



Educación inclusiva:

Una mirada desde sus protagonistas

Situación de la inclusión educativa en escuelas de Villa María del Triunfo y San Juan de Miraflores



Educación inclusiva:

Una mirada desde sus protagonistas

Situación de la inclusión educativa en escuelas
de Villa María del Triunfo y San Juan de Miraflores

Educación inclusiva:
Una mirada desde sus protagonistas

Investigación y fotos: Armando Jorge López Palomino

1ª edición, agosto 2014

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2014-09789

Editado por Paz y Esperanza

Jr. Hermilio Valdizán 681, Jesús María, Lima

Impresión: Sonimágenes del Perú

Av. 6 de Agosto 968, Jesús María, Lima

Índice

| | |
|--|-----------|
| PRESENTACIÓN | 7 |
| Capítulo I | |
| CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN | 9 |
| Descripción del objeto de la investigación | 9 |
| Metodología | 10 |
| Descripción del entorno e Instituciones Educativas consideradas para el estudio | 11 |
| Capítulo II | |
| MARCO REFERENCIAL | 17 |
| Descripción del componente Educación en proyectos de Rehabilitación Basada en Comunidad – RBC | 22 |
| Capítulo III | |
| ¿QUÉ OPINAN LOS PROTAGONISTAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA? | 27 |
| a. Cumplimiento de normas de inclusión | 27 |
| b. Gestión de las I.E. hacia el logro de escuelas inclusivas | 33 |
| c. Infraestructura | 34 |
| d. Estrategias utilizadas para favorecer el aprendizaje | 36 |
| e. Estrategias utilizadas para favorecer la participación | 38 |
| f. Rol de la familia | 40 |
| Capítulo IV | |
| CONCLUSIONES | 47 |
| Retos para caminar hacia prácticas inclusivas | 48 |
| BIBLIOGRAFÍA | 51 |
| ANEXOS | 53 |

Presentación

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE SUS PROTAGONISTAS

La educación inclusiva es uno de los sueños que no termina de hacerse realidad en el Perú; aun cuando el Ministerio de Educación ha emitido diversos lineamientos que la fomentan, estos no se han visto respaldados con la asignación de presupuestos que se requieren para lograr cambios sustantivos en las escuelas y que hagan viable una educación inclusiva en nuestro país. Basta acercarse a las familias que tienen niños y niñas con discapacidad para corroborar la serie de dificultades que atraviesan en los procesos de matrícula escolar y si lo logran se presentan una serie de barreras que impiden un proceso de inclusión efectivo, como la carencia de recursos financieros para facilitar desplazamientos de docentes de sistemas especializados, hacia instituciones educativas que albergan a esta importante población escolar. Esta acción la debería desarrollar el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), que lamentablemente se ve disminuida en sus funciones precisamente por la falta de recursos financieros.

A contracorriente de esta realidad, se encuentran esfuerzos de entidades educativas que hacen posible una inclusión escolar, los mismos que resultan pequeños frente a la cantidad de niños y niñas con discapacidad que tienen el derecho a una educación inclusiva.

Desde la sociedad civil entidades que promueven el derecho a la educación de las personas con discapacidad, en acción coordinada con sus familiares y sus organizaciones se impulsa una educación inclusiva en escuelas regulares de Lima, Cusco y San Martín, desarrollando



además un trabajo conjunto con la comunidad educativa, particularmente con docentes y padres de familia.

El documento que ponemos en vuestras manos, muestra experiencias de educación inclusiva en el Cono Sur de Lima, en escuelas de Villa María del Triunfo y San Juan de Miraflores; las mismas que son apuestas y convicción de algunos Directores y/o docentes que se comprometen con brindar una educación de calidad a sus estudiantes, iniciativa que nace principalmente de su vocación y convicción de maestro, más no de una decisión institucional del sistema educativo o de una convicción de toda la comunidad educativa.

Estas son experiencias alentadoras que con pocos recursos han permitido la concretización del sueño al que hacemos alusión, lo que muestra que cuando hay unión, voluntad y decisión, es posible generar cambios de una mejor educación para los niños y niñas con discapacidad

Estas experiencias se pueden multiplicar si el sistema educativo, con sus órganos ejecutores implementan la decisión política dotando de personal y recursos financieros a los SAANEE, haciendo efectiva la existencia del docente sin aula a cargo en los colegios regulares donde existan más de 10 niños con discapacidad, además de la construcción de las escuelas inclusivas. Esperemos que la asignación de recursos a la cartera de educación para los próximos años implique también una asignación presupuestal para viabilizar una educación inclusiva de calidad, los niños y niñas con discapacidad bien se lo merecen

Esta decisión política va de la mano con otras consideraciones igualmente importantes, tales como: Concebir el diseño de un currículo común, comprensivo y flexible en función **de los derechos de los estudiantes, como la igualdad de oportunidades, la justicia social y la necesaria garantía de una calidad mínima en la escolaridad obligatoria.** En segundo lugar se considera imprescindible para las escuelas con

orientación inclusiva, el repensar la diversidad de manera amplia, dando cabida a cualquier persona con discapacidad, concibiendo las diferencias humanas como una oportunidad, como un valor; la escuela debe atender adecuadamente las necesidades individuales de cada uno de sus estudiantes. Ni el género, cultura, lenguaje, religión, situación de discapacidad, etc. deben ser obstáculo para que la escuela de una respuesta a las necesidades que esas condiciones generen.

En tercer lugar, se requieren instituciones participativas en las que la colaboración entre todas y todos los miembros de la comunidad educativa sea el vínculo para el cambio, Instituciones Educativas capaces de planificar proyectos innovadores con distintos propósitos y comunidades de aprendizaje eficientes y por último un cambio en la organización social y didáctica de las aulas, como un espacio social y didáctico inclusivo que refleje las culturas, los valores y metas de la escuela.

Finalmente, para llegar a una escuela inclusiva se hace esencial modificar aspectos organizativos claves, como la flexibilización del espacio y del tiempo, el fomento del trabajo en equipo entre el profesorado, la vinculación con otras instituciones que atienden a la diversidad y la elaboración de materiales didácticos.

Estimado lector o lectora, es nuestro deseo que este material contribuya con el sueño de una sociedad justa que haga posible una educación inclusiva de muchos niños y niñas que se ven privados de un elemental derecho, el derecho a la educación.

Capítulo I

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Descripción del objeto de la investigación

El principal objetivo de la investigación fue identificar y sistematizar experiencias que a nivel institucional desarrollen propuestas interesantes de educación inclusiva referidas a estudiantes con discapacidad, sin embargo a lo largo de la recopilación e información y observación del quehacer escolar, así como en las entrevistas realizadas a diversos miembros de la comunidad educativa, se pudo llegar a la conclusión que aún no existen propuestas institucionales integrales de educación inclusiva que sean consideradas exitosas, sino más bien apuestas individuales, las cuales pueden provenir de algunos directores y/o docentes comprometidos con brindar una mejor calidad educativa a sus estudiantes, pero que nacen principalmente de su iniciativa personal, más no de una decisión tomada en consenso y con convicción por toda la comunidad educativa, desde la dirección hasta el personal de servicio para realizar una transformación real y profunda en la escuela.

Esta situación también es posible de ser corroborada en los concursos de “Experiencias exitosas de inclusión”, organizados cada año a nivel nacional por el Ministerio de Educación, en donde se presentan iniciativas y avances logrados a nivel de “casos”, pero hasta la fecha no se ha logrado ver una sola experiencia de escuela, que de manera integral se transforme para atender a la diversidad de sus estudiantes. Sin embargo es bueno resaltar que estas iniciativas individuales pueden ser canalizadas para lograr en un futuro cambios a nivel de toda la institución educativa.

Tomando en consideración lo explicado, el objetivo final que se pretende con la presente



investigación sería el de tomar una “radiografía” o presentar la situación actual que se vivencia en la mayoría de instituciones educativas estatales de nuestro país, respecto a la atención educativa que deben brindar a estudiantes con discapacidad incluidos según lo establecido por las normativas emitidas desde el Ministerio de Educación, sin embargo es necesario resaltar que a pesar de las dificultades detectadas en este proceso, también se puede destacar algunas lecciones que sirvan como elementos motivadores y de replicabilidad para seguir avanzando hacia escuelas cada vez más inclusivas, que brinden servicios de calidad a todos sus estudiantes sin exclusión alguna.

Metodología

La metodología utilizada en la presente investigación ha sido básicamente a través de la realización de un estudio exploratorio¹, tratando de encontrar elementos que sean de interés para estudios más profundos y replicabilidad en la construcción de una propuesta válida e integral de educación inclusiva referida a estudiantes con discapacidad.

También se considera que la investigación fue de corte cualitativo² en la medida que para el recojo de información se utilizó diversos instrumentos de este tipo, como entrevistas, encuestas, observaciones de la convivencia en el aula y revisión de documentos de gestión, de directivas internas de estas instituciones y normatividad emitida por el Ministerio de Educación respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas regulares.

El estudio se inició a través de reuniones con la Coordinadora del Proyecto “Desarrollo Inclusivo Basado en la Comunidad” de la Asociación Civil CEMPDIS y la Responsable de Inclusión Educativa de este proyecto, conjuntamente con ellas se preseleccionó las escuelas que formarían parte de la muestra, pues son con las que el proyecto desarrolla acciones conjuntas.

Se visitó inicialmente un total de 09 instituciones educativas con la finalidad de presentar el objetivo del trabajo y conocer lo que se realizaba en estas instituciones respecto a la atención educativa de estudiantes con discapacidad. De las instituciones educativas visitadas se seleccionó solamente cuatro de ellas, estas fueron:

- I.E. N° 7079 “Ramiro Prialé Prialé” (San Juan de Miraflores)
- I.E. N° 7080 “Jorge Bernal Salas” (Villa María del Triunfo)
- I.E. N° 6081 “Manuel Scorza Torres” (Villa María del Triunfo)
- I.E. N° 6056 “Santa Rosa Alta” (Villa María del Triunfo)

Los criterios por los cuales se seleccionó estas instituciones, fueron los siguientes:

- Disponibilidad de los directivos y docentes de ser entrevistados y observados en su quehacer pedagógico.
- Mayor número de estudiantes con discapacidad incluidos en estas instituciones educativas.
- Estudiantes que participan en el Proyecto “Desarrollo Inclusivo Basado en la Comunidad” ejecutado por CEMPDIS.
- Se prefirió escuelas estatales antes que privadas.

El siguiente paso fueron las entrevistas iniciales con los directores y directoras de estas escuelas, con la finalidad de conocer su opinión personal respecto al proceso de inclusión educativa que se viene impulsando en la educación peruana, sus conocimientos respecto a las normativas emitidas desde el Ministerio de Educación sobre la atención educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares y el cumplimiento de éstas en sus instituciones, sobre la existencia de algún tipo de organización escolar para favorecer la inclusión de estos estudiantes, las expectativas de los y las docentes y la participación de padres y madres de familia en este proceso.

1 Tipo de estudio cuyo objetivo es documentar ciertas experiencias, examinar temas o problemas poco estudiados o que no han sido abordados antes. Por lo general investigan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el “tono” de investigaciones posteriores más rigurosas.

2 Debido a que en el estudio se pretende comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas – Alvarez/Gayou (2009).

Se coordinó con docentes entrevistas individuales, para conocer igualmente su opinión respecto a la inclusión, organización del aula a nivel de infraestructura y metodología para la atención de estudiantes incluidos, participación de los demás estudiantes y familias, apoyo que reciben por parte del SAANEE³, capacitación recibida, logros y dificultades en esta labor diaria.

Asimismo se realizó visitas a las aulas, a fin de observar la interacción entre sus estudiantes y de estos con sus docentes, cabe destacar que aunque las fechas de trabajo en campo fueron coordinadas y planificadas previamente con directores y docentes, por diversas situaciones propias de la "organización" de estas escuelas (celebraciones de calendario cívico, feriados largos, reuniones de docentes, supervisiones de UGEL, etc.), el tiempo planificado para la realización de las entrevistas y observaciones disminuyó considerablemente y el trabajo se tuvo que reformular al "ritmo" que marcaba la organización de estas instituciones educativas, esto dificultó mucho el recojo de la información necesaria para esta labor.

Igualmente se entrevistó a los mismos estudiantes incluidos, se aplicó encuestas y entrevistas grupales a sus compañeros de estudio y se sostuvo reuniones con madres/ padres de familia de los niños y niñas con discapacidad.

En el transcurso de la investigación, se revisó todo tipo de documentación y bibliografía respecto a educación inclusiva, específicamente de estudiantes con discapacidad. Asimismo las diversas normativas nacionales e internacionales sobre este tema e igualmente documentos de gestión de las instituciones educativas que forman parte de la muestra.

3 Servicios de Apoyo y Atención a las Necesidades Educativas Especiales: órgano encargado de brindar acompañamiento al estudiante incluido, asesoría al docente y orientación a las familias de estos estudiantes.

Descripción del entorno e Instituciones Educativas consideradas para el estudio

Las instituciones educativas que forma parte del objeto de la investigación, pertenecen a los distritos de Villa María del Triunfo y San Juan de Miraflores, en razón de ser la zona geográfica de intervención del Proyecto "Desarrollo Inclusivo Basado en la Comunidad" que ejecuta la Asociación Civil "Centro de Empoderamiento de Personas con Discapacidad" – CEMPDIS y que a través de su componente educativo desarrolla acciones de acompañamiento a estudiantes con discapacidad incluidos en estas instituciones, así como capacitación docente, asesoramiento a familias y campañas comunitarias de despistaje de discapacidad.

Breve descripción del Distrito de San Juan de Miraflores

La historia de San Juan de Miraflores tiene sus raíces por un lado, en las "invasiones" urbanas más importantes del Sur de Lima en las décadas del 50 (Ciudad de Dios) en la margen izquierda de la antigua carretera a Atocongo, el 60 y 70 (Pamplona), el 80 (Pampas de San Juan, María Auxiliadora y Panamericana Sur) realizadas por miles de familias pobres de Lima; y por otro lado en los programas de expansión urbana alentados desde el Estado (por la Junta Nacional de la Vivienda creada en 1963) como el de la Urbanización "San Juan" (Zonas A, B, C, D, E) para sectores medios de los trabajadores estatales de las distintos Ministerios, así como para sectores del personal de las Fuerzas Armadas y Policiales (especialmente FAP, Ejército y Policía); y luego otras Urbanizaciones más recientes a través de ENACE y por Asociaciones y Cooperativas de Vivienda que en los 90 han ido ocupando de manera desordenada y sin planificación los últimos espacios urbanos, configurando de manera caótica lo que ahora es el Distrito de San Juan de Miraflores.

El Distrito de San Juan de Miraflores fue creado mediante la Ley N° 15382, con fecha 12 de Enero

de 1965, siendo su capital Ciudad de Dios y se encontraba conformado en ese entonces por los sectores de Pamplona Baja, Pamplona Alta, San Juanito, Urbanización San Juan: Zonas A, B, C, D y E, además de otros 20 Pueblos Jóvenes, siendo Presidente Constitucional el Arquitecto Fernando Belaunde Terry⁴.

San Juan de Miraflores se encuentra ubicado en el Área Sur de Lima Metropolitana, a la altura del Km. 15 de la Panamericana Sur; a 141 m.s.n.m. Tiene un área de apenas 23,98 Km. Es considerado uno de los distritos más pequeños del cono sur. Sus pueblos se asientan sobre terrenos de suelos inestables y alto riesgo telúrico.

Por el norte colinda con los distritos de Santiago de Surco y La Molina, al este con el distrito de Villa María del Triunfo, por el sur con el distrito de Villa El Salvador y al oeste con Chorrillos.

La delimitación territorial está conformada por 07 zonas con la siguiente distribución porcentual de la población.

| Zona | Ubicación | Porcentaje |
|--------|--|-------------------------|
| Zona 1 | Pamplona Alta | 24.81% de la población. |
| Zona 2 | Ciudad de Dios, Pamplona Baja, San Juanito | 9.14% |
| Zona 3 | Zona Urbana Cercado | 27.42% |
| Zona 4 | María Auxiliadora | 6.53% |
| Zona 5 | Pampas de San Juan | 14.86% |
| Zona 6 | Panamericana Sur | 13.05% |
| Zona 7 | Urbanizaciones Monterrico Sur | 4.18% |

Fuente: Plan de Desarrollo Integral de San Juan de Miraflores

Según el informe de Desarrollo Humano presentado por el PNUD (Programa de Desarrollo para las Naciones Unidas), este distrito está considerado como uno de los diez distritos con mayores índices de pobreza en

Lima Metropolitana. Presentando un Índice de Desarrollo Humano⁵ de 0,6748.

Breve descripción del Distrito de Villa María del Triunfo

El distrito de Villa María del Triunfo fue creado el 28 de diciembre de 1961 mediante Ley N° 13796. Actualmente es uno de los distritos más grandes del Perú con aproximadamente 370 mil habitantes y 280 asentamientos humanos. Tiene una extensión territorial de 70.50 km². Su clima es templado y seco, su principal casco urbano es también conocido como el Cercado de Villa María que está ubicado a 200 metros sobre el nivel del mar a 12°, 07,26.9 de latitud y 76° 54,37.9 de longitud.

Antes de su creación política este pujante distrito, pasó por innumerables procesos de asentamiento. Tal es así que la Sociedad de Obreros del Sagrado Corazón de Jesús de Surquillo, conformada por personas de escasos recursos económicos, funda una agrupación denominada Sociedad Pro vivienda av. El Triunfo, el 11 de agosto de 1949, orientada al descubrimiento de terrenos eriazos para la construcción de viviendas.

Esta sociedad paralelamente nombra una comisión de exploración y se divide en dos grupos. El primer grupo recorre las haciendas de Higuera y La Calera, el segundo hace lo propio por Santiago de Surco hasta la Quebrada Honda (kilómetro 20) donde finalmente se instalan (hoy Nueva Esperanza). Posteriormente, como consecuencia de las explosivas migraciones, alrededor de 70 familias provenientes de Mendocita y Matute invaden la zona de la Quebrada Honda y un año después, el 26 de noviembre de 1950, dicha agrupación es reconocida como la Asociación de Pobladores de

5 El IDH, es un indicador compuesto que mide el adelanto medio del país en lo que respecta a la capacidad humana básica. Sus indicadores son: La esperanza de vida al nacer, Tasa de alfabetización adulta, Ingreso per capita mensual. No es una medida de bienestar, es más bien una medida de potenciación indica que cuando las personas disponen de esas tres capacidades básicas, pueden estar en condiciones de tener acceso también a otras oportunidades

4 Pagina web - Municipalidad de San Juan de Miraflores

Nueva Esperanza, ubicada entre los kilómetros 20 y 23 de la carretera Lima Atocongo. Una segunda movilización de personas ocupó otra quebrada, entre los kilómetros 17 y 18 de la carretera Atocongo, lugar que hoy constituye la zona del Cercado. El lugar estaba poblado por pequeños grupos de pastores, quienes desde 1919 utilizaron los recursos naturales de la quebrada en temporadas de invierno.

Y mediante Resolución Suprema N°233 del 17 de Diciembre de 1952 se reservan dichas áreas a la “Asociación Pro vivienda El Triunfo”; cuyos integrantes en agradecimiento a la Sra. María Delgado de Odría, gestora de la promulgación de la ley de creación y esposa en aquel entonces del Presidente Manuel Odría, cambian el nombre por el de “Urbanización Villa María del Triunfo”. Asimismo, no debe olvidarse que, antes de esta historia que dio origen al actual nombre: VILLA MARIA DEL TRIUNFO; existieron otros poblados dentro de lo que actualmente es nuestra jurisdicción: Tablada de Lurín poblada por colonos a inicios del siglo XX; Villa Poeta José Gálvez Barrenechea fundada en la década de los años 30 y Atocongo (en lenguaje español “Quebrada del Zorro”) donde se instaló la actual fábrica de Cementos Lima.

Hoy Villa María del Triunfo está integrada por 07 zonas pobladas: Villa María 1 (José Carlos Mariátegui, la de mayor población), Villa María 2 (Cercado, Capital del Distrito), Villa María 3 (Inca Pachacutec), Villa María 4 (Nueva Esperanza), Villa María 5 (Tablada de Lurín), Villa María 6 (Villa Poeta José Gálvez Barrenechea) y Villa María 7 (Nuevo Milenio).

El 27% de la población Villamariana se encuentra en pobreza y pobreza extrema, carente de los servicios básicos esenciales, esto sumado con el casi nulo poder adquisitivo de esta porción de la población que no puede abastecer su canasta básica familiar, hace necesario el apoyo directo con Proyectos de Inversión Pública Sociales que permitan la sostenibilidad y el mejoramiento en su calidad de vida⁶

Las instituciones educativas que formaron parte del objeto de la investigación, fueron las siguientes:

I.E. N° 7079 “Ramiro Prialé Prialé”

Se encuentra ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, dentro de la Cooperativa de Vivienda “Uranmarca”.

La mayoría de su población es proveniente del departamento de Ayacucho. Su situación socio económica es media baja, donde la mayoría de los padres son comerciantes y obreros.

La Comunidad se encuentra organizada por clubes de madres, vaso de leche, además tiene posta médica, mercados, dependencia descentralizada zona sur de la fiscalía, biblioteca comunal, loza deportiva comunales, comercio, dentro de ella se encuentran las lagunas de oxidación de Sedapal.

Esta institución educativa cuenta con 6 pabellones 4 de ellos de 1 piso, 1 de dos pisos y 1 de tres pisos, además con servicios higiénicos para estudiantes de primaria, secundaria y docentes. Asimismo con 3 lozas deportivas, 1 cocina, 1 laboratorio de ciencia y tecnología, 1 biblioteca, 3 talleres, 1 de matemática, 1 de inglés y 1 de arte. Últimamente se ha implementado 2 aulas de Innovación, una para primaria y otra para secundaria con acceso a Internet, taller de corte y confección y tópico de salud que brinda servicio psicológico y atención primaria.

En cuanto a los docentes tiene un director designado por función de 1 año, un subdirector de Secundaria de Formación General y una subdirectora de Educación Primaria.

La plana docente está conformada en el nivel de Educación Primaria por 27 docentes y 517 estudiantes, así como 46 docentes y 668 estudiantes en el nivel de secundaria.

Actualmente se encuentra en una etapa de mejoramiento integral como Institución. Este mejoramiento se va logrando con el apoyo de una serie de estrategias, que apuntan a fortalecer el trabajo en equipo, a establecer y consolidar estructuras de gestión, a apoyar el trabajo

6 Proyecto Educativo Local 2011 – 2021 – Municipalidad de Villa María del Triunfo

de los docentes para satisfacer las demandas que plantea el currículum escolar, entregando herramientas a sus diferentes actores, en un proceso que considera la convivencia, inclusión, empoderamiento y responsabilidad, como una temática relevante y esencial para el logro de resultados.

VISIÓN:

“La I.E. 7079 “Ramiro Prialé Prialé” al 2018 es una institución comprometida con el cambio, brinda una educación de calidad con equidad en el marco de una formación democrática y contribuyendo al desarrollo de una sociedad educadora”

MISIÓN:

“Somos una Institución Educativa que brinda una educación de calidad e inclusiva fortaleciendo habilidades y actitudes que permitan ciudadanos activos en la construcción de una sociedad democrática”

I.E. N° 7080 “Jorge Bernal Salas”

La Institución Educativa de gestión estatal 7080 “Jorge Bernal Salas” se encuentra ubicada en la zona de Vallecito Bajo, sector José Carlos Mariátegui del distrito de Villa María del Triunfo. En esta zona periurbana, el 27% de la población se encuentra en situación de pobreza y extrema pobreza. La población en general, se ve expuesta a la alta presencia de pandillaje y venta de drogas.

La institución educativa brinda atención en los niveles de Primaria para el turno mañana y Secundaria en el turno Tarde. Cuenta con biblioteca, aula de Innovación Educativa, programa “Robotica Educativa Wedo” “Una laptop por niño”, taller de literatura y Sala de Computación e Informática. Su infraestructura está constituida por dos pabellones en “ele” de dos pisos, y un ambiente separado para dirección de dos pisos.

La plana docente está conformada por un director, 13 docentes y 334 estudiantes en el nivel de Primaria así como 16 docentes y 208 estudiantes en el nivel de secundaria.

I.E. N° 6081 “Manuel Scorza Torres”

La Institución Educativa N° 6081 “Manuel Scorza Torres”, queda ubicada en la zona de San Gabriel Alto, distrito de Villa María del Triunfo.

A nivel de infraestructura posee dos pabellones de tres pisos, dos de dos pisos y uno de un piso, Actualmente posee 35 secciones de Educación Primaria, 27 secciones de Educación Secundaria de menores. Así mismo con seis secciones de Primaria y siete secciones de Secundaria de Adultos (CEBA).

La plana docente está conformada por un director, 37 docentes y 696 estudiantes en el nivel de Primaria, así como 43 docentes y 781 estudiantes en el nivel de secundaria, y 13 docentes con 264 estudiantes en CEBA.

La Institución Educativa N° 6081 “Manuel Scorza Torres” viene prestando servicios desde 1973, 38 años a favor de la niñez y juventud de San Gabriel Alto.

VISIÓN:

“Ser al 2015 una institución con trascendencia y liderazgo en la formación de los estudiantes y las estudiantes; con la participación competente de sus docentes a través de proyectos innovadores y estratégicos orientados al cambio de nuestra sociedad”.

MISIÓN:

“Formamos líderes, creativos, reflexivos, comunicativos y con visión emprendedora, dando énfasis a los valores; con personal docente actualizado para promover el cambio de la realidad actual, orientada a mejorar la calidad de vida más humana y humanizante, reconociendo a la vez derechos y deberes”.

I.E. N° 6056 “Santa Rosa Alta”

Esta institución educativa se ubica en la zona de José Carlos Mariátegui, distrito de Villa María del Triunfo, y su historia se encuentra unida a los primeros pobladores de esta zona que empezaron a construirla en los años 60, la necesidad de la educación de sus hijos les exige que se cree una escuela a la que llamaron “Santa Rosa Alta”, ésta fue primero de sólo nivel primaria y luego en los noventa se amplía al nivel inicial.

Cuenta con diversos servicios como: sala de cómputo, biblioteca, almuerzo escolar y talleres diversos. Su infraestructura consta de dos pabellones de tres pisos, dos de dos pisos y uno de un piso en el nivel primario, y un pabellón de un piso en el nivel inicial.

La plana docente está conformada en el nivel inicial por 08 docentes con 147 estudiantes de tres a cinco años, así como 22 docentes y 465 estudiantes en el nivel de primaria.

MISIÓN:

“Brindar a la comunidad santarrosina el servicio de educación inicial y primaria dirigida a la formación integral de niños y niñas en lo cognitivo, afectivo, psicomotriz, nutricional y en el desarrollo de valores. Para dicho propósito contamos con una moderna infraestructura: aulas amplias, áreas verdes, juegos recreativos y otros. Talleres implementados de computación, danza, inglés y ajedrez, así como con una plana docente capacitada y actualizada permanentemente”.

VISIÓN:

“Al 2016 debemos ser la institución educativa líder y confiable que brinda una formación integral en permanente desarrollo de habilidades comunicativas y matemáticas dentro de un clima afectivo, basado en la práctica de valores, con una cultura de conservación del medio ambiente, de manejo y aplicación de las TIC, de apertura a una educación inclusiva y de educación plena de seguridad vial, impartiendo un servicio de calidad, con maestros emprendedores para asumir retos de la educación actual. En la que nuestros estudiantes desarrollan sus capacidades, comparten conocimientos y practican valores, para acceder a estudios superiores e insertarse en el trabajo productivo para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad”.

Capítulo II

MARCO REFERENCIAL

Desde tiempos muy antiguos, las diferencias humanas han sido objeto de interés filosófico, religioso, científico y político, dando lugar a innumerables explicaciones que han ido modificándose y evolucionando con el transcurrir del tiempo.

En una revisión panorámica de todos estos estudios y postulados, podríamos darnos cuenta que en la mayoría de los casos, se ha considerado a la diferencia como un problema o desventaja, en vez de considerársele como algo natural e inherente a los seres humanos y una realidad de la que podemos obtener un aprendizaje valioso.

La educación y la escuela, tradicionalmente han fundado sus propuestas en el supuesto de un estudiante “promedio”, sin considerar las diferencias, que de hecho existen, entre las personas y grupos sociales, generando con ello situaciones de exclusión que estamos llamados a superar.

En el ámbito educativo, siempre se había considerado que igualdad es sinónimo de uniformidad, y es por ello que se estructuró una escuela segregadora, la cual aislaba a las niñas y niños que no respondían a esta uniformidad. Por un lado, se crearon las escuelas de educación especial, que con un enfoque clínico rehabilitador percibían la discapacidad como un padecimiento de las personas que había que aliviar y tratar de normalizar en la medida de lo posible y, por otro lado, esta uniformización, que tiene como destinatario a un “estudiante promedio” que no existe en nuestra realidad, lo cual ha producido un gran número de repitencias, maltrato infantil y deserción escolar.

Es así que ante este fracaso inevitable, en base a diagnósticos y estudios realizados especialmente en países anglosajones, así



como a consecuencia del surgimiento y lucha de movimientos organizados de personas con discapacidad y otras organizaciones de colectivos humanos excluidos, fueron surgiendo nuevas propuestas y enfoques, que han evolucionado, gracias a una aplicación práctica y experiencial, hasta llegar al enfoque de la educación inclusiva. Dicho enfoque es más que todo un proceso activo que no tiene un fin ideológico último, ni pretende proporcionar formas o modelos idénticos para todas las escuelas, sino que más bien pretende crear y recrear propuestas emanadas de prácticas educativas basadas en la aceptación y pertenencia plena de todos los estudiantes, superando el sistema dual (educación regular vs educación especial) y garantizando que cada estudiante, independientemente de sus diferencias, reciba una enseñanza de calidad en una escuela regular.

Es necesario aclarar que al hablar de escuelas inclusivas, se hace referencia a una escuela abierta a todas las niñas y niños en general, sin distinción, y sobretodo valorando sus diferencias, para brindarles una calidad educativa en igualdad de condiciones, una de las características más importantes es la de la inclusión de niñas y niños con discapacidad en el aula regular; en este sentido se debe tener en cuenta que una escuela abierta a niñas y niños con discapacidad, es una escuela abierta a todas las demás niñas y niños excluidos por otras características ajenas a la discapacidad.

Las personas con discapacidad representan la población vulnerable que a lo largo del tiempo ha vivenciado mayores niveles de exclusión social, principalmente en su derecho a la educación.

Si bien el surgimiento de la educación especial significó el inicio para el reconocimiento del derecho a la educabilidad de este colectivo, ésta nace con una clara tendencia, la cual consideraba que las personas con discapacidad no eran capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas regulares, y por lo tanto, una población a ser atendida por una institución diferente con una concepción más de tipo clínico-rehabilitadora-educativa, que se ve también influenciada por las teorías clásicas de la organización, cuya premisa consideraba que el fin último de la organización escolar es lograr el rendimiento y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese contexto, toma fuerza la idea de la necesidad de establecer una agrupación homogénea de estudiantes con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características; *“este modelo supone la creación de centros diferentes para cada tipo de deficiencia, donde se desarrolla una enseñanza especializada en cuanto personal docente, recursos, instalaciones, etc.”* Modelo que aun sigue teniendo vigencia en muchos países, incluido el Perú.

Una de las consecuencias más graves que ha tenido y sigue teniendo esta propuesta educativa, es que la socialización de las personas con discapacidad se ha visto muy reducida, la única posibilidad de socialización es con otras personas con discapacidad, unos cuantos docentes y sus familiares. Además, una vez terminado el proceso escolar estos estudiantes regresarán a sus comunidades sin ser considerados y aceptados como parte de estas ya que no tienen ningún vínculo con ellas, los vecinos no los conocen, nunca han interactuado ni participado en la vida social. En conclusión, se les ha privado de derechos fundamentales de la persona, de tener una comunidad de referencia y de la posibilidad de incluirse a la sociedad.

Si bien existen algunas diferencias en los modelos adoptados en el tiempo, en todos ellos se pueden observar los elementos comunes al modelo tradicional: la marginación, la discriminación, la dependencia y la subestimación de las personas con discapacidad (y también por otras diferencias), quienes no son considerados como sujetos con iguales derechos que el resto de las personas.

La intolerancia hacia la diversidad ha acentuado de manera arbitraria determinadas diferencias entre personas y grupos. Es decir, ha generado un tratamiento desfavorable hacia las personas diferentes engendrando conflictos graves y destruyendo la libertad y la prosperidad de toda la comunidad, pues no existe ninguna posibilidad de que una sociedad pueda alcanzar su desarrollo, si en su interior se fomenta antivalores, como segregación, intolerancia y la discriminación que sólo propician desunión y rencor, afectando no solamente a los excluidos y discriminados, sino también a quien ejerce la discriminación y por ende a toda la sociedad.

En forma paralela y también frente a estos sucesos a partir de mediados del siglo XX, empiezan a surgir una serie de circunstancias que provocan una preocupación social por los niños que se atienden en instituciones

7 Grau Rubio, C. (1998). Educación especial: *De la integración escolar a la escuela inclusiva*. España. Promolibro

específicas, dentro de la que se destacan de acuerdo con Sánchez y Torres⁸:

- *La negativa de las familias a enviar sus hijos a escuelas específicas, reclamando el derecho de sus hijos de asistir a escuelas regulares.*
- *Las investigaciones ponen de manifiesto importantes aspectos acerca de los efectos de la educación segregada: Destacándose la inadaptación social de las personas luego de la institucionalización.*
- *Los cuestionamientos ideológicos que las sociedades occidentales empiezan a hacer de la atención y derechos de los ciudadanos.*

La interrelación de estos aspectos, pone de manifiesto el surgimiento de un enfoque más centrado en una concepción sociológica, al cual se unen de forma determinante como señala Grau *"Las sucesivas declaraciones internacionales de los derechos del hombre y las personas con discapacidad, por el movimiento reivindicativo de las asociaciones de madres y padres, que defendían el derecho a la educación de sus hijos e hijas en centros ordinarios (movimiento de los derechos civiles en EE.UU.), y de algunos profesionales de educación especial, muy críticos con la organización de centros específicos, así como por los avances en las ciencias humanas, que daban un papel fundamental del ambiente y tenían una concepción más optimista de la educación especial"*⁹

A los acontecimientos antes descritos, es posible adicionar la participación decidida de las propias personas con discapacidad, quienes durante este período empiezan a gestar el movimiento de vida independiente, que posteriormente irá tomando mayor fuerza.

Es así que va surgiendo la propuesta de la integración educativa que tiene sus orígenes

en el concepto de "normalización" (todas las personas sin distinción deben gozar de los beneficios educativos, culturales, recreativos, sociales que la sociedad ofrece con la mayor normalidad posible) y fundamentalmente en el surgimiento del concepto de necesidades educativas especiales que significó toda una revolución respecto a la atención a la diversidad, pues según su definición nos señala que *"... Cualquier niña o niño puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveerle las ayudas y recursos de apoyos especiales para facilitar su proceso educativo"*.

El impacto de este nuevo pensamiento en la educación especial conlleva a redefinir *"que su fin no consiste en curar o rehabilitar a las personas con déficit, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta"*¹⁰.

Por esta razón, desde la integración educativa se empieza a cuestionar las formas en que tradicionalmente las instituciones educativas y las prácticas educativas propiamente en el aula no eran las más adecuadas para poder responder a las necesidades educativas de cualquier estudiante, en particular de aquellos que presentaban necesidades educativas especiales. Provocándose, entonces, que la educación especial ya no se conciba más como aquella dirigida a un tipo específico de alumnado, sino que su énfasis estaría en aquellas medidas y acciones dirigidas al ámbito escolar que permitan a los docentes responder a las necesidades de todos sus estudiantes.

Otra razón importante de tomar en cuenta en el surgimiento de la integración educativa, fue *"el fracaso de los centros de educación especial, ya que no siempre han logrado la meta que se proponían: formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo que resulta*

8 Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide

9 Ob cit

10 Arnaiz Sánchez, Pilar (2003 1a). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España. Aljibe.

*lógico por la segregación que han vivido en esos centros*¹¹.

Desde una perspectiva ideológica, la integración fue un importante paso en la valoración positiva de las diferencias humanas, puesto que su fundamento filosófico trascendía la mera ubicación del sujeto en la sociedad, como ha sido entendida, sino que significaba que las personas con discapacidad formen parte de la sociedad a la que pertenecen. Ya que, desde una perspectiva educativa la integración defendía la escolarización conjunta de estudiantes “regulares” con estudiantes en situación de discapacidad u otras necesidades educativas especiales.

La integración apuntaba a facilitar que todas las niñas y niños reciban una educación más amplia y equilibrada y no reducida a ciertos aspectos como suele suceder en ámbitos segregadores. Sin embargo, pese a que el enfoque integrador ayudó a derribar muros de discriminación, éste posibilitó también la perpetuación del creer que existían dos grupos humanos, los “estudiantes regulares” y los “integrados”, es decir se continuaba con la idea que quienes son diferentes no pertenecían a ese ámbito escolar.

Si se analiza desde una visión crítica, los servicios y recursos instalados a partir de la integración educativa, por ejemplo: las aulas integradas, servicios de integración y los docentes integradores, es posible constatar una serie de situaciones que caracterizaban esas prácticas de diferenciación entre estudiantes: como el “sacar” estudiantes de sus clases regulares para ser atendidos individualmente por el “docente especialista integrador”, o bien el crear nuevas categorías o etiquetas como “estudiante integrado” para referirse a aquellos que pasaban de un servicio de educación especial a un aula regular. Y aunque esta no fue la intención del enfoque integrador, en la práctica de la mayoría de centros integradores se fue manifestando, salvo en algunas que tuvieron mayor claridad

y pusieron mucho énfasis en tratar de no hacer estas diferencias.

En el Perú se fue promoviendo la integración escolar desde inicios de los noventa, a través de una propuesta piloto de la UNESCO, sin embargo por las razones antes señaladas no tuvo mucho impacto, además fue surgiendo muy rápidamente en el mundo el enfoque de la educación inclusiva.

Este nuevo enfoque asume una perspectiva educativa que se afirma en los derechos humanos, la justicia social, la solidaridad y la valoración de la diversidad. Así, al hablar de inclusión se habla de tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones.

En este sentido, según anota la UNESCO:

*(...) La tendencia de la política social durante las dos últimas décadas ha sido fomentar la inclusión y la participación y luchar contra la exclusión. La inclusión y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades*¹².

Desde este punto de vista, es importante mencionar que las condiciones que determinan la desigualdad de la existencia de una persona en una sociedad concreta, son legitimadas por contextos históricamente construidos, y que por lo tanto, pueden ser revisados a partir de la participación ciudadana.

Con la finalidad de dejar completamente en claro la relación entre las nuevas concepciones

11 Blanco, Rosa (2003). Publicado en Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, nº 48, pp 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago

12 Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) – España.



acerca de la discapacidad y la educación inclusiva, Aguilar señala:

“Es importante destacar el papel que ha jugado la discapacidad en el surgimiento de la misma (educación inclusiva), esto con un doble propósito; por un lado desterrar la errónea creencia que la educación inclusiva es aquella que hace referencia exclusivamente a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares; pero por otra parte reconocer cómo la educación inclusiva se nutre de un significativo cambio que se ha operado en la forma de percibir y entender hoy la discapacidad”¹³

En virtud de ello, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad nos señala:

(...) Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno

que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Preámbulo, inciso e).

Por eso es muy importante comprender que las posibles dificultades que enfrente un estudiante en su proceso de aprendizaje no se derivan exclusivamente de su situación de discapacidad, sino principalmente por las barreras propias del sistema educativo ya sean metodológicas, actitudinales o de infraestructura y equipamiento.

Al hacer referencia también a otros estudiantes (no sólo los que presentan una condición de discapacidad), se parte de una visión más amplia, la cual se establece con claridad en la Declaración de Salamanca¹⁴, punto 3, que proclama:

“...las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de

13 Aguilar, Gilda. (2003). La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad. Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: “Por una atención a la diversidad”. Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de setiembre 2003).

14 Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) – España.

poblaciones remotas o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.”

Por esto, la educación inclusiva debe ser entendida como un movimiento educativo fundamentado en el principio de educación para todos, que como tal reconoce la educación como un derecho inalienable de todas las personas. Por lo tanto y consecuentemente se opone a cualquier forma de segregación en la educación por razones personales, sociales, étnicas o culturales.

Descripción del componente Educación en proyectos de Rehabilitación Basada en Comunidad – RBC

La pobreza es una situación que afecta a un gran porcentaje de la población de nuestro país, sin embargo lo hace con mayor fuerza en los sectores poblacionales conocidos como grupos vulnerables o prioritarios, dentro de los cuales se puede identificar a las personas con discapacidad, quienes en la práctica constituyen uno de los colectivos humanos más excluidos en sus derechos ciudadanos.

El Programa de Acción Mundial para personas con discapacidad de la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), dice al respecto lo siguiente:

“La relación entre discapacidad y pobreza ha quedado claramente demostrada. Si bien el riesgo de deficiencia es mucho mayor entre los pobres, también se da la relación recíproca. El nacimiento de un niño con deficiencia o el hecho de que a una persona de la familia viva en situación de discapacidad suele imponer una pesada carga a los limitados recursos de la familia y afecta a su moral, sumiéndola aún más en la pobreza. El efecto combinado de estos factores hace que la proporción de las personas con discapacidad sea más alta en los estratos más pobres de la sociedad. Por esta razón, el número de familias

pobres afectadas aumenta continuamente en términos absolutos. Los efectos negativos de estas tendencias obstaculizan seriamente el proceso de desarrollo”¹⁵.

Otro excelente diagnóstico de esta situación, es el realizado por Bengt Lindqvist, Relator especial de las Naciones Unidas sobre Discapacidad quien plantea: *“Si yo, después de trabajar 30 años en el área de la discapacidad, tuviera que elegir una palabra para describir esta situación, me quedaría con la palabra “exclusión”. Millones y millones de personas con discapacidad de los países en vías de desarrollo carecen de acceso a la educación; viven en precarias condiciones de salud; son golpeadas por la pobreza y se las aísla socialmente. Es bien conocida la estrecha relación existente entre discapacidad y pobreza: la discapacidad conduce a la pobreza y la pobreza a la discapacidad”¹⁶.*

A finales de los años 70 surge la propuesta de Rehabilitación Basada en la Comunidad – RBC (hoy llamado también “Desarrollo Inclusivo Basado en la Comunidad”), a la que se la define como *“...una estrategia de gestión comunitaria, que tiene implícitas las tareas de equiparación de oportunidades y la reducción de la pobreza en procura de la construcción de comunidades inclusivas, en las que todas las personas, incluyendo las personas con discapacidad, puedan participar activamente de la vida social, política, económica y cultural de la comunidad. Como estrategia, su propuesta medular es la organización y articulación de todos los actores sociales presentes en una comunidad con participación activa de las personas con discapacidad, sus familiares y organizaciones”¹⁷.*

Como ya se ha señalado a través de la estrategia RBC, se busca disminuir la pobreza y uno de los puntos centrales en esta lucha es la de posibilitar

15 Párrafo 41 del programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad – ONU 1982

16 Discurso leído en la II Conferencia Internacional “Discapacidad y Desarrollo Inclusivo, Compartiendo, Aprendiendo y Desarrollando Alianzas”: Washington D.C. Noviembre de 2004

17 Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial – “Desarrollo Inclusivo con Base Comunitaria: Una estrategia para la inclusión social de las personas con discapacidad y el desarrollo de las comunidades desde el enfoque de Derechos Humanos”. Costa Rica (2011)

Ilustración 1: Matriz de RBC



el acceso de las personas con discapacidad a una educación de calidad.

La estrategia de RBC considera que para promover el desarrollo inclusivo es necesario intervenir a través de cinco componentes clave: la salud, la educación, el sustento, componente social y empoderamiento. Dentro de cada componente, hay cinco *elementos*. Los primeros cuatro componentes se relacionan con sectores de desarrollo claves, reflejando el enfoque multisectorial de la RBC. El componente final implica el empoderamiento de las personas con discapacidad, de sus familias y de las comunidades; lo cual es fundamental para asegurar el acceso a cada sector de desarrollo y, así, mejorar la calidad de vida y el disfrute de los derechos humanos para las personas con discapacidad¹⁸

El componente Educación considera que es imprescindible trabajar de la mano con el sector educación para lograr que la educación se instaure en todos los niveles y así facilitar oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida de las personas en situación de

discapacidad, para ello propone los siguientes resultados esperados¹⁹:

- *Todas las personas con discapacidad tienen acceso al aprendizaje y a los recursos que satisfacen sus necesidades y respetan sus derechos.*
- *Las escuelas locales aceptan a todos los niños, incluyendo a los niños con discapacidad, para que puedan aprender y jugar junto a sus compañeros.*
- *Las escuelas son accesibles y acogedoras, tienen planes de estudios flexibles, maestros capacitados y con apoyo, buena comunicación con las familias y la comunidad y adecuadas instalaciones de agua y salubridad.*
- *Las personas con discapacidad participan en la educación como modelos a seguir, contribuyendo y tomando decisiones.*
- *Los hogares motivan y apoyan el aprendizaje.*
- *Las comunidades están conscientes de que las personas con discapacidad pueden aprender, y brindan apoyo y motivación.*

18 Organización Mundial de la Salud – OMS. “Rehabilitación Basada en Comunidad: Guía introductoria para la RBC” (2012)

19 Organización Mundial de la Salud – OMS. “Rehabilitación Basada en Comunidad: Guía para la RBC – Componente Educación” (2012)

- *Hay buena colaboración entre los sectores de salud, educación, sector social y otros sectores.*
- *Hay una defensa sistemática de los derechos de las personas con discapacidad para hacer que las políticas nacionales sean integrales para facilitar la educación inclusiva.*

En el Perú, se vienen ejecutando desde hace algunos años proyectos de Rehabilitación Basada en la Comunidad (RBC) tanto en zonas rurales del Sur Andino (Cuzco -Puno), Norte Andino (Cajamarca), Selva (San Martín) cómo también en zonas periurbanas de Lima (Ventanilla, Carabayllo, San Martín de Porras, Barrios Altos, San Juan de Miraflores y Villa María del Triunfo)

Uno de estos proyectos lo ejecuta actualmente la Asociación Civil "Centro de Empoderamiento de Personas con Discapacidad" – CEMPDIS desde el año 2010, si bien en un inicio el ámbito de intervención se limitaba a la zona de José Carlos Mariátegui en el distrito de Villa María del Triunfo, actualmente a ampliado su cobertura al distrito de San Juan de Miraflores.

El proyecto que se desarrolla desde esta institución, contempla la intervención desde cuatro componentes (Salud – Educación – Empoderamiento – Social). Desde el componente de educación que es el de interés para esta investigación, desarrolla las siguientes acciones:

- *Promueve el derecho a la educación, para lo cual identifica niños, niñas y adolescentes con discapacidad que no acceden a servicios educativos y realiza las coordinaciones con las familias e instituciones educativas para lograr que estos estudiantes asistan a una escuela sea especial o regular según sus necesidades.*
- *Fortalece el proceso de inclusión escolar en la escuela, para ello establece convenios con instituciones educativas para brindar acompañamiento al estudiante con discapacidad y asesoría al docente que cuenta*

con estudiantes incluidos, además también se realiza talleres de sensibilización y de capacitación docentes en diversas estrategias para la atención educativa del estudiante con discapacidad (manejo conductual, adaptaciones curriculares, evaluación diferenciada, etc.).

- *Realiza capacitaciones a docentes de educación especial en atención a estudiantes con discapacidades severas o multidiscapacidad y en inclusión familiar.*
- *Ejecuta talleres comunitarios de desarrollo y habilidades cognitivas dirigido a estudiantes incluidos en escuelas regulares, estos talleres son complementarios al acompañamiento en las aulas de las instituciones educativas inclusivas y se realizan con la participación de madres y padres de familia para posibilitar transferencia de conocimiento en el apoyo que éstos deben brindar a sus hijas e hijos en sus hogares.*
- *Brinda servicios de información a las familias y comunidad sobre el derecho a la educación y normatividad respecto a la educación inclusiva, así como orientación frente a denuncias de vulneración del derecho a la educación.*
- *Realiza campañas de despistaje de discapacidades para identificar "población oculta", es decir estudiantes que presentan discapacidad y que aún no han sido identificados para canalizar su atención especializada.*
- *Realiza campañas para difundir y promover el derecho a la educación de las personas con discapacidad.*

Desde el año 2010 viene trabajando con las instituciones educativas objeto del estudio con la finalidad de asegurar la atención educativa de los estudiantes que forman parte del proyecto, esta labor realizada en las escuelas se lleva a cabo de la siguiente manera:



- *Identificar a los niños y niñas participantes del proyecto que realizan inclusión en escuelas regulares y no reciben acompañamiento por parte de los SAANEE.*
- *Reunión inicial con el equipo directivo de la institución educativa con la finalidad de conocer la situación del estudiante incluido y presentar la propuesta del proyecto, además se identifica las necesidades de la escuela en cuanto a los aspectos que se requiere capacitación docente.*
- *Presentación y coordinación con el o la docente del aula donde se encuentra incluido el niño o niña.*
- *Establecimiento de horarios de visita a las aulas para orientar al docente y elaborar conjuntamente las adaptaciones curriculares y materiales que se requieran, dado el gran número de estudiantes, estas visitas se realizan quincenalmente.*
- *Organización de capacitaciones a todos los docentes de la escuela principalmente en temas de detección de estudiantes con discapacidad, adaptaciones curriculares y modificación de conducta, la frecuencia de*

esta actividad se realiza de acuerdo a las necesidades manifestadas por los propios docentes.

- *Reuniones de orientación individuales y talleres con madres y padres de familia en la misma escuela, estos pueden estar dirigidos a los padres de los niños incluidos, pero también a los padres de estudiantes sin discapacidad con la finalidad de sensibilizarlos en el tema. Cabe resaltar que además de estas reuniones informativas las madres participan semanalmente en grupos de autoayuda con la finalidad contar con un soporte de apoyo emocional frente a la situación de sus hijos, así como lograr el empoderamiento necesario para poder convertirse en defensores de derechos.*
- *Con los estudiantes se trabaja también individualmente y se le incorpora a los talleres de desarrollo de habilidades.*

A través de estas actividades se trata de coberturar la carencia de acompañamiento y asesoría que manifiestan los docentes en su labor de atender a sus estudiantes incluidos.

Capítulo III

¿QUÉ OPINAN LOS PROTAGONISTAS SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA?

a. Cumplimiento de normas de inclusión

La educación inclusiva es un proceso social que se ha ido construyendo históricamente a través de la lucha por la conquista de los derechos ciudadanos de las personas con discapacidad, la cual fue impulsada principalmente por miembros de este colectivo y sus familiares.

“La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. El enfoque de educación inclusiva... implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.”²⁰

Por lo tanto, una escuela inclusiva es aquella, que ofrece a todos sus estudiantes las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal. La inclusión no puede



reducirse a una simple cuestión curricular, organizativa o metodológica; la inclusión es más que todo eso, es una manera distinta de entender la educación y, si se quiere, la vida misma y la sociedad; se trata más bien de una filosofía, de valores. Pero lo fundamental es la transformación en su totalidad del sistema educativo.

En nuestro país, se empieza a promover oficialmente este cambio a partir del año 2003 con la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 28044) en la cual se replantea la atención educativa en todos sus niveles, hasta ese momento segregadora, por una que atienda a todos sus estudiantes sin excepción.

“La novedad de la ley era que, de manera inédita, se legisló con miras a incluir estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad en aulas comunes de la

20 Fundación HINENI, “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas” UNICEF, UNESCO –Santiago de Chile.

Educación Básica Regular, Básica Alternativa y Técnico Productiva. Hasta antes de la ley, la atención a estos estudiantes se realizaba en el seno de la Educación Básica Especial... Sobre esta base normativa, el Estado dispuso el establecimiento de la Década de la Educación Inclusiva con la finalidad de impulsar el cumplimiento de la Ley a través de la movilización de recursos y actores y del monitoreo y seguimiento de logros. El supuesto es que la educación inclusiva es un objetivo que hay que impulsar casi siempre a contracorriente, sin recursos y con escaso o ningún presupuesto. Tiene que abrirse paso entre otras políticas públicas y, además, al interior de un sentido común instalado en el sistema educativo y la sociedad que coloca candados de prejuicios a la apertura de las escuelas para los niños y niñas con discapacidad”²¹.

Además de la Ley 28044, ese mismo año se declara la Década de la Educación Inclusiva, a través de la cual se dispone que lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva dentro del marco de una “*Década de la Educación Inclusiva 2003-2012*”, mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil²².

Posteriormente, mediante la 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 Especial*”, el Ministerio de Educación señaló la obligación por parte de las instituciones educativas regulares públicas de todo nivel y modalidad de reservar un mínimo de dos vacantes para estudiantes con discapacidad. Asimismo de conformidad con la mencionada directiva, los estudiantes con discapacidad sensorial, física y con discapacidad intelectual leve o moderada deberían ser matriculados

obligatoriamente en instituciones educativas regulares.

Como lo señala Tovar, si bien el Ministerio de Educación fue impulsando desde esa fecha diversas normas para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares, éstas no se han visto respaldadas con la asignación del presupuesto y logística que se requiere para lograr cambios sustantivos en las escuelas.

Al respecto esta es la opinión recogida de parte de directores de estas instituciones educativas:

“...Considero que la educación inclusiva evita la discriminación y los hace parte del sistema (a los estudiantes con discapacidad). Es importante ya que se logra la sociabilización de los alumnos y ellos los hace reflexivos con respecto a este tema. La sensibilización llama a la reflexión... la inclusión es una buena alternativa para que los alumnos se integren en un aula con alumnos regulares, en cuanto a las normativas creo se encuentran muchos vacíos legales, no existe precisión en ciertos aspectos... la mayoría de instituciones educativas y sus docentes no se siente preparados para atender a estos niños, no existe un plan de capacitación docente desde el estado, que les permita tener un mejor manejo de este tema”.

(Directora I.E. N° 7079)

“Creo que no debería haber inclusión, si antes no se ha logrado capacitar a los docentes y asignar personal y recursos especializados... El Ministerio de Educación no tiene porque obligar a los directores a recibir a estos niños, si antes no cumple con brindar los apoyos que se requieren”

(Directora I.E. N° 6056)

“Es un proceso de adaptación en EBR, pero se tiene que tener en cuenta el grado de discapacidad que presentan los estudiantes, si es un problema físico, no habría inconveniente, pero al ser un problema mayor, pienso que no sería conveniente que estén en escuelas regulares... Las disposiciones del Ministerio

21 Tovar, María – Consejo Nacional de Educación. “La década de la educación inclusiva 2003 – 2012: para niños con discapacidad” –Lima (2013)

22 Década de la Educación Inclusiva - Decreto Supremo 026-003-ED

la verdad se quedan solo en leyes, en papel como letra muerta, sin embargo tenemos que acatar, aun cuando ellos no nos dan las armas necesarias para enfrentar este proceso”.

(Director I.E. 6081)

La mayoría de directores entrevistados consideró que la inclusión educativa, viene siendo impuesta en sus escuelas, sin que exista el debido soporte establecido por las diferentes normas en cuanto a apoyo en infraestructura, mobiliarios, personal docente requerido y capacitaciones. Estas opiniones coinciden con lo señalado por un estudio de la Defensoría del Pueblo según la cual el 82.9% de los directores entrevistados consideró que su institución educativa no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. Asimismo, en opinión del 92.7% de los directores, no ha existido una adecuada difusión de la nueva política inclusiva ni capacitación sobre sus contenidos²³. Es decir habiendo transcurrido siete años desde este estudio, la situación no ha cambiado mucho.

Consultados los y las docentes sobre qué piensan de la educación inclusiva, un grupo de docentes respondió estar completamente de acuerdo con la inclusión, pues consideran que ésta es una experiencia enriquecedora para todos y todas sus estudiantes, resaltando la oportunidad de aprendizaje mutuo y de convivir valorando la diversidad.

“Si estoy de acuerdo, pienso que es importante y una buena experiencia para el docente. Y para los niños inclusivos darle la oportunidad de integrarse al grupo regular.”

(Docente de inclusión I.E. 7080)

“Es importante, me parece una buena alternativa para que los niños inclusivos puedan desarrollarse e integrarse en un aula regular, se sociabiliza y aprende a convivir con sus compañeros.”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

“Estoy de acuerdo, porque todos nos beneficiamos y aprendemos de cada persona, pues todos somos diferentes”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

La mayoría de los docentes entrevistados manifestó estar de acuerdo, pero también la sensación de sentirse sin recursos para enfrentar esta “nueva” situación, exigiendo de parte del Ministerio de Educación mayor apoyo y cumplimiento de sus normativas, para poder brindar un mejor servicio educativo.

“Es conveniente, hacer que los niños se sientan incluidos y hacerlos partícipes de nuevas experiencias, así adoptan costumbres de los demás compañeros y eso le ayudará en el día a día. El Ministerio debería preocuparse más en la preparación y capacitación a los docentes”

(Docente de inclusión I.E. 6056)

“Son buenas las normas, pero no están bien canalizadas, no contamos con apoyo. Sin embargo es una responsabilidad muy grande para nosotros los maestros quien tenemos esa ardua labor de integrarlos y no abandonarlos. Es un reto y nos ayuda a ver hasta dónde podemos llegar.”

(Docente de inclusión I.E. 6081)

“Es una buena intención y opción, pero las normativas no se cumplen a cabalidad, lamentablemente para el sistema que enfrentamos no estoy de acuerdo, porque hicieron normas, nos impusieron niños inclusivos, pero no nos capacitaron sobre cómo atenderlos... sin embargo nosotros los docentes y no todos, sólo algunos tratamos de dar lo mejor de nosotros para poder lograr a los niños inclusivos, y ellos se logran, aprenden normas de conducta, sociabilizan con sus compañeros de aula y de otras aulas, eso es importante es un primer paso para que ellos puedan desarrollarse y lograr una vida más llevadera. Si tuviéramos la capacitación especializada se lograría mucho más. Asimismo se debería contar con el apoyo de un especialista en el plantel, eso beneficiaría más a descubrir mayores habilidades de los alumnos inclusivos.”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

23 Informe Defensorial 127: Educación inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares (2007)

“Creo que está bien, pero si tuviéramos mayor apoyo, no habría inconveniente porque es nuestra función enseñar, estamos muy abandonados, no nos capacitan ni nos brindan materiales para trabajar con estos estudiantes”

(Docente de inclusión I.E. 6056)

Estoy de acuerdo, aunque no estamos preparados. El Ministerio debería preocuparse más, se obliga a recibir niños especiales pero no se recibe apoyo, salvo de instituciones privadas como CEMPDIS”

(Docente de inclusión I.E. 6081)

Otro grupo de docentes opinaron estar de acuerdo pero solo si se trataría de estudiantes con discapacidad física o sensorial.

Estoy de acuerdo con las normativas siempre y cuando se respeten y se cumplan, sobre todo en la inclusión de alumnos con discapacidad sensorial leve, con respecto a discapacidad física no hay problema”.

(Docente de inclusión I.E. 7079)

“Pienso que si es discapacidad física no hay problema, porque es cuestión de adaptarlo a las necesidades físicas, pero si es sensorial no estoy de acuerdo porque los profesores no estamos preparados para enfrentar sus necesidades que pueden ser tantas y con ello no ayudamos mucho al niño, además pienso que de alguna forma perjudica a los demás niños, pues se tiene que ser tolerante con ellos y a pesar que se les explica a los otros compañeros hay veces que no entienden y piensan que uno tiene favoritismos, o que si porque le permito entonces ellos quieren hacer lo mismo.”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

Un grupo pequeño de docentes prefirió no opinar sobre este aspecto, básicamente por no estar de acuerdo con obligaciones impuestas por el Ministerio y la dirección de su institución educativa para atender a estudiantes con discapacidad en estas escuelas.

Sobre este punto se puede deducir que si bien la mayoría de docentes entrevistados no se

opone directamente a la inclusión educativa, sienten que requieren mayor capacitación y apoyo de especialistas, como también de materiales para tener mejores logros con los estudiantes incluidos en sus aulas, este reclamo fue una constante en las entrevistas realizadas a los y las docentes.

Al respecto el Reglamento de Educación Básica Especial (D.S. N° 002-2005-ED)²⁴, estableció la constitución de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), equipos itinerantes destinados a facilitar el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas regulares, y la Directiva 076 - 2006-VMGP/DINEBE²⁵ estable entre sus principales funciones:

- *Seleccionar, adecuar y aplicar los instrumentos de evaluación psicopedagógica para estudiantes con discapacidad incluidos y elaborar el informe respectivo.*
- *Elaborar el Plan de Orientación Individual de los estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas regulares.*
- *Asesorar y capacitar a los docentes de aula de las instituciones educativas inclusivas y de los CEBE en aspectos relacionados con las adaptaciones curriculares, metodológicas y materiales, así como en la formulación de indicadores de logro para la evaluación de los aprendizajes.*
- *Sensibilizar e informar a las familias de estudiantes con discapacidad incluidos en escuelas regulares.*
- *Organizar campañas de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa con la finalidad de propiciar actitudes positivas con relación a la inclusión educativa, laboral y social de las personas con discapacidad.*

24 Norma derogada

25 Norma derogada



Es decir, según estas normativas, todos los docentes que tienen estudiantes incluidos en sus aulas deben recibir el apoyo y asesoría de los especialistas del SAANEE, sin embargo al consultárseles a los docentes sobre este apoyo, la mayoría de ellos respondió de la siguiente manera.

“No se realiza porque no vienen, realmente no se recibe ningún tipo de apoyo de su parte. Tienen un bonito nombre pero allí quedan.”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

“La verdad que no, puesto que ellos vienen y solo preguntan cómo está (el estudiante incluido) y no realizan ningún trabajo con él, ni con la familia. No se recibe ningún apoyo”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

“No se coordina con el SAANEE, no recibo ningún apoyo de su parte, considero que el papel de ellos es solo de un espectador más.”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

“No, en lo que va del año, sólo han venido una vez para llenar unos formatos, pero luego desaparecieron.”

(Docente de inclusión I.E. 7079)

“No han venido este año, pero la verdad no quisiera que vengan puesto que el año pasado no me gustó como trataron a Erick, pues delante de sus compañeros, una señorita le dijo: ¡mira como vienes, estas todo sucio, vamos a lavarte la cabeza que estas lleno de piojos y se lo llevo a lavar!”

(Docente de inclusión I.E. 7080)

“No han venido este año, no recibimos ninguna ayuda de ellos, la única institución que viene es la señorita de la ONG CEMPDIS”

(Docente de inclusión I.E. 7080)

Solamente uno de los docentes entrevistados expresó una opinión favorable hacia los SAANEE.

“Sí, han brindado apoyo pedagógico en cuanto al uso de materiales que ella necesita por ejemplo, materiales diferentes en vez de cuaderno cuadriculado, María utiliza cuadrimax, en vez de rayado ella usa triple renglón; también me dijeron que no sea flexible con ella, pues por sus características ella necesita mayor control y ser un poco más drástico, ella tiene que entender que en el aula hay una autoridad... además tenemos el apoyo de la profesora de CEMPDIS”

(Docente de inclusión I.E. 6056)

Según el informe 127 de la Defensoría del Pueblo²⁶, el 59.4% de los docentes entrevistados señaló no haber recibido apoyo por parte de dicho equipo a pesar de contar con estudiantes con discapacidad dentro de sus aulas. A su vez, el 19.5% señaló que recibió la visita del SAANEE una vez al mes o menos, y sólo el 28.9% más de una vez al mes. Así podemos decir que son constantes las quejas de los docentes de escuelas regulares sobre la falta de presencia de los SAANEE en sus escuelas.

En el caso del estudio realizado, la casi ausencia de las especialistas de SAANEE en el acompañamiento a docentes y estudiantes se podría explicar por dos principales razones:

- a. El incremento de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares imposibilita que los equipos SAANEE, que siempre han sido insuficientes puedan atender a todos ellos, por ejemplo en el distrito de Villa María del Triunfo existen tres equipos SAANEE: Medalla Milagrosa con tres profesionales, Niño Jesús con un profesional y Nuestro Salvador con un profesional. Es decir solo se cuenta con cinco especialistas SAANEE para cubrir todas las escuelas de este distrito, las cuales deben sumar más de 500.
- b. Por otro lado la falta de condiciones adecuadas para el ejercicio de las funciones de estos especialistas, como no asignarles movilidades fuera de su sueldo, ni materiales, pues hasta las fotocopias de fichas de aprendizaje y otros documentos tienen que asumirlas como gastos propios. Genera desmotivación y búsqueda de otros espacios que les genere mayores ingresos económicos, es así que desde el año pasado muchas de estas especialistas han optado por laborar en el curso de especialización profesional organizado por el Ministerio de Educación y el IPNM, solicitando licencias en sus escuelas y disminuyendo aún más el número de especialistas SAANEE que

apoyen la inclusión educativa en las escuelas regulares.

Por ello urge implementar mecanismos que aseguren una mayor eficacia en el funcionamiento de los SAANEE y así los docentes de las escuelas regulares puedan sentir un verdadero acompañamiento en la atención a la diversidad de sus estudiantes, uno de ellos sería el establecimiento de normativas claras no sólo respecto a las funciones de los SAANEE, sino principalmente en cuanto a la asignación de recursos para el funcionamiento y la sostenibilidad de estos equipos profesionales. La Directiva 076-2006 señalaba: *Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, mediante acciones de racionalización y transferencia de plazas, incrementarán, de ser necesario, el Cuadro de Asignación de Personal de los Centros de Educación Básica Especial para la constitución de los SAANEE, de acuerdo a lo dispuesto en la presente norma. Asimismo, preverán la adquisición y/o transferencia de recursos técnicos, materiales y económicos necesarios a fin de garantizar el adecuado funcionamiento de los SAANEE.*

Sin embargo ésta y muchas otras referidas a educación inclusiva fueron derogadas con la promulgación del actual Reglamento de la Ley General de Educación (D.S. 011-2012-ED), en el cual no se menciona absolutamente nada acerca de la asignación de recursos para los SAANEE. Igualmente la Directiva: Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la básica regular, nos dice: *La institución educativa (regular) podrá incluir a diez o más estudiantes con discapacidad, siempre y cuando garantice un docente especializado sin aula a cargo para la orientación y acompañamiento a dichos estudiantes, docentes de aula y familias.* La pregunta es ¿quién debe garantizar la presencia de este docente especializado? ¿Acaso la institución educativa regular? La presencia de estas ambigüedades y falta de claridad en cuanto a los servicios de acompañamiento a estudiantes incluidos es algo que necesita ser resuelto con prontitud.

26 Ob. Cit.

b. Gestión de las I.E. hacia el logro de escuelas inclusivas

La promulgación de normas emitidas por el Ministerio de Educación para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es importante, pues ayuda a asumir responsabilidades de cada parte involucrada, sin embargo, la implementación de sistemas educativos inclusivos sólo puede hacerse realidad, si las mismas instituciones educativas asumen el compromiso y la decisión de ser más inclusivas.

Pocas instituciones educativas estarían en desacuerdo con la inclusión como principio. Sin embargo, muchas tienen reservas acerca de la práctica de la educación inclusiva, e incluso aquellas que intentan avanzar en esta dirección encuentran que carecen de apoyos y recursos apropiados.

Ante este panorama, la escuela no puede quedarse con los brazos cruzados en espera de recibir todo lo que necesita, sino por el contrario tiene que replantearse la forma de realizar su quehacer, así como fortalecer su intencionalidad educativa y colocar a docentes, estudiantes y madres/padres de familia como reales protagonistas de la labor institucional. En este sentido la Gestión Escolar permitirá la concreción de los propósitos educativos en cada plantel, considerando las características de su contexto, sus particularidades y las necesidades de la comunidad y región en donde se encuentra.

La Gestión Escolar es el medio para proponer alternativas orientadas a mejorar las iniciativas educativas, los esfuerzos, los recursos y los espacios institucionales, a través del análisis crítico de las funciones y procesos de la supervisión escolar, de la dirección de la escuela, de la función de los cuerpos de asesoría técnica, de los equipos interdisciplinarios y de la plana docente. *“Tiene que ver fundamentalmente con la transformación del orden y de las prácticas*

institucionales que afectan la calidad del servicio que se ofrece en la escuela”²⁷.

La transformación de la escuela que gestiona y brinda respuestas diferenciadas a la diversidad de sus estudiantes, es el resultado de la reflexión y cambio en aspectos de tipo didáctico, organizativo y actitudinal que necesariamente requieren de la planificación de las acciones, explicación de las intenciones, identidad del colectivo de docentes, colaboración con las familias y la comunidad.

De las cuatro escuelas estudiadas, sólo la Institución Educativa N° 7079 “Ramiro Prialé Prialé” ha iniciado un proceso de cambio en su organización apuntando a llegar a convertirse en un mediano plazo en una escuela inclusiva.

Para ello su equipo directivo y docentes del nivel primaria, vienen incorporando la situación de diversidad de sus estudiantes en los documentos de gestión, partiendo desde un diagnóstico que les señala contar con un importante número de estudiantes con discapacidad incluidos en sus aulas.

La Misión institucional de esta escuela señala:

“Somos una I.E. que brinda una educación de calidad e inclusiva fortaleciendo habilidades y actitudes que permitan ciudadanos activos en la construcción de una sociedad democrática”.

La dirección de esta escuela se ha incorporado desde hace algunos años a la Red Distrital por los Derechos de las Personas con Discapacidad del distrito de San Juan de Miraflores, instancia que agrupa a instituciones que trabajan en la defensa de los derechos de este colectivo y en la que la I.E. participa activamente.

Igualmente viene participando cada año en el concurso de experiencias exitosas de inclusión, organizadas por la UGEL 01 y el Ministerio de Educación.

Realiza coordinaciones para que sus estudiantes con discapacidad egresados puedan acceder a

²⁷ Ríos, Bonfil y Martínez “Características del proyecto de gestión escolar” en Antología Básica. Hacia la Innovación. 1995 México

oportunidades de inclusión laboral tanto dentro de la escuela como fuera de ella a través de los CETPROs y otras instituciones de educación superior

Internamente desde el nivel primaria se realiza el seguimiento de los avances académicos de los niños y niñas incluidos, para el nivel secundario se ha emitido la Resolución Directoral N° 023 – 2014 – I.E 7079 “RPP”, en la cual se señala que *los estudiantes considerados inclusivos no deben ser desaprobados de grado, para lo que se solicita a los docentes realizar adaptaciones curriculares pertinentes a las características de estos estudiantes, que les permita desarrollar habilidades básicas y conceptos necesarios en sus áreas, articulándose mediante procesos flexibles que faciliten la relación y convivencia social entre los educandos, así como instrucciones prácticas que conlleven a la comprensión de los temas.*

Su directora manifiesta:

“A pesar de la falta de apoyo, tratamos de hacer todo lo posible por brindar una mejor educación a todos nuestros estudiantes, muchos padres traen a sus niños especiales y a veces lamentablemente no podemos atenderlos a todos porque en nuestras aulas ya no hay espacios para más niños... tenemos un grupo de docentes comprometidos y junto con ellos tratamos de contagiar a los demás para lograr cambios en nuestra institución y hacerla cada vez más inclusiva”

Además de la preocupación existente por el personal directivo y un grupo de docentes de esta institución por brindar una mejor atención pedagógica a todos sus estudiantes en aspectos pedagógicos, también se viene trabajando por lograr una escuela más accesible a nivel de infraestructura.

c. Infraestructura

La Ley 29973, en su artículo 36.1 dice: *“El Ministerio de Educación y los gobiernos regionales garantizan la adecuación de la infraestructura física, mobiliario y equipos de las instituciones educativas para la atención de la persona con*

*discapacidad, así como la distribución de material educativo adaptado y accesible.”*²⁸

Sin embargo sabemos que en nuestro país, gran parte de las edificaciones públicas, entre ellas las escuelas, se caracterizan por carecer de accesibilidad arquitectónica, sobre todo las que se encuentran en comunidades periurbanas, que se caracterizan por la irregularidad en sus terrenos por estar ubicadas principalmente en zonas elevadas con pendientes.

Es así que la mayoría de instituciones educativas de la muestra, presenta difíciles condiciones para atender educativamente a estudiantes con discapacidad física usuarios de sillas de ruedas.

“Acá es muy difícil que puedan estudiar niños con sillas de ruedas, tendría que volver a construirse nuevamente el colegio...pero esto también es un riesgo para los demás alumnos por ejemplo ante un terremoto los chicos se demoran mucho en poder evacuar”.

(Docente I.E. N° 7080)

La Institución Educativa N° 7079 “Ramiro Prialé” representa un modelo a seguir en la transformación de una escuela para todos, ellos desde hace algunos años vienen trabajando para hacer su local cada vez más accesible, para ello se han unido, dirección, docentes y madres y padres de familia quienes a través de diversas gestiones han logrado cambios importantes en su infraestructura.

“Queremos que nuestros estudiantes con discapacidad puedan movilizarse con facilidad por su colegio, por ello hemos solicitado asesoría técnica de la municipalidad y de la UGEL, también hemos gestionado apoyo de ONGs. Muchas veces hemos conseguido donación de material de construcción y conjuntamente con los padres de familia nos hemos organizado para a través de faenas asegurar la mano de obra para mejorar nuestro colegio”

(Sub- directora de Primaria)

28 Ley General de la Persona con Discapacidad

A través de esta forma de organización, han logrado construir diversas rampas que facilitan el acceso de todos los estudiantes a las instalaciones de la escuela, además de eso se ha construido servicios higiénicos accesibles y de uso exclusivo para estudiantes con discapacidad física. Así mismo han organizado la distribución de las aulas de tal manera que los estudiantes con discapacidad física puedan estudiar en el primer piso.

El personal directivo del plantel se preocupan por mejorar y darles una mayor comodidad a las y los estudiantes con discapacidad, a nivel de infraestructura, a posicionarlos en aulas estratégicas... sí hay preocupación constante."

(Docente de aula)

"Sí hay una preocupación, en cuanto a infraestructura se elaboraron rampas de acceso para los estudiantes, así mismo en la ubicación y posición de aulas cerca a los servicios higiénicos, en cuanto a materiales nos sugieren adecuación del material de acuerdo a las necesidades que presentan los niños inclusivos."

(Docente de aula)

"Para lo que es discapacidad física se acondicionaron rampas y se ubican a los alumnos en las aulas del primer piso, para que tengan más comodidad."

(Docente de aula)

"A mí me gusta todo lo de mi colegio y mi aula, aquí me tratan muy bien, se preocupan por mí, para que me sienta bien y hasta han creado rampas y un baño especial para mí, me siento muy bien y muy querida por todos. Siento que me tratan con igualdad y eso me gusta mucho."

(Lucía, estudiante usuaria de silla de ruedas)

Sin embargo su principal infraestructura accesible, ha sido la construcción de un "patio temático", lugar que actualmente está siendo ambientado con imágenes y plantas propias de las tres regiones del Perú, asimismo cuenta con juegos de mesa y mecánicos para que todos los niños sin excepción tengan la posibilidad de desplazarse, jugar y socializar con sus compañeros.

Las madres y padres de familia también se muestran de acuerdo con los avances en la infraestructura de esta escuela



“Hace muchos años cuando matriculé a mis hijos mayores en esta escuela, era todo arena, ellos llegaban muy sucios a la casa, ahora ha cambiado mucho mis otros hijos están contentos, mis vecinas que tienen a sus hijos en otras escuelas han venido a ver y ahora quieren traerlos también para acá”

(Madre de familia)

d. Estrategias utilizadas para favorecer el aprendizaje

Una forma de abordar la compleja tarea de educar hoy desde la cultura de la diversidad en nuestras escuelas, parte de la consideración del proceso de enseñanza y aprendizaje como un sistema de comunicación intencional en el que entran en interacción personas que intercambian mensajes, emociones y sentimientos.

Solo tiene sentido la escuela si en ella se comparten ideas y pensamientos, comportamientos y actitudes, vivencias. Las palabras son sentimiento. El lenguaje y las relaciones entre las y los estudiantes en el aula están cargados de intencionalidad. Hay que enseñar a las niñas y a los niños a interrogar y a hablar, a pensar y a decir. A hablar para entenderse, buscando el consenso desde los puntos de vista diferentes y desde los disensos. Solo en el consenso se produce el dialogo.

“Solo en esa forma de entrelazarse el lenguaje y las emociones, es decir en la conversación, es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del otro o de la otra, sino en respetarlo²⁹”.

De ahí que el aula, sea considerada como un espacio cultural y público donde estudiantes y docentes se entrelazan en un conjunto de interacciones que les permite construir el conocimiento de manera compartida, convirtiéndose así en comunidad de aprendizaje.

Por ello el aprendizaje solo se puede dar si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar dicha experiencia personal, de intercambiar puntos de vista diferentes, realizando actividades de manera cooperativa y solidaria y estableciendo normas de convivencia democrática entre todas y todos. Es decir, si el aula se convierte en una comunidad de aprendizaje compartido donde, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación para hacer aquello que desean hacer.

En ese sentido se encontró que una estrategia muy utilizada por estos docentes es la del trabajo colaborativo, fomentando la interacción en el aprendizaje entre estudiantes con y sin discapacidad.

“Trabajo grupalmente con los alumnos y los voy rotando para que todos se conozcan, asimismo asigno responsabilidades a cada uno de acuerdo a sus características”

(Docente I.E. 7080 “Jorge Bernal Salas”)

“Hablo con toda mi clase cuando la niña no está y les manifiesto cual es el problema de ella, les hablo de sus logros y trato de incluirla en grupos distintos en cada uno de sus trabajos para que se interrelacione con sus demás compañeras.”

(Docente I.E. 7079 “Ramiro Priale Priale”)

“Hago que trabaje en pareja para que su compañero de turno pueda ayudarlo, y así también él se interrelacione con ellos.”

(Docente I.E. 7080 “Jorge Bernal Salas”)

“Siempre busco que mis alumnos trabajen en grupo, por cada área (curso) cambio de grupos, de manera que todos puedan conocerse y socializar sus aprendizajes, ellos saben la importancia de trabajar de esta forma, cada quien tiene su responsabilidad y responde por ella”

(Docente I.E. 6081 “Manuel Scorza Torres”)

Se pudo observar en la mayoría de estas aulas que a través de esta estrategia los y las docentes buscan establecer mecanismos para vincular a

²⁹ Maturana, Humberto (1994). *El sentido de lo humano*. 2da. Edición. Santiago de Chile: Dolmen.

sus estudiantes entre sí, de manera que cada uno de ellos y ellas sientan que su mejor rendimiento beneficiará también al de sus compañeros y compañeras, y viceversa. Con esta forma de enseñanza se amplía la responsabilidad, al pasar del aprendizaje individual a uno colectivo que incluye el aprendizaje de los demás miembros del grupo. Así el “otro” no es un contrincante ni una amenaza para el éxito personal, sino un colaborador imprescindible para conseguir la meta que se persigue, también cabe destacar como algunos de estos docentes asigna responsabilidades de acuerdo a las características individuales de sus estudiantes, lo cual es muy importante en la valoración de la diversidad de cada niña o niño.

Por otro lado, el Reglamento de la Ley General de Educación (Ley 28044) establece la obligatoriedad de realizar adaptaciones curriculares para favorecer el aprendizaje de los estudiantes incluidos en escuelas regulares, sean estas de tipo significativas o no significativas de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes, sin embargo como ya se explicó, la mayoría de estos docentes carecen de capacitaciones sobre el tema y según señalan reciben muy poco apoyo de los especialistas SAANEE de su jurisdicción, lo que no les permite realizar estas adaptaciones en forma más sistemática.

Ante esta situación, las docentes entrevistadas señalan haber implementado sus propias estrategias para facilitar el aprendizaje de sus estudiantes.

“Adecúo material de trabajo para él, con dibujos, a través de juegos de memoria, libros con figuras grandes y colores, pero sobre todo refuerzo de acuerdo a la necesidad que presenta, algunas veces en horarios distintos de clase.”

(Docente I.E. 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“...Observo la dificultad que presenta cada uno de ellos y se le refuerza en forma personalizada.”

(Docente I.E. 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“... En el caso de comprensión lectora la refuerzo personalmente. Hago que trabaje

fichas de trabajos diferentes a la de los demás alumnos, y en exámenes también elaboro uno mucho más sencillo para ella, a veces lo hago de manera oral... También como ella tiene problemas de visión escribo en la pizarra más grande que lo normal. Realizo dinámicas, juegos de agrupaciones de dos, tres personas para que se integre”.

(Docente I.E. 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“Realizo refuerzo personalizado con él, en los temas de menor entendimiento, como él no realiza deporte en la hora de educación física lo refuerzo en lo que necesita.”

(Docente I.E. 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“Les doy material concreto que consigo, en cuanto a exámenes es lo mismo para todos pero en las calificaciones es donde hago la diferencia y califico de acuerdo a su avance. En matemática trabajo con bolitas y dejo que trabajen con los dedos, así es como me han aprendido a multiplicar”

(Docente I.E. 7080 “Jorge Bernal Salas”)

“...retrocedo el tema para él cuando no entiende, hago que trabaje en pareja para que su compañero de turno pueda ayudarlo, y así también él se interrelacione con ellos... le coloco en los exámenes frases alentadoras como “sigue estas avanzando”, “tú puedes”.

(Docente I.E. 7080 “Jorge Bernal Salas”)

“Trabajo mucho con dinámicas, canciones con mímicas, y juegos grupales, parece mentira pero así aprenden más rápido y no se olvidan”

(Docente I.E. 7080 “Jorge Bernal Salas”)

“Con respecto a Steven, adecuo material de trabajo en Razonamiento Matemático y Razonamiento Verbal con figuras y letras mucho más grandes, porque tiene problemas de visión, lo siento en la primera carpeta a 1 metro de distancia de la pizarra, utilizo plumones de colores para que distinga mejor, y también escribo con letras más grandes de lo común. No utilizo evaluaciones diferenciadas, solo lo adecúo de acuerdo a su necesidad. Cada vez que leo, lo hago siempre a su costado.”

(Docente I.E. 6081 “Manuel Scorza Torres”)

“Utilizo dibujos y figuras grandes, pero realmente me doy cuenta que es un conjunto de componentes los que son necesarios para ayudar a desarrollarse. He detectado que no reconoce la lateralidad, entonces he tenido que aprestarla constantemente en este tema y la refuerzo”

(Docente I.E. 6056 “Santa Rosa Alta”)

A partir de estas respuestas debemos tener en cuenta que todo docente posee un cúmulo de experiencias aprendidas, en el desarrollo de mejores prácticas inclusivas en el aula se debe tomar en cuenta lo que los y las docentes ya han hecho en sus aulas, partiendo de sus propias vivencias, no se debe pensar que los y las docentes carecen de capacidades para crear y recrear formas y estrategias a favor del aprendizaje de sus estudiantes con discapacidad, la respuesta a la diversidad se da desde las buenas prácticas que ya existen en cada aula. Así como no existe una escuela inclusiva ideal, tampoco existe un aula inclusiva ideal. Puede haber elementos de un aula considerados como inclusivos, que difícilmente se podrán encontrar en otras aulas, ese es un aspecto importante que se debe considerar en el camino hacia el logro de escuelas inclusivas exitosas.

e. Estrategias utilizadas para favorecer la participación

La escuela no puede ser sólo un lugar para adquirir conocimientos, sino que debe servir principalmente para enseñar a sus estudiantes estrategias que les permita enfrentar y resolver problemas de su vida cotidiana. La escuela, como lugar para enseñar a pensar y a descubrir el conocimiento, tiene que hacer posible que en la misma se desarrollen y se hagan realidad, algunas de las palabras que con tanta frecuencia solemos oír cuando se habla de la construcción de una sociedad ideal, tales como respeto, tolerancia, diversidad, solidaridad, interculturalidad, etc.

La escuela que atiende a la diversidad no representa solo un modo de convivencia, sino

de aprender a convivir mejor en la diversidad, que permita a su vez enfrentar a la escuela tradicional que acepta y valida que en la clase existen estudiantes de rango inferior cognitiva, cultural y socialmente. La escuela sin exclusiones, en contraposición supone acoger a cada estudiante y a la ciudadanía entera con los brazos abiertos y no señalando ni marcando a nadie como si se tratase de una clase inferior, sino más bien legitimando a cada cual en sus diferencias como elemento de valor y derecho humano.

Al ser consultados sobre las estrategias que utilizan para lograr una mejor interacción entre los estudiantes incluidos y sus demás compañeros, así como para incrementar la participación de todos sus estudiantes, algunos docentes apelan a un trato afectuoso, basado en el respeto y la motivación constante.

“Un trato más personalizado y tolerante, le brindo cariño, confianza, constantemente hablo con él, alabo las cosas buenas que hace y lo manifiesto a sus compañeros y ellos también lo alaban, eso hace que él crea en sí mismo y gane confianza y eso lleva a que se comporte mejor y se lleve bien con todos”

(Docente I.E. N° 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“Le doy la confianza que requiere, orientación constante, me acerco a él y le converso, trato de acercarlo a sus compañeros...cada dos semanas realizamos una actividad llamada el «niño del día», hace poco le tocó a él y sus compañeros le dijeron cosas muy bonitas, compartieron sus loncheras con él, estuvo muy feliz y ayudó a integrarlo más a ellos, ahora juegan más con él”.

(Docente I.E. N° 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“En general a todos mis alumnos les doy un trato afectuoso, muchos de ellos sólo tienen mamá y además son maltratados por sus familias, por ello trato que confíen en mí y en sus compañeros, somos como una familia”

(Docente I.E. N° 7080 “Jorge Bernal Salas”)



Otros además de eso, consideran importante la asignación de responsabilidades, como un elemento importante para lograr una mayor participación en el aula.

“Le doy tareas dentro del aula como por ejemplo que marque el calendario y que pase la asistencia, así él se siente muy importante.”

(Docente I.E. N° 7079 “Ramiro Prialé Prialé”)

“A ella le gusta que le de encargos como repartir materiales, también traer las fotocopias”

(Docente I.E. N° 6081 “Manuel Scorza Torres”)

“En la parte social le doy responsabilidades dentro del aula y las cumple muy bien, como pasar asistencia, entregar los cuadernos de control a sus compañeros, trabajo dinámicas de grupo, de persona a persona, recoge y entrega copias a sus compañeros.”

(Docente I.E. N° 6056 “Santa Rosa Alta”)

Para que un aula aspire a ser inclusiva, es requisito indispensable que en ella se creen condiciones y se promuevan espacios en donde todas y todos sus integrantes tengan la oportunidad de expresar sus ideas, necesidades e intereses; que estos sean considerados por el grupo, y que se permita la participación de todas y

todos en la toma de decisiones sobre aspectos concernientes al aula. Las estrategias que son utilizadas por estos docentes marcan pautas importantes, por ejemplo cuando se refieren a un trato afectuoso, basado en el respeto, debemos decir que los valores no se enseñan a través del discurso, sino en el quehacer diario, lamentablemente la escuela tradicional se ha caracterizado por trabajar el tema de valores en “abstracto”, es decir, que hablar de solidaridad, respeto, valoración del otro, etc. Casi nunca han ido más allá del discurso. Se hace necesario cambiar esa mirada para lograr que los estudiantes aprenden a comprender el espacio social, empezando por respetar las diferencias de las personas como elemento de valor y no como segregación, se tiene que crear un ambiente escolar donde se conviva permanentemente en el respeto, la solidaridad, la tolerancia, etc. Los valores no se enseñan, se viven y se practican. No podemos contentarnos con elaborar un currículo donde figuren todas esas bondades como objetivo a conseguir, sino más bien debemos ir ejercitándolos y desarrollándolos en cada momento, sea en la interacción docente-estudiante o entre los propios estudiantes, no es cuestión de hablar sobre la importancia de ser solidario, justo,

tolerante, respetuoso y bondadoso con los compañeros y compañeras de la clase, sino que desde la práctica se tiene que eliminar cualquier manifestación de injusticia, de insolidaridad, de intolerancia o de segregación.

f. Rol de la familia

La consolidación de la educación inclusiva sólo será posible con el aporte y la participación de todas y todos, es importante comprender que este no es un tema de carácter especializado y que sólo les compete a los profesionales de la educación, sino es más que todo un asunto público en el que cada quien debe participar con un marcado compromiso.

Las diversas experiencias de otros lados del mundo nos indican que la alianza escuela-familia es una de las más productivas tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo. Sin embargo, es real que en los países con menores recursos, como el Perú, esta alianza es especialmente vital. Ello debido a que en las actuales situaciones de pobreza que se vive en países como el nuestro, con falta de recursos humanos y materiales, así como con tecnología incipiente, el apoyo que pueden brindar las familias establece la diferencia.

Lamentablemente se ha hecho costumbre en nuestras escuelas, limitar la participación de las familias a sólo celebraciones del calendario cívico o para realización de alguna faena en mejoramiento de la infraestructura de la escuela, más no para planificar, organizar y supervisar los servicios que ésta brinda de acuerdo a las normativas existentes.

Así por ejemplo la mayoría de madres y padres de estudiantes con discapacidad, muestra desinformación respecto a las normas de inclusión educativa existente en nuestro país.

"No conozco. Pero si estoy de acuerdo que puedan estudiar y aprender lo mismo que el resto."

"Desconozco. Pero si pienso que todos tienen los mismos derechos"

"Si me parece bien porque ellos pueden integrarse, pero no sé mucho lo que dice el Ministerio (de Educación)."

"Me parece bien, sin embargo pienso que no les facilitan de todas las armas a los profesores para que puedan atenderlos como se debe, igual al plantel deberían instalar un aula para terapias como de lenguaje o psicológicas. No conozco ninguna normativa."

"No conozco. Pero si estoy de acuerdo (con la educación inclusiva), veo con mi hija que se puede desarrollar bien, como una niña normal"

A pesar de este desconocimiento casi la totalidad está de acuerdo con la inclusión de su hijo o hija en una escuela regular y señalan la aceptación que reciben sus hijos en estas escuelas.

"Mi hijo siempre estudió aquí, estoy muy contenta porque todos se preocupan desde la Dirección porque le dieron un aula cerca al baño. Se preocuparon en hacer rampas."

"A mi hijo le gusta el colegio, se siente bien porque tiene muchos amigos y lo tratan muy bien, no lo discriminan, no tengo ningún problema para que él venga a estudiar, viene feliz. Mi hijo es muy aplicado, el transcribe, hace sus tareas solo y yo lo ayudo en lo que no puede, es muy responsable. Le gusta hacer deporte como el fútbol."

"Se siente bien, aunque repitió de año. Ahora con la profesora Adela está muy bien, es una niña tranquila, obedece, con sus compañeros se lleva bien, también en la casa ayuda en los quehaceres y le hace su ropa a sus muñecas."

"Ahora se siente muy bien, antes no quería venir, pero este año va mejorando, me cuenta cómo se desarrolla su clase y se siente cómodo, sus compañeros ya no lo molestan."

"Pienso que está bien, se siente muy bien ahora que la baje de grado y con la profesora, la quiere mucho, me dice que siempre le está"

hablando y le refuerza en lo que no sabe, con sus compañeros de ahora si está contenta, nadie la fastidia. En realidad a ella le gusta el colegio."

Respecto al nivel de participación en la educación de su hijo o hija, las madres de familia indicaron lo siguiente.

"Vengo todos los días al colegio y siempre coordino con ella en todo, le reviso los cuadernos todos los días y le ayudo con las tareas."

"Si, coordino con la profesora, vengo al colegio y me informo sobre su avance y también sobre su comportamiento, la profesora es muy preocupada en todo."

"Siempre converso con ella del avance de mi hijo. Le reviso los cuadernos todos los días."

"Si, como trabajo aquí, aprovecho todos los días y converso con ella."

"Si, siempre estoy al pendiente. Me siento muy contenta con la profesora, le ayuda a mi hija, es bien dedicada, siempre le está orientando en todo."

"Si coordino, voy todos los días al colegio para saber de su aprendizaje"

"Siempre converso con ella del avance de mi hija y trato de apoyarla en todo lo que puedo."

Las docentes también confirman el grado de preocupación existente por parte de las madres de sus estudiantes incluidos.

"Si hay muy buena relación, dialogamos constantemente, personalmente o vía telefónica. La familia apoya cumpliendo con los requerimientos solicitados en el aula, con sus útiles escolares, así como con sus tratamientos médicos, terapias psicológicas de acuerdo a sus posibilidades."

(Docente I.E. N° 7079 "Ramiro Prialé Prialé")

"La mamá es un apoyo constante para él y ayuda en su logro, viene todos los días al colegio, hablamos constantemente de cómo

está el avance y también las necesidades que presenta, y ella colabora en casa con él, le explica, le ayuda con los ejercicios."

(Docente I.E. N° 7079 "Ramiro Prialé Prialé")

"La mamá de María es muy receptiva si bien no habla mucho pero si pone en práctica los consejos que le doy. Tal vez podría a poyarla más con terapias que la niña necesita, pero por falta económica no lo realiza."

(Docente I.E. N° 6056 "Santa Rosa Alta")

"Sí, los padres de la niña son bien accesibles, colaboradores y dedicados."

(Docente I.E. N° 7080 "Jorge Bernal Salas")

"La mamá al inicio era muy reacia y no colaboraba, era muy problemática, siempre se estaba quejando, Ahora si hay apoyo de la señora."

(Docente I.E. N° 7080 "Jorge Bernal Salas")

La mayoría de madres y padres de estos estudiantes se auto-limita en su rol para aportar en la educación de sus hijas e hijos, asignándose solamente roles de ayudar con las tareas académicas y facilitar los materiales que requieren sus hijos, casi todas ellas consideran que la educación debe estar en manos sólo de los docentes.

"Le compro todos los útiles que la profesora me pide, le reviso los cuadernos todos los días, sé que mi hijo necesita terapias físicas y también psicológicas pues tiene el autoestima muy baja y a veces yo no sé cómo ayudarlo, y como tengo a veces problemas con su papá pues no lo llevo."

"Le compro todos los útiles y también lo trato de ayudar con otro tipo de materiales que le compro, para su escritura le compro los palmer porque es allí donde enfrenta mayor necesidad."

"Le compro todos los útiles que la profesora me pide, así como para el deporte, he seguido las pautas que la profesora me ha indicado, lo he llevado a terapias, ahora ya no lo hago por falta de dinero. Pienso que el colegio debería

tener un especialista para que los trate y yo estaría dispuesta a cumplir con las citas."

"Le ayudo con la escritura y sus hermanos también la ayudan. Pienso que dedicándole más tiempo y tratarla con más cariño."

"Yo le dedico una hora sagradamente al día para hacer sus tareas más difíciles, le organizo un horario en casa y ella lo cumple."

Como se puede apreciar, se hace muy necesario cambiar la forma de pensar de las familias respecto a su participación en la educación de sus hijos, sobre todo a nivel de vigilancia ciudadana que puedan ejercer sobre la calidad educativa que reciban sus hijas e hijos. Este es un tema muy importante. La existencia de organizaciones de vigilancia representa muchas veces la única garantía de que las leyes y la atención de calidad del servicio educativo para niñas y niños con discapacidad se puedan cumplir.

Así pues la alianza que pueda establecer la escuela con las familias de sus estudiantes será provechosa en ambos sentidos, pues mientras las y los docentes aporten en conocimientos, las familias aportarán en experiencia y vivencias.

Y... ¿qué piensan los niños?

A las niñas y niños incluidos se les planteó algunas preguntas sencillas y esto fue lo que respondieron:

¿Qué es lo que más te gusta de tu aula y de tu escuela?

"Realmente me siento muy bien, yo siempre estudié en este colegio inicialmente mi profesora fue la miss Vicky, a la cual le estoy muy agradecida porque ella me ayudó a entender que soy una persona con mucho futuro por delante y cada día me iba dando consejos y orientaciones para no sentirme mal y seguir adelante."

"Me gusta porque me ayudan a aprender, me siento bien aquí"

"Que mi salón es muy bonito y me gusta trabajar en equipo, me gusta leer"

"Porque me tratan con cariño"

"El colegio es bonito y hay bastantes niños, me gusta la matemática."

"Sí, me gusta, recién este año, porque antes no me gustaba"

"De que ahora me siento querido, antes no"



"Sí, me gusta, pintar, jugar"

"Sí, me gusta, hacer mis tareas"

"Sí, me gusta y mi aula está muy adornada"

"Todo, si, me gusta, me llevo bien con mis compañeros"

"Sí, me gusta, me siento bien aquí"

"Me gusta el recreo y jugar con mis compañeras"

¿Qué es lo que menos te gusta de tu aula y de tu escuela?

"Todo me gusta de mi aula, me tratan muy bien, en el colegio se preocupan por mí, para que me sienta bien y hasta han creado rampas y un baño especial para mí, me siento muy bien y muy querida por todos. Siento que me tratan con igualdad y eso me gusta mucho."

"Que el aula de cómputo este en el tercer piso"

"Sí me gusta todo"

"Todo me gusta"

"Me gusta todo"

"Que a veces no me traten bien"

"Que me vean diferente"

"Que me dejen muchas tareas"

"Me gusta todo"

"Todo está bien"

"Todo me gusta, mucho más el deporte, sobre todo el fútbol"

"Todo me gusta"

"Que no me dan permiso para salir del salón"

¿Cómo te sientes con tu profesor/a?

"Muy bien, ellos son amables conmigo pero también me exigen igual que al resto de mis compañeros y eso me gusta mucho, porque no me hacen sentir diferente, aunque lo sea."

"Bien la profesora me trata muy bien y me apoya en todo"

"Bien, me trata con cariño es amable"

"Bien, cuando no entiendo me enseña a mi sola"

"Bien, me ayuda cuando no entiendo"

"Ahora me siento bien"

"Bien, ahora la quiero mucho, me ayuda, me abraza, siento que me quiere"

"Bien la profesora me explica y se acerca para enseñarme"

"La profesora es buena y me ayuda mucho"

"Bien, me ayuda a entender, es buena"

"Muy bien, ella me quiere mucho"

"Bien, ella es muy buena y siempre ríe"

"Me siento bien, es bueno y me ayuda"

¿Cómo te sientes con tus compañeros de aula?

"Bien, comparto con todos, ellos me ayudan son muy buenos conmigo, me ayudan a trasladarme y hasta me cargan con mi silla para ir al salón de computo, claro hay veces que me molestan pero entiendo que es de broma, y les digo de frente lo que no me gusta y ellos me entienden y me piden disculpas."

"Bien, nadie me fastidia"

"Bien, y tengo amigas en otros salones."

"Bien"

"Bien, todos me quieren"

"Bien, aunque tengo pocos amigos"

"Bien cuando no me fastidian"

"Más o menos porque a veces no quieren jugar conmigo"

"Bien"

"Tengo muchos amigos"

"Bien, comparto con todos, no tengo amigas en otra aula"

¿Qué te gustaría que cambie en tu escuela para que estés más contento/a?

"Que sigan trabajando como lo están haciendo, y que implementen un departamento de psicología para la ayuda no solo de personas con discapacidad, sino también con problemas que tienen los otros alumnos y que

todas las aulas estén en el primer piso. Yo estoy feliz estudiando aquí."

"Que cambien el salón de cómputo"

"Todo está bien."

"Que enseñen cosmetología"

"Que implementen una biblioteca"

"Que aprendan a tratar a las personas"

"Que el Director me preste atención cuando le hablo"

"Que me dejen jugar más"

"Que nos den más dibujos para pintar"

"Tener más jardines para jugar"

"Que decoren las paredes del colegio con dibujos"

A los niños y niñas sin discapacidad, también se les consultó cómo se sentían al tener compañeros/as con discapacidad en sus aulas y respondieron así:

¿Cómo te sientes de tener como compañero/a a (nombre del estudiante incluido/a)?

"Muy bien es mi mejor amiga"

"Bien, ella es buena"

"Me siento muy bien, él es muy divertido"

"Muy bien porque él es un buen alumno, es mi mejor amigo"

"Siento que es como nuestro hermano menor"

"Que es muy bueno y me siento muy feliz de que esté aquí"

"Tenerlo es una alegría"

"Bien, contenta"

"Me siento muy feliz"

¿Haces algo para apoyarlo en el colegio? ¿Qué es lo que haces?

"Si, en sus tareas para que las haga"

"Evito que salga del salón"

"La voy a traer cuando sale del salón"

"A escribir"

"A pintar"

"A que no lo lastimen"

"Cuando escribe mal, lo corrijo"

"Todos ayudamos a Diego"

"Lo cuido que no salga al sol"

"Que se ponga su gorra y sus lentes"

"Le ayuda a la hora de entregar las agendas"

"Lo protejo del sol"

"Que no se caiga, le alcanzo las cosas para que no se pare"

"Lo acompaño siempre para que no se sienta solo"

"Le explico lo que no sabe"

"Lo ayudo y lo llevo al paradero"

"Le ayudo a subir al aula de cómputo"

"En matemáticas que a veces no sabe"

"Si, lo ayudo para que se ponga feliz, no lo molesto"

"Si, le ayudo en sus tareas y jugamos a la hora del recreo"

"Hago que aprenda los valores"

"Hago que aprenda hablar y ayudo en sus tareas para que las haga bien"

"En su tarea"

¿Qué es lo que más te gusta de tenerlo/a como compañero/a?

"Es igual que nosotros"

"Es alegre y juguetona"

"Es amigable"

"Que es buena"

"Su alegría"

"Me agrada"

"Es amigable y alegre"

"Se porta bien"

"Es gracioso y juguetón"

"Es tranquilo"

"Que se esfuerza"

"Que es juguetón y amistoso, no hace desorden"

"Que es divertido y buen compañero"

"Que comparte con todos"

"Que es muy buen amigo"

"Todo me gusta"

"Con cariño y comprensión"

"Con mucho amor y paciencia"

"Con cariño que me cuiden"

"Con paciencia"

"Con paciencia cuando no entiendo"

"Que me traten bien para estar feliz"

¿Qué es lo que menos te gusta de tenerlo/a como compañero/a?

"Es muy inquieta"

"Que juega mucho"

"Se sale del salón"

"Que grita"

"Que es muy juguetona"

"Que no traiga sus útiles"

"Que no entiende a veces"

"Hace lo que quiere"

"Nada"

"Todo está bien"

"Que era tosco"

"Todo me gusta"

"Que a veces juega tosco"

Si tú fueras... (Nombre del estudiante incluido/a), ¿cómo te gustaría que te traten?

"Que me ayuden y me traten bien"

"Que me traten con cariño"

"Que me traten bien con respeto"

"Que me traten bien y que me entiendan"

"Que me traten bien y que me presten atención"

"Con respeto y cariño"

"Bien, y que me entiendan"

"Que me valoren"

"Con respeto"

"Bien, con amor"

"Que me entiendan"

A través de estas opiniones nos podemos dar cuenta que en su mayoría, tanto los y las estudiantes que presenta discapacidad como quienes no la presentan, muestran una actitud favorable hacia la inclusión educativa, uno de los compañeros de un estudiante incluido respondió *"Porque es igual a nosotros"*, respuestas como esas nos hacen dar cuenta que el hecho de convivir en la misma escuela, permite ir dejando de lado los efectos negativos del etiquetamiento al que son sometidos estos niños y niñas, sólo a través de la convivencia dejarán de ser identificados por su discapacidad y serán considerados simplemente como cualquier otro niño o niña, éste es un elemento importante para una mejor autoestima, pues los estudiantes aprenderán a valorarse, a quererse y no sentirse inferiores a otros niños y niñas, sino diferentes en sus características pero dentro de un espacio de igualdad. Por otro lado la interacción con otros niños y niñas les posibilitará el desarrollo nuevas destrezas sociales y de comunicación.

Pero también es importante añadir que el hecho de compartir espacios comunes de aprendizaje no sólo beneficia a los y las estudiantes incluidos, sino a todos los compañeros de aula, El convivir con compañeras y compañeros diferentes permitirá a los demás estudiantes desarrollar capacidades de tolerancia y respeto, pero sobretodo aprenderán sobre la existencia de experiencias de vida diferentes, tanto sobre características personales, como culturales. Aprenderán a ser solidarios, ayudando en sus aprendizajes a otras niñas y niños; y que también es posible recibir apoyo de éstos.

Capítulo IV

CONCLUSIONES

Debemos ser conscientes de que aún no existen escuelas a las que podría considerárseles representativas o modelos logrados en educación inclusiva, lo cual muchas veces nos lleva a pensar que tal vez sean sólo un ideal inalcanzable, sin embargo a pesar de los temores y desconfianzas que levanta este modelo de escuela, a través de las experiencias analizadas en estas cuatro escuelas que formaron parte de la presente investigación, podemos tener la esperanza y augurar que la educación inclusiva si es posible, que podemos construir un modelo propio de acuerdo a las características y realidad de nuestro país, de cada provincia, distrito y comunidad. Esto en base a la convicción, la actitud positiva, la capacidad, la creatividad y el compromiso con una mejor educación que van desarrollando cada vez más las y los docentes de las distintas regiones geográficas del país y que lo demuestran en su diario interactuar con sus estudiantes que son reflejo de la diversidad cultural e idiosincrásica de nuestro país.

Hemos podido apreciar que si un equipo directivo desarrolla una visión de gestión, como está empezando a suceder en la I.E. 7079, se puede lograr una transformación a corto y mediano plazo no solamente en aspectos pedagógicos, sino en otros componentes importantes como el actitudinal y el de infraestructura, se trata de que el cuerpo directivo y el equipo docente establezcan propósitos educativos comunes (clima de trabajo, el tiempo y tipo de enseñanza, reuniones de capacitación, apoyo técnico, función directiva y administración de los recursos) y se encaminen hacia ellos. Asimismo, el proceso de inclusión educativa, de ninguna manera puede verse desde una óptica aislada del entorno, sino más bien debe desarrollarse

como uno de los muchos aspectos de la inclusión en la sociedad, de ninguna manera podrá ser posible que una escuela implemente sus prácticas inclusivas sólo al interior de la institución, pues la inclusión lleva implícita la idea de que todas las personas deben ser tratadas como integrantes de la sociedad.

Si esto no es así ¿Qué sucederá cuando los estudiantes con discapacidad abandonen las escuelas? ¿Podrán participar y ejercer sus derechos ciudadanos como cualquier otra persona? ¿Habrá logrado la escuela cumplir con su misión?

Entonces para esto, es muy importante que así como se valoran los recursos internos de la institución educativa, también se identifique y se aprovechen los recursos y oportunidades externas a las escuelas, lo cual le dará mayor consistencia y sostenibilidad al proyecto educativo, al respecto la I.E. 7079, viene realizando diversas coordinaciones con otras instituciones, entre ellos CETPROs para facilitar la transición de sus estudiantes incluidos a la educación superior o a centros de estudio que les posibiliten la generación de ingresos.

Todos estos aspectos deben ser considerados en los documentos de gestión, partiendo de un PEI que recoja a través de su diagnóstico las necesidades educativas de todos los estudiantes, que se construya un ideario de escuela con apertura hacia la diversidad y se desarrolle propuestas pedagógicas y de gestión que señalen con claridad el rumbo que se debe seguir para construir una escuela realmente inclusiva. De las cuatro escuelas estudiadas solamente la I.E. N° 7079, está iniciando el proceso de revalorar los documentos de gestión

y sus directivos se están empeñando en la elaboración un PEI que considere la diversidad como elemento prioritario para brindar un servicio educativo de calidad.

Por otro lado también es necesario resaltar los recursos propios de los y las docentes adquiridos a través de su experiencia, los que deben ser valorados como válidos para avanzar en esta propuesta a pesar de no contar con el apoyo suficiente en cuanto a capacitación. En las cuatro instituciones educativas estudiadas, se ha podido recoger experiencias interesantes de estos docentes, que les está funcionando en la atención de sus estudiantes. Sin embargo esto no quita la responsabilidad de las autoridades educativas de dar cumplimiento a las normas educativas a fin que estos docentes cuenten con las debidas capacitaciones y apoyo logístico, es necesario lograr darle mayor funcionalidad a los equipos SAANEE otorgándoles los recursos necesarios para el cabal cumplimiento de sus funciones.

La relación de pares entre estudiantes, también juega un rol muy importante en la inclusión educativa, las experiencias observadas han demostrado que en el contexto adecuado, las niñas y niños tienden a aceptar las diferencias con mayor facilidad que las personas adultas, si los niños o niñas sin discapacidad asisten a la escuela junto con niñas y niños con discapacidad u otro tipo de diversidad, aprenderán a no discriminar, a valorar las diferencias de las personas y ésa será una lección que nunca olvidarán.

Un aspecto en el que se puede notar gran debilidad es el referido a la participación de las madres y padres en el aseguramiento de la calidad educativa que pueda brindar la escuela, es vital comprometer y corresponsabilizar a las familias en un rol más activo respecto a la educación de sus hijas e hijos. Los padres y madres deben ser considerados como expertos vivenciales, participando en las diversas etapas del proceso de inclusión. Producto del ejercicio de este nuevo rol, los padres y madres ya no sólo serán simples receptores de diversos servicios, sino que participarán con deberes y

recibirán información respecto a la educación de sus hijos e hijas, que al trasladarla a la vida en el hogar, permita generalizar los logros de éstos, convirtiéndose en aliados importantes de la escuela ayudando a garantizar la sostenibilidad de las escuelas inclusivas.

Como conclusión final podemos decir que sólo se posibilitará el logro de escuelas inclusivas con la participación de todas y todos los agentes educativos, las familias y la comunidad en pleno.

Retos para caminar hacia prácticas inclusivas

En función de lo discutido, analizado y observado con personal directivo, docentes, madres y padres de familia, así como en la sencilla pero valiosa opinión de algunos estudiantes incluidos, consideramos debemos de plantearnos cinco retos fundamentales para apoyar el cambio: Volver a pensar el currículo, repensar la diversidad de manera amplia, reestructurar la cultura y organización de la institución, reconstruir la organización del aula y fortalecer vínculos con la comunidad.

En primer lugar, volver a pensar el currículo indica la tendencia de educación que conlleva a concebir el diseño de un currículo común, comprensivo y flexible.

Al respecto nos dice Parrilla "...que las razones y argumentos más poderosos para mantener un currículo común para todos los estudiantes, tiene que ver con planteamientos vinculados a los derechos que éstos tienen, como la igualdad de oportunidades, la justicia social y la necesaria garantía de una calidad mínima en la escolaridad obligatoria. Cuando se habla de currículo, es necesario buscar soluciones para articular un currículo que permita atender a las necesidades de los diferentes estudiantes, pero al mismo tiempo asegurar la comprensividad del currículo, este es un dilema que se puede definir entre los polos representados por las opciones basadas en adaptar el currículo común a la diversidad de los estudiantes, y aquellas otras más centradas

*en la diferenciación curricular. En ese sentido, la educación inclusiva supone nuevas formas de pensar el currículo, ofreciendo múltiples posibilidades de acuerdo a las necesidades de cada estudiante*³⁰.

El currículo debe ser cercano a las dificultades reales de las y los estudiantes, por ello el contexto familiar y social de éstos, debe ser tomado en cuenta en la elaboración del currículo.

Por otro lado, un segundo reto que se considera imprescindible para las escuelas con orientación inclusiva es repensar la diversidad de manera amplia, dando cabida a cualquier persona, concebir las diferencias humanas como una oportunidad, como un valor. La escuela debe atender adecuadamente las necesidades individuales de cada uno de sus estudiantes. Ni el género, cultura, lenguaje, religión, situación de discapacidad, etc. Deben ser obstáculo para que la escuela de una respuesta a las necesidades que esas condiciones generen.

En tercer lugar, las escuelas deberían reestructurar su cultura y organización. Se requieren instituciones participativas, en las que la colaboración entre todas y todos los miembros de la comunidad educativa, sea el vínculo para el cambio. Instituciones educativas capaces de planificar proyectos innovadores de mejora con distintos propósitos, comunidades de aprendizaje, en definitiva en las que se reflexiona en y sobre la práctica educativa. Para llegar a una escuela inclusiva se hace esencial modificar aspectos organizativos clave, como la flexibilización del espacio y del tiempo, el fomento del trabajo en equipo entre el profesorado, la vinculación con otras instituciones que atienden a la diversidad, la elaboración de materiales didácticos, etc.

En cuarto lugar, se precisa que las instituciones educativas reconstruyan la organización de aula, no es suficiente con que las escuelas asuman los tres retos anteriores. Además se demanda un cambio en la organización social y didáctica de las aulas, es necesario construir las aulas como

comunidades de aprendizaje. El aula se debe concebir como un espacio social y didáctico inclusivo que refleje la cultura, los valores y metas de la escuela. El aula debe ser además una comunidad de aprendizaje autónomo que requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva. Pero esta necesidad no exige que se reproduzca la misma organización en todas las aulas. Cada docente organizará su aula, posiblemente de forma diferente a la de compañeros cercanos. Lo mismo que no existe una escuela inclusiva ideal, tampoco sucede así en el aula. Puede haber elementos de un aula considerados como inclusivos, que difícilmente se podrán encontrar en otras aulas.

El último reto propuesto, es el de generar vínculos con la comunidad, ésta debe representar un recurso extraordinario para la escuela, con ella se puede establecer una alianza recíproca, es decir no sólo esperar *cuánto* puede aportar la comunidad a la escuela, sino también de qué manera la escuela puede atender las necesidades de la comunidad. Esto significa que la escuela puede proporcionar servicios y facilidades que promuevan la vida de la comunidad, y que no necesariamente tengan que ver la educación, como por ejemplo disponer las instalaciones de la escuela para las asambleas comunales, o eventos institucionales, facilitar las instalaciones deportivas o salas de lectura para la vecindad, o ampliar servicios de atención como las guarderías y asimismo la escuela puede aprovechar los recursos de las instituciones comunales, y municipales para desarrollar campañas de sensibilización hacia la diversidad, o también establecer redes de soporte social con las diversas instituciones de la sociedad civil para mejorar la atención en salud, protección de los menores, alimentación, etc. Existen experiencias de otros países en donde la escuela trabaja conjuntamente con la comunidad organizada, proyectos de desarrollo los cuales son canalizados a través de los municipios o considerados dentro de sus presupuestos participativos, lo cual le otorga mayores recursos económicos y materiales para el desarrollo del proyecto educativo.

30 Parrilla A. (2000) El camino a la Inclusión. Universidad de Madrid

En definitiva, la forma de asumir estos cinco retos por las instituciones educativas puede ser diversa, las opciones múltiples, incluso se pueden plantear muchos otros retos, pero lo que no deja lugar a dudas es que si se quiere lograr que una institución educativa llegue a ser una escuela que desarrolla prácticas inclusivas,

se tendrá que dar lugar a una revisión interna y externa de lo que hasta el momento es y de lo que hace esta escuela, para a partir de allí detectar cuáles son las necesidades como institución y en que retos y acciones se debería involucrar toda la comunidad educativa para convertirse en una comunidad inclusiva.

Bibliografía

- Grau Rubio, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. España. Promolibro
- Sánchez Palomino, A.; Torres González, J.A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid. Pirámide
- Arnaiz Sánchez, Pilar (2003 1a). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. España. Aljibe.
- Blanco, Rosa (2003). Publicado en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, nº 48, pp 55-72. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago
- *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (1994) – España*
- Aguilar, Gilda. (2003). *La educación inclusiva como estrategia para abordar la diversidad*. Video conferencia presentada en el I Simposio de Educación: “Por una atención a la diversidad”. Universidad Estatal a Distancia. (24-25 de setiembre 2003).
- *Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad – ONU 1982*
- Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial (2011) - “Desarrollo Inclusivo con Base Comunitaria: Una estrategia para la inclusión social de las personas con discapacidad y el desarrollo de las comunidades desde el enfoque de Derechos Humanos”. Costa Rica
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2012) “Rehabilitación Basada en Comunidad: Guía introductoria para la RBC”
- Organización Mundial de la Salud – OMS. (2012) “Rehabilitación Basada en Comunidad: Guía para la RBC- Componente Educación”
- Pagina web - Municipalidad de San Juan de Miraflores
- Proyecto Educativo Local 2011 – 2021 – Municipalidad de Villa María del Triunfo
- Fundación HINENI, “Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas” UNICEF, UNESCO –Santiago de Chile.
- Tovar, María – Consejo Nacional de Educación. “La década de la educación inclusiva 2003 – 2012: para niños con discapacidad” –Lima (2013)
- Informe Defensorial 127: *Educación inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares (2007)*
- Ríos, Bonfil y Martínez (1995) “Características del proyecto de gestión escolar” en *Antología Básica. Hacia la Innovación*. México.
- *Ley General de la Persona con Discapacidad –Ley 29973*
- Maturana, Humberto (1994). *El sentido de lo humano*. 2da. Edición. Santiago de Chile: Dolmen.
- Parrilla A. (2000) *El camino a la Inclusión*. Universidad de Madrid

Anexos

DECRETO SUPREMO N° 026-2003-ED

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

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

CONSIDERANDO:

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

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

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

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

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

Que el Decreto Supremo mencionado en el párrafo precedente, también faculta al Ministerio de Educación para normar la utilización del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana - FONDEP, dando prioridad a la atención de las zonas de pobreza a la reconstrucción de las aulas en uso de los centros educativos públicos en las que exista alto riesgo para estudiantes y maestros y al financiamiento de atención inclusiva de alumnos discapacitados;

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

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

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

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

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

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

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

DECRETA:

Artículo 1.- Disponer que el Ministerio de Educación de conformidad con las políticas de Estado, las normas legales e instrumentos señalados en la parte considerativa del presente Decreto Supremo, y dentro de sus previsiones presupuestarias, lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva dentro del marco de una "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012", mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil.

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

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

ALEJANDRO TOLEDO
Presidente Constitucional de la República

CARLOS MALPICA FAUSTOR
Ministro de Educación

Directiva N° 001-VMGP/DINEIP/UEE. Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial

I. FINALIDAD

La presente Directiva tiene por finalidad establecer las normas para el procedimiento de la matrícula de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE, de acuerdo a lo establecido en el D.S. N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Especial.

II. BASE LEGAL

1. Ley General de Educación N° 28044 y su modificatoria Ley N° 28123; Ley 28302 y Ley 28329.
2. Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad.
3. Decreto Supremo N° 026 -2003-ED. Dispone que el Ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre una educación inclusiva en el marco de la "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012".
4. Decreto Supremo N° 013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular.
5. Decreto Supremo N° 022-2004-ED, Reglamento de Educación Técnico Productiva.
6. Decreto Supremo N° 009-2005-ED, Aprueba el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.
7. Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial.
8. Decreto Supremo N° 015-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Alternativa.
9. Resolución Ministerial N° 0711-2005-ED, Orientaciones y Normas Nacionales para la Gestión en las Instituciones de Educación Básica y Educación Técnico-Productiva.

III. ALCANCES

1. Instituciones Educativas de la EBR, EBA y ETP.
2. Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL.
3. Direcciones Regionales de Educación – DRE.

IV. OBJETIVO

Establecer las competencias de cada una de las instancias del Sector responsables del proceso de matrícula escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE.

V. INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES- NEE

Institución Educativa Inclusiva–IEI, es la institución de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa o de Educación Técnico Productiva que incorpora en su población escolar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve, moderada, o a talento y superdotación.

Centro de Educación Básica Especial–CEBE, es la Institución Educativa que atienden exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con

Necesidades Educativas Especiales-SAANEE, asume las funciones de impulsar y desarrollar una educación inclusiva de calidad en el ámbito de su jurisdicción.

Programa de Intervención Temprana-PRITE, es un servicio educativo especializado integral dirigido a los niños de 0 a 5 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla a cargo de personal profesional interdisciplinario. Tiene carácter no escolarizado con fines de prevención, detección y atención oportuna para el máximo desarrollo de sus potencialidades y posterior derivación al Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-SAANEE.

VI. DISPOSICIONES GENERALES

Todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales-NEE, de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación y sus reglamentos, 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.

Las Instituciones de EBR, EBA y ETP deberán matricular a los estudiantes con discapacidad leve o moderada, con discapacidad sensorial, sea ésta parcial o total y los que presentan discapacidad física con el apoyo y asesoramiento del SAANEE o CEBE de su jurisdicción, con arreglo a las normas citadas en el numeral 6.1.

La matrícula para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales múltiples, por presentar una discapacidad intelectual severa, asociada a graves trastornos del desarrollo y aquellos que presentan multidiscapacidad, se realiza en Centros de Educación Básica Especial.

El Director o responsable del proceso de matrícula de la Institución Educativa Regular EBR, EBA y ETP es quien hace efectiva la matrícula del menor con Necesidades Educativas Especiales coordinando con el CEBE de su jurisdicción para recibir el apoyo y asesoramiento correspondiente.

En aquellos lugares donde no exista un Centro de Educación Básica Especial - CEBE, será el equipo SAANEE, formado a nivel de la UGEL o de la DRE, quien apoyará la escolaridad del estudiante con NEE.

Si bien la partida de nacimiento, el certificado de discapacidad y la evaluación psicopedagógica son requisitos para la matrícula del menor con NEE, 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.

Los requisitos de traslado de matrícula de los estudiantes con NEE son los mismos establecidos para los diferentes niveles y modalidades, incluyendo el informe psicopedagógico si lo hubiera.

La promoción de grado de los estudiantes con NEE incluidos en EBR, EBA y ETP se considera la edad normativa y el logro de los aprendizajes establecidos en las adaptaciones curriculares individuales. Su permanencia en el nivel educativo puede extenderse por dos años sobre la edad normativa.

Los estudiantes con NEE incluidos en las Instituciones Educativas son registrados en las nóminas de matrícula.

La evaluación, certificación, actas y libretas de notas de los aprendizajes de los estudiantes con NEE incluidos en EBR, EBA y ETP son los mismos que se utilizan en la Institución Educativa.

La matrícula en los PRITE para los estudiantes menores de 6 años se realiza en cualquier época del año utilizando la ficha única de matrícula.

VII. DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

1. El Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria - Unidad de Educación Especial:
2. Norma, asesora, difunde y emite opinión respecto del proceso de matrícula de las niñas, niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, multidiscapacidad y al talento y superdotación.
3. Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, a través de las áreas de Gestión Pedagógica e Institucional, desarrollan las siguientes acciones:
4. Elaborar y difundir un directorio actualizado de Instituciones Educativas Inclusivas de EBR, EBA y ETP, Centros de Educación Básica Especial y Programas de Intervención Temprana que funcionan en su jurisdicción.
5. Brindar información y asesorar adecuadamente a padres y madres de familia, estudiantes y público interesado sobre el proceso de matrícula en Instituciones y Programas Educativos que atienden a estudiantes con discapacidad.
6. Realizar campañas de sensibilización para difundir el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a una educación oportuna y de calidad, acorde con sus características y necesidades.
7. Los Centros de Educación Básica Especial, a través del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – SAANEE siendo su función:
8. Apoyar y asesorar al personal Directivo y Docente de las Instituciones Educativas Inclusivas de EBR, EBA y ETP y de los Centros de Educación Básica Especial en aspectos relacionados con la matrícula, la escolarización, la calidad del servicio educativo y la ampliación de la cobertura de atención para estudiantes con NEE.

De las Instituciones Educativas Regulares

El personal directivo y docente deberá:

1. Asignar un mínimo de dos vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
2. Facilitar la matrícula oportuna de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad de su jurisdicción.

VIII. DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

Primera.- Los órganos del Sector Educación comprendidos en los alcances de la presente Directiva tomarán en cuenta sus disposiciones para crear espacios a cargo de un personal debidamente informado para asesorar y orientar a los padres de familia, estudiantes y público interesado sobre el proceso de matrícula para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE.

San Borja, 31 de Enero de 2006

IDEL VEXLER TALLEDO

Viceministro de Gestión Pedagógica

RESOLUCIÓN MINISTERIAL N° 0 5 80-2005-ED.

Lima, 19 SET. 2005

CONSIDERANDO:

Que de conformidad con el artículo 8° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación la inclusión constituye uno de los Principios de la educación, la misma que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad;

Que mediante el Decreto Supremo N° 026-2003-ED, se establece que el Ministerio de Educación de conformidad con las políticas de Estado, las normas legales e instrumentos correspondientes, y dentro de sus previsiones presupuestarias, lleve a cabo planes pilotos, programas, proyectos y convenios que garanticen la ejecución de acciones sobre la educación inclusiva dentro del marco de una "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012", mediante un trabajo coordinado con los diferentes sectores del Estado y la sociedad civil;

Que mediante la Resolución Ministerial N° 0523-2005-ED, del 18 de agosto de 2005, se declaró en el ámbito del Sector Educación, el 16 de octubre de cada año, como el "DÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA";

Que es necesario aprobar una Directiva que norme el desarrollo de las actividades con motivo de la celebración del "Día de la Educación Inclusiva", para promover a nivel de instituciones educativas, Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local, espacios de encuentro, que posibiliten desarrollar actividades con la participación conjunta de estudiantes con y sin discapacidad, en el marco de la Educación Inclusiva;

De conformidad con lo establecido en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificada por la Ley N° 26510 y los Decretos Supremos N° 51-95-ED y N° 002-96-ED.

SE RESUELVE:

Artículo único.- Aprobar la Directiva N° 006-2005-VMGP "Día de la Educación Inclusiva", que forma parte integrante de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y publíquese,

JAVIER SOTA NADAL

Ministro de Educación

DIRECTIVA N° 006-2005-VMGP
DÍA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

I. FINALIDAD

La presente directiva tiene por finalidad normar el desarrollo de actividades con motivo de la celebración del “Día de la Educación Inclusiva”, declarado por Resolución Ministerial N° 523-2005-ED.

II. OBJETIVOS

- Promover, a nivel de instituciones educativas, DRE y UGEL, espacios de encuentro, que posibiliten desarrollar actividades con la participación conjunta de estudiantes con y sin discapacidad, en el marco de la Educación inclusiva.
- Motivar la coparticipación de la sociedad civil, las autoridades locales y regionales, para el logro de los objetivos.
- Sensibilizar a los directores, padres de familia, estudiantes y otros actores educativos para la inclusión de la personas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares de las instituciones educativas.

III. BASE LEGAL

- 3.1. Constitución Política del Perú.
- 3.2. Ley General de Educación N° 28044 y su modificatoria Ley N° 28123.
- 3.3. Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad
- 3.4. Decreto Ley N° 25762: Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510.
- 3.5. Decreto Supremo N° 026 -2003-ED. Dispone que el Ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre una educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”
- 3.6. Decreto Supremo N° 51-95-ED, Aprueba la Organización Interna del Ministerio de Educación.
- 3.7. Decreto Supremo N° 002-96-ED, Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación.
- 3.8. Decreto Supremo N° 007-2001-ED, Normas para la gestión y desarrollo de las actividades de los Centros y Programas Educativos.
- 3.9. Decreto Supremo N° 026-2003-ED. Dispone que el Ministerio de Educación lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”
- 3.10. D.S. N° 013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular.
- 3.11. D.S. N° 022-2004-ED, Reglamento de Educación Técnico Productiva.
- 3.12. Decreto Supremo N° 015-2002-ED, Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones de las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local.
- 3.13. Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial.

- 3.14. Decreto Supremo N° 009-2005-ED, Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.
- 3.15. Decreto Supremo N° 013-2005-ED, Reglamento de Educación Comunitaria.
- 3.16. Resolución Ministerial N° 168-2002-ED, Normas para la gestión y desarrollo de las actividades en los centros y programas educativos.
- 3.17. Resolución Ministerial N° 0048 Orientaciones y Normas Nacionales para la Gestión en las Instituciones de Educación Básica y Educación Técnico-Productiva.
- 3.18. Resolución Ministerial N° 523-2005-ED, Dispone que el 16 de octubre de cada año el Ministerio de Educación, se celebra el "Día de la Educación Inclusiva".

IV. ALCANCES

- Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria Direcciones Regionales de Educación
- Unidades de Gestión Educativa Local
- Instituciones de Educación Básica Especial, Instituciones de Educación Básica Regular, Instituciones de Educación Básica Alternativa e Instituciones de Educación Técnico Productiva.

V. DISPOSICIONES GENERALES

- 5.1. El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Especial de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria, es responsable de planificar, coordinar y monitorear la ejecución de las actividades a realizarse con motivo del "Día de la Educación Inclusiva", que se celebra el 16 de octubre de cada año.
- 5.2. Todos los años, en cada DRE y UGEL, previa coordinación con los Directores de las Instituciones Educativas correspondientes, se conformará una comisión encargada de programar e

implementar las actividades relacionadas con la celebración del "Día de la Educación Inclusiva".

VI. DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

- 6.1. El Programa comprenderá actividades dirigidas a niñas, niños y adolescentes estudiantes de los diversos niveles y modalidades educativas de la Educación Básica y Técnico Productiva, así como acciones para el personal docente y participantes en general de cada año o grado, a desarrollarse durante una semana, previa al Día Central programado para el 16 de octubre de cada año.
- 6.2. Las actividades deberán estar orientadas a sensibilizar a todos los agentes educativos: estudiantes, docentes, directores, padres de familia y comunidad en general, promoviendo lazos de confraternidad entre personas con y sin discapacidad.
- 6.3. Las Comisiones encargadas podrán convocar a los Gobiernos Regionales, Municipios, Empresas Públicas y Privadas, así como instituciones vinculadas al trabajo con personas que tienen alguna discapacidad.
- 6.4. En la preparación y desarrollo de las actividades se hará un uso responsable del tiempo, sin perder horas efectivas de clase, y promoviendo actividades que contribuyan al desarrollo y recreación de los estudiantes.

VII. LAS ACTIVIDADES SUGERIDAS

- 7.1. A nivel de aula y/o institución educativa: visita de estudiantes de Educación Básica Especial a instituciones regulares o viceversa, invitándolos a dialogar, realizar actividades juntos, intercambiar experiencias, actuar como anfitriones para hacer conocer su institución, etc. luego, escribir y/o dibujar sobre la experiencia vivida.
- 7.2. A nivel de instituciones educativas presentar testimonios de personas

- con diferentes tipos de discapacidad, preferentemente vinculados al campo educativo, integrados familiar, laboral y socialmente; propiciar diálogos entre los estudiantes y los invitados; luego, los alumnos deberán escribir un texto sobre sus impresiones.
- 7.3. Se sugiere investigar sobre personajes célebres discapacitados, preferentemente vinculados al campo educativo y redactar sus biografías.
 - 7.4. Realizar cine-fórum con la participación de destacados panelistas y proyectar películas relacionadas con la discapacidad.
 - 7.5. Realizar concursos para la creación de canciones y la elaboración y difusión de afiches, cuya temática este relacionada y resalte la educación inclusiva para estudiantes con necesidades educativas especiales.
 - 7.6. Organizar jornadas deportivas en las que los estudiantes con alguna discapacidad participen activamente.
 - 7.7. Organizar seminarios dirigidos a padres de familia y comunidad en general destacando la importancia de la educación inclusiva.

VIII. DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y FINALES

Primera.- Las Comisiones a que se refiere el numeral 5.2 de la presente Directiva, pueden coordinar sus acciones con la Oficina Regional de Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad - CONADIS, Oficinas Municipales para la Atención de las Personas con Discapacidad - OMAPED y organizaciones de personas con discapacidad, entre otras afines, para el mejor cumplimiento de los objetivos trazados en conmemoración, del Día de la Educación Inclusiva.

Segunda.- Quince días antes al “Día de la Educación Inclusiva”, las Direcciones Regionales de Educación, previa coordinación con las UGEL de su jurisdicción, remitirán a la Dirección

Nacional de Educación Inicial y Primaria-DINEIP, un informe sobre las actividades; y siete días después, del referido día, deben informar detalladamente sobre las acciones ejercidas, adjuntando las composiciones, canciones, afiches y otros productos elaborados en el marco de la semana de celebración y que destaquen la importancia de la educación inclusiva.

Tercera.- Cada Región debe desarrollar un festival artístico-deportivo en el “Día de la Educación Inclusiva”, contando con la participación de estudiantes de todos los niveles y modalidad educativas de la Educación Básica y Técnico Productiva. Este evento será organizado por las Direcciones Regionales de Educación en coordinación con la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria-DINEIP, a través de la Unidad de Educación Especial.

Cuarta.- Forma parte de la presente Directiva, la “Guía para Maestros” preparada por la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad del Congreso de la República con motivo de la campaña escolar “Ponte en mis zapatos”, que busca motivar a los estudiantes de la EBR a promover un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad.

Quinta.- Cuando se presenten situaciones no contempladas en la presente directiva cada DRE o UGEL lo resolverán conforme a sus atribuciones, en mérito a las disposiciones sobre regionalización y descentralización.

San Borja,

IDEL VEXLER TALLEDO
Viceministro de de Gestión Pedagógica

Resolución Ministerial N° 0054-2006-ED

Aprueban Directiva “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial”.

Lima, 31 de Enero de 2006

CONSIDERANDO:

Que, de conformidad con el Art. 8° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, la inclusión constituye uno de los principios de la educación, la misma que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad;

Que, mediante Decreto Supremo N° 013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular; Decreto Supremo N° 015-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Alternativa; Decreto Supremo N° 022-2004-ED, Reglamento de Educación Técnico-Productiva y el Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial, se dispone la matrícula de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en Instituciones de EBR, EBA y ETP;

Que, es necesario aprobar una directiva con normas complementarias relacionadas con la matrícula escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, garantizándole el derecho que les asiste de acceder a una educación inclusiva;

De conformidad con lo dispuesto en la Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus modificatorias, Leyes N°s 28123, 28302 y 28329, Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, D.S. N° 051-95-ED y D.S. N° 002-96-ED;

SE RESUELVE:

Artículo Único.- Aprobar la Directiva N° 01-VMGP/DINEIP/UEE, Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial.

Regístrese, comuníquese y publíquese.

Directiva N° 001-VMGP/DINEIP/UEE

Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en Instituciones Educativas Inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial

I. FINALIDAD

La presente Directiva tiene por finalidad establecer las normas para el procedimiento de la matrícula de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE, de acuerdo a lo establecido en el D.S. N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Especial.

II. BASE LEGAL

1. Ley General de Educación N° 28044 y su modificatoria Ley N° 28123; Ley 28302 y Ley 28329.
2. Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad.

3. Decreto Supremo N° 026 -2003-ED. Dispone que el Ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre una educación inclusiva en el marco de la "Década de la Educación Inclusiva 2003-2012".
4. Decreto Supremo N° 013-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Regular.
5. Decreto Supremo N° 022-2004-ED, Reglamento de Educación Técnico Productiva.
6. Decreto Supremo N° 009-2005-ED, Aprueba el Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.
7. Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial.
8. Decreto Supremo N° 015-2004-ED, Reglamento de Educación Básica Alternativa.
9. Resolución Ministerial N° 0711-2005-ED, Orientaciones y Normas Nacionales para la Gestión en las Instituciones de Educación Básica y Educación Técnico-Productiva.

III. ALCANCES

1. Instituciones Educativas de la EBR, EBA y ETP.
2. Unidades de Gestión Educativa Local – UGEL.
3. Direcciones Regionales de Educación – DRE.

IV. OBJETIVO

- Establecer las competencias de cada una de las instancias del Sector responsables del proceso de matrícula escolar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE.

V. INSTITUCIONES EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES- NEE

1. Institución Educativa Inclusiva–IEI, es la institución de Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa o de Educación Técnico Productiva que incorpora en su población escolar a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad leve, moderada, o a talento y superdotación.
2. Centro de Educación Básica Especial–CEBE, es la Institución Educativa que atienden exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-SAANEE, asume las funciones de impulsar y desarrollar una educación inclusiva de calidad en el ámbito de su jurisdicción.
3. Programa de Intervención Temprana–PRITE, es un servicio educativo especializado integral dirigido a los niños de 0 a 5 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla a cargo de personal profesional interdisciplinario. Tiene carácter no escolarizado con fines de prevención, detección y atención oportuna para el máximo desarrollo de sus potencialidades y posterior derivación al Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-SAANEE.

VI. DISPOSICIONES GENERALES

1. Todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales-NEE, de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación y sus reglamentos, 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.

2. Las Instituciones de EBR, EBA y ETP deberán matricular a los estudiantes con discapacidad leve o moderada, con discapacidad sensorial, sea ésta parcial o total y los que presentan discapacidad física con el apoyo y asesoramiento del SAANEE o CEBE de su jurisdicción, con arreglo a las normas citadas en el numeral 6.1.
3. La matrícula para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales múltiples, por presentar una discapacidad intelectual severa, asociada a graves trastornos del desarrollo y aquellos que presentan multidiscapacidad, se realiza en Centros de Educación Básica Especial.
4. El Director o responsable del proceso de matrícula de la Institución Educativa Regular EBR, EBA y ETP es quien hace efectiva la matrícula del menor con Necesidades Educativas Especiales coordinando con el CEBE de su jurisdicción para recibir el apoyo y asesoramiento correspondiente.
5. En aquellos lugares donde no exista un Centro de Educación Básica Especial - CEBE, será el equipo SAANEE, formado a nivel de la UGEL o de la DRE, quien apoyará la escolaridad del estudiante con NEE.
6. Si bien la partida de nacimiento, el certificado de discapacidad y la evaluación psicopedagógica son requisitos para la matrícula del menor con NEE, 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.
7. Los requisitos de traslado de matrícula de los estudiantes con NEE son los mismos establecidos para los diferentes niveles y modalidades, incluyendo el informe psicopedagógico si lo hubiera.
8. La promoción de grado de los estudiantes con NEE incluidos en EBR, EBA y ETP se considera la edad normativa y el logro de los aprendizajes establecidos en las adaptaciones curriculares individuales. Su permanencia en el nivel educativo puede extenderse por dos años sobre la edad normativa.
9. Los estudiantes con NEE incluidos en las Instituciones Educativas son registrados en las nóminas de matrícula.
10. La evaluación, certificación, actas y libretas de notas de los aprendizajes de los estudiantes con NEE incluidos en EBR, EBA y ETP son los mismos que se utilizan en la Institución Educativa.
11. La matrícula en los PRITE para los estudiantes menores de 6 años se realiza en cualquier época del año utilizando la ficha única de matrícula.

VII. DISPOSICIONES ESPECÍFICAS

1. El Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria - Unidad de Educación Especial:
 - o Norma, asesora, difunde y emite opinión respecto del proceso de matrícula de las niñas, niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, multidiscapacidad y al talento y superdotación.
2. Las Direcciones Regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local, a través de las áreas de Gestión Pedagógica e Institucional, desarrollan las siguientes acciones:

- o Elaborar y difundir un directorio actualizado de Instituciones Educativas Inclusivas de EBR, EBA y ETP, Centros de Educación Básica Especial y Programas de Intervención Temprana que funcionan en su jurisdicción.
 - o Brindar información y asesorar adecuadamente a padres y madres de familia, estudiantes y público interesado sobre el proceso de matrícula en Instituciones y Programas Educativos que atienden a estudiantes con discapacidad.
 - o Realizar campañas de sensibilización para difundir el derecho que tienen las personas con discapacidad de acceder a una educación oportuna y de calidad, acorde con sus características y necesidades.
3. Los Centros de Educación Básica Especial, a través del Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – SAANEE siendo su función:
- o Apoyar y asesorar al personal Directivo y Docente de las Instituciones Educativas Inclusivas de EBR, EBA y ETP y de los Centros de Educación Básica Especial en aspectos relacionados con la matrícula, la escolarización, la calidad del servicio educativo y la ampliación de la cobertura de atención para estudiantes con NEE.
4. De las Instituciones Educativas Regulares. El personal directivo y docente deberá:
- o Asignar un mínimo de dos vacantes para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.
 - o Facilitar la matrícula oportuna de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad de su jurisdicción.

VIII. DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

Primera.- Los órganos del Sector Educación comprendidos en los alcances de la presente Directiva tomarán en cuenta sus disposiciones para crear espacios a cargo de un personal debidamente informado para asesorar y orientar a los padres de familia, estudiantes y público interesado sobre el proceso de matrícula para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales – NEE.

San Borja, 31 de Enero de 2006

IDEL VEXLER TALLEDO
Viceministro de Gestión Pedagógica

Decreto Supremo N° 002-2005-ED

REGLAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL

CONSIDERANDO:

Que mediante la Ley General de Educación N° 28044 se establecen los lineamientos generales de la Educación y del Sistema Educativo Peruano, el mismo que en su estructura comprende, entre otros, las etapas de la Educación Básica y la Educación Superior;

Que el artículo 39° de la mencionada Ley establece que la Educación Básica Especial tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad;

Que el mencionado artículo establece además que la Educación Básica Especial se dirige a personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular y a niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos;

Que la Segunda Disposición Final de la Ley General de Educación dispone que el Ministerio de Educación reglamentará la mencionada Ley;

En conformidad con lo dispuesto en el inciso 8) del artículo 118° de la Constitución Política del Perú, el inciso 2) del artículo 3° del Decreto Legislativo N° 560 y la Ley N° 28044;

DECRETA:

Artículo 1°.- De la Aprobación

Apruébese el Reglamento de Educación Básica Especial, el mismo que consta de cincuenta y cuatro (55) artículos, cuatro (04) disposiciones transitorias y tres (03) disposiciones complementarias.

Artículo 2°.- De las Derogatorias

Deróguese las normas que se opongan al presente Decreto Supremo.

Artículo 3°.- Del Refrendo

El presente Decreto Supremo será refrendado por Ministro de Educación.

Dado en la casa de Gobierno, en Lima, a los once días del mes de enero del año dos mil cinco.

REGLAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL

SECCIÓN PRIMERA

DISPOSICIONES GENERALES

TITULO PRIMERO

GENERALIDADES

Artículo 1°.- Ámbito de aplicación

El presente Reglamento norma en sus aspectos pedagógicos y de gestión, la Educación Básica Especial (EBE) que es la modalidad de la educación básica que atiende, en un marco de inclusión, a niños, adolescentes, jóvenes y adultos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidades, o a talento y superdotación.

Las disposiciones contenidas en el presente Reglamento son de aplicación a todas las instancias de gestión e instituciones educativas públicas y privadas en todos sus aspectos.

Artículo 2°.- Fines

La Educación Básica Especial tiene los fines señalados por la Ley N° 28044, Ley General de Educación y pone énfasis en brindar una educación de calidad a las personas con NEE en todas las modalidades y niveles del sistema educativo para el desarrollo de sus potencialidades. Valora la diversidad como un elemento que enriquece a la comunidad y respeta sus diferencias.

Artículo 3°.- Principios

La EBE asume todos los principios enunciados en la Ley General de Educación, enfatizando la importancia de la inclusión, la equidad y la calidad.

Artículo 4°.- Gratuidad

La Educación Básica Especial es gratuita en las instituciones educativas públicas.

Artículo 5°.- Transversalidad

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

Artículo 6°.- Objetivos

Los objetivos de la Educación Básica Especial son:

- a) Promover y asegurar la inclusión, la permanencia y el éxito de los estudiantes con NEE que puedan integrarse a la educación regular.
- b) Ofrecer una educación de calidad para todas las personas con NEE asociadas a la discapacidad, al talento y la superdotación, brindando atención oportuna y adecuada tanto en las instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Técnico-Productiva (ETP), Educación Comunitaria, así como en los Centros Educativos de Educación Básica Especial (CEBE) que atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.

- c) Ampliar y fortalecer los Programas de Intervención Temprana (PRITE) para la atención oportuna a la primera infancia con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

Artículo 7°.- Denominación de las instituciones

Las instituciones educativas que atienden estudiantes con NEE se denominan en este reglamento instituciones educativas inclusivas. Las instituciones educativas que atienden exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, se denominan Centros de Educación Básica Especial (CEBE).

Artículo 8°.- Servicios

La Educación Básica Especial brinda servicios en:

- a) Instituciones educativas inclusivas

Apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas de otras modalidades y formas educativas que incluyen a estudiantes con NEE asociadas tanto a discapacidad como a talento y superdotación, proporcionándoles servicios complementarios y/o personalizados.

- b) Centros de Educación Básica Especial - CEBE

Atiende a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad y que por la naturaleza de las mismas, no pueden ser atendidas en las instituciones educativas de otras modalidades y formas de educación.

TITULO SEGUNDO**UNIVERSALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN INTEGRAL A LOS****ESTUDIANTES CON NEE****Artículo 9°.- El Diagnóstico**

Es un derecho de todos los estudiantes el acceso a un sistema educativo inclusivo, integrador con calidad y equidad. Para identificar a la población con NEE en edad escolar y las barreras que enfrentan para acceder a la educación de calidad, la Dirección Regional de Educación (DRE), en coordinación con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y con apoyo de los Consejos Participativos Locales y los Consejos Educativos Institucionales de las Instituciones Educativas, elabora o actualiza anualmente el diagnóstico de la realidad educativa.

Este diagnóstico tendrá en cuenta las peculiaridades afectivas, cognitivas y pedagógicas, así como las necesidades y potencialidades de los estudiantes con NEE y las características de su entorno social, cultural, económico y productivo, identificando las actitudes discriminatorias y las barreras arquitectónicas de transporte, comunicación e información que agravan su desenvolvimiento y dificultan su inclusión.

Así mismo identificará las necesidades de desarrollo profesional de los docentes y profesionales no docentes para atender la diversidad del servicio educativo con eficacia, definiendo las metas y estrategias específicas para la universalización de la atención integral de dichos estudiantes.

Artículo 10°.- Plan para la universalización e inclusión progresiva

La DRE tomando en cuenta las orientaciones del Gobierno Regional, coordina con la Dirección de la UGEL la elaboración de un plan progresivo de universalización para la atención de estudiantes con

NEE, que involucre metas y estrategias para su inclusión en el sistema educativo. Dicho Plan forma parte del Plan Regional de reconversión del sistema educativo, en el Marco de la descentralización educativa.

El Plan incluye el presupuesto, los recursos profesionales calificados, los recursos materiales, así como las medidas prioritarias en el ámbito urbano y rural que garantice el servicio educativo y las condiciones adecuadas para el acceso, las comunicaciones y la eliminación progresiva de barreras arquitectónicas públicas y privadas, en el ámbito de su jurisdicción.

Artículo 11º.- Formación cultural , físico-deportiva y artística

La formación cultural, físico-deportiva, artística así como la recreación, forman parte del proceso de educación integral de los estudiantes con NEE.

Artículo 12º.- Equidad de Género

En todas las instituciones educativas que incluyan estudiantes con NEE y prioritariamente en aquellas ubicadas en zonas rurales, se deberá asegurar la equidad de género tanto en el acceso como en el logro de los aprendizajes, eliminando el abuso, maltrato y prácticas de discriminación, difundiendo materiales educativos que respondan a criterios de equidad de género y recogiendo los saberes y conocimientos de las niñas, adolescentes y de mujeres adultas con discapacidad para promover su participación e integración en la escuela y comunidad.

Artículo 13º.- Matrícula

Los estudiantes con NEE, con posibilidades de integrarse en las instituciones de EBR, deben ser matriculados en éstas en el nivel que corresponda, de acuerdo a las edades normativas establecidas. Aquellos que por diversas razones no accedieron o no terminaron la EBR o EBE, dentro de las edades normativas previstas, deben ser matriculados en las instituciones de EBA. Así mismo podrán acceder a la Educación Técnico-Productiva en concordancia con el artículo 7º del D.S. Nº 022-2004-ED – Reglamento de la Educación Técnico-Productiva.

Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa o multidiscapacidad podrán matricularse en las instituciones educativas de EBE.

Artículo 14º.- Ficha Única de Matrícula

Los estudiantes con NEE al ingresar al sistema educativo en cualquiera de sus modalidades, reciben una Ficha Única de Matrícula que acompaña al estudiante en todo su proceso formativo.

Artículo 15º.- Traslado de matrícula

Los requisitos de traslado de estudiantes con NEE son los mismos establecidos en las diferentes modalidades y niveles, incluyendo el informe psicopedagógico, si lo hubiere.

Artículo 16º.- Articulación dentro del Sistema Educativo

Con la finalidad de facilitar el tránsito de los estudiantes de la EBE entre modalidades y niveles educativos, cada institución educativa otorgará la certificación que corresponda, según las diversificaciones y adaptaciones curriculares individuales de cada estudiante, especificando los logros de aprendizaje adquiridos de tal manera que puedan ser convalidados con sus equivalentes. La certificación y títulos que brinda la Educación Técnico – Productiva para los estudiantes con NEE se hará con arreglo con lo establecido en el artículo 7º del Reglamento de la Educación Técnico Productiva D.S. Nº 22-2004-ED.

SECCIÓN SEGUNDA

POLÍTICA PEDAGÓGICA PARA LA ATENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Artículo 17°.- Objetivos de la Política Pedagógica

El Ministerio de Educación elabora los lineamientos de la política pedagógica que tienen por objetivo ofrecer a todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen NEE, el acceso a aprendizajes significativos y de calidad, para lo cual regula y articula de manera coherente los factores de calidad señalados en el artículo 13° de la Ley General de Educación (LGE), e incluye acciones fundamentales respecto a:

- a) Impulsar la inclusión de estudiantes con NEE hacia la educación básica así como la transición de la escuela al trabajo.
- b) Apoyar las prácticas inclusivas en todos los sectores de la intervención educativa, generando un entorno educativo integrador, armonioso, confiable, eficiente, creativo y ético que valore, fortalezca y respete la diversidad así como el sentido de comunidad.
- c) Establecer criterios para realizar diversificaciones y adaptaciones curriculares pertinentes a las características de los estudiantes con NEE en sus respectivos entornos.
- d) Dar orientaciones para el diseño de espacios educativos amables e inclusivos sin barreras arquitectónicas.
- e) Orientar la formación inicial y en servicio de los profesores para la atención pertinente a las NEE.

Artículo 18°.- Currículo

La atención de los estudiantes con NEE tiene como referente los diseños curriculares nacionales básicos de las diferentes modalidades y niveles que, al ser abiertos y flexibles, permiten las diversificaciones y adaptaciones curriculares pertinentes a las características y necesidades de los estudiantes.

Artículo 19°.- Propuesta curricular

Las instituciones educativas de EBR y EBA que incluyan a estudiantes con NEE formulan su Proyecto Educativo Institucional (PEI), como documento orientador del proceso educativo, contemplando en su propuesta curricular el enfoque de inclusión y los lineamientos pedagógicos para la atención a las NEE en el marco de la pedagogía para la diversidad.

Artículo 20°.- Diversificación y adaptaciones curriculares

El Ministerio de Educación establece los lineamientos básicos sobre las diversificaciones y adaptaciones curriculares para la atención de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad o talento y superdotación.

Las adaptaciones curriculares individuales se diseñan y establecen de acuerdo a las necesidades y potencialidades de cada estudiante al inicio del año escolar, con la participación de los equipos interdisciplinarios de apoyo y asesoramiento de los Centros de Educación Básica Especial -CEBE, los padres de familia y los estudiantes, para plantear las propuestas educativas pertinentes y la provisión de recursos y apoyos correspondientes.

Artículo 21°.- Atención educativa para estudiantes con talento y superdotación

La atención a los estudiantes con NEE asociadas a altas habilidades propiciará el desarrollo articulado e integral de conocimientos, actitudes y capacidades en un contexto de aula que considere medidas

de enriquecimiento curricular. Así mismo se ofrecerá programas y/o módulos que promuevan el desarrollo de las potencialidades de dichos estudiantes.

Las DRE y UGEL en coordinación con el Gobierno Regional, Universidades y Municipios garantizarán la creación y funcionamiento de estos programas y/o módulos con el apoyo intersectorial del Estado y la Sociedad Civil.

Artículo 22°.- Procesos pedagógicos

Los procesos pedagógicos comprenden todas las experiencias que conducen a los aprendizajes que realiza el estudiante dentro y fuera del aula, con la participación de los docentes y otros actores educativos como mediadores.

Este proceso, en el marco de la inclusión, requiere:

- a) La valoración de las diferencias como una fuente de riqueza y desarrollo.
- b) La participación activa de los estudiantes con NEE en su aprendizaje y en procesos de interacción mutuamente enriquecedora con los demás estudiantes.
- c) Altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje.
- d) La atención de los estudiantes con NEE en el contexto del aula.
- e) La ejecución de las diversificaciones y adaptaciones curriculares individuales en las diferentes modalidades y niveles de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades de los estudiantes.
- f) La previsión y provisión de recursos y materiales específicos en relación a las NEE.

Artículo 23°.- Materiales educativos

Los materiales educativos para la atención de los estudiantes con NEE son de diversa naturaleza y deben responder a sus necesidades y características específicas de acuerdo a la discapacidad y a las intenciones curriculares, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y económico productivo.

El Director de la DRE, el Director de la UGEL y los Directores de las instituciones educativas públicas, con el apoyo del Gobierno Regional, Local y otras instituciones del Estado y de la Sociedad Civil, deben asegurar la provisión de recursos y materiales educativos comunes, específicos y tecnológicos, así como su conservación y uso adecuado.

Artículo 24°.- Carga docente en aulas inclusivas

La DRE, la UGEL y las instituciones educativas garantizarán que las aulas inclusivas que atiendan a estudiantes con NEE tengan una carga docente menor a la establecida para aulas no inclusivas en los niveles correspondientes.

Artículo 25°.- Familia

La familia del estudiante con NEE o quien haga sus veces, tiene un rol activo y comprometido en la decisión de escolarización en el desarrollo del proceso educativo y en las medidas y apoyos complementarios que garanticen un servicio educativo pertinente a las necesidades y potencialidades de sus hijos.

Artículo 26°.- Instituciones educativas unidocentes y polidocentes multigrado

Las instituciones educativas unidocentes y polidocentes multigrado que incluyan a estudiantes con NEE reciben el apoyo y asesoría permanente de un especialista, profesor especializado o capacitado en educación para estudiantes con NEE asignado a la red educativa respectiva.

Artículo 27°.- Evaluación psicopedagógica

La atención de los estudiantes con NEE, en las diferentes modalidades y niveles, considerará la evaluación psicopedagógica como el medio técnico orientador para la respuesta educativa pertinente y la provisión de los medios, materiales y apoyos correspondientes, de acuerdo a las características, necesidades y potencialidades del estudiante, contexto escolar, familiar y comunidad.

Artículo 28°.- Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes para los estudiantes con NEE en todas las modalidades y niveles del sistema educativo es flexible, formativa, sistemática, permanente y diferenciada. Destaca los aspectos cualitativos para verificar los resultados de aprendizaje y mejorar la acción educativa. Está en función a los niveles de logros previstos en las diversificaciones y en las adaptaciones curriculares para cada estudiante. Debe realizarse con medios, instrumentos, materiales, lenguajes, espacios accesibles y tiempos más adecuados.

Artículo 29°.- Información de los logros de aprendizaje

Los logros de aprendizaje referidos a capacidades, actitudes y conocimientos considerando las diversificaciones y adaptaciones individuales planteadas, deben ser informados a la familia o quien haga sus veces, periódicamente y con certificación al final de cada año.

Los documentos oficiales de evaluación indicarán las adaptaciones curriculares acordes con las necesidades educativas de cada estudiante.

Artículo 30°.- Promoción de grado

Los estudiantes con NEE incluidos en la EBR y en la EBA son promovidos de grado tomando en cuenta su edad normativa y el logro de los aprendizajes establecidos en las adaptaciones curriculares individuales.

Artículo 31°.- Permanencia en el nivel

La permanencia de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad en la EBR podrá extenderse hasta un máximo de dos años sobre la edad normativa.

Artículo 32°.- Tutoría y orientación

La tutoría y orientación educativa es un servicio inherente al currículo con carácter formativo y preventivo que permite el acompañamiento socioafectivo y cognitivo a los estudiantes. Para los estudiantes con NEE se requiere que este servicio sea comprensivo y flexible ajustándose a las necesidades educativas asociadas a discapacidad y a quienes presenten talento y superdotación.

El Director de la institución educativa debe asegurar por lo menos una hora semanal para la labor tutorial formal de los estudiantes en cada aula, la misma que forma parte de la jornada laboral del profesor designado como tutor.

Artículo 33°.- Agentes

Son agentes de la tutoría y la orientación educativa para los estudiantes con NEE el tutor formal, los profesores, el director, el personal del equipo de apoyo, los padres de familia y los estudiantes.

Artículo 34°.- Proyectos de investigación e innovación

Las instancias de gestión educativa descentralizadas promueven el desarrollo de proyectos de investigación e innovación educativa con participación de los profesionales de la Educación Básica Especial, en aspectos relacionados con:

- a) El conocimiento de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y a quienes presentan talento y superdotación.
- b) La diversificación y adaptaciones curriculares y el enriquecimiento de los procesos pedagógicos para la atención a estudiantes con discapacidad y el fomento del talento y superdotación.
- c) Los estudios etnográficos sobre la inclusión de estudiantes con NEE en las diferentes modalidades, niveles y formas de la educación.
- d) La eficacia de las estrategias metodológicas y el uso de materiales y recursos educativos para la atención a la diversidad.
- e) La innovación curricular para la atención a la diversidad en el contexto rural.
- f) Los procesos de movilización social y participación de padres.
- g) El intercambio y sistematización de experiencias inclusivas exitosas que fomenten la mejora de los procesos y prácticas educativas.

Artículo 35°.- Formación continua para la atención a las NEE

La formación continua (inicial y en servicio) del docente se orienta a garantizar una educación inclusiva con calidad y equidad. Esta formación considera:

- a) Promover en el docente el desarrollo de actitudes positivas hacia la discapacidad sobre la base de una percepción valorativa de la misma, para potenciar su desenvolvimiento profesional con enfoque inclusivo.
- b) Garantizar su calificación en aspectos relacionados a la elaboración de las diversificaciones y las adaptaciones curriculares individuales para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y a quienes presentan talento y superdotación.
- c) Poseer conocimientos y estrategias pedagógicas necesarias para desarrollar al máximo el potencial de los estudiantes con NEE, de tal manera que pueda asegurar su permanencia y éxito en el sistema educativo.
- d) Manejar estrategias de aprendizaje-enseñanza individualizadas y grupales para el interaprendizaje.

SECCIÓN TERCERA

DISPOSICIONES ESPECÍFICAS PARA LOS CENTROS, PROGRAMAS Y SERVICIOS DE LA EDUCACION BÁSICA ESPECIAL

TÍTULO PRIMERO

CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL (CEBE)

Artículo 36°.- Funciones

Son funciones de los instituciones de EBE:

- a) Atender a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad que por la naturaleza de la misma no puedan ser atendidas en las instituciones educativas de las otras modalidades.
- b) Contribuir al desarrollo máximo de las potencialidades de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad, en un ambiente flexible, apropiado y no restrictivo, mejorando sus posibilidades para lograr una mejor calidad de vida.
- c) Dar el apoyo y asesoramiento pertinente a las instituciones educativas de las otras modalidades que incluyan a estudiantes con NEE.

Artículo 37°.- Metas de atención

La DRE y UGEL, en coordinación con los Gobiernos Regionales y el apoyo de las Municipalidades, desarrollarán acciones de movilización y sensibilización social y establecerán las metas de atención anual de estudiantes en su ámbito jurisdiccional. Estas metas se irán ampliando progresivamente hasta cubrir la demanda de estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.

Artículo 38°.- Matrícula

Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad serán ubicados en los CEBE de acuerdo a sus respectivas edades cronológicas y a la evaluación psicopedagógica que orientará las decisiones para la respuesta educativa más pertinente, la misma que será periódicamente revisada.

Artículo 39°.- Atención y permanencia

La atención de los estudiantes con NEE en los CEBE se rige por las edades establecidas para la EBR, considerando además que:

- a) El tiempo de permanencia de los estudiantes es de 10 años como máximo, siendo la edad límite veinte (20) años de edad.
- b) Los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad que no hubiesen accedido a la escolarización oportunamente y presenten una extra edad significativa a la edad límite referencial (20 años), recibirán atención no escolarizada de las instituciones de EBE, a través de programas y/o módulos elaborados por el equipo de apoyo con participación de la familia y la comunidad.

Artículo 40°.- Carga docente

La carga docente efectiva para la atención a estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad será determinada por el Ministerio de Educación y estará en relación directa a las necesidades específicas.

Artículo 41°.- Adaptaciones de acceso

Los Directores de los CEBE son responsables de efectuar las adaptaciones en la infraestructura, comunicación, materiales y mobiliario, entre otros, para la atención adecuada a sus estudiantes.

Artículo 42°.- Adaptaciones curriculares

El equipo de apoyo de los CEBE establece las diversificaciones y adaptaciones curriculares individuales en relación a las características y necesidades especiales de los estudiantes y define las ayudas pertinentes. La información debe ser registrada de manera individual y permanentemente actualizada.

Artículo 43°.- Espacio y horario de aprendizaje

Para el uso del espacio y organización de los horarios de los CEBE se tendrá en cuenta que:

- a) Los espacios de aprendizaje deben considerar otros contextos significativos del entorno.
- b) La propuesta y organización de horarios debe permitir el desarrollo de los distintos aprendizajes diferenciados a lo largo de la jornada educativa.

Artículo 44°.- Evaluación de los aprendizajes

La evaluación de los aprendizajes tomará en cuenta lo siguiente:

- a) Será permanente, formativa, participativa y estará en relación a las adaptaciones curriculares significativas previstas, considerando criterios fundamentalmente en los avances de desenvolvimiento, autonomía, habilidades sociales y de comunicación.
- b) Será flexible y diferenciada utilizando diversos medios e instrumentos de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes y considerando el contexto escolar. Contará con la participación de la familia y la comunidad.
- c) Será registrada periódicamente mediante un informe cualitativo, comunicando a la familia los resultados de las evaluaciones y los objetivos propuestos.
- d) Será de responsabilidad del docente de aula y del equipo de apoyo, con participación de la familia quienes en conjunto podrán redefinir las metas, estrategias y/o actividades en función de los logros alcanzados o las dificultades halladas durante el proceso de aprendizaje.

Artículo 45°.- Promoción

En los CEBE, la promoción de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad se entiende como un proceso de avance en el logro de los aprendizajes con las adaptaciones curriculares individuales. Está en relación con los logros alcanzados y respetando su edad cronológica.

Artículo 46°.- Certificación

Los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad al finalizar su escolaridad en las instituciones de EBE, recibirán un certificado que contemple el inicio y término de su formación, estableciendo los logros educativos alcanzados para su integración familiar, social y los aprendizajes laborales básicos. Esta certificación se complementará con el informe psicopedagógico que registre las capacidades, conocimientos y actitudes adquiridas en forma articulada y precise las acciones de asesoramiento y recomendaciones pertinentes.

Artículo 47°.- Recursos humanos

Las instituciones de EBE deben contar con el equipo interdisciplinario calificado para el desarrollo integral de los estudiantes. Estos profesionales además de lo establecido en el artículo 56° de la LGE, deberán tener especialización o capacitación para la atención de estudiantes con NEE, capacidad de innovación permanente, conocimiento y manejo de estrategias de trabajo individualizado y de interaprendizaje, y de trabajo con la familia y comunidad.

Estos equipos además de las funciones de atención a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, se constituyen en equipos de apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas que realizan inclusión de estudiantes con NEE.

Las instituciones de EBE garantizarán la permanencia y cumplimiento de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Especiales (SAANEE) brindando las facilidades para el desplazamiento con regularidad, según la demanda del servicio, a las instituciones educativas que incluyen a estudiantes con NEE.

TÍTULO SEGUNDO

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA

Artículo 48°.- Objetivo

El Programa de Intervención Temprana (PRITE) es un servicio educativo especializado integral dirigido a los niños de 0 a 5 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla a cargo de personal profesional interdisciplinario. Tiene carácter no escolarizado con fines de prevención, detección y atención oportuna para el máximo desarrollo de sus potencialidades. Atienden los 12 meses del año.

Promueve la participación activa de los padres o quienes hacen sus veces e impulsa el acceso oportuno de los menores a las instituciones de EBR del nivel inicial y primaria.

Artículo 49°.- Matrícula y atención

La matrícula en los PRITE puede realizarse en cualquier época del año y procede cuando se confirma la situación de discapacidad o el riesgo de adquirirla, mediante una evaluación integral a cargo de los profesionales del Programa. Los niños para ser matriculados deben tener una edad cronológica menor a 6 años.

Artículo 50°.- Funcionamiento en zonas rurales y urbano marginales

La DRE y UGEL garantizarán la creación y funcionamiento de los PRITE en sus jurisdicciones correspondientes y fundamentalmente en las zonas rurales y urbano marginales.

Artículo 51°.- Apoyo a la inclusión

El equipo interdisciplinario de los PRITE se constituye como equipo de apoyo a la inclusión de los niños con NEE en el nivel de la educación inicial de la zona geográfica educativa de su ámbito jurisdiccional. Desarrolla acciones de evaluación, coordinación y asesoramiento para la atención educativa pertinente de dichos niños.

Artículo 52°.- Meta de atención

La meta de atención de los PRITE en el área urbana, peri urbana y rural será normada por el Ministerio de Educación.

TÍTULO TERCERO

SERVICIOS DE APOYO Y ASESORAMIENTO PARA LA ATENCIÓN DE NEE

Artículo 53°.- Objetivo

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) está conformado por un conjunto de recursos humanos especializados o capacitados para brindar apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas, a los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad y a quienes presentan talento y superdotación, así como a los padres de familia o quien haga sus veces.

Para cumplir con este propósito el SAANEE cuenta con el equipamiento y los materiales específicos de los Centros de Recursos de Atención a las Necesidades Educativas Especiales.

Artículo 54°.- Alcance de los servicios

El SAANEE lo organiza territorial y descentralizadamente cada DRE, promoviendo su creación progresiva en coordinación con las instituciones públicas o privadas. Contará con una Unidad Operativa Itinerante que le permitirá atender la demanda con mayor alcance.

Artículo 55°.- Funciones

Son funciones del SAANEE:

- 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 NEE.
- 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 NEE.
- 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.
- h) En los lugares donde existen CEBE que cuenten con equipos de apoyo, éstos cumplirán las funciones del SAANEE en el ámbito de su jurisdicción, realizando acciones de asesoramiento a las instituciones educativas inclusivas en forma periódica y de acuerdo a la demanda.

DISPOSICIONES TRANSITORIAS

Primera.- Reubicación de estudiantes

Los estudiantes que vienen siendo atendidos en aulas de educación especial en las instituciones educativas de EBR serán reubicados, previa evaluación, en los diferentes grados que les corresponda, considerando su edad cronológica. Los docentes que laboran en dichas aulas cumplirán acciones de asesoramiento y apoyo a la instituciones educativas inclusivas.

Segunda.- Plan Piloto de Inclusión Progresiva

El Ministerio de Educación, en coordinación con las DRE, desarrollará un Plan Piloto de Inclusión Progresiva de estudiantes con NEE en la EBR, EBA y ETP. Este Plan contempla los siguientes aspectos:

- a) Desarrollo de Plan Regional de inclusión educativa.
- b) Proyecto piloto en por lo menos 3 regiones del país concordante con las Regiones seleccionadas en el Plan Nacional de Emergencia Educativa.
- c) Formación y capacitación de docentes en las regiones piloto
- d) Sistematización, validación y difusión de experiencias de inclusión de alumnos con NEE en instituciones educativas regulares.

Tercera.- Adecuación de infraestructura y recursos

Las DRE y UGEL promoverán acciones coordinadas con los Gobiernos Regionales y Municipalidades para la eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas en las instituciones educativas inclusivas y Programas.

Cuarta.- Gradualidad del marco presupuestal

La DRE y UGEL en coordinación con los Gobiernos Regionales, Municipalidades y otros sectores involucrados, proveerán gradualmente los recursos humanos, materiales, equipamiento, infraestructura de los CEBE, PRITE, SAANEE Programas de talento y superdotación, Centro de Recursos, según disponibilidad presupuestal para la atención con calidad para los estudiantes con NEE.

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS

Primera.-

El Ministerio de Educación establecerá las orientaciones específicas referentes a la educación inclusiva, los CEBE, los SAANEE, los criterios de diversificación y adaptaciones curriculares, los PRITE, la atención al talento y superdotación, los centros de recursos, la incorporación de las nuevas tecnologías y las redes educativas rurales en apoyo al proceso inclusivo. Dichas orientaciones serán coordinadas con el Consejo Nacional de Integración de la Persona con Discapacidad CONADIS.

Segunda.-

La aplicación del presente Reglamento a las instituciones educativas de gestión privada será progresiva y de conformidad con las normas existentes y que sobre el particular dicte el Ministerio de Educación.

Tercera.-

El Ministerio de Educación dictará las medidas complementarias necesarias para la aplicación del presente Reglamento, así como aquellas para la implementación y desarrollo de la Educación Básica



**Consortio por los Derechos
de las Personas con Discapacidad**

Asociación Arariwa • Asociación Hellen Keller Perú • CEMPDIS • Paz y Esperanza