



PERÚ

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad CONADIS



Experiencias relevantes de **innovación para la inclusión educativa** de personas con discapacidad en el Perú



BICENTENARIO PERÚ 2021

Autor(es): Esta es una obra colectiva.



PERÚ

Ministerio
de la Mujer y
Poblaciones Vulnerables

Consejo Nacional para
la Integración de la
Persona con Discapacidad
CONADIS

“Experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Perú”

MARCO ANTONIO GAMARRA LA BARRERA

Presidente del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad

VICTOR HUGO VARGAS CHÁVARRI

Director (e) de Investigación y Registro

JHONATHAN RIVERA CARBAJAL

Director (e) de la Subdirección de Investigación

Editador por:

Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad - CONADIS

Av. Arequipa N° 375, Urb. Santa Beatriz. Lima - Perú

comunicaciones@conadisperu.gob.pe

www.gob.pe/conadis

Observatorio Nacional de la Discapacidad: www.conadisperu.gob.pe/observatorio/

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2021-14015

Primera Edición - Diciembre de 2021 / Lima - Perú

La información contenida en este documento puede ser reproducida total o parcialmente, siempre y cuando se mencione la fuente de origen: “Experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de personas con discapacidad en el Perú”.

Índice

Acrónimos y siglas	2
Introducción	3
Resumen ejecutivo	7
1. Objeto de estudio	8
2. Antecedentes	9
2.1 Precedentes Internacionales.....	9
2.2 Marco Normativo Nacional	14
3. Marco teórico	23
3.1 Marco conceptual	23
4. Metodología	32
5. Resultados	35
6. Conclusiones	58
7. Recomendaciones	60
8. Referencias Bibliográficas	62

Acrónimos y siglas

CEBE: Centro de Educación Básica Especial

CDPD: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

CNE: Consejo Nacional de Educación

CONADIS: Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad

CREBE: Centro de Recursos de Educación Básica Especial

EBA: Educación Básica Alternativa

EBE: Educación Básica Especial

EBR: Educación Básica Regular

ESTP: Educación Superior y Técnico Productiva

FONDEP: Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana

MINEDU: Ministerio de Educación

NEE: Necesidades Educativas Especiales

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

PANETS: Programa de Atención Educativa para niños con Facultades Talentosas Sobresalientes

PEN: Proyecto Educativo Nacional 2036

PNMDD: Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo

PRITE: Programa de Intervención Temprana

SAANEE: Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Introducción

En 1945 se reconoce el derecho a la educación en la constitución de la UNESCO. En 1948, con la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se definía la misma como un derecho humano fundamental. Sin embargo, es a partir de 1990 que se afirma el interés global en fortalecer un movimiento para una mayor cooperación internacional en materia educativa con la Declaración de Jomtien (UNESCO, 2019).

En 1994, el gobierno español y la UNESCO organizaron la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, que tuvo como resultado la Declaración de Salamanca, donde se señala la política, práctica y principios para las Necesidades Educativas Especiales (NEE) con la consigna *escuelas para todos* (UNESCO, 1995). A partir de la Declaración de Salamanca se han hecho múltiples balances sobre los avances y las limitaciones en relación a la implementación de medidas integradoras sobre las necesidades educativas de las poblaciones vulnerables, vinculadas a las diferentes partes involucradas (Echeíta y Verdugo, 2004; García y Romero, 2019; Yadarola, 2019). Para el año 2000 se realizó el Foro Mundial de Educación en Dakar, en este evento se resaltó el incumplimiento de las metas propuestas en Jomtien y, además, 164 gobiernos se comprometieron a lograr los 6 objetivos de Educación para Todos¹.

Además del rol de la conferencia de Salamanca como piedra de toque en el movimiento internacional en favor de la educación inclusiva, en el intervalo de tiempo desde la realización de la conferencia hasta la actualidad, se han propuesto normas, marcos de acción y acuerdos que promueven el derecho a la educación de las personas con discapacidad como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 24 señala que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Naciones

¹ Para ver los 6 objetivos de Educación para Todos revisar:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

Unidas, 2007). El Foro Mundial sobre la Educación en Incheon se reafirmaron los compromisos de Jomtien y Dakar y se estableció el compromiso de aplicar la nueva agenda mundial Educación 2030 (UNESCO, 2015). Asimismo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en su Objetivo de Desarrollo Sostenible N° 4 (ODS 4) señala que se debe “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2018).

En el 2019, conmemorando los 25 años de la Declaración de Salamanca, se realizó el Foro internacional sobre inclusión y equidad en la educación: *Todas y todos los estudiantes cuentan*, en la ciudad de Cali, Colombia. Este tuvo como objetivo:

“construir un entendimiento común y un compromiso renovado para reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de las políticas educativas, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, las agencias de las Naciones Unidas, los asociados para el desarrollo y el sector privado” (Duk y Murillo, 2019, p. 12).

Sin embargo, durante el desarrollo de la misma se evidenció que, 25 años después y a pesar de los esfuerzos desplegados por la comunidad internacional y los gobiernos, los sistemas educativos y las políticas propuestas e implementadas seguían siendo insuficientes para la transformación de la educación hacia una propuesta accesible que permita, en la actualidad, ver en el horizonte la promesa del ODS 4 convertida en una realidad al 2030.

Los datos del Instituto de Estadísticas de la UNESCO señalan que, a nivel global aproximadamente 262 millones de niños, niñas y jóvenes no acceden a la escuela² y más de 617 millones no alcanzan los umbrales mínimos de competencia en lectura y matemáticas (UNESCO, 2019).

² datos actualizados al 2017 según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO.

Es en este escenario que se desenvuelven las acciones del gobierno peruano para afrontar los retos en materia de educación inclusiva. En ese sentido, el Perú es uno de los estados firmantes de todas las declaraciones, convenciones y acuerdos internacionales aquí señalados. Dicho esto, el caso peruano está inmerso en una situación compleja: la discapacidad en el Perú es todavía una condición y situación poco estudiada (CONADIS, 2021a) y las brechas y barreras que enfrentan en su cotidianidad las personas con discapacidad son aún motivo de serias limitaciones en el desarrollo de sus actividades y planes de vida.

Una de las principales problemáticas que enfrentan las personas con discapacidad en el Perú es, definitivamente, la educativa. La diversidad funcional de las personas con discapacidad y la propuesta educativa peruana, considerando las dificultades de accesibilidad y adecuación, muchas veces no permiten la inclusión real de la población con discapacidad, lo que resulta en un bajo índice de personas con discapacidad con educación inicial, primaria, secundaria, técnica y superior³; siendo esta una tarea aún pendiente a pesar de los esfuerzos sectoriales que se puedan haber realizado a la fecha⁴. Esta realidad deviene en una limitación de nivel estructural, porque la oferta laboral formal peruana requiere perfiles con competencias técnicas o universitarias que la mayoría de la población con discapacidad no puede suplir por las dificultades de acceso a la educación que tienen que afrontar desde muy tempranas edades (CONADIS, 2021b).

³ El RNPcD actualizado al mes de junio de 2021 señala que solo el 40.2% del total de inscritos ha cursado o cursa estudios de cualquier nivel educativo. Para revisar el RNPcD al mes de junio ver:

[https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/estadisticas/inscripciones-en-el-registro-nacional-de-la-persona-con-discapacidad-junio-2021/IO DE LA DISCAPACIDAD](https://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/estadisticas/inscripciones-en-el-registro-nacional-de-la-persona-con-discapacidad-junio-2021/IO%20DE%20LA%20DISCAPACIDAD)

⁴ De acuerdo con el Mapa de Servicios de Educación Básica Especial, a la fecha existen 390 CEBE, 97 PRITE, 26 CREBE y 2 PANETS. Para ver el mapa:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizTM3NjdkMzktZjJhOS00ZW1LWE2NjYtNmQwOGMzOTIjZGU0IiwidCI6IjYxODZkOTVhLTU0ZDUtNGRmMS04YWE3LTBiNDliODBmOGYyNCIsImMiOiR9>

La situación actual, sin embargo, no ha sido propicia para mejorar los indicadores de acceso a la educación. La emergencia sanitaria por la COVID-19 y las medidas de confinamiento ordenadas por el gobierno ante la pandemia, aunque necesarias, han sido y son una limitación importante al momento de desarrollar propuestas presenciales para acortar las distancias en el plano educativo. Por otro lado, toda crisis puede ser escenario de oportunidades y permitir propuestas alternativas para afrontar problemáticas complejas como el acceso a la educación de las personas con discapacidad.

En ese sentido, se considera valioso y necesario identificar tanto los marcos normativos como las diferentes experiencias que vienen considerando la inclusión de la población con discapacidad desde la innovación educativa, con el objetivo de poder exponer, promover, evaluar y replicar las experiencias que permitan la inclusión de las personas con discapacidad.

Para esto, el presente informe se propone abordar la revisión en dos etapas con el objetivo de conseguir una mirada integral de la situación de las innovaciones para la inclusión educativa: la primera presentará los documentos marco de nivel normativo en el plano internacional y nacional que representen hitos en el avance hacia la inclusión de las personas con discapacidad dentro de un escenario de desarrollo de políticas referidas a las NEE, en ese sentido, se consideran los, acuerdos, convenciones y conferencias internacionales de las Naciones Unidas y la normativa nacional alineada con el marco internacional señalado. La segunda presentará los estudios de experiencias que se identifican, que se complementan con una búsqueda en paralelo de las iniciativas no sistematizadas a través de artículos académicos, ya que se evidencia una ausencia de sistematizaciones o incluso recolección de experiencias individuales que nutrirían y servirían de apoyo al presente documento de trabajo.

Resumen ejecutivo

El objetivo general del estudio es identificar experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el Perú.

Se hizo una revisión de los tratados internacionales suscritos por el Perú referidos a la consolidación y puesta en marcha de planes educativos nacionales que garanticen el derecho de las personas con discapacidad a la educación y la inclusión plena, tomando en consideración la diversidad funcional y las necesidades educativas especiales de cada individuo. Además, se consideró presentar tanto la legislación nacional como las políticas de gestión sectorial vinculadas con la inclusión educativa de las PcD. En ese sentido se tomaron en cuenta la Ley N° 28044, Ley General de Educación, la Ley N° 30220, Ley Universitaria y la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, al mismo tiempo se consideró la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030, la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva y el Proyecto Educativo Nacional al 2036.

Por otro lado, al ser un estudio que procura la identificación de experiencias sistematizadas en la materia, se hace un planteamiento metodológico que prioriza la revisión de bases de datos académicas, el uso de buscadores especializados y que además se apoya en la revisión paralela de iniciativas en proceso de implementación, incluso durante el espacio de tiempo en el que se desarrolla la investigación.

Finalmente, los resultados priorizan los hallazgos vinculados a los proyectos de la actualidad ante las limitaciones en el marco de la búsqueda de experiencias sistematizadas en publicaciones académicas de revistas especializadas.

1. Objeto de estudio

El objetivo general del estudio es identificar experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el Perú; este se subdivide en dos objetivos específicos. El primero consiste en analizar la situación de las medidas gubernamentales para lograr la inclusión educativa de las personas con discapacidad. El segundo consiste en identificar experiencias de innovación en materia de educación inclusiva en el Perú que hayan sido sistematizadas y se encuentren disponibles en repositorios, bases de datos indizadas, buscadores especializados, entre otros.

2. Antecedentes

2.1 Precedentes Internacionales:

Conferencia Mundial de Educación para Todos y Declaración de Jomtien

La Conferencia de Jomtien (1990) representó el primer y el más importante escenario internacional para discutir sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano. Los consensos alcanzados en dicha conferencia dieron impulso a la campaña mundial que tenía como objetivo propiciar la enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además, dicha conferencia generó esfuerzos que abordaban la necesidad de mejorar la calidad de la educación básica regular y a dar con los medios más eficaces y económicos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de grupos vulnerables, entre los que se encuentran las personas con discapacidad.

La Declaración de Jomtien señala en el subcapítulo *educación para todos: una visión ampliada y un compromiso renovado*, que:

“las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo”. (Artículo 3, numeral 5, Declaración de Jomtien, 1990)

Sobre lo anterior, es importante indicar que, dentro del marco de reconocimiento de la necesidad de garantizar el acceso a la educación de las personas con discapacidad, el debate y las propuestas partieron desde perspectivas que aún no consideraban enfoques inclusivos en el sentido en que son entendidos en la actualidad.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad y Declaración de Salamanca

En la Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) se elaboró el documento denominado Declaración de Salamanca, el mismo que señala en su segundo punto que:

“Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades, las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades, las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”. (UNESCO, 1995)

Es a partir de la conferencia de Salamanca que se hace un abordaje más acucioso de las problemáticas educativas de las personas con NEE, donde las personas con discapacidad desde sus organizaciones propugnaban igualdad de oportunidades y el cese de medidas que aislaban a sus integrantes. Sin embargo, también se señalaba limitaciones, como es el caso del uso impreciso de conceptos como integración por parte de algunos representantes de los países parte, lo que dificultó la elaboración de las propuestas en el marco legislativo.

Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

La Organización de las Naciones Unidas promovieron la CDPD, la misma que se firmó el 30 de marzo del 2007. El Perú fue el primer país latinoamericano en ratificar la CDPD, el decimoquinto país a nivel mundial y el noveno en ratificar su protocolo facultativo. La CDPD en su artículo 24 referido a la educación, vincula a los países signatarios a

reconocer los derechos de las personas con discapacidad, sumando esfuerzos para el cambio de la realidad de esta población en situación de vulnerabilidad.

Específicamente, la CDPD conmina a los estados parte a asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles. A partir de los cinco numerales del artículo referido a la educación de las personas con discapacidad se presenta un marco normativo que considera de manera amplia las diferentes formas en que se debe garantizar el desarrollo educativo de las personas con discapacidad en igualdad de derechos con las demás.

En particular, es importante mencionar que la CDPD usa el concepto de inclusión y no el de integración, avanzando en un entendimiento de la discapacidad en el ámbito de la diversidad humana. Lo que nos permite resaltar que es desde esta perspectiva que se debe proponer cualquier iniciativa vinculada al desarrollo educativo de las personas con discapacidad.

No obstante, como se señala en la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030:

“a más de una década de la ratificación de la CDPD en el Perú, el aseguramiento de la igualdad de oportunidades, a través del acceso a servicios públicos de calidad para personas con discapacidad, ha sido poco efectivo. Es así como esta población enfrenta limitaciones en el acceso a la educación inclusiva, salud, trabajo decente o justicia” (MIMP, 2021, p.67).

Foro Mundial de Educación y Declaración de Incheón

Por su parte, el Foro Mundial de Educación realizado en Incheón, Corea del Sur (2015) se realizó con el objetivo de hacer un balance de los avances logrados desde el inicio del movimiento mundial por la educación iniciado en Jomtien (1990) y continuado en Dakar (2000), la Declaración de Incheón enmarca sus acciones en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, haciendo hincapié en que su misión es transformar las vidas de

las personas desde la educación reconociéndola como motor de desarrollo para las naciones.

Del mismo modo, hace suyo el ODS 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Señalando la urgencia de comprometerse con una agenda de educación única, renovada que sea integral, ambiciosa y exigente. Ahora bien, la declaración señala en su punto 7:

“La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás”. (UNESCO, 2015)

El reconocimiento de la inclusión y equidad en la educación por parte de los países signatarios se vincula estrechamente con el compromiso de los mismos en que no se den por conseguidas las metas si no se lograron para todas las poblaciones, especialmente las que cuentan con necesidades educativas especiales, haciendo énfasis en las personas con discapacidad. Esta declaración renueva el compromiso que se plantea de manera global desde el año 1990 con la declaración de Jomtien, al mismo tiempo que se ha ido promoviendo y elaborando una propuesta más acorde con las demandas de las organizaciones de personas con discapacidad y los movimientos sociales que promueven una educación de carácter inclusivo. Señalado lo anterior, queda pendiente la evaluación de los avances individuales de los países que se

comprometieron desde 1990 con que la educación sea un derecho garantizado para todas y todos.

Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación: Todas y todos los estudiantes cuentan

Aún con los esfuerzos realizados para promover una educación de calidad para todos, la transformación esperada no se ha producido ni en los sistemas educativos ni en las políticas necesarias para traducir la meta del ODS 4 en una realidad. Es a partir de la premisa anterior que se planteó el escenario el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación realizado en Cali, Colombia (2019) respecto a los avances del proceso que se inició con la declaración de Salamanca en 1994, 25 años después.

El Foro de Cali buscó construir consensos y entendimiento común mientras que, al mismo tiempo buscaba renovar el compromiso de reforzar la inclusión en la educación entre los responsables de la formulación de políticas de educación de las Naciones Unidas, los estados parte, los profesionales de la educación, las organizaciones de la sociedad civil, las ONG, la cooperación internacional y el sector privado.

Durante el Foro de Cali se manifestó la relevancia de alcanzar una definición comprehensiva y común de la inclusión en educación. Tal como se planteó en el Compromiso de Cali, la inclusión se debe entender como un proceso de transformación fundamental de los sistemas educativos. Por ende, constituye un proyecto ético, político y social, orientado a garantizar el derecho a la educación, a partir de la generación de condiciones que aseguran el acceso y la participación plena en una educación de calidad para todas las personas a lo largo de la vida.

Finalmente, es importante resaltar que durante el Foro de Cali se apuntó con especial énfasis la necesidad que los equipos a cargo de la implementación de las políticas educativas deben ser capaces de identificar mecanismos y dispositivos que permitan poner en práctica la inclusión educativa. Donde se debe reconocer los esfuerzos exitosos desarrollados por algunos países, localidades o comunidades educativas, sistematizando y difundiendo dichas experiencias, con la finalidad de contribuir

mediante la evidencia a inspirar a otros, movilizarse; desmantelando la narrativa de que la inclusión y la equidad en educación no son posibles.

Todo lo señalado anteriormente es evidencia del trabajo realizado y la articulación internacional desde las organizaciones de cooperación, la sociedad civil y los estados. Sin embargo, no han variado los grandes obstáculos que detienen los acuerdos y los marcos de acción que se plantean: la desigualdad global, las grandes brechas de acceso a recursos, el financiamiento, la inestabilidad política entre otros factores no permiten ver resultados significativos que se traduzcan en mejores índices de acceso a la educación y aprendizajes adquiridos.

2.2 Marco Normativo Nacional

Parte fundamental para analizar en qué estado se encuentran las iniciativas en materia de inclusión educativa en el país, tiene que ver con conocer el marco normativo que rige y desde dónde se orientan las políticas sectoriales vigentes en la temática. Por esto es que se considera hacer un repaso por las principales normas y documentos que, aún en su sentido más amplio, consideran marcos de acción para la mejora del proceso de inclusión educativa señalado como prioritario desde la comunidad internacional y los marcos normativos expuestos previamente.

Ley General de Educación N° 28044

La Ley General de Educación, Ley N° 28044 fue promulgada en julio del 2003, en esta normativa:

“la educación inclusiva emerge como respuesta a las prácticas tradicionales asociadas a un modelo rehabilitador, basado en la patología, promoviendo, en cambio, una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planteamiento de atención a la diversidad en que las instancias del sector a nivel nacional, regional, local y las instituciones educativas pueden atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia” (MINEDU, 2012, p.9).

Esta norma aborda el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad bajo la concepción de educación inclusiva y transversal, enfatizando principios como calidad y equidad, dentro de cuyo marco orientador se plantean los reglamentos para los diferentes niveles y modalidades educativas. La norma aborda aspectos fundamentales para desarrollar una propuesta educativa adecuada para la inclusión de las personas con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad.

La norma expuesta permitió que se puedan diseñar políticas en Educación Básica Especial (EBE), de igual manera, permitió la formulación de planes, programas y proyectos con enfoque inclusivo y transversal para el sistema educativo peruano, para su implementación a nivel nacional, lo que significó un reto para la articulación intersectorial en el que todas las direcciones del MINEDU trabajaron para sacar adelante una propuesta educativa inclusiva que posibilite una atención integral a este grupo en situación de vulnerabilidad de la población escolar.

Dentro de este enfoque, la modalidad de EBE pudo constituirse como una caja de herramientas y recursos educativos para la atención integral de los estudiantes con discapacidad matriculados en el sistema nacional de educación básica regular.

De esta manera, apoyando y asesorando a los profesionales de los diferentes niveles y modalidades que trabajan desde un enfoque de inclusión para beneficio de los estudiantes con discapacidad a través de los SAANEE y, además, atendiendo en forma escolarizada a los estudiantes con discapacidad severa o discapacidad múltiple, que por sus NEE no pueden cursar estudios en los colegios de EBR.

Ley Universitaria N° 30220

La universidad se constituye como uno de los pocos espacios en donde el conocimiento se puede desarrollar de forma autónoma y se presenta como el sitio donde se desarrolla el pensamiento crítico que busca el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, todavía existe una brecha respecto a sus procesos de inclusión; a pesar que existen algunos cambios positivos en la materia, fundamentalmente en el plano normativo, se presentan obstáculos vinculados a la gestión de las instituciones

educativas por el uso antojadizo de la autonomía universitaria. Esta realidad hace que no se pueda hablar de una verdadera educación inclusiva e integradora, viable y de largo alcance para todos aquellos que deseen tener acceso a ella. Por ello, se debe hacer incidencia sobre la relevancia, influencia y poder académico que la universidad tiene en la sociedad y lo que significa para los proyectos de vida de las personas con discapacidad en particular.

La Ley Universitaria N° 30220, promulgada en el año 2014, señala en su artículo 6, que se debe “colaborar de modo eficaz en la afirmación de la democracia, el estado de derecho y la inclusión social”. Del mismo modo, en el artículo 98 se añade que “las personas con discapacidad tienen derecho a una reserva del 5% de las vacantes ofrecidas en sus procedimientos de admisión”.

Finalmente, en el artículo 129 se apunta que “las universidades implementan todos los servicios que brindan, considerando la integración a la comunidad universitaria de las personas con discapacidad, de conformidad con la Ley 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad”. En tal sentido, la ley universitaria, desde su promulgación, ha considerado en su marco normativo aspectos que reconocen la necesidad de abordar el problema del acceso a la educación superior de las personas con discapacidad. Sin embargo, a la fecha, el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en los claustros universitarios sigue siendo una lucha individual de los estudiantes con discapacidad y no parte de estrategias institucionales para cumplir la ley.

Ley General de la Persona con Discapacidad N° 29973

La Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, fue promulgada en diciembre del año 2012 y fue el resultado de un amplio proceso de consulta y recojo de propuestas organizadas desde la sociedad civil. Se sustenta y apoya en los conceptos planteados en el marco de la CDPD y acoge dentro de su naturaleza legislativa el modelo social de la discapacidad y el enfoque de derechos. En ese sentido, la ley se

presenta como un marco legislativo amplio que permite el desarrollo de acciones que, en teoría, deben generar cambios positivos para las personas con discapacidad.

De acuerdo con el artículo 35 de la ley N° 29973, las personas con discapacidad tienen derecho a “recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades”. Además, la ley apunta que es el Ministerio de Educación la institución que regula, promueve, supervisa, controla y garantiza la matrícula de las personas con discapacidad en las instituciones educativas públicas y privadas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional. Finalmente, señala que ninguna institución educativa pública o privada puede negar el acceso o permanencia de una persona por motivos de discapacidad.

No obstante, existen en la práctica múltiples factores⁵ que dificultan el cumplimiento de la principal normativa en materia de discapacidad en el Perú, específicamente, en el capítulo vinculado a la educación. Algunos han sido recogidos previamente en el presente informe, otros serán desarrollados más adelante.

Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 (PNMDD)

Se considera relevante poder identificar el nuevo marco de acción que se pondrá en marcha desde el lanzamiento de la PNMDD, propuesta desde el CONADIS, la misma que fue aprobada por Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP y que es el documento base de gestión para la administración pública con miras a conseguir las metas propuestas al 2030. La política señala que el problema público principal a solucionar es la discriminación estructural hacia las personas con discapacidad y, en el respecto que corresponde a este estudio, el diagnóstico de la política señala que “existen limitaciones para acceder a una educación inclusiva, enmarcada en el limitado acceso a servicios que garanticen el ejercicio de derechos” (MIMP, 2021, p.23).

⁵ Entiéndase factores sociales, económicos, de accesibilidad, de gestión, etc.

Es así que, en el Perú, las personas con discapacidad cuentan con niveles bajos de educación, tanto en el nivel inicial, como en el nivel primario, secundario y de estudios superiores.

Según los censos nacionales 2017:

“El 13.9% (376 mil 891 personas) no tiene nivel alguno de educación, el 0.3% (8 mil 11 personas) cuenta con nivel inicial, el 32.0% (868 mil 690 personas) estudió hasta primaria y el 29.6% (803 mil 840 personas) cuenta con educación secundaria. Además, sólo el 14.9% ha culminado sus estudios de educación superior y el 1.3% cuenta con una maestría o doctorado” (INEI, 2018 en MIMP, 2021 p. 24).

Lo anterior evidencia que persiste una mayoritaria población de personas con discapacidad en edad escolar que no accede al sistema educativo, debido a que no solo no están incluidos en las instituciones de EBE o alternativa, sino que tampoco lo están en la EBR.

El diagnóstico que elabora la PNDD señala que, de acuerdo con el Censo Educativo 2018, existen 246 equipos de SAANEE a nivel nacional⁶ y, además, se registra un total de 1048 profesionales para atender a los 90,490 estudiantes con discapacidad que se encuentran en instituciones educativas. Sin embargo, el 40,83% de los SAANEE se encuentra en Lima, mientras que, en las regiones más pobres, como Madre de Dios y Amazonas, se cuenta con escasos profesionales y equipos SAANEE, lo cual limita el ejercicio del derecho a la educación de calidad de las y los estudiantes con discapacidad (Defensoría del Pueblo, 2019).

En ese sentido, cabe recalcar que eliminar las barreras en la educación exige implementar medidas de accesibilidad y otorgar ajustes razonables, así como apoyos.

⁶ Para una mirada de los servicios, ver:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizTM3NjdkMzktZjJhOS00ZWY1LWE2NjYtNmQwOGMzOTJGU0liwjdCI6IjYxODZkOTVhLTU0ZDUtNGRmMS04YWE3LTBiNDliODBmOGYyNCIsImMiOiR9>

Para ello, además, se debe partir del reconocimiento de las necesidades individuales y capacidades de las y los estudiantes, para asegurar su desarrollo (MIMP, 2021).

En resumen, las limitadas tasa de asistencia escolar de personas con discapacidad en los diferentes niveles, los problemas de accesibilidad en las escuelas a razón de la falta de adecuación de espacios y los enfoques de los docentes, entre otros factores que se presentan a nivel nacional (principalmente en contextos rurales) se constituyen como discriminación y vulneración al derecho fundamental a la educación inclusiva y la permanencia en el sistema educativo de las y los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, y ante la realidad presentada previamente, la PNMDDD plantea como objetivo prioritario número cuatro:

“Garantizar que las personas con discapacidad desarrollen sus competencias en igualdad de oportunidades, a través del acceso, participación, aprendizaje y culminación oportuna, a lo largo de su trayectoria educativa, en los diferentes niveles y modalidades” (MIMP, 2021, p. 145).

Considerando como logro esperado que el porcentaje de personas con discapacidad que alcanza un estándar de suficiencia en educación, según el rango etario al que pertenece, se incremente a un 48.23%. y para esto propone como lineamiento el desarrollar un modelo de servicio educativo pertinente, diverso e inclusivo que garantice el acceso, permanencia, logros de aprendizaje y egreso de las personas con discapacidad.

Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030 (PNESTP)

Se considera particularmente pertinente comentar la PNESTP, a cargo del MINEDU y aprobada por Decreto Supremo N° 012-2020-MINEDU, que identifica la situación de la educación en lo que respecta a los niveles: superior y técnico-productivo. La misma que alinea su propuesta con el enfoque de discapacidad. En uno de sus objetivos prioritarios señala que se debe incrementar el acceso equitativo de la población a la educación

superior y técnico-productiva, para esto plantea en los lineamientos de dicho objetivo, la necesidad de:

“Identificar las potencialidades de los estudiantes de la educación básica para el acceso equitativo y pertinente a la ESTP, implementar mecanismos de apoyo para el acceso equitativo de la población a la ESTP y establecer los mecanismos para la optimización y ampliación de la oferta educativa pública en la ESTP” (MINEDU, 2020, p. 60).

Estos lineamientos se enfocan en promover el acceso equitativo a través de diferentes formas de soporte como son los programas de nivelación, el otorgamiento de becas, la promoción de créditos educativos, entre otros. Asimismo, la política plantea que el MINEDU reconoce, incentiva y coordina con las instituciones públicas y privadas de la ESTP las diversas acciones de soporte para garantizar el acceso de la población en mayor riesgo de exclusión y vulnerabilidad. Este lineamiento es el único que menciona de manera general la necesidad de incluir a poblaciones vulnerables como las personas con discapacidad.

Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena

“El Proyecto Educativo Nacional es el conjunto de políticas que dan el marco estratégico a las decisiones que conducen al desarrollo de la educación. Se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad, a través del diálogo nacional, del consenso y de la concertación política, a efectos de garantizar su vigencia. Su formulación responde a la diversidad del país” (Artículo 7, Ley N° 28044).

El Consejo Nacional de Educación (CNE) desarrolló el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN), esta propuesta sirve como horizonte a largo plazo de los objetivos que se buscan conseguir desde una mirada integral que plantea no dejar a nadie atrás.

El proyecto hace una revisión integral de las propuestas educativas estatales a nivel histórico. Afirma que los sistemas educativos nacionales que conocemos fueron

producto de contextos históricos particulares. En estos escenarios, los sistemas educativos eran vistos como instrumentos fundamentales para el funcionamiento de los entonces nacientes estados y para transferir poder desde instituciones tradicionales hacia instituciones propias de las repúblicas emergentes.

La contextualización histórica que plantea el CNE explica que dentro de las preocupaciones latentes en los procesos necesarios para construir estados consolidados se encontraba el contar con una institución que promueva la cohesión social en sociedades que altos niveles de conflictividad interna, así fue concebida la escuela.

La preocupación por la cohesión social llevó a pensar estas como espacios de encuentro de una diversidad de personas, sin embargo, la antigua noción de cohesión social tendió a entender que tal proceso se debía sustentar en una homogeneización cultural, promoviendo la adopción general de la cultura y lengua dominantes.

Si bien esta forma de entender la cohesión ha quedado en el pasado, la preocupación por la cohesión social persiste. En la actualidad, amerita realizar la siguiente interrogante: ¿debe la escuela ser un espacio de encuentro entre personas diferentes que construyen un sentido de comunidad y que aprenden a valorar la diversidad? La respuesta a la que aspira el PEN es que sí, y que además la escuela es un espacio privilegiado para ello.

Sin embargo, la escuela y el sistema educativo en el Perú tiende a ser segregado y segregador, es tal sentido, no es un espacio de encuentro para la diversidad, sino que promueve y fortalece un sentido de gueto presente en la sociedad que agrupa a los “iguales” para distinguirlos y separarlos de los “diferentes”. Esta segregación se puede asociar a diferentes variables como la condición socioeconómica, etnicidad, idioma, discapacidad, género, inclusive calificaciones, y está asociada a patrones discriminatorios que existen en la sociedad y que la escuela suele reproducir. Por eso, la segregación no es únicamente una problemática vinculada con la cohesión de la sociedad; es, además, un problema que influye negativamente el aprendizaje de las

personas ya que es obligatorio comprender que el aprendizaje se nutre de la diversidad presente en la experiencia humana. De esta manera, la segregación tiene un impacto negativo en los niveles de aprendizaje —especialmente para aquellos en situación de vulnerabilidad y desventaja—, limitando las posibilidades de construir un sistema educativo que construya igualdad de oportunidades para todos y todos, pero que, de momento, sigue reproduciendo de estas desigualdades en las generaciones en formación.

Finalmente, el PEN busca construir un sistema educativo que contribuya a formar y consolidar una república de ciudadanos donde estos ejercen plenamente sus derechos, donde la diversidad sea entendida como fuente de riqueza, y no como un sistema que reproduce desigualdades y que segrega a las personas. En ese sentido, el PEN se alinea y promueve a trabajar una visión educativa que abraza

3. Marco teórico

3.1 Marco conceptual

Persona con discapacidad

Existen debates aún vigentes sobre el concepto de discapacidad, entendiendo esta desde miradas que son construidas desde enfoques médicos que señalan las deficiencias como característica fundamental, mientras que hay miradas que se aproximan desde un reconocimiento de la diversidad humana e incluyen de manera integral, además de la característica específica de las patologías o deficiencias, el factor social.

Sin embargo, para los fines de esta investigación se usa de manera general la definición que se tipifica en la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad:

“La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias físicas, sensoriales, mentales o intelectuales de carácter permanente que, al interactuar con diversas barreras actitudinales y del entorno, no ejerza o pueda verse impedida en el ejercicio de sus derechos y su inclusión plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás” (Artículo 2, Ley N°29973).

Sistema educativo

El sistema educativo peruano cuenta con dos etapas marcadas, la primera etapa es la Educación Básica Regular (EBR) y la Educación Superior y Técnico-Productiva (ESTP).

“a) Educación Básica: La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad. Con un carácter inclusivo atiende las demandas de personas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje.

b) Educación Superior: La Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país.” (Artículo 29, Ley N° 28044)

La Educación Básica se organiza en: regular, alternativa y especial. Dentro de la EBR se ubican tres niveles:

" a) Nivel de Educación Inicial: La Educación Inicial constituye el primer nivel de la Educación Básica Regular, y comprende a niños menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada conforme a los términos que establezca el Reglamento. El Estado asume también sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. Se articula con el nivel de Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, conservando su identidad, especificidad, autonomía administrativa y de gestión.

Con participación de la familia y de la comunidad, la Educación Inicial cumple la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos.

b) Nivel de Educación Primaria: La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica Regular y dura seis años. Tiene como finalidad educar integralmente a niños. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional y artístico, el pensamiento lógico, la creatividad, la adquisición de las habilidades necesarias para el despliegue de sus potencialidades, así como la comprensión de los hechos cercanos a su ambiente natural y social.

c) Nivel de Educación Secundaria: La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y dura cinco años. Ofrece a los estudiantes una formación científica, humanista y técnica. Afianza su identidad personal y social. Profundiza el aprendizaje hecho en el nivel de Educación Primaria. Está orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio. Forma para la vida, el trabajo, la convivencia democrática, el ejercicio de la ciudadanía y para acceder a niveles superiores de estudio. Tiene en cuenta las características, necesidades y derechos de los púberes y adolescentes.

La capacitación para el trabajo es parte de la formación básica de todos los estudiantes. En los últimos años escolares se desarrolla en el propio centro educativo o, por convenio, en instituciones de formación técnico-productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad” (Artículo 36, Ley N° 28044).

Relevancia

En la elaboración de una revisión de experiencias se debe hacer una evaluación que permita identificar las iniciativas más representativas en los procesos que buscan caminar hacia una educación inclusiva que parte del pleno ejercicio del derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos. Para esto es importante entender el concepto de relevancia que usaremos en el presente informe para delimitar las diferentes experiencias que se hayan podido identificar a través de los criterios que se explicarán oportunamente en la sección metodológica.

Debemos señalar que la relevancia es definida como tener ideas valorables y útiles para las personas en sus vidas y trabajos. En castellano lo relevante es sinónimo de significativo e importante (Naidorf, 2011). Sin embargo, también se debe aclarar que la relevancia varía de acuerdo con los intereses particulares de las personas, es decir, cuenta con un carácter subjetivo. Por lo mismo, este concepto debe ser

complementado por el de pertinencia, el mismo que hace referencia a lo apropiado para una situación particular; esta definición no remite a una valoración general sino relacionada con un contexto específico (Naidorf, 2011). Para el interés específico de este informe, la relevancia se entiende como la experiencia de valor y utilidad que se adapta de manera adecuada a su contexto específico.

Educación inclusiva

Para definir educación inclusiva, primero debemos definir lo que se entiende por inclusión, para esto nos apoyamos en lo que expresa Saleh en el Seminario Internacional sobre Inclusión social y Discapacidad:

“La inclusión es un proceso, una interminable búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad.

La inclusión concierne a la identificación y reducción de barreras, barreras que ponen obstáculos a la participación.

La inclusión es aprender a vivir, aprender y trabajar juntos; es compartir las oportunidades y los bienes sociales disponibles.

La inclusión no es una estrategia para ayudar a las personas para que calcen dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos.

La inclusión no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo” (UNICEF, 2004, p. 16)

Sin embargo, en diferentes países existe una casi institucionalizada confusión con respecto al concepto de educación inclusiva, debido a que se viene utilizando para hacer referencia a la participación de personas con discapacidad o NEE en la EBR. De esta manera, se confunde y mezcla el concepto de inclusión con el de integración, cuando se trata de dos enfoques con visiones distintas. Esta confusión crea, como consecuencia, políticas de educación inclusiva dentro de un sistema de educación

especial, lo que perjudica el análisis del universo de exclusiones que se dan en el conjunto de los sistemas educativos, como también la implementación de políticas integrales de atención a la diversidad.

Por un lado, el movimiento por la integración apareció para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a participar y desenvolverse en los espacios comunes sociedad al igual que los demás ciudadanos. La búsqueda por concretar este principio de normalización en los sistemas educativos dio vida al movimiento de integración escolar, que tuvo su punto de partida a finales de los años setenta.

A partir de lo anterior, la integración es asociada, desde la intervención estatal, a la provisión de recursos adicionales, sean estos económicos, humanos o materiales, con el objetivo de apoyar a los alumnos que son integrados. Sin embargo, usualmente, los apoyos tienen enfoques individualizantes, mientras que los docentes no intervienen ni se responsabilizan de la atención de los estudiantes con NEE, así como tampoco evalúan si sus prácticas educativas son pertinentes. Por otro lado, enfocar de esta manera el uso de recursos adicionales exclusivamente para estos estudiantes vulnera los derechos de otros que también los requieren, pero que por diferentes motivos no forman parte de los programas de integración.

Colocar el énfasis de atención solo en los estudiantes con NEE, en lugar de transformar los sistemas educativos para abordar integralmente la diversidad, ha tenido como consecuencia que la integración no tenga, al día de hoy, la expansión deseada y que, en muchos casos, los estudiantes en programas de integración realicen un trabajo en paralelo al de su grupo, limitando de esta manera sus oportunidades de participación en la construcción de conocimiento y de aprendizaje.

Como señala Booth (2000):

“la inclusión de un determinado colectivo no llegará muy lejos si la escuela no está preparada para dar respuesta a la diversidad en general. Otra consecuencia importante es que no se lleva a cabo una reflexión en las escuelas

respecto a qué aspectos de sus culturas y prácticas están haciendo que muchos alumnos y alumnas no tengan éxito en su aprendizaje”.

El movimiento por la inclusión, sin embargo, es más amplio ya que se considera el aprendizaje y participación de todos los y las estudiantes, siendo más enfático en atender todo tipo de discriminación y exclusión. Esto, debido a que el movimiento considera que existen muchos estudiantes, además de los estudiantes con alguna discapacidad, que no acceden en igualdad de oportunidades a los servicios educativos ni reciben una educación adecuada a las NEE que puedan tener.

Para tal movimiento, queda claro que la educación inclusiva es un asunto de derechos humanos, ya que busca hacer efectivos para todos, sin excepción, los derechos a la educación, a la participación y no discriminación y a la propia identidad. De esta manera, el derecho a la educación no significa solo tener acceso a esta sino que además esta debe ser de calidad y logre que los estudiantes alcancen sus metas de aprendizaje.

En la misma línea de lo propuesta desde una mirada de inclusión, se debe entender que el derecho a la participación y a la no discriminación se traduce en que nadie debería sufrir ningún tipo de discriminación para participar en las diferentes actividades de la vida humana, lo que en los espacios educativos significa que todos los estudiantes deberían educarse juntos, indistintamente de las particularidades o condiciones individuales que pueden ser de origen social, cultural o intrínsecas. En tal sentido, la escolarización en escuelas de carácter especial, con carácter permanente, debe ser una práctica excepcional, en cambio se debería garantizar que la enseñanza en dichas instituciones sea equivalente al currículum nacional tanto como sea posible.

Así, el objetivo de lograr la plena participación y una educación de calidad para todos, es decir, la inclusión educativa, implica la obligatoriedad de asegurar igualdad de oportunidades, brindando más a quien más lo necesita y, fundamentalmente, proporcionando a cada uno lo que requiere en función de sus características y necesidades individuales. Por lo tanto, el movimiento por la inclusión busca ser el impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos.

Ahora bien, el enfoque central de la educación inclusiva es la transformación de los sistemas educativos para dar respuesta a la diversidad del estudiantado con y sin discapacidad. A diferencia de la integración, donde el énfasis es la atención de las necesidades específicas de los estudiantes en programas de integración que de tal manera mantienen inalterables los sistemas educativos segregadores. Así, el interés principal de la educación inclusiva es transformar culturalmente las prácticas educativas y la organización de los centros educativos para atender la diversidad de NEE de la población estudiantil.

La educación inclusiva implica mirar de forma distinta a la EBR, entender esta desde la heterogeneidad y no desde la homogeneidad. Teniendo en cuenta que cada estudiante tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales diferentes, y que estas diferencias son inherentes a los seres humanos, por lo tanto, están dentro del espectro de la normalidad que se quiere homogeneizar. Desde esta propuesta, el reto es desarrollar un sistema educativo que valore y respete la diferencia, entendiendo las mismas como oportunidades para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La educación inclusiva señala que el problema es el sistema educativo y los centros educativos, no los estudiantes. Por esto, sus principales retos implican identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su proceso de aprendizaje. Estas barreras se encuentran en los individuos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas.

En ese sentido, la inclusión educativa se definirá como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es la

responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños y niñas. Esto se consigna de manera precisa en la declaración de Salamanca:

“todos los niños, niñas y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas, tienen el derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños y niñas. Es por ello que es el sistema educativo de un país el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes” (UNESCO, 1994).

Innovación educativa

Para realizar la identificación de las experiencias se planteó la necesidad de mapear no solo experiencias de inclusión sino también que tengan un carácter innovador, para esto se puede señalar que a la acción o efecto de alterar algo al introducir novedades lo denominaremos innovación, sin embargo usaremos el término innovación educativa para referirnos al proceso o conjunto de cambios intencionales en la educación que están constituidos por un proyecto y por las actividades en las que se realiza este (Arnaz, 1999).

Toda innovación es siempre una acción deliberada y tal experiencia deberá tratarse con todo el rigor posible. Al respecto, existen una serie de condicionantes para lograr resultados en una institución, los mismos que se señalan a continuación: intencionalidad, sistematismo, dimensión contextual, dimensión sustantiva, dimensión personal, dimensión procesual y dimensión evaluadora (Tejada, 1998).

Para el caso de esta investigación se consideran tres modelos clásicos para explicar las innovaciones educativas: i) Investigación y desarrollo. Representa un cambio uniforme y racional en cualquier usuario hipotético; ii) Solución de problemas. Las motivaciones del usuario, implicado en el descubrimiento de sus necesidades educativas, inducen el cambio y la búsqueda de soluciones; y iii) La interacción social. La utilización de los mecanismos de influencia de unas instituciones educativas sobre otras (Huberman y Havelok, 1980).

La institución educativa, vista como una organización social, es el medio a través del cual el Estado instruye a los miembros de los diferentes grupos, con el fin de integrarlos a la red de relaciones sociales. De esta manera, se convierten en reproductores de representaciones sociales y permiten la continuidad del todo social, en la medida que dicho sistema se presenta como uno de los principales instrumentos de integración del individuo a la vida profesional, proporcionándole un contexto cultural que le permitirá subsistir integrado a la comunidad. (Wagner, Hayes y Flores, 2011) Dicho lo anterior, todo modelo de innovación educativa debe circunscribirse a la dimensión institucional y debe adoptar las características particulares de sus diversas formas, estilos y valores para asegurar el impacto de cualquier proceso de innovación.

En los procesos mediacionales, la innovación educativa, como acción realizada de manera intencional y programada, facilita el aprendizaje de acuerdo con determinados fines que de manera explícita e implícita son valorados tanto por la institución educativa como por el medio social. Esto se fundamenta en concepciones pedagógicas y juicios valorativos, así como en métodos y procedimientos que el profesor realiza desde el momento en que inicia la planeación de sus programas, ya que al hacerlo toma decisiones sobre los futuros aprendizajes, sobre lo que va a enseñar y cómo va a hacerlo. Por eso, en la medida que el profesor y la institución posean una visión más amplia de las distintas actividades y funciones que puede ejercer el docente, éste enriquecerá la concepción de enseñanza y aprendizaje que se pueda sustentar (García-Quintanilla, 2000).

Finalmente, para generar un cambio real en la práctica educativa de la escuela, es preciso llevar a cabo un tratamiento previo que atienda los problemas de cohesión e intereses profesionales y generales de los grupos. Si los cambios en el sistema educativo no alcanzan resultados favorables es porque son esporádicos, verticales, superficiales, sin una visión integral y multifactorial del proceso de cambio, además de no incentivar el papel protagónico de los agentes que intervienen en el proceso (Fullan, 2007).

4. Metodología

Ante la pregunta ¿Existen experiencias relevantes de innovación para la inclusión educativa de las personas con discapacidad? se presenta la necesidad de plantear un estudio exploratorio para identificarlas, dada la nula existencia de precedentes en el área de sistematización o meta análisis de experiencias de innovación de este tipo para el caso peruano.

En ese sentido, no se ha establecido una hipótesis que signifique descubrir la validez de intuiciones sobre el tema, ya que el escenario que se plantea es uno que adolece de problemas que son, lastimosamente, crónicos en materia de investigación para poblaciones vulnerables, como es el caso de la escasez de información especializada.

Entonces, si bien el estudio se plantea como exploratorio, el diseño del mismo busca abarcar un periodo de tiempo de aproximadamente 30 años, desde la revisión documental como principal técnica de recolección de información. Dado que el objetivo del estudio es identificar las experiencias de innovación que hayan podido ser materia de análisis.

Los objetivos propuestos por el estudio condujeron a dividir en dos momentos o fases el proceso de recolección de información de la investigación: en un primer momento, se identifica la normativa vigente en materia de educación vinculada a garantizar el derecho de las personas con discapacidad a la educación. En un segundo momento, se realizó una revisión de la literatura como procedimiento metodológico para identificar las propuestas de innovación educativa que hayan podido ser sistematizadas y presentadas en publicaciones académicas que sean visibles en bases de datos académicas reconocidas y buscadores especializados como Latindex y ERIC, repositorios universitarios y plataformas especializadas del sector público como el Observatorio Nacional de la Discapacidad.

De forma complementaria, se identificaron las instituciones públicas y privadas que tengan vinculaciones con la innovación para la inclusión educativa, con el fin de

identificar y sistematizar la información pertinente que produzcan y que permita desarrollar adecuadamente un estado de la cuestión que exponga tanto el contexto en el que se inscribe la investigación como el panorama futuro de los proyectos e iniciativas de innovación.

Bases de datos

Para el caso específico de la investigación, concentramos el enfoque en el uso de Latindex y ERIC. El primero por ser el directorio y catálogo de revistas académicas de y sobre Iberoamérica que cuenta con más de 21 mil revistas de las registradas en su base de datos. De este catálogo, se seleccionarán las revistas peruanas especializadas en educación. Específicamente usaremos el Portal de Portales Latindex, que proporciona acceso a los contenidos y textos completos de revistas académicas disponibles en hemerotecas digitales de América Latina, el Caribe, España y Portugal. En el caso de ERIC, se utilizó al ser el buscador especializado en temas de educación con mayor nivel de prestigio y que nos permite acotar la búsqueda en lo que respecta a artículos indexados.

Limitaciones de los datos utilizados

Mencionado lo anterior, es importante apuntar que las búsquedas a través del buscador especializado ERIC no arrojaron resultados alentadores. Ante la selección de términos de inclusión: “educación inclusiva” + Perú, los resultados arrojaron cero coincidencias; para el caso “inclusive education” + Perú, los resultados arrojaron cuatro coincidencias de las cuales ninguna abordaba población con discapacidad; para el caso “innovation education” + Perú, los resultados arrojaron 21 coincidencias que de igual forma que para el caso anterior no involucraban población estudiantil con discapacidad.

Finalmente, para el caso del uso de Latindex, se pudo identificar 28 revistas especializadas en educación registradas en su directorio, de las cuales trece solo cuentan con ediciones en formato impreso, mientras que las quince restantes cuentan con repositorios virtuales.

Recolección de información

A partir de lo anterior, se procedió a revisar individualmente los archivos de las revistas que contaban con plataformas digitales de acceso abierto, a raíz de este proceso fue que pudimos identificar que solo en cinco de las quince revistas identificadas se encontraban artículos académicos que abordaban temas vinculados a las personas con discapacidad, sin embargo, no se pudo identificar estudios sistematizados de experiencias de innovación educativa. Es decir, que las investigaciones en materia de educación inclusiva priorizan estudios vinculados a propuestas teóricas, más no se materializan las mismas en innovaciones en la práctica, al menos no hasta el nivel en que estas innovaciones hayan sido registradas y analizadas en artículos académicos u otros materiales.

Sin embargo, considerando lo anteriormente señalado, tanto en el capítulo de antecedentes como en la parte metodológica, el proceso de búsqueda e identificación no se limitó a una revisión de estudios sistematizados y publicados en revistas académicas, sino que también se tomó en cuenta la necesidad de elaborar una aproximación a las iniciativas que se pueden identificar desde las propuestas en desarrollo. Especialmente las vinculadas a la adopción de tecnologías de la información en el contexto de la pandemia por COVID-19 y la emergencia sanitaria nacional que afecta al país desde marzo del 2020.

Finalmente, se tomo en cuenta las comunicaciones realizadas con especialistas de las diferentes direcciones del MINEDU que facilitaron la identificación de experiencias tanto como permitieron conocer los avances sectoriales en materia de inclusión educativa que se vienen implementando.

5. Resultados

Experiencias internacionales

Con el objetivo de aproximarnos a la realidad en materia de innovación en la inclusión educativa de las personas con discapacidad en Perú, es importante poder identificar algunas propuestas y experiencias a nivel latinoamericano, lo que servirá como apoyo al momento de analizar los avances en la materia a nivel nacional.

En ese sentido, se presentan tres escenarios latinoamericanos que, de acuerdo con sus características, sirven para contrastar con las propuestas nacionales que se presentan más adelante.



Fuente: UNICEF

México: Proyecto Miranda

El proyecto Miranda fue presentado en el "IV Foro Internacional de Derechos Humanos y Tecnologías de la Información y la Comunicación", el mismo desarrolla una propuesta de innovación educativa y social para la igualdad y la formación en valores comunitarios, el objetivo que se planteó fue garantizar procesos de inclusión educativa, social y familiar para estudiantes con discapacidad.

El proyecto incluía dentro de sus actividades acercar a los docentes y estudiantes a conocimiento e información relevante sobre discapacidad a través de capacitaciones, recursos didácticos, multimedia e interactivos, audio libros y libros impresos. Además, propuso que los padres de familia también sean incluidos en los procesos de sensibilización, los mismos que serían apoyados con guías orientadoras que permitirán una mayor adecuación y equidad en los centros educativos.

El método de selección para que los centros educativos sean beneficiarios del proyecto se estableció de acuerdo a una muestra aleatoria de las instituciones de educación preescolar y básica del Municipio de Tecámac, estado de México. Asimismo, se priorizaron los niveles de educación inicial por considerarlos fundamentales para la formación de valores y un cambio de percepciones en relación a los estudiantes con discapacidad.

Se determinaron veinte escuelas de educación primaria públicas y siete privadas, diez escuelas preescolares públicas y 19 privadas distribuidas en las 54 colonias del Municipio de Tecámac. El proyecto se dividió en tres etapas con un tiempo de trabajo de tres años.

El proyecto planteó, desde su inicio, reuniones o entrevistas personales con los representantes de las escuelas beneficiadas para explicarles de las características del proyecto, el apoyo que recibirán, así como la metodología y temas logísticos. Por otro lado, se propuso crear un equipo de contraloría que realice el seguimiento a la ejecución del proyecto.

Al inicio del proyecto se realizará una evaluación diagnóstica del conocimiento y percepción sobre discapacidad a docentes, padres y maestros, se entregarán los materiales didácticos y la capacitación a los docentes, se realizará una evaluación de salida después de tres meses y se verificará si se presentó un cambio en la percepción y la conducta.

El seguimiento de todas las actividades programadas se realizará mediante una gráfica de Gantt por semanas, por medio de una bitácora se registrarán las actividades

programadas y las actividades realizadas a los alumnos de 56 escuelas del municipio de Tecámac durante un año. Si las actividades no se cumplen en el tiempo establecido se hará un seguimiento para revalorar una reestructuración y así llevar a cabo todas las actividades programadas.

Chile: Programa Comunal de Integración Escolar



Fuente: Ministerio de Educación de Chile

Esta experiencia fue presentada en el Seminario Internacional “Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas” organizado por UNICEF y diferentes instituciones gubernamentales de Chile.

El Programa Comunal de Integración Escolar (PIE), para alumnos y alumnas con NEE derivadas de una discapacidad inició su ejecución e implementación en el año 2001, con la aprobación y financiamiento del Ministerio de Educación de Chile. A partir de esta partida se pudo gestionar la contratación de especialistas, adquirir materiales didácticos y pedagógicos, adecuaciones de los espacios educativos, capacitación y funcionamiento general del programa.

Es importante señalar que, junto con la atención especializada que se les otorga a los estudiantes, el programa inició un intenso y sostenido programa de sensibilización y capacitación en todas las comunidades educativas involucradas, el mismo que consistió en el diseño y ejecución de talleres que tenían como objetivo contribuir a desterrar barreras, mitos y estigmas; analizar de manera conjunta con los profesores y directivos, desde un enfoque crítico, el paradigma homogeneizador de la enseñanza, y reflexionar sobre la cultura de la diversidad desarrollando actitudes positivas frente a la discapacidad y la valoración positiva de las diferencias.

El trabajo de sensibilización e información del PIE es desarrollado a través de talleres y reuniones con padres, apoderados y estudiantes de las comunidades educativas involucradas. En tal sentido, este se convirtió en un factor a tener en cuenta para el éxito de cualquier proceso de inclusión, ya que las actitudes determinan cómo se interpreta la información, entonces, es fundamental desarrollar una serie de estrategias que apunten a informar y sensibilizar de forma sostenida, a fin de cambiar las representaciones o concepciones sociales.

El programa de integración opta por una integración lo más normalizada posible. Trabaja conforme a las orientaciones y normativa provenientes del Ministerio de Educación de Chile, por lo que los alumnos están en el aula común con sus compañeros la mayor parte del tiempo, y en el aula de recursos solo el tiempo estrictamente indispensable.

Las decisiones respecto de la mayor o menor permanencia de los alumnos integrados en espacios diferenciados dependen de las características y el tipo de NEE particulares, las que pueden variar durante el proceso de escolarización.

En relación con los criterios de selección, estos se ajustan a la normativa chilena (Decreto 1/1998), que establece rangos y categorías por tipo de discapacidad que es necesario certificar y documentar. Junto con ello, mediante un proceso diagnóstico, se establece las NEE que presenta el alumno y cuál es la respuesta educativa que requiere para satisfacer esa necesidad.

Para llevar a cabo este proceso, el programa de integración cuenta con un equipo transdisciplinario que realiza un diagnóstico lo más completo y contextualizado posible, evaluando cada caso de acuerdo a las habilidades adaptativas, en conjunto con evaluaciones psicopedagógicas, psicométricas, pedagógicas, fonoaudiológicas, neurológicas, entrevistas, observación directa y una anamnesis de los alumnos.

Balance

Se ha priorizado el acercamiento a las propuestas de inclusión educativa internacionales que tienen énfasis el abordaje de las problemáticas educativas a nivel integral, considerando no solo a los estudiantes con discapacidad que tienen NEE, sino que también trabajan con el entorno social en el que estos se desenvuelven, buscando que el cambio de paradigma y las mejoras que se puedan obtener a nivel individual sean sostenibles en el tiempo y permitan que las personas con discapacidad puedan desenvolverse en una sociedad que entiende que la normalidad es la diversidad y que el camino que se debe priorizar es la inclusión por sobre la segregación educativa.

Iniciativas y experiencias nacionales

Durante seis años (2008-2013) la Dirección General de Educación Básica Especial del MINEDU realizó concursos de experiencias en educación inclusiva en tres categorías: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Técnico Productiva (ETP). A partir del 2013 el concurso desapareció y el MINEDU inició una propuesta general con los Concursos de Buenas Prácticas Docentes, los mismos que incluyen categorías vinculadas a experiencias de inclusión educativa para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en los niveles de inicial, primaria y secundaria de Educación Básica Regular.

Se han podido recuperar algunas de las experiencias ganadoras de los concursos, las mismas que se transcriben a continuación⁷:

Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2008

La experiencia de Angie fue la experiencia ganadora del primer concurso. De acuerdo a sus docentes, Angie era una niña muy tímida cuando inició las clases en su escuela, se le dificultaba socializar ni se integraba con sus compañeros.

¿Qué se hizo?

Se elaboraron y evaluaron programas de aprendizaje específicos, considerando adaptaciones curriculares. Se utilizó lenguaje de señas peruana para ayudar en su aprendizaje para que se integre con sus demás compañeros y pueda ser una niña incluida.

De igual manera se promovió la participación de Angie junto a sus compañeros en las actividades culturales o sociales que fueron organizadas por la institución educativa como el día de la madre, día del padre, aniversario del colegio, entre otros. Se buscaba

⁷ Las experiencias que se mencionan en esta sección son parte de los ganadores del concurso nacional de experiencias exitosas en educación inclusiva organizado por el Ministerio de Educación.

que pueda aprender canciones y poesías mediante el lenguaje hablado, de señas y corporal.

Se realizaron concursos de conocimientos en áreas como comunicación integral y lógico matemático utilizando lenguaje de señas. Además, se desarrolló clases en el Aula de Innovación Pedagógica mediante láminas con íconos y medios audiovisuales que le permitía que emplee las computadoras para realizar las actividades recibiendo las indicaciones mediante lenguaje de señas.

Por otro lado, se buscó sensibilizar a los padres de familia mediante charlas vivenciales sobre inclusión escolar y valores. Se obtuvo el apoyo del equipo SAANEE y las autoridades del centro educativo.

¿Cómo mejoró?

Angie mejoró notablemente su relación con sus compañeros de clase y participó activamente en todas las actividades del aula y talleres. Logró el afinamiento progresivo de sus aptitudes, demostrando habilidades en el desarrollo de la comunicación total. Se logró comunicar con los demás compañeros en forma espontánea y consiguió expresar sus pensamientos, sentimientos, vivencias y necesidades.

Asimismo, se convirtió en una niña muy espontánea, creativa y expresiva en sus movimientos corporales. Puede formarse una imagen mental organizando la información recibida, evocándola posteriormente en el lenguaje de señas.

Finalmente, puede representar sus conocimientos a través de dibujos y expresa su mundo interior y afectivo con libertad e imaginación creadora mediante un lenguaje dramático, gráfico, plástico y expresión gestual. Construyó un buen nivel de comprensión y vocabulario. Socialmente desarrolló habilidades que le permitan asumir normas.

Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2009

La experiencia ganadora fue la de Jorge, quien ingresó con un diagnóstico de secuela de mielomeningocele (paraplejía en los miembros inferiores) que lo convertían en un

niño con una discapacidad física que no le permitía caminar ni realizar algunas actividades por su propia cuenta.

Jorge no compartía sus materiales, le era difícil interiorizar las normas de convivencia, tenía que hacerlo por modelo o condicionamiento. A pesar de tener un retraso en el desempeño de actividades de coordinación motora gruesa, el aprendizaje y rendimiento académico de Jorge se mantenía en el promedio, además tenía un adecuado desarrollo del lenguaje.

¿Qué se hizo?

Se adaptaron las estrategias educativas para toda la clase para que Jorge se acople y aprenda a trabajar en equipo. Se utilizaron muchos medios audiovisuales como lectura de cuentos referidos a valores y uso de computadoras para desarrollar las actividades relacionadas con el tema. Se agregó la enseñanza multisectorial a través de actividades como canto, danza, recitación de poesía, entre otros. Con respecto a sus compañeros de aula, fueron sensibilizados sobre la importancia de respetar y apoyar a Jorge en sus actividades. Se utilizó para ello, láminas sobre niños con habilidades especiales con la finalidad de empezar un debate donde todos expresen sus comentarios. De igual manera, con el apoyo de los profesionales del SAANEE y de las autoridades de la institución educativa, se sensibilizó a los padres de familia a través de charlas, videos y estudios de casos.

¿Cómo mejoró?

Jorge es un niño alegre que consolidó una relación de amistad muy fuerte con sus compañeros de clase y participó en todas las actividades recreativas y artísticas que se organizaron. De igual manera, la sensibilización sobre la discapacidad de Jorge logró que todos sus compañeros se interesen en él y comprendan que, con el apoyo necesario, él puede hacer todo lo que desee. Finalmente, Jorge aprendió al mismo nivel que sus compañeros, es decir que presentó un desempeño promedio en las diversas áreas.

Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2010

La experiencia ganadora fue la de Alan, quien a sus 14 años ingresó al colegio. Al principio, su participación en el aula de clases generó preocupaciones de parte de los padres, quienes creían que Alan sería un peligro para sus hijos. El autismo y discapacidad intelectual diagnosticada a Alan generaban movimientos repetitivos y constantes de balanceo, además de golpes constantes con la palma de la mano sobre su cabeza.

¿Qué se hizo?

En coordinación con los profesionales del SAANEE, se planificó y desarrolló una sesión de clase en el área de Personal Social. A través de una batería de preguntas, se hizo a los alumnos reflexionar, criticar e indagar sobre la actitud discriminadora de las personas hacia las personas con discapacidad y, a partir de esta actividad, llegaron a la conclusión de que todos somos valiosos e importantes y tenemos los mismos derechos, que desde nuestras diferencias podemos aportar al desarrollo de la sociedad, que las actitudes discriminadoras son negativas y que nadie es mejor o peor que los demás, sino que debemos aceptar la diferencia. Con la misma metodología, se hicieron varias sesiones de sensibilización para que los alumnos y sus padres entiendan y acojan a Alan tal como es.

¿Cómo mejoró?

Alan fue avanzando con el apoyo de todos. Los resultados finales que se obtuvieron fueron más que sorprendentes. Alan consiguió saludar al llegar al colegio y se despide para retornar a su domicilio. Aprendió a pedir por favor y agradecer el favor que se le hace y aumentó su periodo de concentración de 5 a 20 minutos. A la fecha del concurso, había logrado la autonomía para usar adecuadamente los servicios higiénicos, distribuir materiales, controlar los golpes que se daba en la cabeza con las manos. El balanceo de su cuerpo volvió mínimo en comparación al inicio de su proceso. Se convirtió en una persona muy cariñosa con sus compañeros y profesores. En lo académico ocurrieron cosas satisfactorias: Alan pudo leer y escribir palabras, oraciones y textos cortos;

realizar lecturas para la comprensión y la estructuración de las oraciones, al igual que exponer con ayuda de textos.

Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2011

La experiencia ganadora fue la de Jazmín quien tiene un discapacidad intelectual leve y dislalia funcional (dificultad en la pronunciación de palabras) debido a la pérdida auditiva del oído derecho. Al inicio, Jazmín no podía comunicarse verbalmente con sus compañeros ni con la docente. Lo hacía mediante el lenguaje de las señas naturales y los gestos.

¿Qué se hizo?

Con el apoyo del SAANEE se realizaron adaptaciones curriculares, en especial en las áreas de Comunicación y Matemática, para adaptar las capacidades al nivel de logro que ella podía alcanzar. Los indicadores para la evaluación se diseñaron de manera jerarquizada, desde los más simples a los más complejos. Se organizó el aula para realizar trabajos en pares y en equipo, y de esta manera desarrollar el aprendizaje cooperativo, la enseñanza multinivel y su autoestima con los estudiantes y de esta manera mejoró su relación con sus compañeros.

¿Cómo mejoró?

Jazmín comenzó a emitir sus primeras vocales, primeras palabras, e incluso a estructurar oraciones de manera oral primero y de forma escrita después. Además, Jazmín empezó a identificar los números de manera simbólica y literal. Desarrolló habilidades de aprendizaje en diferentes aspectos, comprendió los mensajes que lee y escucha, identificando la idea principal y las secundarias mediante la técnica del subrayado; de igual modo se involucró en experiencias formales y escribió textos pequeños. Jazmín ha desarrollado valores como la responsabilidad, la cooperación, la puntualidad, la limpieza y el orden. Su ritmo de aprendizaje se mantuvo lento, pero mejoró la seguridad con la que realiza sus deberes.

Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2012

La experiencia ganadora fue la de Érika. Ella llegó al jardín con desolación y tristeza en su rostro y en sus movimientos. Se desplazaba arrastrándose por el piso y no mostraba interés alguno en comunicarse con la docente ni con sus compañeros. Su nivel de atención era muy bajo por lo que no respondía a los estímulos externos. Además, lloraba y gritaba constantemente.

¿Qué se hizo?

Érika fue matriculada en un jardín con alumnos sin discapacidad, que forma parte de la EBR. Comenzó a adquirir nuevas capacidades que fortalecían sus habilidades para aplicarlas en su vida diaria. Desde el primer momento, la docente, el SAANEE, la madre y la hermana de Érika se comprometieron a trabajar conjuntamente. Sus compañeros también ayudaron con su cooperación y siempre mostraron comprensión, solidaridad, respeto y afecto hacia ella.

En el jardín, la docente le dio mayor prioridad a las actividades lúdicas. Por ejemplo, se ejercitaba su entrenamiento auditivo con instrumentos musicales porque solo respondía ante materiales sonoros.

¿Cómo mejoró?

Erika empezó a asistir al jardín en silla de ruedas, luego fue avanzando en su rehabilitación y pasó a usar andador. Pudo caminar con pleno dominio de su esquema corporal, aunque necesitaba apoyo al momento de subir o bajar gradas o pasar por desniveles. De igual manera, logró aceptar la guía y apoyo de la docente y de sus compañeros, participó en actividades institucionales y de la comunidad, participó activamente de los juegos y respondió al material motivador. Logró socializar correctamente con sus compañeros y comparte momentos de estudio y juego. Érika se convirtió en una niña con mucho entusiasmo que casi siempre muestra una sonrisa a todo lo que hace, busca nuevos retos y muchos de ellos son motivados por el trabajo

cooperativo de sus compañeros de clase. Finalmente, Érika aprendió el significado de los valores de tolerancia, respeto a la diferencia, equidad y solidaridad.

Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2013

Experiencia ganadora en modalidad EBR

La experiencia ganadora fue la de Damaris, quien llegó a su institución educativa tras una experiencia un tanto difícil en la escuela previa, pues no lograron que se integrara a las actividades del grupo y se sentía excluida. Damaris mostraba características de una niña tímida e introvertida, tenía dificultad para socializar e integrarse con sus compañeros, era insegura, caprichosa y no quería separarse de su madre. No obstante, aunque fue complicado inicialmente, gracias al apoyo y monitoreo del personal del SAANEE la pequeña presentó avances considerables.

¿Qué se hizo?

Se empezó a trabajar a diario al inicio de clases con material para psicomotricidad y estimulación. Simultáneamente se planificaron actividades para desarrollar las destrezas previas a la enseñanza del Braille, tales como el desarrollo de la motricidad gruesa y fina, realizando actividades de desplazamiento de brazos izquierda - derecha y viceversa. Coordinación dígito manual: encajar bloques, ensartar piezas y esferas, introducir cuentas en botellas, moldear con plastilina, arrugar, rasgar, doblar, recortar, pellizcar, enroscar, abrochar botones, abrir y cerrar cremalleras, pintar con los dedos, entre otras. Se le enseñó a reconocer objetos y formas como picado con punzón con límites, abrir y cerrar alternativamente las manos, mover rítmicamente la posición de las manos. Del mismo modo, se realizaron ejercicios de separación de dedos: movimientos de oposición del pulgar a los otros dedos, golpear cada dedo con su pareja, teclear sobre la mesa. El diseño del proceso de Damaris fue meticuloso, así se incorporó trabajo personalizado en la enseñanza del sistema Braille y otras actividades como lecturas de interés, manipulación y ejercitación con diferentes objetos, manipulación de ábaco, entre otras, así como las actividades propias que permiten socializarla e incluirla al grupo. Asimismo, se utilizaron estrategias didácticas para

volver más dinámicas las sesiones, esto convirtió el espacio de Damaris en un laboratorio donde ella pudo explorar.

¿Cómo mejoró?

Damaris corrigió algunas posturas que no le permitían un buen desarrollo físico, realizó muchos ejercicios de punción, esto le permitió trabajar en el signo generador y a partir de ahí aprender todas las letras del alfabeto en el sistema Braille. Dominó con exactitud las letras del alfabeto, mayúsculas y minúsculas, signos ortográficos y gramaticales. Lee y escribe palabras, oraciones cortas y números en el sistema Braille. Se ubica en el tablero de valor posicional. Realizó operaciones básicas de adición y sustracción con cantidades menores. Logró socializar con sus compañeros en el aula y en la institución educativa, esto le permitió tener amigos y amigas y jugar disfrutando sus horas de recreo. Aprendió a ubicarse muy bien en el espacio pues hubo un previo trabajo de reconocimiento de los diferentes lugares, disfrutando para ello de pequeñas caminatas por el aula y el colegio, en compañía de sus compañeros y de otros docentes. Damaris aprendió a respetar los momentos en clase y a trabajar cuando corresponde hacerlo. Participó de las actividades propias del aula; como exponer, intervenir en forma oral y responder a sus evaluaciones positivamente. Damaris se convirtió en una niña más autónoma y desenvuelta, integrándose fácilmente con sus compañeros de aula.

Realizó dictados con orden y limpieza, también actividades recreativas, acompañada de sus compañeros, participó de talleres de música, tocando cajón y entonando canciones. En Educación Física se le adaptaron los materiales para que pueda realizar ejercicios sin lastimarse.

Experiencia ganadora en modalidad EBA

El caso de Luzmery fue un reto debido a su multidiscapacidad y por su timidez y temor por ingresar a un nuevo salón con nuevos compañeros. Tenía miedo a socializar y a ser rechazada por su condición de discapacidad.

¿Qué se hizo?

El docente, junto al profesional del SAANEE realizaron adaptaciones curriculares que le permitieran desarrollar capacidades a corto plazo basados en aprendizajes prácticos y útiles a su realidad. Se realizó el planteamiento denominado “enseñar a todos los estudiantes juntos teniendo en cuenta que son diferentes” para desarrollar el aprendizaje cooperativo y la enseñanza multinivel, buscando que los alumnos interioricen de que uniendo esfuerzos todos podrán aprender y sobresalir. Esto último permitió que sus compañeros entiendan lo importantes que son para el desarrollo de Luzmery. Ella necesitaba su apoyo, cariño y respeto para poder realizar las actividades, desde la más simple a la más compleja. De igual manera, se concientizó a la madre sobre lo fundamental del reforzamiento en casa de las conductas y habilidades que se desarrollan en clase para lograr todos los objetivos y metas trazadas.

¿Cómo mejoró?

Luzmery consiguió socializar e interrelacionarse bien con sus compañeros y, también, trabajar en equipo en los diferentes talleres, estudios y recreación. Sus compañeros la integraron y trabajaron con ella de manera afectiva y solidaria, ayudándola a reforzar su autonomía, autoestima y empatía. Además, consiguió autonomía, incluso para desplazarse sola desde el CEBA a su hogar, participó en el equipo de vóley y en los talleres de bisutería, cartonaje, cerámica en frío y pintura en tela. Desarrolló los valores de responsabilidad, tolerancia, respeto, solidaridad, disciplina, confianza, amistad, empatía, gratitud, paciencia y generosidad. Fue una estudiante que le puso mucho entusiasmo, voluntad y una sonrisa a todo lo que hacía, buscando nuevos retos y deseando estar incluida en todas las actividades.

Experiencia ganadora en modalidad ETP

La experiencia exitosa ganadora es la de Eloy, quien cuando llegó al CETPRO se mostraba como una persona con bastantes dificultades para comunicarse y para socializar con sus compañeros y docente.

¿Qué se hizo?

El docente junto con la profesional del SAANEE decidieron trabajar en función de sus habilidades, potencialidades y destrezas para su orientación ocupacional, con la finalidad de lograr que Eloy logre mejorar su nivel de asimilación y entendimiento de la secuencia de uso de herramientas y armado de piezas de automóvil. De igual manera se trabajó fuertemente para mejorar su relación interpersonal con sus compañeros de clase. Para ello se realizaron acciones de sensibilización y enseñanza del lenguaje gestual a los compañeros para que desarrollen actitudes de tolerancia, solidaridad y respeto por la diferencia. Se presentó un momento fundamental: el docente sentó a Eloy en una carpeta frente a todos sus compañeros y, entre todos, buscaron formas de que comunicarse con él. Lo primero que se intentó fue propiciar confianza entre Eloy, el docente y sus compañeros, realizando una dinámica de socialización al estrechar la mano entre todos y luego cada alumno preparaba un cartel escribiendo su nombre. Una buena iniciativa fue establecer dos amigos como tutores para que le ayuden permanentemente en el taller y siempre lo acompañen.

Eloy aprendió conocimientos sobre herramientas manuales, usar instrumentos de precisión, motores de combustión interna, vehículos motorizados y materiales de mantenimiento. Asimismo, aprendió sobre normas de seguridad e higiene, elaboración de presupuestos considerando los márgenes de capital, ahorro y ganancia, especificaciones del fabricante y vocabulario técnico en inglés.

¿Cómo mejoró?

Eloy logró socializar con sus compañeros de aula, consolidó una actitud más amigable y conciliadora; además mantuvo el interés por aprender, conocer y manipular las herramientas y materiales del taller. Se volvió una persona responsable en la ejecución de diversas actividades aplicando las normas de convivencia en el aula y demostrando puntualidad en su asistencia al CETPRO y en las salidas, paseos y visitas. Fue uno de los primeros alumnos que pudo manejar un auto, tiene conocimiento claro del sistema de manejo, respeta reglas de tránsito y tiene dominio básico del sistema de motores y

mecánica. Eloy se volvió muy minucioso y es capaz de ejecutar actividades artísticas y deportivas con mucho cuidado.

Balance de los Concursos de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva

La aproximación que hace el concurso de experiencias exitosas en educación inclusiva es insuficiente como insumo para hacer una evaluación correcta de las mismas. Se puede identificar que la totalidad de experiencias son intervenciones individuales, es decir, son casos específicos de niños, niñas y adolescentes con NEE que, al ser evaluados por sus docentes y los equipos de trabajo especializados SAANEE y luego de la aplicación de las adecuaciones pedagógicas, curriculares y demás, presentan significativas mejoras en diferentes indicadores de desarrollo. Sin embargo, estas experiencias no suelen ser replicables en lo que respecta al trabajo con las y los estudiantes con NEE ya que se aproximan individualmente y a un nivel de detalle que dificulta su escalabilidad.

Los concursos señalan en la totalidad de casos el rol fundamental de los equipos SAANEE como apoyo para la mejora de las y los niños con discapacidad. Esto, si bien es un mérito indiscutible que reconoce la labor de los SAANEE, también deja serias preocupaciones porque evidencia la ausencia de propuestas de innovación exitosas en los territorios donde los SAANEE no se encuentran presentes que, además, son más de la mitad de los colegios de la educación básica especial y mucho menos si incluimos la básica regular.

En muchos casos, se ha trasladado el enfoque educativo propio de la educación especial a la educación básica regular, de tal forma que los procesos de inclusión-integración se han centrado más en la atención individualizada de los alumnos que en la transformación de las escuelas y las prácticas educativas, de forma que se puedan beneficiar todos los alumnos y alumnas. Desde esta perspectiva, es el alumno el que se tiene que adaptar a un sistema educativo que mantiene su status quo.

En esta situación subyace la idea de que las dificultades de aprendizaje se deben únicamente a factores individuales del alumno, por lo que la atención se centra más en

abordar dichas dificultades que en modificar las condiciones del contexto educativo y de la organización de la enseñanza que limitan el aprendizaje y la participación de muchos alumnos y alumnas. En resumen, aún se asume que el problema es el niño y no el sistema educativo.

Finalmente, es importante mencionar que no existe una sistematización rigurosa de las experiencias presentadas durante los seis años que se realizaron los concursos. Esto se vuelve una oportunidad desaprovechada por el MINEDU para poder tener un registro de evidencia que pueda ser utilizado para pilotos y proyectos en materia de educación inclusiva posteriores.

Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes

El Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes busca identificar, reconocer, visibilizar y difundir las buenas prácticas desarrolladas por docentes y directivos de instituciones educativas públicas y privadas para mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes.

Las buenas prácticas docentes son un conjunto de acciones pedagógicas que realizan las y los docentes en las instituciones educativas, quienes, a partir de la reflexión sobre las necesidades u oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes, proponen alternativas de mejora en su práctica pedagógica para desarrollar las competencias previstas en el currículo nacional, en la búsqueda de avanzar hacia niveles de progresión cada vez más complejos.

Así, se busca que las buenas prácticas tengan propósitos, estrategias y recursos coherentes con sus resultados; sean relevantes para el desarrollo de competencias; sean sostenibles al ser potencialmente transferibles a toda la institución educativa u otros contextos; creativas porque brindan alternativas flexibles y novedosas para la mejora continua de los aprendizajes.

En sus ocho diferentes versiones, el concurso de buenas prácticas ha incluido categorías como *Prácticas pedagógicas que incluyen a estudiantes con Necesidades Educativas*

Especiales para los niveles de inicial, primaria y secundaria de la EBR. Sin embargo, a partir de su séptima edición en el año 2020 incluye la categoría *Experiencias de aprendizaje a distancia en Educación Básica Especial*.

Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana

El FONDEP es una institución pública adscrita al MINEDU, esta promueve e impulsa el financiamiento de proyectos de inversión, innovación y desarrollo educativo y, además, gestiona el conocimiento destinado a mejorar la educación peruana. Se involucra participativamente con entidades públicas, privadas y de cooperación internacional interesadas en la mejora de la calidad de la educación en el Perú.

El caso del FONDEP es importante, es el único fondo público que promueve e impulsa el financiamiento de proyectos de innovación y gestiona el conocimiento destinado a mejorar la educación peruana. Financia programas, proyectos de innovación y desarrollo educativo, gestionando el conocimiento de experiencias que permitan contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo para el logro de los aprendizajes de los estudiantes y el cierre de brechas.

Desde el FONDEP se plantea a la innovación educativa como un proceso transformador que moviliza a los actores educativos, para resolver problemáticas de modo reflexivo, creativo, intencionado, pertinente, sostenible, participativo y con impacto en aprendizajes de los estudiantes.

En ese sentido, el FONDEP desarrolla laboratorios de innovación educativa que buscan fomentan el desarrollo de condiciones para la viabilidad técnica, material y política de los proyectos de innovación de las instituciones educativas.

Del mismo modo, desde hace tres años, organiza el Concurso Nacional de Proyectos de Innovación Educativa. Donde no solo participan instituciones educativas públicas, sino también las privadas. Ambas en las tres modalidades: Regular, Especial y Alternativa.

La finalidad del concurso es incentivar la realización de proyectos de innovación educativa que representen prácticas efectivas que aporten soluciones originales al

sistema educativo, frente a los desafíos que plantean los nuevos escenarios, en el caso específico y excepcional del 2021, generados por la emergencia sanitaria, como la educación a distancia o semipresencial.

Asimismo, se busca reconocer a aquellos docentes y directivos, cuyos proyectos resulten seleccionados, así como fortalecer las capacidades de los ganadores para generar condiciones que permitan una implementación efectiva de los proyectos.

Sin embargo, se debe anotar que, de los 2221 proyectos registrados por el FONDEP, que comprenden las propuestas para el Concurso de Buenas Prácticas 2019 y los Concursos de Innovación Educativa 2019 y 2020, ninguno tiene énfasis principal el abordaje de problemáticas vinculadas a la inclusión de estudiantes con NEE o en su especificidad, personas con discapacidad.

Observatorio Nacional de Buenas Prácticas e Innovación Educativa

El observatorio es una plataforma virtual creada con el fin de difundir, reconocer y compartir experiencias valiosas de maestros y directivos de las instituciones públicas y privadas de todas las regiones del país. En el mismo se resalta el rol importante que tienen los docentes como agentes de transformación social.

Dicho lo anterior, la plataforma del observatorio, en su estado actual, no cuenta con las herramientas que permitan que los visitantes, sean estos docentes, investigadores, padres de familia o personas interesadas en general, puedan verificar el avance en materia de buenas prácticas e innovación educativa, ya que la información que pone a disposición es aún bastante limitada.

Aprendo en Casa



Fuente: MINEDU

La pandemia originada por la COVID-19 obligó a que las escuelas y universidades dirigieran sus miradas a las plataformas virtuales de aprendizaje a distancia, así se priorizó el uso de la tecnología disponible para garantizar el derecho a la educación de las personas durante las etapas de confinamiento, cuarentena y restricciones relacionadas con el nuevo coronavirus.

Para el caso peruano, el estado se vio en la necesidad de cancelar las clases presenciales en los más de 54 mil colegios públicos y privados a lo largo del territorio nacional con la convicción de que así se evitaría poner en riesgo de contagio a los niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar y universitaria. Es así que el gobierno en conjunto con operadores de telecomunicaciones, canales de televisión, empresas de tecnología y organizaciones no gubernamentales lanzaron una iniciativa de aprendizaje multiplataforma que tenía como objetivo el mitigar la ausencia de clases presenciales, esta iniciativa se denominó Aprendo en Casa.

Esta iniciativa multiplataforma amerita un necesario reconocimiento debido al tiempo ajustado que se planteó para el lanzamiento de la misma: doce días. Además, el MINEDU se encarga del monitoreo y evaluación del alcance de Aprendo en Casa, el

mismo que puede ser verificado por motivos de transparencia en una web que recopila los avances, los mismos que son verificados a través de una constante comunicación con directores, docentes y familias⁸.

La estrategia de aprendizaje remoto multimodal de Aprendo en Casa ha logrado alcanzar exitosamente más del 85% de la población estudiantil (Muñoz, 2020) y apunta a alcanzar al porcentaje restante de estudiantes a través de métodos alternativos de difusión, como pueden ser las transmisiones de las clases a través de altoparlantes en centros comunales de las zonas alejadas.

Asimismo, el programa de aprendizaje remoto multimodal de Aprendo en Casa se diseñó para ser sostenible en el tiempo como una fuente complementaria de recursos para la educación presencial. Sin embargo, con el objetivo de asegurar una adaptación exitosa del modelo de Aprendo en Casa, el MINEDU debe evaluar la población estudiantil que pueden alcanzar a través de los diferentes medios desplegados, para así identificar oportunamente a la población que no está accediendo a los recursos del programa para que se puedan diseñar y proveer soluciones alternativas para esta.

Algunos de los desafíos que se plantearon al programa durante su implementación fueron: alcanzar solvencia técnica para que las plataformas de recursos puedan acoger la mayor cantidad de usuarios posibles, lograr mantener el interés de los estudiantes en las propuestas multimodales de aprendizaje, mantener el contacto y soporte con los docentes y las familias.

Para el caso específico de la EBE, especialistas de la Dirección de Educación Básica Especial señalaron que Aprendo en Casa sirvió para acercar la educación a una cantidad importante de personas con discapacidad en edad escolar que, por diferentes motivos, sean de carácter familiar o de salud, no podían asistir a una escuela en modalidad presencial.

⁸ Para revisar los reportes ver:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiMTEwNWlyOGUtNmIwNC00OGZkLTkwNTctMjk0NTczZGJlZGY2IiwidCI6IjE3OWJkZGE4LWQ5NjQtNDNmZi1hZDNIPTY3NDE4NmEyZmEyOCIsImMiOjR9>

Asimismo, la plataforma del programa multimodal cuenta con más de 5 mil recursos pedagógicos y didácticos en formatos amigables y accesibles para estudiantes con NEE, docentes y familias, además de contar con contenidos especializados por nivel y modalidad para PRITE y CEBE.

Panorama de las experiencias de innovación y de la educación inclusiva en el Perú

Han pasado más de 25 años desde la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y la Declaración de Salamanca, desde entonces el estado peruano ha ido avanzando tanto a nivel normativo como a nivel de gestión para alcanzar las metas que, finalmente, se plantean dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia de educación. Desde la promulgación de la Ley N° 28044 que señala la educación inclusiva como fundamental para el ejercicio pleno y efectivo de la ciudadanía de todos y todas, pasando por la Ley N° 29973 que garantiza normativamente el derecho de las personas con discapacidad a acceder a una educación de calidad, a las actuales brechas en la cobertura de los servicios educativos en general y las limitaciones aún más grandes en lo que respecta a los servicios educativos para personas con discapacidad, existe aún un largo camino por recorrer para conseguir las metas propuestas, muestra de ello es que la PNMDD plantea aumentar a poco más de la mitad el acceso a la educación de las personas con discapacidad al 2030. Es decir, aún dentro de nueve años podremos alcanzar la mitad de la población con acceso a una educación de calidad, en el mejor de los casos.

Para esto se debe tener en consideración que los esfuerzos sectoriales, de momento, siguen siendo insuficientes y que las propuestas deben ser abordadas desde miradas transversales, incidiendo en que toda iniciativa debe estar acompañada de planificación y gestión intersectorial, además de una adecuada sensibilización y educación permanente para que la sociedad en general no reproduzca los obstáculos que dificulten la consecución de las metas.

El presente informe da cuenta de la dificultad para mantener en el tiempo el seguimiento de los avances, más específicamente, las experiencias locales que puedan

servir de insumo para la construcción de mejores estrategias pedagógicas, didácticas, tecnológicas, entre otras basadas en evidencia. En ese sentido, el futuro de las experiencias educativas de carácter inclusivo debe acompañarse de un seguimiento y registro oportuno de los logros, es decir, de una adecuada generación y gestión de la información no solo para la medición y evaluación de variables e indicadores, sino también para la retroalimentación de futuros proyectos que puedan impactar positivamente en la realidad de las personas con discapacidad y su acceso a la educación.

6. Conclusiones

1. Existen antecedentes normativos internacionales y nacionales que vinculan al Perú a cumplir con el compromiso de garantizar una educación inclusiva para todas y todos, especialmente para los estudiantes con NEE. Sin embargo, el marco normativo favorable no es suficiente ante la realidad de los servicios educativos y complementarios a disposición de las personas con discapacidad, lo que evidencia una brecha desfavorable y sigue siendo tanto un gran reto como una tarea pendiente.
2. Las experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad encontradas y presentadas evidencian el trabajo integral que se realiza entre docentes, familias y equipos especializados (SAANEE) para la búsqueda del desarrollo de las y los estudiantes con discapacidad, al mismo tiempo nos sirve para identificar que aún con la inclusión de estos estudiantes en aulas de EBR, existen aproximaciones a la discapacidad desde concepciones que entran en conflicto con el modelo social.
3. Las experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad encontradas y presentadas evidencian que, si bien estas se destacaron más en comparación con otras, también se puede identificar que sus resultados positivos tienen un carácter multidimensional o multifactorial, lo que consolida la premisa de que los procesos de inclusión no pueden ser aislados sino abordados de manera integral.
4. Se evidencia que los docentes involucrados en las experiencias exitosas de inclusión han sido capacitados en la necesidad de actuar asertivamente construyendo un vínculo que permite trabajar en beneficio de los estudiantes con NEE.
5. Los concursos de buenas prácticas docentes se convirtieron en el sustituto de los concursos de experiencias exitosas en educación inclusiva. Sin embargo, se puede afirmar que esta absorción puede haber generado un desistimiento por

desconocimiento en los docentes ya que, de acuerdo con las actas de ganadores por años, las categorías vinculadas a personas con NEE o personas con discapacidad muchas veces quedaron desiertas o sin ganadores.

6. Los concursos que promueven la innovación educativa fomentados por instituciones gubernamentales, a partir del año 2013 a la actualidad han adolecido de propuestas que estén vinculadas a la inclusión de personas con discapacidad. Se debe señalar como una debilidad el que no se incentive lo suficiente la necesidad de trabajar propuestas que consideren la inclusión como propuesta pedagógica.
7. El observatorio de buenas prácticas docentes es una iniciativa interesante y necesaria que se debe fortalecer y repotenciar ya que busca acercar experiencias y herramientas metodológicas y pedagógicas a quienes lo consideren necesario. Sin embargo, en su situación actual el observatorio adolece de abandono y falta de mantenimiento, además de no contar con criterios de accesibilidad.
8. La plataforma multimodal de Aprendo en Casa es una herramienta importante para la facilitación del acceso a educación para estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad que por motivos de diversa índole no pueden asistir a escuelas de EBR o EBE.

7. Recomendaciones

1. Se recomienda que la difusión de prácticas exitosas sea promovida de manera oportuna, procurando no solo acercar la información a los equipos docentes, sino también a las familias que, muchas veces por desinformación o temor, no permiten que sus familiares con NEE asociadas a una discapacidad accedan a educación.
2. Se recomienda fortalecer y ampliar los servicios y el alcance de los SAANEE, fundamentales para la ampliación y mejora de los procesos de inclusión educativa de las y los estudiantes con discapacidad, los mismos que deben estar alineados con las capacitaciones y sensibilizaciones sobre el modelo social de la discapacidad.
3. Se recomienda trabajar desde instancias de pregrado, fomentando cambios curriculares que incluyan cursos sobre NEE en el abordaje pedagógico, pero también el abordaje emocional y social para que el trabajo de los futuros docentes sea integral y no se limite a una orientación que no garantice el desarrollo pleno de sus estudiantes con discapacidad.
4. Se recomienda incentivar la innovación para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, destinando recursos a fondos de apoyo en la implementación de propuestas ganadoras, haciendo una promoción adecuada de los concursos y de los beneficios de participar en dichas categorías.
5. Se recomienda repotenciar y gestionar la información vinculada a las experiencias y propuestas ganadoras en el observatorio de buenas prácticas docentes, lo que permitirá una mejor sistematización, análisis y metaanálisis para la mejora continua de las propuestas inclusivas.
6. Se recomienda que las experiencias y proyectos de innovación vinculados a la educación inclusiva y el acceso de las personas con discapacidad a educación en sus diferentes niveles consideren dentro de sus diseños el monitoreo y evaluación de

las mismas para que las sistematizaciones que pueden generar información relevante no se limiten a una descripción superficial de los procesos educativos planteados.

7. Aprendo en Casa ha resultado ser una caja de herramientas fundamental para aproximarnos a la educación no presencial. Sin embargo, es necesario identificar los públicos objetivo para que las estrategias y las herramientas educativas puestas a disposición sean más y mejor aprovechadas por los y las estudiantes con NEE.
8. Se recomienda el trabajo articulado y permanente entre el CONADIS y el MINEDU con el objetivo de compartir información de interés que ayude al reconocimiento de las problemáticas educativas y sus respectivas propuestas de solución, las cuales permitirán construir una línea de base sobre las necesidades prioritarias de las y los estudiantes con NEE.
9. Se recomienda el uso del presente informe para visibilizar las limitaciones que existen en materia de inclusión educativa, ya que muestra un escenario complicado donde las innovaciones educativas vinculadas a personas con discapacidad son limitadas y poco priorizadas por los sectores competentes.

8. Referencias Bibliográficas

- Arnaz, J.A. (1999) “Fines y dimensiones de la innovación en el mejoramiento de la calidad de la docencia”. Ponencia presentada en el Congreso de Pedagogía 1999. La Habana, Cuba.
- Accineli, A. (30 de octubre de 2019). Educación para un mundo digital. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/345597-educacion-para-un-mundo-digital>
- Booth, T. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional: el reto de la ciudadanía plena.
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2021a). La discapacidad en el Perú: una mirada desde las diversas fuentes producidas en los últimos 10 años.
- Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2021b). Estudio sobre las dinámicas de inserción laboral de las personas con discapacidad en los programas del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo durante el periodo 2018-2020.
- De Camilloni, A. R. W. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. Políticas Educativas–PoEd, 2(1).
- Defensoría del Pueblo. (2019). El derecho a la educación inclusiva. Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. Informe Defensorial, 183, 228. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educación-Inclusiva.pdf>
- Defensoría del Pueblo. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria. <https://www.gob.pe/institucion/defensoria-del-pueblo/informes-publicaciones/1110738-serie-informes-especiales-n-027-2020-dp-la-educacion-frente-a-la-emergencia-sanitaria>
- Duk, C. y Murillo, F. (2019). De la conferencia mundial de Salamanca al foro de Cali: 25 años de lucha. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200011>.
- Echeita, G. y Verdugo, A. (2004). La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva.

- Fullan, M. 2007. The new meaning of educational change. 4th ed. New York: Teachers College Press.
- García - Quintanilla, M.; Serna, R., Gutiérrez, A. y Martínez, Y. (2015). La teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. CIENCIA UANL. 18 (72) <http://cienciauanl.uanl.mx/?p=3828>
- García - Quintanilla, M. (2000) Cambio y resistencias en la innovación educativa. Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Havelock, R.G. y Huberman, A.M. (1980) Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo, UNESCO.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021) Perú: Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2019. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digiales/Est/Lib1769/libro.pdf
- Instituto Nacional Politécnico de México. (2012). Proyecto Miranda: Propuesta de innovación educativa hacia los derechos de las personas con discapacidad en *Memoria del IV Foro Internacional de Derechos Humanos y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3947/1/Memoria%20t o%20Foro%20DHTIC%209.pdf>
- Ley N° 28044. Ley General de Educación. 29 de julio del 2003.
- Ley N° 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad. 13 de diciembre del 2012.
- Ley N° 30220. Ley Universitaria. 10 de julio de 2014.
- Ministerio de Educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva: Balance y perspectivas.
- Ministerio de Educación. (2014). Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2008-2013.
- Ministerio de Educación. (6 de noviembre de 2019). Transitabilidad en la educación superior tecnológica: aprendizaje para todos. https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes_publicaciones/352626-transitabilidad-en-la-educacion-superior-tecnologica-aprendizaje-para-todos
- Ministerio de Educación. (2020). Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva al 2030. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7642>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030.

- <https://www.gob.pe/institucion/conadis/informes-publicaciones/1952667-politica-nacional-multisectorial-en-discapacidad-para-el-desarrollo-al-2030>
- Muñoz-Najar, A. (2020). Perú: Aprendo en Casa (I learn at home). World Bank.
<https://oecdutoday.com/wp-content/uploads/2020/09/Peru-Aprendo-en-Casa.pdf>
- Naciones Unidas. (2007). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe.
- Naidorf, J. (2011) Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación 4(1). <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3655805.pdf>
- UNESCO. (1995). Informe final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (2019). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Informe de seguimiento de la educación en el mundo.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436?6=null&queryId=N-e8a45086-b68d-4c4f-8b57-bbb50af14c5f>
- UNESCO. (2020) Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- UNICEF. (2004). Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas.
https://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- Tejada, José. (2005) Los agentes de la innovación en los centros educativos. Colección Persona, Escuela y Sociedad, Editorial Aljibe, España.
- Wagner, W. y Hayes, N., Flores P. (2011) El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales. Editorial UNAM. México
- Yadarola, M. (2019). Avances y Fisuras desde las ONGs de/para Personas con Discapacidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 139-156.
<http://dx.doi.org/10.4067/10.4067/S0718-73782019000200139>



**BICENTENARIO
PERÚ 2021**

Central telefónica: (051) 630-5170
Línea gratuita: 0800-00151
www.gob.pe/conadis

MIMP CONADIS

