jesús (Cumbivilcas)
28	Cusco	Maggie Delle Ande
29	Cusco	Señor de la Vara
30	Cusco	CEBE San Martín
31	Huánuco	Santa Teresita Niño Jesús
32	Ica	Chincha
33	Junín	Señor de los Milagros
34	Junín	Hellen Keller Adams
35	Junín	San Manuelito
36	Junín	Virgen del Rosario
37	Junín	María Auxiliadora
38	Junín	Señor de Muruhuay
39	Junín	Domingo Savio
40	Junín	CEBE concepción

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

41	La Libertad	CEBE Trujillo
42	La Libertad	CEBE Tulio Herrera León
43	La Libertad	CEBE Alegría del Señor
44	Lambayeque	02 Niño Jesús de Praga
45	Lambayeque	San Judas Tadeo
46	Lambayeque	San Pedro
47	Lambayeque	La Victoria
48	Lambayeque	La Purísima
49	Lima	Reverenda Madre Mariana Carrigan (UGEL N° 1)
50	Lima	CEBE N° 10 Sagrado Corazón de Jesús (UGEL N° 1)
51	Lima	CEBE Solidaridad (UGEL N° 6)
52	Lima	Ugel N° 05
53	Lima	Nuestra Señora de Guadalupe (UGEL N° 1)
54	Lima	San Matias de Jesús (UGEL N° 5)
55	Lima	CEBE N° 06 República Dominicana (UGEL N° 3)
56	Lima	Lurín (UGEL N° 01)
57	Lima	CEBE N° 4 (UGEL N° 07)
58	Lima	CEBE N° 14 Rotary Club La Molina (UGEL N° 6)
60	Lima	CEBE El Progreso (UGEL N° 4)
61	Lima	República de Uruguay (UGEL N° 06)
62	Lima	Divina Misericordia (UGEL N° 1)
63	Lima	Medalla Milagrosa (UGEL N° 1)
64	Lima	15 Huaycán (UGEL N° 6)
65	Lima	San Bartolomé (UGEL N° 3)
66	Lima	Santa Rosa de Lima (UGEL N° 04)
67	Lima	CEBE N° 08 Perú-Holanda (UGEL N° 3)
68	Lima	Santa Isabel (UGEL N° 7)
69	Lima	CEBE N° 02 Laura Alva Saldaña (UGEL N° 7)
70	Lima	CEBE Beato Edmundo Rice (UGEL N° 7)
71	Lima	CEBE N° 54 Ciudad de Dios (UGEL N° 1)
72	Lima	Solidaridad (UGEL N° 3)
73	Lima	Hellen Keller (UGEL N° 4)
74	Lima	Divino Niño de Jesús (UGEL N° 01)
75	Lima	Los Pinos (UGEL N° 05)
76	Lima	María Auxiliadora (UGEL N° 07)
77	Lima	Ricardo Bentín (UGEL N° 02)
78	Lima	Beatriz Cisneros (UGEL N° 3)
79	Lima	Las Palomitas (UGEL N° 3)
80	Lima	Comandante FAP Oscar Ovidio Muñoz Gallardo (UGEL N° 7)
81	Lima	CEBE San Martín de Porres (UGEL N° 2)
82	Lima	CEBE Surco 07 (UGEL N° 7)
83	Lima	CEBE N° 01 Corazón de María (UGEL N° 3)
84	Lima	014 La Sagrada Familia (UGEL N° 3)
85	Loreto	CEBE Iquitos
86	Loreto	CEBE Teniente Manuel Clavero
87	Loreto	CEBE 9 de Octubre

88	Madre de Dios	Stella Maris
89	Moquegua	CEBE Corazón de Jesús
90	Moquegua	CEBE María Auxiliadora
91	Pasco	CEBE San Martín de Porres
92	Piura	CEBE La Unión
93	Piura	CEBE María Reina de la Paz
94	Piura	CEBE Hijos de María
95	Piura	CEBE Paul Harris
96	Piura	CEBE Heroica Villa
97	Piura	CEBE Fray Martín de Porras
98	Piura	CEBE San Martín de Porres
99	Piura	CEBE Niño Jesús
100	Piura	CEBE Jesús Nazareno
101	Piura	CEBE Castilla
102	Puno	CEBE Sagrado Corazón de Jesús
103	Puno	CEBE Señor de los Milagros
104	Puno	CEBE llave
105	Puno	Jesús Nazareno
106	Puno	Educación Básica Especial - Juli
107	San Martín	001 - Tarapoto
108	San Martín	002 - Moyobamba
109	San Martín	003 - Rioja
110	San Martín	004 - Lamas
111	Tacna	CEBE Felix y Carolina de Repetti
112	Tacna	Beata Ana Rosa Gattorno
113	Tumbes	001 San Juan de Dios
114	Tumbes	002 San Nicolás de Tolentino
115	Ucayali	Refugio de Esperanza

ANEXO 4

Artículo 24º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Artículo 24 - Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

ANEXO 5



Ingreso a la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre – Arequipa



Entrevista con directora (Institución Educativa Rafael Sosa Suarez – Piura)



Aula con estudiante inclusivo (Institución Educativa Rafael Sosa Suarez – Piura)



Reunión con docentes de los Saanee - Lima



Defensoría del Pueblo

RESOLUCIÓN DEFENSORIAL Nº 22-2011/DP

Lima, 09 DIC. 2011

VISTO:

El Informe Defensorial Nº 155, denominado "Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria", elaborado por la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad.

ANTECEDENTES:

En el año 2007 la Defensoría del Pueblo presentó el Informe Defensorial Nº 127 "Educación Inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares".

Dicho informe dio cuenta de diversas dificultades en el acceso de estudiantes con discapacidad a la modalidad educativa regular, la insuficiente capacitación especializada en apoyo de los docentes de aula; la escasa implementación de servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales; la falta de provisión de materiales de apoyo adaptados; las deficiencias en el desarrollo de un currículo adaptado; y la infraestructura escolar inaccesible.



CONSIDERANDO:

Primero.- Competencia de la Defensoría del Pueblo. Conforme a lo establecido en el artículo 162° de la Constitución Política del Perú y el artículo 1° de la Ley Nº 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo, corresponde a esta institución la defensa de los derechos fundamentales de la persona y la comunidad, así como la supervisión del cumplimiento de los deberes de la administración estatal y la adecuada prestación de los servicios públicos a la ciudadanía.



En materia de personas con discapacidad, la actuación de la Defensoría del Pueblo se sustenta en los artículos 1° y 44° de la Constitución Política que establecen la primacía de la persona humana, el respeto de su dignidad y la obligación del Estado de garantizar la plena vigencia de los derechos humanos. Asimismo, en el artículo 7° de la Constitución que establece que las personas con discapacidad tienen derecho al respeto de su dignidad.



Segundo.- Objetivo general y ámbito de aplicación del Informe Defensorial. El Informe Defensorial tiene por objetivo contribuir con la adecuada implementación de la política de educación inclusiva diseñada por el Ministerio de Educación. Para ello, la supervisión realizada evalúa el grado de cumplimiento del Estado peruano de las obligaciones para garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas con discapacidad en instituciones educativas regulares públicas de

nivel primaria -urbanas e inclusivas- del ámbito nacional, identificando los alcances y limitaciones existentes.

En su elaboración se tomó en cuenta el Censo Escolar 2009, que registra la existencia de 2,167 instituciones educativas públicas de nivel primaria que reportan al menos un estudiante con discapacidad, y 195 Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), ambas ubicadas en el área urbana. Resulta importante señalar que la Defensoría identificó 21 SAANEE adicionales durante su investigación defensorial. La supervisión aplicó una metodología que permite resultados generalizables en el ámbito nacional con un nivel de confianza de 95% para el caso de las instituciones educativas y 90% para el caso de los SAANEE. Se supervisaron 342 instituciones educativas públicas de nivel primaria y 115 SAANEE, del área urbana.



Tercero.- El derecho a la educación inclusiva. La educación inclusiva propone que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y diferencias, accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos. Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran las personas con discapacidad, tengan acceso al sistema educativo general.



Entre los instrumentos internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva están la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En el ámbito interno, encuentra sustento en los artículos 2° inciso 2) y 16° de la Constitución Política del Perú.



El Tribunal Constitucional ha señalado que la educación tiene también una naturaleza de servicio público y requerirá de inspección y vigilancia estatal para asegurar la calidad y el logro de sus fines, tanto si el servicio es prestado por el Estado, como por un privado. Por lo tanto, la satisfacción del derecho a la educación inclusiva recae, con el mismo alcance, en las instituciones públicas y de gestión privada.

Cuarto.- La obligación del Estado en materia de educación inclusiva.

La obligación de un enfoque inclusivo en la educación peruana está reconocida en la Ley N° 28044, Ley General de Educación; Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad; el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018; y diversas normas reglamentarias del Ministerio de Educación.

La gestión de la política de educación inclusiva en el Perú está a cargo del Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Educación (DRE), la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), las instituciones educativas y los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) a través del soporte de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para las Necesidades Educativas Especiales.

Son dos los órganos de línea que asumen la supervisión e implementación de la política de educación inclusiva: la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE),



Defensoría del Pueblo

encargada de brindar las orientaciones específicas sobre educación inclusiva y responsable de formular y proponer la política; y la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR), a la cual le corresponde la formulación e implementación de la propuesta articulada de una política de educación inclusiva de alcance nacional.

Por otro lado, las políticas y planes regionales o locales de las DRE y las UGEL deben concordar con las políticas nacionales diseñadas por el Ministerio de Educación en materia de educación inclusiva.

Las obligaciones del Estado en relación al derecho a la educación inclusiva deben ajustarse a un perfil consistente en cuatro aspectos interrelacionados y fundamentales, que constituyen el contenido esencial de este derecho: disponibilidad (obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas inclusivas, SAANEE, docentes y material educativo), accesibilidad (que involucra: no discriminación, accesibilidad física y accesibilidad económica), aceptabilidad (que supone la obligación de garantizar una educación inclusiva de calidad), y adaptabilidad (que debe garantizar la permanencia de los niños con discapacidad en el sistema educativo).



Quinto.- Resultados de la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo. La supervisión realizada tiene los siguientes resultados:



1. **Sobre la obligación de garantizar la disponibilidad de instituciones educativas, SAANEE y materiales educativos para la educación inclusiva.-** El 52% de los directores considera que su institución educativa no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. El número de SAANEE constituidos (216) hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. No todos los Centros de Educación Básica Especial (CEBE); tampoco las DRE y UGEL han constituido el número suficiente de SAANEE en aquellas zonas donde no se cuenta con un CEBE. Varias regiones no cuentan con, al menos, un SAANEE por provincia.

Sobre el material educativo, el 92% de las instituciones educativas supervisadas manifestó no haber recibido ningún tipo de material de enseñanza adecuado para la inclusión.



2. **Sobre la obligación de garantizar la accesibilidad gratuita y sin discriminación.-** Se constató la disposición por parte de las instituciones educativas a recibir estudiantes con discapacidad. Asimismo, no se identificaron casos de cobros en la matrícula a dichos estudiantes debido a su discapacidad, ni las asociaciones de padres de familia (APAFA) efectuaron ese tipo de cobros para ellos. No obstante, se identificaron cobros irregulares por parte del 24% del total de SAANEE instalados en diversas regiones del país. Estos cobros se exigen para la emisión del informe psicopedagógico, justificado en la carencia de recursos económicos tanto para desempeñar sus funciones de asesoría itinerante, como para la disponibilidad de materiales para elaborar dichos informes.

3. **Sobre las condiciones de accesibilidad física.** El 48% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no cuentan con un ingreso autónomo con rampas en su frente; mientras que el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad. El 63% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o a la DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento.



De los 17 colegios del Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias de Lima, ocho presentan ingresos en desnivel con la vereda. Si bien estos ingresos deberían salvarse a través de una rampa, sólo cinco de ellos presentan una rampa. De estas instituciones educativas, 13 tienen sala de cómputo y sólo cinco las han ubicado en el primer piso. Ninguno cuenta con un software para personas con discapacidad visual.



4. **Sobre la obligación de contar con docentes capacitados para brindar una educación de calidad.** Se ha constatado una falta de capacitación docente en aspectos vinculados a la educación inclusiva. Según la información brindada por el Ministerio de Educación, las capacitaciones han estado priorizadas al personal de los CEBE, SAANEE y Programas de Intervención Temprana (PRITE). No se ha focalizado el trabajo con instituciones educativas regulares que reciben estudiantes con discapacidad.

También se ha identificado la falta de preparación de los docentes para la atención educativa inclusiva. De las 16 universidades con Facultad de Educación que atendieron el requerimiento de información de la Defensoría del Pueblo, sólo tres cuentan con una especialidad en educación especial, siete con una asignatura de educación inclusiva, una con una asignatura para la atención de estudiantes con retardo mental como parte de la especialidad de educación inicial y, seis con algún curso de postgrado en educación inclusiva o similar.



5. **Sobre la obligación de contar con servicios de apoyo y acompañamiento para brindar una educación de calidad.** El número de SAANEE existentes no se da abasto para atender las necesidades de la educación inclusiva. Sólo el 40% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria reciben algún tipo de apoyo por parte de éstos. La frecuencia de visita es de un mes en el 14% de los casos, lo cual resulta insuficiente. En opinión de la Defensoría del Pueblo, el reducido número de equipos SAANEE en el territorio nacional, la baja frecuencia de sus visitas y el escaso apoyo manifestado por los docentes entrevistados influye negativamente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.
6. **Sobre la obligación de garantizar la permanencia en la educación sin discriminación ni malos tratos por la condición de discapacidad.** Si bien el 77% de los SAANEE ha llevado a cabo acciones de sensibilización de alumnos para prevenir casos de discriminación y reforzar el proceso de inclusión, se



Defensoría del Pueblo

identificaron 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad en 22 instituciones. Es función de la UGEL capacitar a los profesores y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir e identificar casos de maltrato, violencia o abuso físico, psicológico o sexual contra los niños y niñas, al margen de que se presenten dentro de la institución educativa o en los hogares.

7. **Sobre la obligación de realizar adaptaciones curriculares.** No obstante que el 79% de los directores de las instituciones educativas inclusivas considera que su institución brinda una atención acorde con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, la Defensoría del Pueblo observa que los directores y docentes no realizan las adaptaciones curriculares de acuerdo con las orientaciones del SAANEE y parámetros pedagógicos. La realización de estas adecuaciones responde más al ingenio y buena voluntad del docente, que a un plan de trabajo y tipo de intervención debidamente planificados, coordinados y consensuados entre el docente, el SAANEE y los padres y las madres de familia.

En base a las consideraciones expuestas y, en el marco de su competencia constitucional y legal,

SE RESUELVE:

Artículo Primero.- APROBAR 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 de nivel primaria", elaborado por la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

Artículo Segundo.- RECOMENDAR a la Ministra de Educación el diseño, elaboración e implementación de un Plan Nacional de Educación Inclusiva con objetivos de corto, mediano y largo plazo. Este Plan debería priorizar los siguientes aspectos:

- Encargar a la Dirección de Educación Básica Regular:
 - a. Implementar de manera transversal la política de educación inclusiva a fin de revertir las dificultades existentes para la atención de calidad de los estudiantes con discapacidad.
 - b. Diseñar material educativo adaptado en número suficiente a fin de atender las necesidades educativas individuales y especiales de los estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas inclusivas.
- Encargar a la Unidad de Estadística Educativa (UEE):
 - a. Elaborar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en instituciones educativas de todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria y secundaria), modalidades



(especial, regular y alternativa) y formas educativas (educación técnico productiva), para una adecuada gestión pedagógica e institucional.

- b. Diseñar una opción de búsqueda en el “*Sistema de consulta de la calidad educativa ESCALE*”, que permita identificar las instituciones educativas inclusivas públicas y privadas que existen en el país.

- Encargar a la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE):

- a. Adecuar progresivamente los locales, ambientes y servicios de las instituciones educativas, considerando el principio de “diseño universal” recogido en el Reglamento Nacional de Edificaciones, que comprenda también al “Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias”.



- Disponer la ubicación preferente y progresiva de las aulas de los estudiantes con discapacidad física en los primeros pisos, a través de una directiva general que norme las acciones de gestión pedagógica, institucional y administrativa para el desarrollo del año escolar 2012, en instituciones de Educación Básica y de Educación Técnico-Productiva.
- Elaborar indicadores de resultado en materia de educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, que puedan ser asumidos por las unidades ejecutoras del Ministerio de Educación, a efectos de diseñar un programa presupuestal con enfoque de resultados.
- Regular y supervisar la gestión y práctica pedagógica de las instituciones educativas privadas, conforme a los principios constitucionales, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) y las disposiciones de la Ley General de Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad y otras normas, a fin de asegurar el respeto del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.
- Coordinar con la Asamblea Nacional de Rectores, en su calidad de ente rector de estudio, coordinación y orientación de las actividades universitarias, a fin de que se implemente la temática de educación inclusiva en los planes de estudios de las universidades públicas y privadas en la modalidad de pregrado y postgrado.
- Promover que los institutos de educación superior no universitaria contemplen en sus planes de estudio una asignatura sobre la educación inclusiva.
- 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 CDPCD.



Defensoría del Pueblo

- Establecer lineamientos sobre la atención de los niños y las niñas con discapacidad auditiva que contemplen, entre otras, medidas de carácter pedagógico para su atención de calidad, el respeto por su identidad lingüística, su derecho al uso del lenguaje de señas en la comunicación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitar la disponibilidad del apoyo de interpretación de dicho lenguaje, los modelos lingüísticos y otros relacionados con una educación bilingüe para personas sordas, en cumplimiento de los ajustes razonables establecidos por la CDPCD.



Artículo Tercero.- RECOMENDAR a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) disponer, de manera coordinada con el Ministerio de Educación, que la curricula de las facultades o escuelas universitarias, con énfasis en aquellas que ofrecen formación en Educación, Psicología, Trabajo Social, Medicina y Arquitectura, considere la temática de educación inclusiva en sus planes de estudios a nivel de pregrado y postgrado.



Artículo Cuarto.- RECOMENDAR a los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores de las DRE y los directores de las UGEL:

- Incorporar en los Proyectos Educativos Regionales un enfoque de discapacidad, a partir del diagnóstico elaborado por las DRE y UGEL, que permitan identificar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación. Asimismo, establecer metas, estrategias e indicadores que permitan medir el impacto de la política de educación inclusiva.
- Disponer la creación de SAANEE en aquellos lugares donde aún no han sido constituidos, y que se aseguren los recursos humanos y materiales suficientes, de modo tal que exista al menos uno en cada provincia.
- Asignar gradualmente un docente especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para cada institución educativa inclusiva, en los diferentes niveles educativos, a fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de los estudiantes con discapacidad.
- Realizar campañas locales y regionales de difusión permanente sobre las políticas de educación inclusiva, dirigidas tanto a docentes y padres de familia como al personal directivo, técnico y administrativo de los órganos de gestión educativa descentralizada y la sociedad en general.
- Establecer mecanismos adecuados y efectivos de sanción ante el incumplimiento por parte de una institución educativa pública o privada de las disposiciones normativas que forman parte de la política de educación inclusiva.



Artículo Quinto.- REITERAR a los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores regionales de educación y a los directores de las UGEL, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- 
- a. Elaborar y difundir un directorio actualizado sobre las instituciones educativas inclusivas, CEBE, PRITE, SAANEE existentes en sus respectivas regiones y consignar dicha información en sus portales virtuales institucionales.
 - b. Realizar capacitaciones permanentes a docentes, directamente o mediante los SAANEE, sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad.
 - c. Asegurar que en el presupuesto regional se consideren los recursos necesarios para la adecuación de la infraestructura de las instituciones educativas a las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad
 - d. Diseñar y desarrollar un plan de seguimiento, monitoreo y evaluación de los SAANEE, de manera que se verifique el cumplimiento de sus funciones.
 - e. Asignar a los SAANEE los recursos económicos, humanos y físicos suficientes para solventar los gastos que supone su funcionamiento y su movilidad local para el cumplimiento de la labor itinerante que realizan.
 - f. Aplicar criterios flexibles al momento de realizar la racionalización docente y no docente en los CEBE e instituciones educativas inclusivas.

Artículo Sexto.- RECOMENDAR a los directores de las instituciones educativas públicas y privadas:

- 
- a. Incorporar el enfoque de educación inclusiva en sus instrumentos de gestión y práctica pedagógica en concordancia con la política de educación inclusiva impartida por el Ministerio de Educación.
 - b. Solicitar la intervención de los SAANEE para la identificación de estudiantes con discapacidad y elaborar un registro de estudiantes incluidos, por tipo de discapacidad y género, que garantice una educación acorde con sus necesidades educativas especiales.
 - c. Coordinar con las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local, la capacitación y sensibilización de los docentes, personal administrativo, padres de familia y alumnos, sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva.
 - d. Disponer que las aulas y las salas de cómputo sean ubicadas en el primer piso de las instituciones que tengan estudiantes con discapacidad física y visual.
 - e. Reducir la carga docente en aulas inclusivas que atienden a estudiantes con discapacidad, atendiendo al número de estudiantes incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa especial que presentan, conforme lo establece la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.
 - f. Solicitar, para el caso de las instituciones educativas públicas, la asignación de un profesor especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para realizar acciones de apoyo y asesoramiento sobre la atención de estudiantes con discapacidad.



Defensoría del Pueblo

Artículo Séptimo.- REITERAR a los directores de las instituciones educativas, públicas y privadas, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- a. Coordinar con los SAANEE el desarrollo de un plan que contemple la capacitación y orientación al personal docente y no docente; la adaptación de textos y materiales educativos; la elaboración de la evaluación psicopedagógica e indicadores de logro y el plan de orientación individual de los estudiantes con discapacidad incluidos.
- b. Solicitar a las UGEL y DRE, la asignación de presupuesto para la adecuación de la infraestructura y mobiliario escolar, a fin de revertir las condiciones de inaccesibilidad en que se encuentran las instituciones educativas a su cargo.



Artículo Octavo.- ENCARGAR a la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, así como a las Oficinas Defensoriales en el ámbito de su circunscripción, el seguimiento de las recomendaciones contenidas en el presente Informe.

Artículo Noveno.- INCLUIR la presente Resolución Defensorial en el Informe Anual al Congreso de la República, de conformidad con lo establecido por el artículo 27° de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.



Regístrese, comuníquese y publíquese.

EDUARDO VEGA LUNA
DEFENSOR DEL PUEBLO (e)

Impreso en

Distribuidora & Gráfica Rosvil E.I.R.L.

Jr Pascual de Vivero Nº 1060, Magdalena del Mar

Cel: 996 719 591 / RPM #973059

mayo, 2012