

### **Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú**

Santiago Cueto  
Vanessa Rojas  
Martin Dammert  
Claudia Felipe



Documentos de Investigación 87

**Cobertura, oportunidades y percepciones  
sobre la educación inclusiva en el Perú**

**Santiago Cueto<sup>1</sup>**

**Vanessa Rojas**

**Martin Dammert**

**Claudia Felipe**

---

1 Santiago Cueto, Vanessa Rojas y Claudia Felipe son, respectivamente, investigador principal, investigadora adjunta y asistente de investigación del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Martin Dammert es asistente de investigación del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

Los autores agradecemos el aporte de Alejandra Miranda en la preparación de la propuesta de investigación y análisis estadísticos iniciales. Asimismo, agradecemos a Varinia Arévalo y Adriana Álvarez por sus aportes en el desarrollo de instrumentos cualitativos y recojo de información en regiones, y a Juan León por su asesoría para el análisis estadístico. En tercer lugar, agradecemos a los participantes en Lima y dos regiones por confiarnos sus opiniones y perspectivas sobre la educación especial y la educación inclusiva. Finalmente, agradecemos los comentarios de Lorena Alcázar y Marcía Rivas a una versión preliminar del presente documento.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)  
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú  
Apartado postal 18-0572, Lima 18  
Teléfono: 247-9988  
www.grade.org.pe



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No-Comercial 4.0 Internacional.

Primera edición, Lima, mayo del 2018  
Impreso en el Perú  
500 ejemplares

En concordancia con los objetivos de GRADE, el propósito de la serie Documentos de Investigación es difundir oportunamente los estudios que realizan sus investigadores y suscitar el intercambio con otros miembros de la comunidad científica que permita enriquecer el producto final de la investigación, de modo que esta apruebe sólidos criterios técnicos para el proceso político de toma de decisiones.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE ni de las instituciones auspiciadoras. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos. Esta publicación y el estudio en el que se sostiene se llevaron a cabo con la ayuda de una subvención del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá, en el marco de la Iniciativa Think Tank. Asimismo, la investigación recibió fondos adicionales del Proyecto Forge (Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú), implementado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) con el apoyo técnico y financiero del Gobierno de Canadá a través de Global Affairs Canada (Proyecto A-034597).

Director de Investigación: Santiago Cueto  
Asistente de edición: Diana Balcázar  
Corrección de estilo: Rocío Moscoso  
Diseño de carátula: Elena González  
Diagramación: Amaurí Valls M.  
Impresión: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.  
Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos: 247-4305 / 265-5146

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2018-06819  
ISBN: 978-612-4374-06-7

CENDOC / GRADE

CUETO, Santiago; VANESSA ROJAS, Martín DAMMERT y Claudia FELIPE

*Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*  
Santiago Cueto, Vanessa Rojas, Martín Dammert y Claudia Felipe. Lima:  
GRADE, 2018 (Documentos de Investigación, 87).

EDUCACIÓN ESPECIAL, EDUCACIÓN INTEGRADORA, EDUCACIÓN INCLUSIVA, PERÚ

# Índice

Resumen	9
Introducción	11
1. Marco conceptual	19
1.1. Sobre la noción de discapacidad	19
1.2. Educación inclusiva	20
2. La educación especial en el Perú	25
3. Metodología del estudio	29
4. Resultados	35
4.1. Cobertura, oportunidades y determinantes del acceso a diferentes modalidades	36
4.2. Análisis de los factores asociados al acceso a la educación básica	47
4.3. Inclusión educativa: percepciones sobre las debilidades y fortalezas de la atención educativa en dos regiones del país	54
4.3.1. <i>Avances normativos y barreras en su implementación</i>	56
4.3.2. <i>La inclusión educativa desde los actores regionales</i>	72
5. Discusión	89
Referencias bibliográficas	95
Anexos	103



## ABREVIACIONES

CEBA	Centro de educación básica alternativa
CEBE	Centro de educación básica especial
CEE	Centro educativo especial
CETPRO	Centro de educación técnico-productiva
CNE	Consejo Nacional de Educación
DEBE	Dirección de Educación Básica Especial
DRE	Dirección regional de educación
DUA	Diseño Universal para el Aprendizaje
EBA	Educación Básica Alternativa
EBE	Educación Básica Especial
EBR	Educación Básica Regular
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
ENEDIS	Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad
ETP	Educación técnico-productiva
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MINEDU	Ministerio de Educación
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
NEE	Necesidades educativas especiales
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OMS	Organización Mundial de la Salud
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PP	Programa presupuestal

PRITE	Programa de Intervención Temprana
SAANEE	Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales
UGEL	Unidad de gestión educativa local



## RESUMEN

La educación de las personas con discapacidad es un tema que ha ido ganando creciente importancia en el contexto internacional, y también en el Perú. Así, se cuenta con normativa internacional y nacional que promueve un enfoque inclusivo; es decir, la transformación de prácticas educativas y sociales para atender las necesidades de todos los estudiantes. Por otro lado, el enfoque tradicional sigue siendo el de segregación, en el cual se educa a estudiantes con discapacidad en escuelas especiales solo para personas con discapacidad severa o multidiscapacidad.

El presente estudio aborda temas vinculados a la inclusión educativa y a la educación especial mediante un diseño mixto. Así, se han realizado análisis secundarios de la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) y entrevistas con diferentes actores en dos regiones del país. Los resultados muestran que muchos estudiantes con discapacidad, de entre 3 y 18 años, no están matriculados en una institución educativa, con lo cual se afecta su derecho a la educación. La matrícula es menor mientras más discapacidades tenga la persona; también es menor entre los 3 y 5 años, y pasados los 15 años. Entre quienes acceden, se perciben muchas carencias para atender a estudiantes con discapacidad, sobre todo en educación básica regular (EBR). En cuanto a percepciones de algunos actores clave, destaca la idea de que todos los estudiantes deberían acceder a una institución educativa, sin importar el número o tipo de discapacidad.

Sin embargo, de acuerdo con las entrevistas y los datos sobre recursos educativos disponibles en EBR y centros de educación técnico-productiva (CETPRO), la meta de una inclusión plena parece todavía lejana, principalmente por las carencias en infraestructura, materiales educativos, sistemas de monitoreo y, sobre todo, recursos profesionales de los docentes. El presente informe contiene datos específicos de la ENEDIS y entrevistas que deberían ayudar a plantear metas específicas dirigidas a alcanzar una mayor cobertura, de calidad, para todos los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación (Naciones Unidas 1949), principio adoptado universalmente, busca que toda persona se beneficie de oportunidades para aprender y desarrollarse (UNESCO 1940). Así, se espera que todo individuo tenga acceso a la educación formal y a una educación gratuita de calidad (UNESCO 2015). Algunos de los principales factores que se relacionan con la falta de acceso a la educación formal o a menores oportunidades educativas son la pobreza, la etnicidad, el área de residencia y la discapacidad (Naciones Unidas 2016, UNESCO 2015). Este estudio se enfoca en este último tema.

En el Perú, el Estado reconoce y respeta de manera formal los derechos de las personas con discapacidad. La Ley General de Educación (Ley 28044) adopta la inclusión educativa como uno de sus principios, que se orienta hacia la incorporación de “las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades” (Congreso de la República 2003). Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 propone incrementar las oportunidades de acceso de los grupos minoritarios a la educación básica, evitando manifestaciones discriminatorias por discapacidad y brindando una educación de calidad para todos los estudiantes (Consejo Nacional de Educación 2007).

En el Perú, algunos estudios han buscado comprender las dinámicas educativas de las personas con discapacidad. Así, por ejemplo, la

Defensoría del Pueblo ha publicado varios informes sobre este tema, sugiriendo la necesidad de contar con una política nacional para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad. En el informe de la Defensoría publicado en el 2001 se identificaron las debilidades y necesidades de los centros educativos especiales (CEE) de la costa, sierra y selva; se encontró que el 37% de las aulas visitadas no eran apropiadas para brindar una educación de calidad y el 82,5% de las instituciones carecían, de suficiente material educativo. Asimismo, solo el 38% de las instituciones visitadas contaban con espacios para el desarrollo de talleres —por ejemplo, terapias de lenguaje, terapias físicas, estimulación temprana—, mientras que solo el 53% de las instituciones presentaban un mobiliario adecuado. En el informe publicado en el 2007, la Defensoría recomendó al Ministerio de Educación (MINEDU) brindar material educativo diferenciado a las instituciones educativas inclusivas y optimizar la accesibilidad a estas. Finalmente, en el informe del 2011 se sugirió que los directores de las instituciones educativas soliciten apoyo y asesoramiento de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) para brindar una educación diferenciada según el grado y tipo de discapacidad de cada estudiante.

Relacionado con lo anterior, la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad, perteneciente al Congreso, ha publicado informes<sup>2</sup> sobre la educación, la accesibilidad, la salud y la inserción laboral de las personas con discapacidad. Específicamente, respecto a los temas educativos se estableció la necesidad de optimizar las oportunidades educativas, los procesos de aprendizaje, los logros y la inserción social de las personas con discapacidad (Tovar y Fernández 2005).

---

2 Disponibles en <http://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/index.php/gestion/gestion-publica/congreso-gob.html>

Existen algunos estudios sobre discapacidad y educación en el Perú. En el 2007, Fernández analizó instituciones educativas públicas que contaban con estudiantes incluidos en Huancavelica y Villa El Salvador. Encontró que, si bien el Estado cuenta con normativa específica para la inclusión de personas con discapacidad, “no se garantiza el cumplimiento ni su aplicación eficaz en la práctica diaria” (Fernández 2007: 54). Además, según Fernández (2007), la pobreza dificulta que las personas con discapacidad tengan una calidad de vida adecuada e impide que accedan a instituciones limpias, equipadas y con docentes capacitados. Por ejemplo, en Huancavelica tanto los padres y madres de familia como los compañeros de los estudiantes con discapacidad manifestaron que el equipamiento, la infraestructura y el mobiliario de sus instituciones se encontraba en mal estado.

A pesar de la presencia de diversas barreras que dificultan la educación de los estudiantes con discapacidad, existen también elementos que facilitan la inclusión de este colectivo. El estudio de Calderón (2012) exploró los factores que influyen en las relaciones sociales de estudiantes de 5 años de una institución educativa inclusiva peruana, y encontró particularmente relevante el papel que cumplen los docentes. Esto porque ellos, junto con las familias, son los responsables de brindar a los estudiantes espacios y momentos de integración; no obstante, ellos también pueden obstaculizar las relaciones interpersonales entre los estudiantes al actuar de manera sobreprotectora.

En el balance sobre la inclusión que realizó Tovar en el 2013, tras haber culminado la Década de la Educación Inclusiva, se menciona la urgente necesidad de contar con información oficial y rigurosa sobre la atención educativa que reciben los estudiantes con discapacidad. La autora hace notar, asimismo, una serie de carencias en la atención educativa con un enfoque inclusivo; por ejemplo, que hace falta fortalecer las capacidades de los docentes.

En la línea de explorar inequidades educativas vinculadas a discapacidad, Cueto, Miranda y Vásquez (2016) prepararon un balance sobre diversos grupos que han tenido menores oportunidades y resultados educativos. En su revisión, los autores hallaron que, si bien en el Perú existen documentos legislativos que respaldan los derechos de las personas con discapacidad y que en los últimos años se han percibido mejoras en el acceso educativo, a menudo las normas no se cumplen. Al mismo tiempo, hacen notar la escasez de estudios sobre las oportunidades de aprendizaje y los resultados de los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a los aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, en el 2016 por primera vez el MINEDU administró la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) a 122 estudiantes con discapacidad auditiva, 77 con baja visión y 14 con ceguera en escuelas regulares. Se evaluó Lectura y Matemática en 2.º y 4.º grado de primaria, así como en 2.º de secundaria; también se evaluó Historia, Geografía y Economía en 2.º de secundaria. Las pruebas fueron acomodadas para eliminar barreras<sup>3</sup> que evitaran que estos estudiantes mostraran su mejor desempeño, pero que permitían comparar los puntajes de todos los estudiantes.<sup>4</sup> Los resultados sugieren que, en términos generales, el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad sensorial, en especial de los que

---

3 La eliminación de barreras se concretó mediante acomodaciones en los instrumentos y/o procedimientos de aplicación de la ECE. Algunos ejemplos de estas acomodaciones incluyen el uso de pruebas en braille para estudiantes con ceguera y el uso de áreas de referencia para facilitar la lectura de estudiantes con baja visión. Véase al respecto el folleto *Aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial*, publicado por la UMC del Ministerio de Educación, disponible en [http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Brochure-NEE%20\(1\).pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Brochure-NEE%20(1).pdf)

4 Al momento de editar este texto no se ha publicado el informe completo de la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC). Sin embargo, los resultados han sido resumidos en un folleto titulado *Aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad sensorial*, publicado por la UMC del Ministerio de Educación, disponible en [http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Brochure-NEE%20\(1\).pdf](http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Brochure-NEE%20(1).pdf)

presentan ceguera, es menor. Sin embargo, en 2.º de secundaria, en los cursos de Historia, Geografía y Economía, los estudiantes con baja visión obtienen, en promedio, mejores resultados que los estudiantes denominados “regulares”. También en el tema de aprendizajes, Cueto, Escobal, León y Penny (2017) encontraron que los estudiantes peruanos de primaria con bajos niveles de agudeza visual presentaban menores rendimientos en Matemática y Vocabulario, mas no en Lectura. Si bien es cierto que la información sobre aprendizajes de estudiantes con discapacidad es escasa, estos resultados sugieren que es errado limitar a priori las expectativas de aprendizaje para ellos. En el currículo nacional vigente, el del 2016, no se especifica cómo modificar las expectativas de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad; más bien estas se presentan como válidas para todas las modalidades educativas, razón por la cual los docentes deben hacer planes individualizados para cada estudiante. Estos resultados proveen una base sobre la cual se podrá evaluar si, en el futuro, las brechas se irán cerrando.

Los estudios mencionados sugieren que los niveles de cobertura, aunque crecientes, son menores que los de la población en general, y que las oportunidades educativas de la población con discapacidad son menores que las de sus pares. Así, el derecho a la educación de esta población es aún limitado. Estudiar las formas en que esto ocurre es importante en el contexto de los instrumentos nacionales e internacionales a los que nos referimos, pero también de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por Naciones Unidas para el año 2030, en particular el ODS 4, por el cual se busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.<sup>5</sup> En ese contexto, esta investigación pretende contribuir a producir información

---

5 Tomado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

sobre las fortalezas y los retos vinculados a la implementación de la educación inclusiva en dos regiones del Perú.

Específicamente, esta investigación tiene como objetivo comprender dos aspectos importantes de la educación para personas con discapacidad en el Perú. En primer lugar, se busca describir patrones de acceso a la educación especial y la educación inclusiva —en básica regular— de estudiantes con discapacidad, así como sus oportunidades educativas en estas instituciones y fuera de ellas. Para este análisis se recurre a una encuesta nacional: ENEDIS. En segundo lugar, se busca comprender la calidad del servicio educativo que reciben los estudiantes con discapacidad desde la perspectiva de algunos actores clave. Este análisis se realiza en dos regiones urbanas del país, tomando en cuenta en el proceso los resultados de la encuesta analizada en la primera parte del informe.

Aproximarnos a comprender las fortalezas y debilidades de los servicios educativos a los que acceden las personas con discapacidad nos lleva a una reflexión mayor: como país, ¿estamos preparados para brindar una educación inclusiva a todas las personas con discapacidad, como se requiere de acuerdo con el ODS 4 mencionado y con diversas normas nacionales e internacionales? Esta pregunta se discute a partir de los resultados, tomando simultáneamente en consideración el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, —incluido en la Ley General de Educación— junto al principio de respetar el interés superior del niño —incluido en diferentes normativas, como por ejemplo la Ley 30466 del 2016<sup>6</sup>—. Así, entendemos que la inclusión educativa es un instrumento para mejorar las oportunidades y niveles de logro de los estudiantes, y no un fin en sí misma.

Antes de presentar los hallazgos, nos referiremos brevemente al marco conceptual en el que se ha basado esta investigación. Posteriormente, expondremos los métodos cuantitativos y cualitativos utilizados.

---

6 Disponible en <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/30466.pdf>.



Por último, mostraremos los hallazgos de esta investigación en dos secciones complementarias: la primera da cuenta de los resultados cuantitativos hallados a partir del análisis de los datos de la primera ENEDIS y la segunda expone los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas en dos regiones del país.



# 1. MARCO CONCEPTUAL

## 1.1. Sobre la noción de discapacidad

Diversos modelos han sido utilizados para entender la discapacidad; sin embargo, *el modelo médico, el modelo social y el modelo biopsicosocial* son considerados los principales (Mitra 2006). El *modelo médico* establece que la discapacidad es producto de una limitación o carencia de la persona, ocasionada por enfermedades o razones médicas (Booth y Ainscow 2011, Mitra 2006). En contraposición, el *modelo social* comprende la discapacidad como un “constructo social [...] y no [como] un atributo del individuo” (Mitra 2006: 237). En otras palabras, la discapacidad es producto de experiencias y relaciones entre la persona y su ambiente (Booth y Ainscow 2011). Mientras tanto, el *modelo biopsicosocial* integra ambas perspectivas y señala que la discapacidad se origina a partir de una condición médica que perjudica las funciones, las actividades y la participación de la persona en su entorno (Mitra 2006). Específicamente, es en el contexto social en el que se encuentran las barreras que dificultan y obstaculizan la participación de la persona con discapacidad en su ambiente (Naciones Unidas 2006).

Desde el modelo biopsicosocial, la discapacidad es comprendida a partir de la relación entre la salud de la persona y su ambiente (Organización Mundial de la Salud 2001). De esta manera, es la propia colectividad la que identifica esas condiciones y dificultades como desventajas (Defensoría del Pueblo 2001) y despliega barreras

—principalmente actitudinales y contextuales— que impiden la inclusión (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2014) y reducen la participación de la persona en la sociedad (Defensoría del Pueblo 2001).

El Estado peruano cuenta con la Ley General de la Persona con Discapacidad, en la que se consideran aspectos del individuo, pero también del medio social. La definición que se ofrece ahí es la siguiente:

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 (Congreso de la República 2012, art. 2).

## 1.2. Educación inclusiva

La educación de las personas con discapacidad puede conceptualizarse mediante varios enfoques educativos, que apuntan a superar su *exclusión* educativa (UNICEF 2011). En primer lugar, se encuentra el enfoque de *segregación*, en el que los estudiantes con discapacidad son asignados a instituciones educativas de educación especial. En estas instituciones son clasificados según el tipo y grado de discapacidad que presentan (UNICEF 2011). Esto se hace con la intención de darles una educación especializada, de acuerdo con el tipo de discapacidad que presenten, por lo general multidiscapacidad o discapacidad severa. De todos modos, se dice que los estudiantes están segregados, pues asisten a instituciones educativas diferentes de las disponibles

para estudiantes sin discapacidad (Rieser 2012). En segundo lugar, el enfoque de *integración* educativa se refiere a la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones educativas del sistema educativo regular (Rieser 2012). Sin embargo, a pesar de su acceso, los estudiantes con discapacidad integrados no reciben adecuadas acomodaciones ni suficiente apoyo; es decir, no están plenamente incluidos con sus compañeros (UNICEF 2014a). En consecuencia, es el estudiante con discapacidad quien debe adaptarse al sistema educativo para alcanzar su desarrollo y participación al interior de la institución (Rieser 2012). En el enfoque de integración, a menudo los estudiantes con discapacidad asisten todo el tiempo, o gran parte de este, a aulas especializadas, orientadas solo a ellos, lo que dificulta su inclusión plena en la institución.

Finalmente, el enfoque de *inclusión educativa* es “un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos” (Booth y Ainscow 2011: 24). La inclusión fomenta la participación de toda la comunidad en la educación (Booth y Ainscow 2011) e involucra más que la integración de personas con discapacidad en instituciones educativas regulares (Peters 2007). La educación inclusiva señala que el problema se encuentra en la institución —y no en el estudiante—; por lo tanto, el sistema educativo debe transformarse para facilitar la participación de los estudiantes con discapacidad (Rieser 2012). Este enfoque se asocia al modelo biopsicosocial mencionado, al enfatizar el rol del entorno en la identificación y eliminación de las barreras que obstaculizan la participación de las personas con discapacidad (Naciones Unidas 2006, Rieser 2012). Desde esta mirada, el objetivo de la inclusión consiste en modificar las prácticas culturales e institucionales para responder a las necesidades de los estudiantes de manera individualizada (UNICEF 2011). Este enfoque se

encuentra alineado con el ODS 4, mencionado antes (Organización de las Naciones Unidas 2015), y también con las dimensiones para la educación inclusiva propuestas por Booth y Ainscow (2011), quienes hacen referencia a la necesidad de desarrollar culturas escolares inclusivas, crear políticas inclusivas y desplegar prácticas inclusivas.

Existen múltiples formas de procurar la inclusión de los estudiantes. Una frecuentemente utilizada es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que brinda oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes mediante distintos medios y acomodaciones (UNICEF 2014b). El DUA no solo beneficia los contenidos, procesos y resultados, sino que además favorece el ambiente de aprendizaje y la experiencia estudiantil (UNICEF 2014b). Esto se logra mediante acomodaciones —en el nivel de representación, expresión y compromiso— para el apoyo a las necesidades de cada estudiante (UNICEF 2014b), específicamente a partir del énfasis en el qué, cómo y por qué de cada aprendizaje (Hall, Meyer y Rose 2012). En otras palabras, el DUA se “enfoca en abordajes flexibles de enseñanza y aprendizaje sin cambiar el nivel de desafío para los estudiantes” (UNICEF 2014b: 8, traducción propia). Esta medida puede ser utilizada para optimizar la calidad del servicio educativo dirigido a las personas con discapacidad, y complementa, entre otras, la identificación de apoyos, la eliminación de barreras y la toma de medidas curriculares que fomenten la inclusión educativa.

La educación peruana, mediante sus normas, busca la inclusión de personas en posición de vulnerabilidad (Congreso de la República 2003). Así, se trata de proporcionar un sistema educativo inclusivo, que permita la integración en la sociedad de niños y jóvenes con discapacidad (Congreso de la República 2003) mediante la promoción de una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable para todos (Tomasevski 2001). Esta noción de sistema educativo se encuentra

fundada en la equidad social (Peters, Johnstone y Ferguson 2005) y en el acceso a un entorno educativo justo y necesario para todos (Opheim 2004).

Como parte de la política nacional inclusiva, el Estado peruano busca que todo individuo acceda a una educación inclusiva de calidad, que respete y apoye sus necesidades. Esto se encuentra estipulado en la Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley 29973 (Congreso de la República 2012). Para ello, debería desarrollar acomodaciones en infraestructura, mobiliario, materiales, currículo y procesos de enseñanza y aprendizaje (Congreso de la República 2012). El objetivo de estas adecuaciones es facilitar aprendizajes de calidad y apoyar el desarrollo integral de cada estudiante. La Ley 29973 se basa, a su vez, en instrumentos internacionales, principalmente la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por Naciones Unidas en el 2004. Esta Convención incluye el artículo 24, referido a la educación, que señala lo siguiente:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.<sup>7</sup>

En el Perú, en las *Orientaciones para el desarrollo del año escolar en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica*, que anualmente publica el MINEDU, se ha venido precisando el requerimiento de que las instituciones educativas públicas y privadas

---

7 Tomado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>.

destinen al menos dos vacantes por aula para la inclusión de estudiantes con discapacidad leve o moderada.<sup>8</sup> De acuerdo con los reportes tanto de muchos padres y madres de familia como de especialistas con los que se ha conversado, este mandato a menudo no se cumple; lo mismo se repite en los testimonios y datos de las regiones incluidas en el estudio, que se presentan más adelante.

---

8 Ver, por ejemplo, el acápite 7.3 del documento *Orientaciones para el año escolar 2018* en <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/137817-rm-657-2017-minedu-orientaciones-desarrollo-ano-escolar-2018.pdf>.



## 2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PERÚ

La educación básica del sistema educativo peruano está compuesta por tres modalidades: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA) y Educación Básica Especial (EBE). Esta última fue creada en 1971 (Ministerio de Educación 2012b) con el objetivo de facilitar el desarrollo integral de la población con discapacidad, buscando su inserción en la sociedad (Congreso de la República 1982). La Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) se encarga de brindar atención a estudiantes con discapacidad mediante los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y los SAANEE. Además, mediante los Programas de Intervención Temprana (PRITE), atiende a niños y niñas de 0 a 3 años para facilitar la identificación y atención temprana de la discapacidad. A continuación, una breve descripción de los dos primeros; hay que precisar que si bien los PRITE son instituciones muy relevantes, omitimos referirnos a ellos porque el estudio no incluye los primeros años de escolaridad.

### a) **Centros de Educación Básica Especial (CEBE)**

En el 2006, los CEE se convirtieron en CEBE, mediante la Directiva 76-2006-VMGP/DINEBE. Los CEBE son instituciones educativas dirigidas a la atención de los estudiantes de 3 a 20 años con necesidades

especiales asociadas a discapacidad severa<sup>9</sup> y multidiscapacidad. El supuesto es que estas discapacidades no pueden ser atendidas en las instituciones educativas regulares como EBR, EBA y educación técnico-productiva (ETP).<sup>10</sup>

Los CEBE atienden solamente los niveles de inicial<sup>11</sup> y primaria.<sup>12</sup> En ellos, los estudiantes son ubicados en el ciclo y grado que les corresponda, relacionando su edad cronológica con las edades normativas referenciales para cada nivel educativo de la EBR, con una flexibilidad de dos años. La escolarización de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad se debería iniciar con la evaluación psicopedagógica a cargo de los docentes. Esta evaluación se desarrolla en el contexto escolar; se busca que ayude a implementar las acomodaciones y adaptaciones necesarias para cada estudiante según sus características y necesidades.

En el Perú, según el Censo Escolar 2016, existen 500 CEBE y 3886 docentes que atienden a 19 569 estudiantes con discapacidades intelectual, auditiva, visual, sordoceguera, física y trastornos del espectro autista (ESCALE 2016). Para ello, desarrollan adaptaciones y diversificaciones curriculares según las necesidades de cada estudiante (Ministerio de Educación 2016). Sin embargo, de acuerdo con las entrevistas con funcionarios del MINEDU, estas cifras sobre estudiantes con discapacidad no son del todo confiables, pues la delimitación de lo que constituye una discapacidad varía a menudo entre directores.

---

9 El MINEDU define la discapacidad severa como “una alteración significativa del desarrollo que afecta en grados variables las diferentes áreas de desarrollo, comprometiendo una estructura orgánica y/o su funcionamiento, lo cual influye en la evolución global de estas personas”. Tomado de [http://basicaespecial.perueduca.edu.pe/web/libros\\_digebe/9/files/assets/downloads/page0040.pdf](http://basicaespecial.perueduca.edu.pe/web/libros_digebe/9/files/assets/downloads/page0040.pdf).

10 La ETP permite el desarrollo de habilidades laborales, principalmente para personas que buscan la inserción en el mercado. Se organiza en ciclos (Congreso de la República 2003).

11 De 3 a 5 años.

12 Primer nivel: 6 a 14 años. Primaria posterior: 15 a 20 años.

Frecuentemente, se carece de certificados, evaluaciones o informes que permitan una clasificación común entre instituciones.

## **b) Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)**

Desde su creación, en el 2005, los SAANEE, bajo dirección de los CEBE, brindan apoyo y asesoramiento a las instituciones regulares que atienden a niños y jóvenes con discapacidad (Ministerio de Educación 2016). Así, los profesionales del SAANEE son responsables de orientar a los directivos y docentes de estas instituciones, de modo que puedan atender a los estudiantes con discapacidad leve y moderada incluidos en estas modalidades.

El SAANEE se creó para fomentar un enfoque inclusivo, que tome en cuenta tanto al estudiante con discapacidad como a los actores de su entorno (Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica, 2016), y promueve la inclusión social y educativa de todo estudiante (Ministerio de Educación 2006). Este servicio, itinerante e interdisciplinario, ofrece soporte a los estudiantes con discapacidad, a los padres y madres de familia, y a las instituciones inclusivas, es decir, a instituciones de EBR y ETP que atienden a personas con discapacidad (Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica 2016).

Para fortalecer el apoyo a la diversidad estudiantil dentro y fuera del entorno educativo (Ministerio de Educación 2012a), los SAANEE deberían organizar actividades de sensibilización y atención a la discapacidad, asesorar a los docentes, colaborar en el diseño de planes de trabajo específicos y realizar evaluaciones psicopedagógicas estudiantiles (Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica 2016). En síntesis, deberían desarrollar una labor de planificación, sensibilización,

evaluación, monitoreo y sistematización (Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica 2016). En el 2016, de acuerdo con ESCALE, los SAANEE atendieron al 16,3% de las instituciones educativas de EBR con al menos un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE) en primaria y a 11,8% de las instituciones educativas de EBR con al menos un estudiante con NEE en secundaria.

Sobre la base de la discusión anterior, en las siguientes secciones se presentan la metodología utilizada y los resultados del estudio.

### 3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Los resultados sobre cobertura, oportunidades y factores asociados a escala nacional que se presentan más adelante provienen de un análisis de los autores basado en los datos de la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS), administrada en el 2012. En las estadísticas descriptivas, para representar a la población se usó el factor de expansión previsto en el diseño muestral, pero en el análisis multivariado no se consideró este factor.

La ENEDIS fue desarrollada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) junto con el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) con el fin de visibilizar el tema y contar con indicadores. La ENEDIS se administró entre los meses de julio del 2012 y marzo del 2013 en los 24 departamentos del Perú y en la Provincia Constitucional del Callao.<sup>13</sup> Se empleó el método de entrevista directa. Las preguntas sobre el hogar en general y para identificar si había una persona con discapacidad las respondió el jefe del hogar. En caso de que él o ella no estuviera, debía responder un miembro del hogar mayor de 18 años. Luego, las preguntas sobre discapacidad las respondió la persona con discapacidad, a menos que fuera un menor de 12 años o una persona considerada totalmente dependiente.

El marco muestral usado para la selección de la muestra fue la información de los Censos Nacionales del 2007: XI de Población y VI

---

13 Para la encuesta se excluye a la población residente en viviendas colectivas como cárceles, cuarteles, hospitales, claustros religiosos, etcétera.

de Vivienda. La ENEDIS permite varios niveles de inferencia: nacional, nacional urbano, nacional rural, departamento, costa urbana y rural, sierra urbana y rural, y selva urbana y rural. Según la ficha técnica de la encuesta, el tamaño de la muestra efectiva fue de 1858 conglomerados. El nivel de confianza de los resultados es de 95%.

Esta encuesta buscó identificar la prevalencia de personas con discapacidad en el territorio peruano y, conjuntamente, explorar aspectos relacionados con la salud, el empleo, la accesibilidad, la integración social y la educación de esta población (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2014). La ENEDIS tomó como fuente para las preguntas sobre discapacidad el instrumento elaborado por el Grupo de Washington.<sup>14</sup> Para clasificar a las personas con discapacidad se usaron las preguntas que aparecen en el cuadro 1. Si la respuesta era “sí” en una o más de las categorías, se la clasificaba como persona con discapacidad. En estos casos, se hacían luego preguntas sobre la severidad de la discapacidad.

Por otro lado, y con la finalidad de aproximarnos a las experiencias educativas e identificar las barreras en el acceso a la calidad educativa, se obtuvo información de primera fuente con una mirada cualitativa. El objetivo era recoger información con profundidad y por ello se hizo un llenado de fichas que diera cuenta de los contextos educativos y las entrevistas semiestructuradas a padres de niños con discapacidad; diversos funcionarios del Estado a nivel nacional, regional y local; docentes, directivos y personal SAANEE; y por último, a estudiantes de EBR que recibieran o tuvieran matriculadas a personas con discapacidad. Considerar la mirada de estos niños y niñas ha sido una apuesta desde el inicio de la investigación, pues pensamos que sus experiencias del

---

14 Para elaborar el cuestionario, el INEI adaptó preguntas del cuestionario realizado por el Grupo Washington [https://www.cdc.gov/nchs/washington\\_group/wg\\_questions.htm](https://www.cdc.gov/nchs/washington_group/wg_questions.htm), aunque en la ENEDIS se agregó la palabra *permanente* a las preguntas sobre discapacidad.

proceso de la inclusión educativa en el día a día son relevantes para la construcción de políticas públicas.

Para la elección de regiones, se optó por dos que representan los extremos en cuanto al porcentaje de acceso que tienen las personas con discapacidad. Así, se eligió una región con alto porcentaje de matriculados en el sistema educativo y otra con bajo porcentaje. Según los datos de ENEDIS, la mayoría de la población con discapacidad que accede se encuentra ubicada en zonas urbanas, motivo por el cual para el presente estudio se seleccionaron distritos urbanos.

El objetivo de recoger información sobre oportunidades de acceso al sistema educativo en dos regiones era identificar políticas regionales que estuvieran funcionando y que pudieran considerarse para replicarlas en otras zonas. No obstante, como mencionaremos en la sección de resultados, no encontramos políticas diferenciadas por región.

En cada caso, uno de los distritos elegido fue la capital de la región, pues ahí se encontraba el mayor número de instituciones educativas en las que se habían matriculado personas con discapacidad. En vista de que la participación de los actores entrevistados era voluntaria, fue necesario elegir instituciones que contaran con un número relativamente alto de estudiantes con discapacidad, para poder hacer frente a algún eventual rechazo en la participación. Con la finalidad de mantener nuestro compromiso de confidencialidad con los participantes del estudio, no revelaremos los nombres de las regiones, sino que las llamaremos Región 1 y Región 2. A continuación, algunas características de las regiones visitadas:

**Región 1:** Alrededor de tres cuartas partes de los niños y jóvenes con discapacidad asisten a la educación básica en cualquier modalidad. Al menos 40% de las instituciones educativas de primaria o secundaria que acogen a estudiantes con NEE reciben el apoyo del SAANEE (ENEDIS 2012, ESCALE 2016).

**Región 2:** Alrededor de un cuarto de los niños y jóvenes con discapacidad asisten a la educación básica en cualquier modalidad. Menos del 30% de instituciones educativas regulares de primaria o secundaria que acogen a estudiantes con NEE reciben el apoyo del SAANEE (ENEDIS 2012, ESCALE 2016).

Con respecto a la selección de instituciones educativas de EBR, se seleccionaron algunas que atendieran a estudiantes con discapacidad tanto en el nivel primario como en el secundario. Estas instituciones no debían recibir ninguna intervención de organizaciones privadas u organizaciones no gubernamentales, de modo que se pudiera observar

**Cuadro 1**  
**Lista de participantes por tipo de institución**

<b>Región 1</b>		
CEBE	CETPRO	EBR
Director	Director	Subdirector
Docente (x 2)	Docente	Docente (x 2)
Padre o madre de familia (x 2)	Padre o madre de familia	Padre o madre de familia
Coordinador SAANEE	Estudiante con discapacidad	Estudiante con discapacidad
Psicóloga		Compañeros sin discapacidad
Terapista de arte		Psicóloga
<b>Región 2</b>		
CEBE	CETPRO	EBR
Directora	Subdirector	Directora
Docente	Docente	Subdirectora
Padre o madre de familia (x 2)	Padre o madre de familia	Docente (x 2)
Coordinadora SAANEE		Padre o madre de familia (x 3)
		Estudiante con discapacidad (x 2)
		Compañeros sin discapacidad





la intervención única del Estado. En cuanto a la selección de los CEBE, visto el pequeño número de instituciones educativas de esta modalidad en las regiones visitadas, se eligió a las que estuvieran disponibles y fueran accesibles. Ante la presencia de más de un CEBE, se seleccionó a la institución educativa con mayor número de estudiantes matriculados. Finalmente, en ambas regiones visitadas se seleccionaron CETPRO con estudiantes con discapacidad que mostraran voluntad de participar en el estudio. Ante la presencia de más de una institución voluntaria en la región, se procedió a seleccionar aquella con mayor número de estudiantes con discapacidad matriculados.

En el cuadro 1 se incluye la lista de participantes en el estudio. Entre las instituciones educativas visitadas en ambas regiones se seleccionaron uno o dos casos de estudiantes con discapacidad, con el propósito de entender sus experiencias educativas.

Con el fin de responder las preguntas del estudio, en el cuadro 2 se presentan los ejes temáticos abordados en las entrevistas y métodos grupales, así como los actores con los que se trató en cada uno.

## 4. RESULTADOS

Como se dijo, para el análisis se ha usado la base de los datos de la ENEDIS. Para identificar el tipo de discapacidad(es) específica(s), se utilizaron las preguntas que aparecen en el cuadro 3. Al lado de cada una, se ha incluido el término que se utilizará en el presente estudio para cada tipo de discapacidad.

**Cuadro 3**  
**Clasificación de discapacidad según la ENEDIS**

<b>Pregunta en la ENEDIS</b>	<b>Término que se usará en los cuadros siguientes</b>
¿Tiene limitaciones en forma permanente para moverse, caminar, usar brazos o piernas?	Física
¿Tiene limitaciones en forma permanente para ver, aun usando anteojos?	Visual
¿Tiene limitaciones en forma permanente para hablar o comunicarse, aun usando el lenguaje de señas u otro?	Lenguaje
¿Tiene limitaciones en forma permanente para oír, aun usando audífonos?	Auditiva
¿Tiene limitaciones en forma permanente para entender o aprender (concentrarse o recordar)?	Intelectual
¿Tiene limitaciones en forma permanente para relacionarse con los demás por sus pensamientos, sentimientos, emociones o conductas?	Conductual

Según la Encuesta Nacional de Discapacidad, el porcentaje de personas con discapacidad en todas las edades es 5,2%, que equivale a 1 575 402 personas. Este es el número de personas estimadas en la población a partir de la encuesta, es decir, usando los pesos muestrales.

Es interesante comparar este porcentaje de personas con discapacidad con referentes de otros países. De acuerdo con los estimados de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Banco Mundial para el 2001, alrededor del 15,3% de la población mundial muestra discapacidad severa o moderada. De acuerdo con el mismo informe, los estimados para el Perú son 10,9% —con base en el Censo del 2007— y 8,7% —de acuerdo con otras encuestas realizadas en el país—. Estos porcentajes son superiores que los reportados por la ENEDIS, pero como el mismo informe señala, no se deben comparar resultados de encuestas que han usado preguntas y metodologías diferentes. El informe de la OMS y el Banco Mundial encuentra que existe una mayor prevalencia de discapacidad en países menos desarrollados, y que al interior de los países se encuentra una asociación positiva entre pobreza y discapacidad. Así, la discapacidad tiene claramente un componente de inequidad que se debe considerar en el análisis.

#### **4.1. Cobertura, oportunidades y determinantes del acceso a diferentes modalidades**

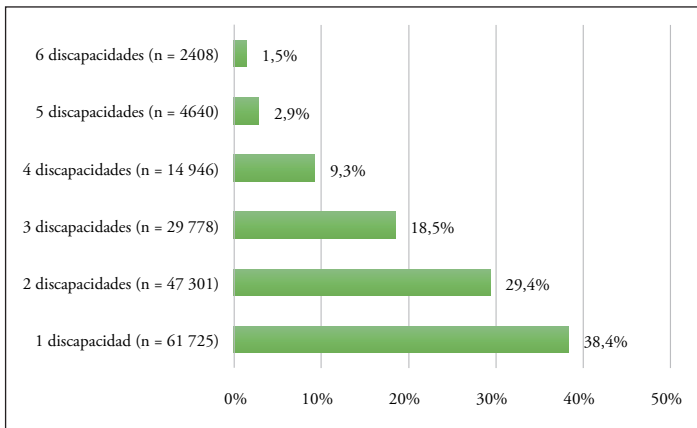
El primer tema educativo es el analfabetismo. De acuerdo con la encuesta, el 73,2% de la población con discapacidad de 15 años o más declara saber leer y escribir. Este porcentaje es bastante inferior que el que se encuentra para la población del país en general, que fue 93,8% en el 2012 según INEI.<sup>15</sup>

---

15 Tomado de <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/analfabetismo-y-alfabetismo-8036/>

Dado que este informe se concentra en la población en edad de asistir a la educación básica, en el texto que sigue se presentan datos solo para personas de 3 a 18 años que reportan una o varias discapacidades. En el gráfico 1 se observa el porcentaje de la población por número de discapacidades reportadas.

**Gráfico 1**  
**Número de discapacidades reportadas, población entre 3 y 18 años**



Fuente: ENEDIS 2012. Elaboración propia.

El cuadro 4 muestra la(s) discapacidad(es) reportada(s), aunque, como se puede ver en el gráfico 1, la mayoría de las personas presenta más de una discapacidad. El detalle de cuáles son estas combinaciones de tipos de discapacidad se presenta en el anexo 1. Llama la atención la gran dispersión en las combinaciones de discapacidad, lo cual resulta relevante para la planificación educativa.

En el cuadro 5 se observa el porcentaje de personas que asisten —es decir, que están matriculadas— a alguna institución o programa de educación básica o superior, CETPRO o EBA. La asistencia de la

**Cuadro 4**  
**Porcentaje de personas por tipo de discapacidad.**  
**Población de 3 a 18 años**

Tipo de discapacidad	%
Discapacidad física	35,7
Discapacidad visual	21,7
Discapacidad en lenguaje	52,5
Discapacidad auditiva	17,1
Discapacidad intelectual	54,0
Discapacidad conductual	32,3
Observaciones	160 799

Nota: El total suma más de 100% porque hay muchas personas que reportan más de una discapacidad (ver gráfico 1).

población con discapacidad es 52%, bastante menor que la que presenta la población general de la misma edad, que es 85,5% según la Encuesta Nacional de Hogares del 2012. En el cuadro 6 se presenta la información por grupos de edad, entre los que deberían asistir a educación inicial, primaria y secundaria.

**Cuadro 5**  
**Asistencia a una institución educativa (3 a 18 años)**

Asiste actualmente a una institución o programa de educación	%
Sí	52,0
No	47,8
No específica	0,2

Fuente: ENEDIS 2012. Elaboración propia.

Se considera a quienes asisten a un PRITE.

**Cuadro 6**  
**Personas con discapacidad. Grupos de edad**  
**y asistencia a una institución educativa (%)<sup>16</sup>**

Grupo de edad	Sin información	No va a institución educativa	PRITE	Inicial EBR	CEBE	CEBA	Primaria EBR	Secundaria EBR	CETPRO	Superior no universitario	Universitario	Total	Población
3 a 5 años	0,1	9,6	0,2	4,6	0,8	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	15,4	24 802
6 a 11 años	0,0	14,3	0,0	2,3	2,4	0,1	19,3	0,2	0,0	0,0	0,0	38,7	62 199
12 a 18 años	0,0	23,9	0,0	0,1	2,4	0,3	7,1	10,8	0,5	0,4	0,4	45,9	73 798
Total	0,2	47,8	0,2	7,0	5,6	0,4	26,6	11,0	0,5	0,4	0,4	100,0	160 799

Fuente: ENEDIS 2012. Elaboración propia

En el cuadro 7 se muestran las razones reportadas por las personas con discapacidad para no asistir a una institución educativa. En primer lugar, mencionan su discapacidad, lo cual es cuestionable desde una perspectiva del derecho a la educación, pues el Estado debería favorecer la eliminación de barreras. En segundo lugar, se menciona la falta de dinero, seguramente asociada a costos de transporte y pagos adicionales que a menudo se requieren para atender a estudiantes con discapacidad; esto también es cuestionable, pues atenta contra el derecho a la educación de este grupo, al igual que los otros motivos que aparecen en el cuadro 7. El grupo “otro” no puede ser desagregado a partir de la encuesta.

16 Si bien este informe no se ocupa de los primeros tres años de vida, hacemos notar que, de acuerdo con la ENEDIS, el PRITE, orientado a niños y niñas con discapacidad de estas edades, incluye solo al 4,8% de potenciales beneficiarios. Más detalle en el anexo 1, cuadro 1.3.

**Cuadro 7**  
**Razones por las que no asiste a una institución educativa (solo para las personas que dijeron que no asistían)**

Razones por las que no asiste a una institución educativa o programa de educación	%
Su discapacidad se lo impide	51,2
Le falta dinero para pagar sus estudios	10,0
Otro	9,5
No sabe/No opina	6,9
No existe una institución educativa en la zona	6,2
No le interesa/No quiere	3,0
No lo aceptaron en la escuela	2,5
Maltrato psicológico ( <i>bullying</i> , burla, etcétera)	2,3
No tiene quién lo lleve	1,5
Concluyó sus estudios	1,4
No específica	1,0
El estudio es muy difícil	0,8
Está trabajando	0,8
Los profesores son insensibles	0,6
La institución educativa queda muy lejos	0,5
Lo profesores no enseñan bien	0,5
Maltrato físico	0,4
La infraestructura de la institución educativa no es adecuada	0,3
Inseguridad ciudadana	0,2
Enfermedad no relacionada con su discapacidad	0,2
Problemas de transporte	0,1
Observaciones	76 779

Fuente: ENEDIS 2012. Elaboración propia.

Otro aspecto de interés en la encuesta es la disponibilidad de recursos que podrían ayudar a superar barreras para que las personas con discapacidad accedan a la educación. Específicamente, la encuesta incluyó preguntas sobre personal profesional, equipos, y materiales



pedagógicos y tecnológicos en las instituciones educativas. Los resultados se presentan en los cuadros siguientes. Se ha considerado la distinción entre quienes asisten a un EBR o a un CEBE para explorar si el tipo de institución hace una diferencia en cuanto a las oportunidades disponibles para tipo de discapacidad. En muchas categorías se observa una gran carencia de recursos —mayor en las instituciones de EBR que en los CEBE— que atenta contra la inclusión. Este resultado está en línea con los hallazgos de la Defensoría del Pueblo reportados antes, aunque esta encuesta es la primera que es representativa de la población nacional. En el cuadro 8 se muestra el total de personas que asisten a un EBR o CEBE. Los cuadros siguientes se calculan respecto a este total; sin embargo, se presentan algunas variaciones debido a la presencia de valores perdidos en la muestra en preguntas específicas.

**Cuadro 8**  
**Personas que asisten a un EBR o a un CEBE**  
**por tipo de discapacidad**

<b>Tipo de discapacidad</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Discapacidad física	2844	22 733
Discapacidad visual	2230	15 634
Discapacidad en lenguaje	7296	27 747
Discapacidad auditiva	1800	11 978
Discapacidad intelectual	7710	29 180
Discapacidad conductual	3206	16 263

Fuente: ENEDIS. Elaboración propia.

Un aspecto relacionado con lo anterior es la infraestructura disponible en las instituciones educativas. A continuación, se presentan cuadros que muestran qué porcentaje de las instituciones cuenta con infraestructura que ayuda a eliminar barreras, por tipo de discapacidad.

**Cuadro 9**  
**Disponibilidad de personal, equipos, y materiales pedagógicos y tecnológicos adecuados por tipo de discapacidad en instituciones educativas\* (%)\*\***

<b>Discapacidad física</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Profesores especializados	93,4	25,2
<b>Discapacidad visual</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Profesores especializados	88,8	29,7
Computadora con <i>software</i> y <i>hardware</i> especializado (Jaws)	55,1	19,7
Equipos de reproducción de audio y video (grabadora, DVD, Blu-ray, etcétera)	63,6	32,4
Impresora braille	39,2	3,4
Libros braille (regleta y punzón)	40,0	0,6
Libros hablados (libro parlante, audiolibro)	40,6	5,1
Lenguaje dactilológico	46,7	1,3
<b>Discapacidad en lenguaje</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Profesores especializados	83,9	26,4
Equipos de reproducción de audio y video (grabadora, DVD, Blu-ray, etc.)	55,5	24,5
Lenguaje de señas	57,3	8,2
<b>Discapacidad auditiva</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Profesores especializados	88,2	23,7
Equipos de reproducción de audio y video (grabadora, DVD, Blu-ray, etcétera)	71,0	23,7
Lenguaje de señas	79,8	4,8
Lenguaje dactilológico	43,1	1,6
<b>Discapacidad intelectual</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Profesores especializados	85,0	25,0
Equipos de reproducción de audio y video (grabadora, DVD, Blu-ray, etcétera)	55,4	26,7
Libros hablados (libro parlante, audiolibro)	36,4	4,0
<b>Discapacidad conductual</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Profesores especializados	84,5	15,8
Equipos de reproducción de audio y video (grabadora, DVD, Blu-ray, etcétera)	42,4	22,7

\* Solo se considera a las personas que asisten a EBR o a un CEBE.

\*\* Se muestran los porcentajes de los que respondieron “sí” al enunciado.

Solo se analiza a la población que afirmó que asistía a un EBR o a un CEBE.

**Cuadro 10**  
**Infraestructura disponible en instituciones educativas,**  
**por tipo de discapacidad\* (%)\*\***

<b>Discapacidad física</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Rampas de acceso	74,8	27,5
Barandas de seguridad	55,9	30,0
Ascensores adecuados	10,6	1,0
Servicios higiénicos para personas con discapacidad	53,4	11,8
Carteles de información	65,2	33,6
<b>Discapacidad visual</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Barandas de seguridad	50,0	40,4
Ascensores adecuados	11,4	4,4
Servicios higiénicos para personas con discapacidad	46,6	15,5
Carteles de información	61,4	39,7
<b>Discapacidad en lenguaje</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Carteles de información	66,1	34,9
<b>Discapacidad auditiva</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Carteles de información	63,0	37,3
<b>Discapacidad intelectual</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Carteles de información	64,2	37,0
<b>Discapacidad conductual</b>	<b>CEBE</b>	<b>EBR</b>
Carteles de información	61,4	40,3

\* Solo se considera a las personas que asisten a EBR o a un CEBE.

\*\* Se muestran los porcentajes de los que respondieron “sí” al enunciado.

Como se mencionó, los SAANEE pueden ser un recurso profesional clave para incluir a estudiantes con discapacidad en la EBR. En el cuadro 11 se muestra el alcance del personal SAANEE en el país. Para este cuadro se considera a los estudiantes con discapacidad que afirmaron

asistir a una institución de EBR, pues es ahí donde deberían recibir el apoyo de estos profesionales. Como se observa en la pregunta *a* del cuadro 11, los SAANEE solo son conocidos por un grupo muy reducido de la población con discapacidad (6%). Luego, quienes los conocen, solo el 42,3% sabe si la institución educativa a la que asiste su hijo o hija cuenta con SAANEE (pregunta *b*) y el 57,4% piensa que el servicio es bueno (pregunta *d*).

En este texto se presenta la información dividida por zona de residencia, urbana o rural, dado que en múltiples otros estudios se encuentra que existe una profunda inequidad entre estudiantes de estas zonas, a favor de los primeros. Estos bajos resultados sugieren, primero, que el SAANEE no está cumpliendo con la cobertura de atención necesaria en las instituciones educativas regulares. En segundo lugar, es claro que se requiere mayor investigación y reflexión en torno a la calidad del servicio que brinda el SAANEE. Por ejemplo, llama la atención que, de un grupo tan reducido, solo un poco más de la mitad considere que este es “Bueno”.

Comprender la situación del servicio requiere profundizar en aspectos que no se han podido cubrir en esta investigación, como, por ejemplo, conocer a fondo el diseño del servicio, tener claridad respecto a sus objetivos y saber cuál es la viabilidad de su ejecución con los recursos disponibles. Por otro lado, de acuerdo con los reportes de muchos participantes, cuando el SAANEE realiza convocatorias, son pocos los que se presentan. Esta escasa oferta se debe a dos factores: en primer lugar, a la insuficiencia de profesionales especializados en educación especial, además de psicólogos, terapeutas, entre otros; y en segundo, al hecho de que lo que ofrece el Estado no es lo suficientemente atractivo.

Un aspecto complementario a la educación es si los estudiantes con discapacidad reciben terapias y apoyos que ayuden a desarrollar

## Cuadro 11 Información del SAANEE

a) ¿Conoce usted el servicio de SAANEE?	Urbano	Rural	Total
Sí	8,1%	0,7%	6,0%
No	91,9%	99,3%	94,0%
Observaciones	51 557	19 971	71 528

b) ¿Sabe usted si la institución educativa a la que asiste se beneficia del SAANEE?*	Urbano	Rural	Total
Sí	42,2%	45,1%	42,3%
No	49,7%	54,9%	49,8%
No sabe	8,1%	0,0%	7,8%
Observaciones	4155	145	4300

\*Se considera a los que dijeron que conocían el SAANEE (pregunta a).

c) ¿Usted se ha beneficiado del SAANEE?***	Urbano	Rural	Total
Sí	65,0%	93,9%	66,0%
No	35,0%	6,1%	34,0%
Observaciones	1755	66	1820

\*\*Se considera a los que dijeron que su institución sí se beneficiaba del SAANEE (pregunta b).

d) ¿Considera usted que el SAANEE es...?***	Urbano	Rural	Total
Bueno	55,1%	100,0%	57,4%
Regular	25,0%	0,0%	23,7%
Malo	19,9%	0,0%	18,9%
Observaciones	1140	62	1202

\*\*\* Se considera a los que dijeron que sí se beneficiaban del SAANEE (pregunta c),

En todos los cuadros solo se considera a los que asisten a EBR.

su potencial. En el cuadro 12 se ha dividido la información por tipo de terapia y se han puesto columnas que muestran los datos para zonas urbanas y rurales, al igual que en el caso anterior. Como se puede apreciar, la disponibilidad de este tipo de ayudas es en general baja, pero más baja en zonas rurales.

**Cuadro 12**  
**Recibe terapia**

<b>Recibe terapia de rehabilitación física</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Sí	12,5%	2,3%	9,5%
No	49,7%	56,9%	51,8%
No necesita	37,3%	40,6%	38,3%
No específica	0,5%	0,2%	0,4%
Observaciones	113 148	47 650	160 799
<b>Recibe tratamiento psicológico</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Sí	12,8%	2,5%	9,8%
No	66,5%	77,4%	69,7%
No necesita	20,2%	19,9%	20,1%
No específica	0,5%	0,2%	0,4%
Observaciones	113 148	47 650	160 799
<b>Recibe tratamiento psiquiátrico</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Sí	2,7%	0,4%	2,0%
No	52,2%	45,8%	50,3%
No necesita	44,5%	53,6%	47,2%
No específica	0,5%	0,2%	0,4%
Observaciones	113 148	47 650	160 799
<b>Recibe terapia de lenguaje</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Sí	13,9%	2,4%	10,5%
No	55,5%	63,7%	57,9%
No necesita	30,1%	33,8%	31,2%
No específica	0,5%	0,2%	0,4%
Observaciones	113 148	47 650	160 799
<b>Recibe apoyo emocional (grupos de autoayuda)</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Sí	2,0%	0,5%	1,6%
No	63,1%	66,4%	64,1%
No necesita	34,4%	32,9%	34,0%
No específica	0,5%	0,2%	0,4%
Observaciones	113 148	47 650	160 799
<b>Recibe terapia ocupacional</b>	<b>Urbano</b>	<b>Rural</b>	<b>Total</b>
Sí	3,3%	0,3%	2,4%
No	55,1%	54,9%	55,1%
No necesita	41,1%	44,6%	42,1%
No específica	0,5%	0,2%	0,4%
Observaciones	113 148	47 650	160 799

## 4.2. Análisis de los factores asociados al acceso a la educación básica

El análisis que se presenta a continuación busca estimar los factores que se asocian con que un niño, niña o joven con discapacidad asista a una institución de EBR o a un CEBE, o no asista a una institución educativa. No obstante, el número de personas que asistían a un CEBE en la muestra era muy reducido en algunos tipos de discapacidad como para realizar estimaciones fiables. Ya que se tiene dos categorías, se realizó una regresión con el modelo Probit, de variable dependiente binaria. La variable dependiente se codificó 0 si la persona no va a una institución educativa y 1 si asiste a EBR, educación superior, CEBA o CETPRO, lo que denota un enfoque inclusivo. En el anexo 3 se presentan las definiciones de cada una de las variables usadas para discapacidad en el análisis multivariado, así como el número de personas en cada categoría.

**Cuadro 13**  
**Estadísticas descriptivas de la muestra incluida en el análisis**

Característica	No va a una institución educativa	EBR	CEBE	Respecto a la muestra total
Varón (%)	58,6	57,9	57,8	58,2
Edad promedio (años)	11,0	10,8	10,9	10,9
Índice de hacinamiento promedio	2,4	2,2	2,0	2,3
Educación del jefe de hogar (%)				
Primaria incompleta o menos	55,7	40,4	3,9	32,8
Primaria completa o secundaria incompleta	47,1	48,9	4,0	22,6
Secundaria completa o más	42,0	51,0	7,1	44,7
Tipo de discapacidad (%)				
Cuatro o más discapacidades, al menos una grave o completa	80,2	10,0	9,8	10,7

► Característica	No va a una institución educativa	EBR	CEBE	Respecto a la muestra total
Dos o tres discapacidades, al menos una grave o completa	60,9	30,7	8,4	24,1
Dos o más discapacidades ligeras o moderadas	42,2	50,7	7,2	24,1
Una discapacidad grave o completa	44,2	54,7	1,1	11,2
Discapacidad física ligera o moderada	31,0	68,0	1,0	9,6
Discapacidad auditiva o visual ligera o moderada	24,5	74,9	0,6	9,0
Discapacidad en lenguaje, intelectual o conductual ligera o moderada	35,9	61,9	2,2	11,3
Zona de residencia (%)				
Costa urbana	42,2	50,4	7,4	35,3
Costa rural	58,3	40,6	1,4	4,5
Sierra urbana	41,4	51,4	7,2	19,1
Sierra rural	50,1	48,1	1,8	16,9
Selva urbana	52,7	40,2	7,1	13,7
Selva rural	61,9	37,9	0,2	10,4
Número de activos en el hogar (%)				
Nivel 1 (%)	54,1	42,5	3,4	43,0
Nivel 2 (%)	44,1	50,3	5,5	32,6
Nivel 3 (%)	40,8	50,6	8,5	24,4
Observaciones	1900	1878	213	3991

En el análisis, en EBR se incluyen tanto instituciones públicas como privadas, pues la presencia de este grupo era relativamente menor y se podían sesgar los estimadores si se incluía *gestión* como una variable independiente. Las variables vinculadas a discapacidad se agrupan en múltiples categorías, de acuerdo con lo presentado en el cuadro 3. Para este análisis, se usa una pregunta de la ENEDIS por la cual las personas que reportan una discapacidad establecen si consideran que esta es leve, moderada, grave o completa. Las variables de control fueron elegidas de acuerdo con estudios similares de oportunidades y rendimiento educativo en el país. Específicamente se incluyeron



las variables demográficas *sexo* y *edad*, así como variables vinculadas al nivel socioeconómico del estudiante y su familia: *número de activos fijos*, *índice de hacinamiento* y *educación del jefe de hogar*. Además, se controló por efectos fijos por zona de residencia. En el análisis se tomó en cuenta el número de conglomerado de acuerdo con el diseño muestral. En el cuadro 13 se presentan las estadísticas descriptivas de las variables incluidas en el análisis. En el cuadro 14 se presentan los resultados del análisis de regresión, en el cual las variables se ingresan de manera simultánea, permitiendo así ver la relevancia de cada una.

**Cuadro 14**  
**Regresión con variable dependiente binaria**  
**(asiste = 1 y no asiste = 0): modelo Probit**

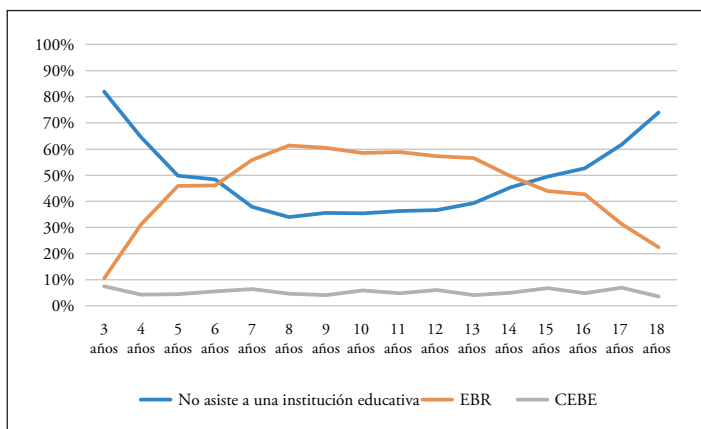
<b>Modelo 1</b>	<b>Efectos marginales</b>
Edad	0,158***
Edad al cuadrado	-0,007***
Sexo: varón	-0,001
Educación del jefe del hogar (base: primaria incompleta o menos)	
Primaria completa o secundaria incompleta	0,055***
Secundaria completa o más	0,081***
Índice de hacinamiento	-0,006
Activos en el hogar (base: nivel 1)	
Nivel 2	0,067***
Nivel 3	0,043*
Discapacidad (base: cuatro o más discapacidades, al menos una grave o completa)	
Dos o tres discapacidades, al menos una grave o completa	0,233***
Dos o más discapacidades ligeras o moderadas	0,409***
Una discapacidad grave o completa	0,441***
Discapacidad física ligera o moderada	0,592***
Discapacidad auditiva o visual ligera o moderada	0,616***
Discapacidad en lenguaje, intelectual o conductual ligera o moderada	0,500***

<b>Modelo 1</b>	<b>Efectos marginales</b>
Zona de residencia (base: costa urbana)	
Costa rural	-0,082**
Sierra urbana	0,030
Sierra rural	0,016
Selva urbana	-0,089***
Selva rural	-0,090***
Observaciones	3778

\*\*\*  $p < 0,01$ , \*\*  $p < 0,05$ , \*  $p < 0,1$ .

Se muestran efectos marginales. Excluye a los que asisten a CEBE.

**Gráfico 2**  
**Relación entre edad y asistencia a una institución educativa (EBR o CEBE) para estudiantes con discapacidad**

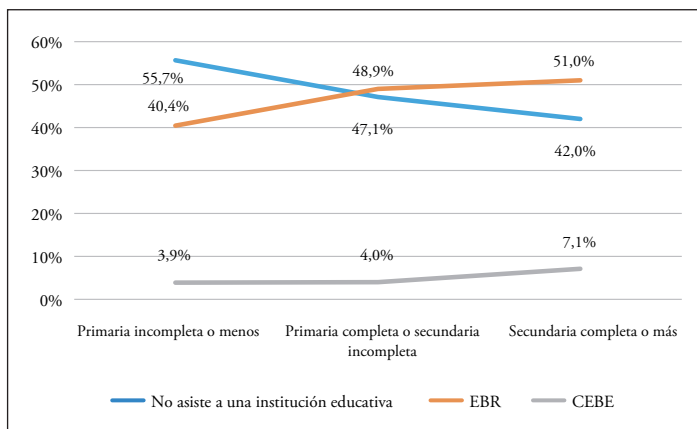


Fuente: ENEDIS. Elaboración propia.

Nota: Se considera la muestra usada en el modelo de regresión y también a las personas con discapacidad que asisten a un CEBE. No se usan factores de expansión ni variables de control. Los gráficos con pesos muestrales presentan tendencias similares.

Como se observó en el análisis anterior, en cuanto a variables de control, el sexo y el índice de hacinamiento no son estadísticamente significativos; que no existan diferencias entre varones y mujeres es un resultado alentador. En cuanto a la edad, el coeficiente es significativo cuando se ingresa en años y en años al cuadrado. Esto significa que la relación no es lineal entre edad y matrícula. En el gráfico 2 se observa que la asistencia es menor en las edades tempranas (de 3 a 5 años) y mayores (de 15 a 18 años). En los años intermedios se incrementa la asistencia a EBR. Esto sugiere la importancia de enfatizar en la educación inicial, así como de establecer mecanismos para prevenir la deserción, principalmente durante las edades que corresponderían a la

**Gráfico 3**  
**Relación entre educación del jefe de hogar**  
**y la asistencia a una institución educativa**  
**(EBR o CEBE) para estudiantes con discapacidad**



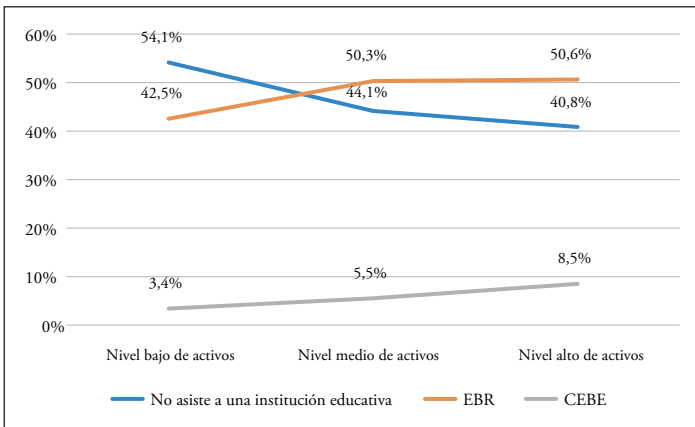
Fuente: ENEDIS. Elaboración propia

Nota: Se considera la muestra usada en el modelo de regresión y también a las personas con discapacidad que asisten a un CEBE. No se usan factores de expansión ni variables de control. Los gráficos con pesos muestrales presentan tendencias similares.

educación secundaria. Se ha añadido en el gráfico como referencia la matrícula en CEBE, que es menor de 10% en todas las edades.

En cuanto a las otras variables de control, se puede observar que, a mayor nivel educativo del jefe del hogar, mayor probabilidad de que la persona con discapacidad asista a EBR. El número de activos fijos en el hogar también se asocia positivamente con la probabilidad de ir a EBR. Estas relaciones se observan también en los gráficos 3 y 4. Por último, las probabilidades de asistir se reducen principalmente en la costa rural y en la selva, tanto urbana como rural, respecto a quienes viven en la costa urbana.

**Gráfico 4**  
**Relación entre el nivel de activos fijos en el hogar**  
**y la asistencia a una institución educativa**  
**(EBR o CEBE) para estudiantes con discapacidad**



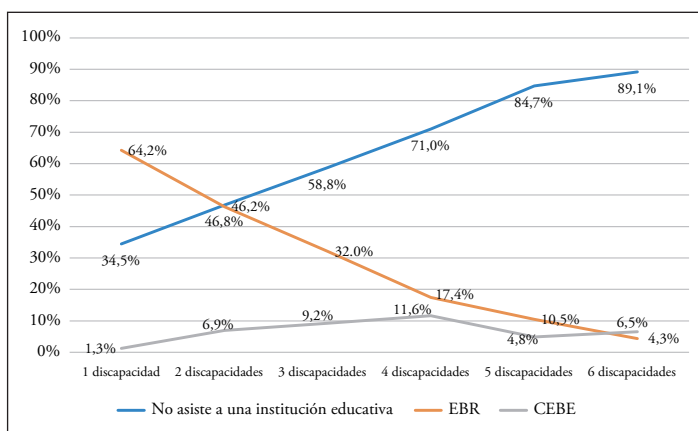
Fuente: ENEDIS. Elaboración propia

Nota: Se considera la muestra usada en el modelo de regresión y también a las personas con discapacidad que asisten a un CEBE. No se usan factores de expansión ni variables de control. Los gráficos con pesos muestrales presentan tendencias similares.

En cuanto a los resultados por número o tipo de discapacidad, se encuentra que es más probable que asistan a una institución educativa las personas con tres o menos discapacidades —de cualquier tipo— que las personas con cuatro o más discapacidades.

En resumen, aparte de la importancia de los factores socioeconómicos —educación del jefe de hogar, activos en el hogar y zona de residencia—, que sugieren inequidad en el acceso a la educación formal, el número de discapacidades juega un rol importante en la explicación de la asistencia a EBR. Para ilustrar esto último se presenta el gráfico 5, donde se evidencia, por ejemplo, que el 89% de personas que componen la muestra que tienen seis discapacidades no asisten a

**Gráfico 5**  
**Asistencia a una institución educativa**  
**de acuerdo con el número de discapacidades**



Fuente: ENEDIS. Elaboración propia

Nota: Se considera la muestra usada en el modelo de regresión y de las personas con discapacidad que asisten a un CEBE. No se usan factores de expansión ni variables de control. Los gráficos con pesos muestrales presentan tendencias similares.

una institución educativa. El gráfico, además, demuestra que mientras mayor sea el número de discapacidades, menor será la probabilidad de que la persona asista a una institución educativa —CEBE o EBR—. La matrícula en CEBE aumenta ligeramente hasta para los estudiantes con cuatro discapacidades, y luego baja para los estudiantes con cinco o seis discapacidades. Por otro lado, mientras menos discapacidades reporte la persona, más probable será que asista a una institución de EBR. Este resultado pone en evidencia la necesidad de impulsar la matrícula de estudiantes con varias discapacidades y fomentar la inclusión de todos los estudiantes. En la siguiente sección se presentan los resultados del estudio cualitativo, que se centró justamente en explorar la participación de estudiantes con discapacidad en diferentes tipos de instituciones educativas.

#### **4.3. Inclusión educativa: percepciones sobre las debilidades y fortalezas de la atención educativa en dos regiones del país**

De acuerdo con los resultados expuestos en el acápite anterior, poco más de la mitad de la población con discapacidad (52%) entre 3 y 18 años se encuentra asistiendo a un centro educativo. En esta sección se buscó comprender las barreras en el acceso a una educación de calidad que enfrentan las personas con discapacidad que están dentro del sistema educativo y, sobre esa base, enriquecer el discurso sobre las implicancias que en el día a día supone la inclusión educativa. Se haría necesario otro estudio para recoger las percepciones de las personas con discapacidad que no asisten a ninguna institución educativa. Específicamente, en esta sección del estudio se buscó responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las características de las instituciones educativas —EBR, CEBE y CETPRO— a las que asisten los estudiantes con discapacidad en dos regiones con aparentemente alto y bajo desempeño en cuanto a inclusión educativa?
- ¿Cuáles son las debilidades y las fortalezas de las instituciones de EBR y CEBE para brindar educación a los estudiantes con discapacidad en estas regiones, desde la mirada del Estado, de la institución educativa, y de los padres y madres de familia?
- ¿Cuáles son las debilidades y fortalezas de las oportunidades de capacitación laboral para los estudiantes con discapacidad en las dos regiones seleccionadas, desde la mirada de la institución educativa (CETPRO) y de los padres y madres de familia?

Para comprender las particularidades de la atención educativa de las personas con discapacidad, se describirán los avances a nivel de política pública y las barreras identificadas en ambas regiones. Posteriormente, se analizarán los resultados obtenidos en el estudio a partir de los distintos enfoques alrededor de la inclusión educativa, y se discutirá sobre los discursos y prácticas existentes —a favor o en contra— de la segregación o integración educativa de las personas con discapacidad.

Como se dijo antes, si bien al inicio del estudio se esperaba que la región 1 presentara un mejor funcionamiento que la región 2 —dadas las diferencias en el acceso educativo y apoyo de SAANEE para la población con discapacidad—, no hemos encontrado políticas regionales diferenciadas o mayores distinciones en las prácticas o concepciones sobre discapacidad y educación. Lo que hemos observado son liderazgos locales que accionan o, por el contrario, inhiben los avances de la educación inclusiva. Dado lo anterior, los hallazgos que presentamos a continuación corresponden a ambas regiones; cuando hay alguna diferencia entre ellas, esto se especifica.

### ***4.3.1. Avances normativos y barreras en su implementación***

Como se ha descrito, existen diversas normas orientadas a promover la atención educativa de estudiantes con discapacidad, incluyendo la Ley General de Educación (2003). En sintonía con estas normas, los especialistas entrevistados perciben que la inclusión educativa a nivel nacional ha mejorado desde la implementación del Programa Presupuestal 0106 (PP 0106).<sup>17</sup> Dicho programa busca la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y en la educación técnico-productiva (Ministerio de Economía y Finanzas 2017). Específicamente, se busca brindar a las personas con discapacidad tanto acceso como servicios educativos adecuados (Ministerio de Economía y Finanzas 2017). Desde su desarrollo, este presupuesto ha sido ejecutado por las autoridades locales —unidades de gestión educativa local (UGEL)— con ayuda de especialistas residentes de nivel regional —(direcciones regionales de educación (DRE)— “a fin de asegurar la implementación y monitoreo de las actividades programadas” (Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica 2016: 53). Concretamente, el PP 0106 busca facilitar el acceso a material educativo, equipamiento y mobiliario y, además, asegurar personal capacitado y competente (Ministerio de Economía y Finanzas 2017). Para el especialista de la DRE de la región 1, el PP 0106 “es un tema logístico de darles materiales, de darles capacitaciones, contratar a los profesores”. Además, enfatiza que “solamente el 106 es lo que soporta [la educación inclusiva]” ya que “para inclusión [...] no hay otro presupuesto”. Asimismo, la especialista DRE de la región 2 señala que a partir de la existencia del PP 0106, los CEBE han comenzado a recibir materiales y equipamiento. Menciona que, anteriormente, “los CEBE

---

17 El PP 0106 se implementa gradualmente, y con alcance nacional, desde el 2015.



eran totalmente olvidados”, pero que ahora cuentan con fotocopiadora, material de escritorio y material logístico. A pesar de esos avances, los actores educativos entrevistados identificaron diversas barreras que perjudican la implementación de las políticas inclusivas en favor de las personas con discapacidad.

*a) Escasez de funcionarios con formación en educación inclusiva o educación para personas con discapacidad con enfoque inclusivo*

En ambas regiones, se encontró que las especialistas de las UGEL asignadas al tema no tienen formación ni mucha experiencia en temas de discapacidad y educación especial. Se trata, en ambos casos, de educadoras de otras especialidades, pero con amplia experiencia como docentes de EBR. Hay que señalar que las especialistas encargadas de supervisar la educación básica especial deben también supervisar el nivel de educación inicial. Dada su experiencia y formación profesional, no sorprende que su labor recaiga principalmente sobre el área que dominan. La escasa *experticia* es reconocida por ellas mismas, que expresan dudas con respecto a sus funciones en la EBE y su falta de conocimiento de los CEBE y los equipo SAANEE.

Nosotras [especialistas UGEL] somos educadoras de nivel inicial, nosotros vamos a ir a hacer un monitoreo en sus talleres. ¿Cómo le vamos a intervenir si desconocemos temas que ellos manejan? Porque ahí hay psicóloga y terapeuta, nosotros no le vamos a ir a engañar a un psicólogo lo que sabe.

Especialista UGEL, región 2

Las especialistas de la UGEL consideran que no se dan abasto para supervisar y monitorear tanto las instituciones educativas de inicial como las de educación especial. El número de instituciones educativas regulares que deben supervisar claramente supera el de instituciones educativas de EBE; pueda ser que este factor esté influyendo en sus dinámicas de supervisión, ya que priorizan la modalidad que presenta más instituciones. Así, en ambas regiones se percibe una sobrecarga laboral que dificulta el desarrollo de un óptimo trabajo de educación de las personas con discapacidad.

Distinta es la situación a nivel regional. Los especialistas de las DRE de ambas regiones cuentan con formación y experiencia en educación especial y discapacidad. En una región, el especialista de la DRE está titulado en Psicología y anteriormente ha laborado como psicólogo en un CEBE. En la otra región, la especialista cuenta con un título de educadora y ha sido directora de un CEBE y miembro del equipo SAANEE. Ellos vienen laborando en áreas relacionadas con la discapacidad y la educación inclusiva por 4 y 10 años, respectivamente.

No obstante, en ambos casos, a pesar de que esos especialistas contaban con la formación requerida para el diseño, la implementación, el monitoreo y la supervisión de actividades y programas que optimicen la experiencia educativa de niñas, niños y jóvenes estudiantes con discapacidad, sus funciones giraban principalmente en torno a la ejecución del PP 0106. En otras palabras, especialistas regionales con conocimiento en temas de discapacidad no lograban poner en práctica todo su potencial debido a que se encontraban dedicados a la gestión presupuestal y administrativa. Esto los llevaba, por ejemplo, a destinar mucho tiempo a supervisar el pago de los recibos de agua y electricidad de los CEBE de la región.

***b) Escasez de materiales, mobiliario e infraestructura adecuada***

A pesar de contar con el PP 0106, este se percibe como insuficiente, pues, de acuerdo con los entrevistados, las instituciones educativas no poseen una adecuada infraestructura ni los materiales necesarios para atender a las personas con discapacidad. Esta percepción guarda concordancia con los resultados de la ENEDIS presentados anteriormente, en los que se nota la carencia de recursos e infraestructura adecuada para la atención de estudiantes con discapacidad, principalmente en la EBR. Según los actores entrevistados, el insuficiente presupuesto obstaculiza la labor de los docentes y, por ende, la calidad de los servicios brindados.

En primer lugar, los equipos SAANEE que deben brindar apoyo y asesoramiento en las EBR mencionan que la carencia de materiales para la atención de estudiantes con discapacidad en dichas instituciones afecta su labor. Ante la falta de recursos, el personal SAANEE invierte el tiempo de la visita a las EBR principalmente en la elaboración de materiales diferenciados. Si la institución educativa contara con los materiales para atender a los estudiantes con discapacidad, las visitas que realiza el equipo SAANEE —que son insuficientes debido a la falta de recursos— podrían ser mejor aprovechadas.

Buscamos información a veces en el Facebook, buscamos a veces material didáctico, de comprensión lectora, de repente para J. D. [estudiante] que ya lea, para M. [estudiante] manipulación, coordinación psicomotriz. Imprimimos material de ahí, sacamos copia. Ella [docente SAANEE] me dice: "Profesora, tengo este material; hay que revisarlo si está bien".

Docente EBR, región 2

Asimismo, los miembros del equipo SAANEE manifiestan que carecen de útiles y materiales necesarios para el diseño e implementación de capacitaciones y talleres; específicamente, les faltan suficientes útiles de trabajo como hojas, papelotes y lapiceros. La carencia de estos materiales dificulta el desarrollo de campañas de sensibilización dirigidas a los miembros de la comunidad. En otras palabras, obstaculiza la labor de promoción y difusión a cargo del SAANEE.

En las entrevistas con personal de los CEBE, se encuentra que ellos también reportan carencias de materiales y recursos educativos. A pesar de que cuentan con ciertos materiales, no todos son diferenciados ni adecuados para responder a las necesidades educativas de cada estudiante con discapacidad. Por ejemplo, en la región 1, los materiales son insuficientes para atender las diversas discapacidades de los estudiantes, pese a que los padres y madres de familia colaboran económicamente para adquirirlos. Mientras tanto, en la región 2, la directora del CEBE señala que no reciben los materiales que solicitan y, como consecuencia, los docentes se ven obligados a elaborar sus propios materiales de enseñanza.

El limitado presupuesto también dificulta el trabajo desarrollado en los CETPRO. En ambas regiones, en general estas instituciones no cuentan con suficientes materiales y mobiliario para todos los estudiantes matriculados; por lo tanto, los jóvenes —y sus familiares— son responsables de adquirir los materiales requeridos para sus talleres. En otros casos, las docentes comparten sus propios materiales y herramientas con los estudiantes; sin embargo, son conscientes de que esto no es lo óptimo para el progreso de los jóvenes.

Mira, realmente para hacer artesanía, dependiendo del módulo que se haga, se necesitan las maquinarias y las herramientas. Entonces, yo qué hago: como no tenemos acá en el centro educativo,

yo traigo mis materiales, yo traigo mis herramientas. Entonces yo tengo que esperar que tú hagas, termines tú, haga la otra, así, haga el otro, el otro, así.

Docente CETPRO, región 2

Ante la insuficiencia de recursos educativos, no sorprende que ninguno de los dos CETPRO visitados cuente con materiales diferenciados para los estudiantes con discapacidad. El equipo existente es homogéneo para todos los jóvenes matriculados —presenten o no alguna discapacidad—, lo que dificulta, y en algunos casos impide, el desarrollo de sus habilidades técnico-productivas.

Por ejemplo, las personas que tienen muerto de la cintura para abajo<sup>18</sup> no podrían trabajar, a no ser de que haya una máquina [de coser] ya especial que pueda manejar, pues, ¿no? Pero eso sí, no podría.

Docente CETPRO, región 1

Además, los especialistas regionales y locales, así como los docentes SAANEE, perciben que el presupuesto (estimado), de 20 millones de soles a nivel nacional (Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica 2016), es insuficiente para cubrir las labores de apoyo y asesoramiento encomendadas a los equipos SAANEE, pese a la voluntad y el compromiso percibidos. Aun cuando las instituciones educativas asignadas se encuentran lejos, los miembros del SAANEE no reciben viáticos y deben pagar con sus propios recursos los gastos de transporte. La inexistencia de una partida destinada a cubrir este gasto es

---

18 Algunas expresiones, como las usadas por esta docente, sugieren poca sensibilidad por la persona con discapacidad, pero las hemos mantenido para que se entienda mejor cómo se percibe a los estudiantes con discapacidad en sus instituciones.

corroborada por la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (2016) del MINEDU, la cual señala que el presupuesto del SAANEE cubre únicamente los honorarios del personal, las capacitaciones y los talleres, y los módulos educativos y de capacitación. Esta información fue ratificada por el especialista de la DRE de la región 2, quien señaló que el PP 0106 está destinado al contrato de profesionales, a capacitaciones, a materiales y a talleres, pero ignora la entrega de viáticos para el trabajo itinerante realizado por el personal SAANEE. Por su parte, la especialista de la UGEL de la región 2 manifestó que solo se entregan viáticos a las autoridades locales y regionales —especialistas UGEL y DRE—; no obstante, consideró que los miembros del SAANEE deberían recibir recursos monetarios para llevar a cabo sus funciones. Esta idea también fue reforzada por la coordinadora SAANEE de la región 1.

Claro, porque genera gasto, ¿no? Tu sueldo es tu trabajo, pero no implica gastar lo que te transportes de un lugar a otro.

Especialista UGEL, región 2

Sí, definitivamente [deberían recibir viáticos], porque tenemos que hacer visitas domiciliarias, porque hay que trabajar.

Coordinadora SAANEE, región 1

Por otro lado, hemos observado algunas deficiencias en infraestructura que también podrían estar afectando el servicio educativo para las personas con discapacidad. Las EBR que reciben a estudiantes con discapacidad en ambas regiones tienen rampas de acceso para facilitar el ingreso de personas con alguna discapacidad física, pero las modificaciones hechas parecen ser insuficientes. Así, por ejemplo, en la región 1, la EBR que vimos contaba con conexión entre las diferentes áreas a través de rampas, pero las aulas estaban ubicadas sobre una base de cemento

carente de rampas que facilitaran el acceso. En la institución observada en la región 2 había una sola rampa de acceso en todo el local, por lo que varios espacios resultaban inaccesibles para los estudiantes con discapacidad física. Lo mismo sucede en un CEBE en la región 1, que cuenta con algunas rampas, pero necesitarían tenerlas en toda la institución, pues atienden a niños y niñas con multidiscapacidad, y tienen estudiantes que utilizan silla de ruedas. La situación empeoró al visitar los CETPRO, que no parecen haber sido construidos para recibir a personas con discapacidad. Todos los actores educativos señalaron que estas instituciones no eran adecuadas para atenderlos, pues sus instalaciones carecían de rampas, barandas o pasamanos.

*c) Limitaciones en el servicio de apoyo y asesoramiento del SAANEE*

Además del insuficiente presupuesto para materiales y viáticos, se observa que el funcionamiento de los equipos interdisciplinarios depende, en gran medida, del compromiso del personal SAANEE y de la capacidad de gestión de los coordinadores de equipo. En ambas regiones, por ejemplo, las coordinadoras del SAANEE permiten que los miembros del equipo visiten las instituciones educativas sin marcar previamente asistencia en el CEBE, como señalan que debería hacerse. En estos casos, el director de la EBR visitada corrobora la asistencia y, una vez terminada la semana, este registro se utiliza para constatar los horarios de ingreso y salida del personal. No obstante, se halla que en tanto el equipo SAANEE está ubicado dentro de los CEBE, estos deben responder a la dirección del CEBE, lo que termina por influir en la autonomía que tiene la coordinadora del SAANEE sobre el equipo y en ocasiones genera conflictos.

Otra de las limitaciones del SAANEE es la falta de personal necesario. De acuerdo con las entrevistas realizadas, en ambas regiones visitadas los miembros del equipo SAANEE señalan que requieren mayor número y variedad de profesionales para abordar las tareas encomendadas, y trabajar con todos los tipos y grados de discapacidad. En el caso de la región 1, el equipo SAANEE visitado constaba de tres docentes, quienes señalaban la necesidad de contar con un psicólogo, un fisioterapeuta permanente, un terapeuta de lenguaje y un asistente social. En esta región, los docentes SAANEE reconocen no solamente que el personal con el que cuentan no se da abasto, sino que la carencia se agudiza debido a la continua adición de estudiantes a sus padrones de trabajo durante el año académico. En contraposición, el SAANEE de la región 2 está conformado por ocho miembros; no obstante, su coordinadora menciona que, para atender la demanda, requerirían los servicios de dos docentes SAANEE, además de un psicólogo y un terapeuta de lenguaje. Este incremento de personal SAANEE permitiría trabajar con 20 estudiantes con discapacidad que actualmente se encuentran desatendidos por la falta de personal. En esa línea, autoridades de la DRE y UGEL consideran que, en general, los equipos SAANEE no se dan abasto y que la situación puede empeorar en otros distritos donde el SAANEE solo cuenta con un profesional.

Es importante mencionar que, en las entrevistas con los padres de familia de ambas regiones, encontramos que, si bien ellos valoran la atención que reciben del SAANEE, les gustaría que sus hijos e hijas la recibieran con mayor frecuencia. Específicamente, en la región 1 los padres señalaron que las especialistas no van a las instituciones de EBR sino acuden al CEBE para ofrecer atención. Una madre dijo que ahora que su hija estudia por las tardes, ya no puede recibir el acompañamiento del SAANEE, que solo atiende en ese mismo horario, pues carece de personal para brindar más horarios. Por otro lado, en la región 2, los



padres de los estudiantes que cursaban la primaria señalaron que sus hijos sí reciben atención del equipo en el colegio, mas no tienen claridad sobre la frecuencia ni el soporte pedagógico que se les brinda. Una madre de familia cuya hija está en secundaria reclamó que ella ya no recibe apoyo del SAANEE, como sí sucedía en la primaria. La falta de recursos económicos para hacer las visitas, y de recursos humanos para cubrir la demanda, corresponde con lo señalado en la primera sección de resultados, en la cual se reporta que el SAANEE es insuficientemente conocido entre la población y que también son pocas las personas que llegan a ser atendidas por este servicio.

En definitiva, los miembros de la comunidad educativa demandan explícitamente contar con más profesionales formados en educación especial —sea que estén en su etapa inicial o durante su desempeño profesional—, que además de habilidades específicas, aporten habilidades complementarias a las existentes. Entonces, se percibe que la falta de personal del SAANEE tiene un impacto directo en la labor de los docentes de la EBR y se espera que, a mayor número de personal en el SAANEE, mayor sea la capacitación a los docentes de escuelas regulares que atienden a niños con discapacidad. Por otro lado, es importante no perder de vista que las actuales y deficientes condiciones de trabajo del personal SAANEE hacen dudar de la calidad del acompañamiento y asesoramiento que se brinda en ambas regiones, con lo cual se requiere no solo pensar en contar con más personal, sino también en que este sea formado y/o capacitado, y que acceda al soporte institucional para mejorar las condiciones del servicio ofrecido.

*d) Falta de capacitación y formación docente en EBR en temas de educación especial y educación inclusiva*

Otra de las barreras identificadas es la falta de formación y capacitación docente en cuanto a educación especial y educación inclusiva. Los especialistas en educación especial de ambas regiones, tanto de la DRE como de la UGEL, señalan que existe un número insuficiente de docentes formados en educación especial. En la región 1, las autoridades regionales y locales mencionan que los docentes de EBR no muestran las habilidades necesarias para trabajar con estudiantes con discapacidad, y solicitan capacitaciones para desarrollar nuevas herramientas metodológicas de trabajo. Además, la mayoría de los docentes de los CEBE manifiestan que tienen una formación en EBR. En la región 2, por ejemplo, existe una ausencia de instituciones de formación que trabajen temas relacionados con discapacidad y educación inclusiva. A raíz de ello, y ante la falta de capacitaciones, los docentes se ven obligados a aprender a trabajar con estudiantes con discapacidad de manera intuitiva, recurriendo a su experiencia cotidiana. Los padres de familia, los docentes y la directora de la institución entrevistados se muestran preocupados con esta falta de preparación y capacitación, y consideran que la plana docente debe especializarse en EBE o recibir una segunda especialización en esta modalidad.

[Los docentes] no manejan las estrategias para enseñar a un niño con estos tipos de problemas<sup>19</sup> [...] pero en el camino ellos van aprendiendo ya con la práctica.

Directora CEBE, región 2

---

19 Hacemos notar que la percepción de discapacidad es considerada recurrentemente como un “problema”.

Me he visto con un grupo con discapacidad y ahí he aprendido, de repente muchos errores habré cometido. Porque, como dicen, no tengo conocimientos, no he recibido. Yo sé que a los que enseñan a niños o adultos con discapacidades les han dado capacitación, yo no he tenido ninguna capacitación.

Docente CETPRO, región 1

Como te vuelvo a decir, como no nos han capacitado, entonces nosotros estamos así, trabajando como si estos niños fueran sanos.<sup>20</sup> Pero para ellos debe haber... este... una enseñanza para mí especialmente, para [trabajar con] ellos.

Docente EBR, región 2

En contraposición, los docentes del CEBE de la región 1 sí manifiestan haber recibido capacitaciones en educación especial por parte del MINEDU y de varias ONG. Una de estas ONG viene trabajando, desde hace más de una década, con diversas instituciones educativas de la región. Para la directora del CEBE, la presencia de esta ONG ha sido esencial porque ha brindado capacitaciones, materiales y voluntarios a la institución educativa —“La ONG es lo que me ha salvado a mí”—. No obstante, estas capacitaciones no son permanentes y son menos frecuentes que las brindadas a las instituciones de EBR de la región. Tomando en consideración que no todos los docentes de los CEBE se encuentran formados o especializados en EBE, estas capacitaciones resultarían muy útiles para el personal docente.

---

20 Muchos docentes diferencian entre niños y niñas “sanos” versus “enfermos”, lo que sugiere que en sus mentes prevalece un enfoque médico. Sin embargo, este tipo de términos no tienen una connotación negativa, sino que, por el contrario, en muchos casos los docentes manifiestan su aprecio y cariño por los estudiantes con discapacidad.

A pesar de la falta de formación y capacitación descrita, los docentes de ambas regiones muestran compromiso, apertura y una demanda explícita por continuar con su desarrollo profesional en temas de educación especial. Los padres de familia y la mayoría de los directivos de las instituciones educativas reconocen también la necesidad e importancia de una capacitación permanente para la plana docente. Por ejemplo, una madre de familia cuya hija con discapacidad estudia en un EBR opina que los docentes no están lo suficientemente preparados y que las capacitaciones que brindan son superficiales. Mientras tanto, los padres de familia del CETPRO de la región 2 también demandan mayor capacitación para el personal. Sorpresivamente, a pesar de mostrar una gran deficiencia en cuanto a temas de discapacidad e inclusión en comparación con las instituciones de EBR y los CEBE, los directivos de los CETPRO consideran que las capacitaciones no son cruciales para sus docentes. En la región 1, por ejemplo, el director justifica que estas capacitaciones no son prioritarias, con el argumento de que solo beneficiarían a un pequeño número de estudiantes. Por su parte, en la región 2, el subdirector del CETPRO asume que los docentes ya están preparados para trabajar con estudiantes con discapacidad, al ser todos ellos titulados en Educación.

La plana docente que tenemos actualmente son todos titulados, pedagogos, y eso hace que ya en sus mismos estudios han llevado lo que es la Psicología Educativa y están preparados para poder atender a todos los estudiantes con diversas discapacidades.

Subdirector CETPRO, región 2

### *e) Falta de información sobre discapacidad y sesgos*

A partir del trabajo de campo y las entrevistas realizadas, se encuentra que existe limitada información —o peor aún, información distorsionada, cuando no absolutamente errada— con respecto a las personas con discapacidad. Esta falta de información, o los sesgos de información, afectan la socialización, la atención educativa y los servicios de apoyo ofrecidos.

Los estudiantes de las EBR que reciben a niños y niñas con discapacidad mencionan que ellos presentan limitaciones físicas; señalan que usan lentes, que tienen anemia, que no hablan bien, que muestran verrugas en el rostro, entre otras características. Incluyen en el grupo a personas con síndrome de Down; no obstante, no conocen mucho acerca de este síndrome, y lo identifican únicamente con características como “Tiene algo en la cara” o “Es como tontita, no aprende bien, no aprende rápido como nosotros”. Los estudiantes señalan que las personas con discapacidad presentan comportamientos “raros”, “alocados” o que “actúan extraño”; en otras palabras, asocian la discapacidad con categorías referidas a la falta de “normalidad” —o anormalidad—. Incluso, relacionan la discapacidad con la enfermedad —de manera similar que los docentes presentados en la sección previa— y, así, proyectan una visión médica de la discapacidad, según la cual esta es comprendida como una limitación producto de enfermedades (Booth y Ainscow 2011, Mitra 2006). En la región 2, por ejemplo, los estudiantes declararon que las personas con discapacidad también tienen sida o cáncer, situación que evidencia la estrecha relación que establecen entre discapacidad y enfermedad. Incluso, identifican a las personas con discapacidad como personas vulnerables frente a malos tratos y abusos sexuales.

—Las personas, cuando tienen esas enfermedades, las otras personas que no tienen abusan de ellas.

—Sexualmente de ellas.

—Ajá, abusan.

—Luego también les hacen *bullying*.

Estudiantes EBR, región 2

Mientras tanto, los estudiantes entrevistados en ambas regiones esperarían que el paso de las personas con discapacidad por las instituciones educativas “los normalice o los cure” para que puedan presentar un funcionamiento óptimo en el futuro. Así, se evidencia que no se busca aceptar las diferencias sino, más bien, eliminarlas gradualmente, dando a entender que la discapacidad es un problema que debe ser solucionado.

En ambas regiones parece haber escasa y mala información sobre las causas de la discapacidad. Tanto los estudiantes como los adultos señalan que esta se debe principalmente a malos cuidados durante el embarazo; por ejemplo, a la mala alimentación y al consumo de drogas y alcohol. Incluso mencionan posibles hechizos o maldiciones que recayeron sobre la mujer embarazada. Se alude, además, a que las personas con discapacidad son producto, probablemente, de embarazos no deseados: “La mamá no lo quería”; “Cuando está en la barriga le quiere sacar, toma vitaminas, vitaminas, vitaminas [...], los bebés se quedan así, deformados”. Llama la atención que los discursos denoten que la principal responsable de la discapacidad es, en todos los escenarios, la madre. Se trata de un tema importante, ya que este discurso podría estar alimentando relaciones inequitativas entre varones y mujeres en los hogares de personas con discapacidad. Por ejemplo, en los casos observados, la madre es la que deja de trabajar para cuidar a la persona con discapacidad.

A pesar de la falta de información y de los sesgos sobre las personas con discapacidad, los estudiantes entrevistados consideran que su presencia es positiva, ya que creen que su propio rendimiento académico podría mejorar al apoyar a los estudiantes con discapacidad en sus tareas escolares. Además, señalan que su presencia les brinda oportunidades para socializar con otros estudiantes.

Yo creería que sería mejor [que se matriculen niños con discapacidad] porque así nosotros nos esforzaríamos en nuestros trabajos y a ellos los ayudaríamos, y así nos podríamos juntar más.

El colegio no sería igual sin ellos, porque cuando hay hartos niños podemos hacer amigos; pero cuando hay pocos, no podemos hacer amigos.

Estudiantes EBR, región 1

[Los niños con discapacidad] le pueden poner más alegría al colegio.

Qué hayan más niños [con discapacidad] para poder ayudarlos más. Nosotros les trataríamos bien.

Estudiantes EBR, región 2

Los estudiantes de EBR manifiestan que socializar con estudiantes con discapacidad no ha sido fácil. Por ejemplo, en la región 1 señalan que en un inicio no incluían mucho a un compañero con discapacidad porque no les hablaba. Les costó comprender que él no era “muy calladito” o “tímido”, sino que presentaba problemas de comunicación. Ahora que lo conocen mejor, pueden entenderlo y ayudarlo con sus tareas. Pareciera, entonces, que los propios estudiantes van descubriendo la mejor manera de interactuar con sus compañeros con discapacidad a partir de su interacción diaria, y no tanto por orientación de sus docentes. Si bien señalan que los docentes les mencionan que deben ayudarlos

con los deberes y apoyarlos para que se vinculen con sus compañeros, los estudiantes de ambas regiones comentan que no han tenido una conversación sobre la discapacidad en general o el tipo de discapacidad que presenta el compañero o compañera que estudia con ellos.

Por otro lado, la limitada información existente con respecto a las personas con discapacidad puede también observarse en la labor realizada por los profesionales SAANEE y las autoridades educativas. Específicamente, encontramos que no parece haber criterios claros para determinar quiénes son los estudiantes que deben ser incluidos como beneficiarios del SAANEE. En la región 2, por ejemplo, niños y niñas sin un diagnóstico oficial de discapacidad —o incluso sin certificado de discapacidad— son registrados en el padrón de atención del equipo SAANEE. Mientras tanto, en la región 1, el subdirector de una institución educativa de EBR señala no saber a qué tipo de estudiantes con discapacidad leve o moderada podría recibir su institución. Al final, encontramos que la inclusión de los niños y niñas con discapacidad termina siendo poco rigurosa y se basa en el criterio del director de la EBR. Obtener un certificado de discapacidad parece ser un proceso muy complicado, lo cual obstaculiza la identificación de los beneficiarios. Ninguno de los padres de familia pudo mencionar con claridad qué tipo o grado de discapacidad presenta su hijo o hija. Señalan que les han comunicado que presenta una discapacidad, pero no conocen el detalle de esta. La información compartida por los padres de familia se limita a una descripción de las áreas afectadas o a lo que consideran que es un pobre funcionamiento de sus hijos o hijas.

#### ***4.3.2. La inclusión educativa desde los actores regionales***

Anteriormente, se ha observado que la educación de las personas con discapacidad puede ser comprendida a partir de diversos enfoques



educativos (UNICEF 2011). Estos enfoques se contraponen a la exclusión educativa e incluyen la segregación de estudiantes según el tipo y grado de discapacidad presentada —en nuestro caso, en CEBE—, la integración de estudiantes con discapacidad sin adecuadas acomodaciones ni apoyo en el sistema educativo existente —en nuestro caso, en EBR— y, finalmente, la inclusión educativa —en nuestro caso, también en EBR, en salones con todos sus compañeros—. Esta última hace referencia a la transformación del sistema educativo para facilitar y apoyar la participación plena de los estudiantes con discapacidad, consiguiendo que logren los aprendizajes previstos.

#### *a) Exclusión educativa*

Según UNICEF (2011), un gran porcentaje de niños y niñas que se encuentran fuera del sistema educativo presentan alguna discapacidad. Se estima que, en los países en vías de desarrollo, solo el 10% de los niños con discapacidad se encuentran dentro del sistema educativo (Rieser 2012), y que el hecho de que presenten dicha discapacidad contribuye sustancialmente a su exclusión, más que el sexo de la persona o el lugar donde resida (UNICEF 2014a).

Las personas con discapacidad enfrentan diversas barreras y un alto grado de discriminación; por lo tanto, son excluidas no solo del sistema educativo y de la comunidad, sino de la sociedad (UNICEF 2011 y 2014a). Crosso (2010) afirma que las altas cifras de exclusión educativa para las personas con discapacidad son comunes, también, en América Latina y el Caribe. Además, señala que esta exclusión es producida principalmente por dos factores: la falta de recursos asignados a la educación inclusiva y los estereotipos en torno a la discapacidad por parte de algunos miembros de la comunidad educativa.

Como enfatiza Morales (2009), es la sociedad, mediante sus normas, la que dificulta la participación de las personas con discapacidad, promoviendo su exclusión. Este resultado cualitativo está en sintonía con los resultados descriptivos presentados antes (ver cuadros 7 al 12).

A partir del trabajo de campo realizado, se observa la inexistencia de una opinión a favor de la exclusión por parte de los miembros de la comunidad educativa. La opinión a favor de la educación formal de estudiantes con discapacidad es producto, principalmente, del discurso de derechos proveniente de los padres de familia, docentes y autoridades de ambas regiones. Ellos opinan que las personas con discapacidad deben recibir una educación, al igual que el resto de la población, sin importar el tipo o grado de discapacidad presentado.

Saber que ellos [los estudiantes con discapacidad] son personas valiosas, que ellos también tienen deberes y derechos. Que ellos son personas, quizás, normales, no son extraterrestres.

Subdirectora EBR, región 2

Igualmente, los estudiantes de EBR entrevistados también reclaman la educación como un derecho para todos. Ellos señalan que las personas con discapacidad deben ser recibidas en las instituciones educativas para evitar su aislamiento del sistema.

¿Qué pasaría [si en su escuela no se matricularan estudiantes con discapacidad]? Estarían discriminando a las personas que tienen discapacidad, eso no se debe hacer.

Estudiante EBR, región 1

A pesar de la apertura identificada entre estos actores respecto a recibir a estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas,

los docentes de EBR manifestaron carecer de las herramientas y estrategias necesarias para trabajar con ellos de manera eficaz. Esto no sorprende si se toma en cuenta la falta de capacitaciones, así como la limitada y sesgada formación mencionada. Según el especialista DRE de la región 2 los principales temores de los docentes para recibir a estudiantes con discapacidad giran en torno al manejo del aula, el desconocimiento de estrategias y la relación que ellos deberán entablar con los padres de familia de los estudiantes incluidos.

Uno [de los temores de los docentes es] el manejo emocional en el aula, con su persona, no saben cómo va a responder el niño, qué tipo de niño va a ser, si le va a causar problemas con los demás, va a pelear, cómo se va a comportar. Entonces eso le, eh, [genera] un desgaste emocional al docente. Dos, es que las técnicas; se siente frustrado en que no conoce las técnicas o las estrategias y ya siente en ese plan como si no supiera nada. Básico, todo el mundo cuando conoce algo siente que está haciendo mal el trabajo, de la frustración. El tercer aspecto es cómo socializar esto con los padres, cómo trabajar con los padres y cómo de docente del niño incluido.

Especialista DRE, región 2

La falta de preparación y la carencia de estrategias adecuadas para trabajar con estudiantes con discapacidad son también percibidas por los directivos de las instituciones de EBR de ambas regiones. Ellos detallan que los docentes evidencian “dificultades” para atender las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad, ya que no están capacitados ni preparados para ello. Incluso, al sostener que “en cada sección podemos tener uno o dos niños con discapacidad porque ellos representan más o menos a cinco estudiantes [...] regulares”, la

directora de EBR de la región 2 reafirma que la ausencia de adecuados recursos para trabajar con estudiantes con discapacidad lleva a disminuir el número de estudiantes en el aula, para así sobrellevar esta “dificultad”.

### ***b) Segregación educativa***

Los CEBE fueron diseñados para alcanzar la integración de las personas con discapacidad en la sociedad. Para ello, buscan brindar una educación con un enfoque inclusivo y ofrecen atención individualizada según las necesidades de los estudiantes (Congreso de la República 2003). A pesar de la predisposición y voluntad existente para atender a las personas con discapacidad en el sistema, se considera aquí, por las definiciones dadas antes, que los CEBE segregan a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, al ubicarlos en una modalidad educativa distinta de la que asisten la mayoría de los niños y niñas.

Pese a estar destinados a brindar una educación de calidad a estudiantes con discapacidad en inicial y primaria, no hay evidencia de que los CEBE tengan condiciones adecuadas para facilitar el aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes. Por ejemplo, los CEBE visitados exhiben carencias de infraestructura, mobiliario y materiales. En ambas regiones, los directivos señalan que los materiales educativos no son diferenciados según las discapacidades presentadas por los estudiantes. Además, los directores comentan que el mobiliario es el mismo que el repartido a las instituciones de EBR; por lo tanto, no se encuentra adaptado para los estudiantes con discapacidad. Dichas carencias son también percibidas por los padres de familia entrevistados. En la región 1, por ejemplo, una madre opina que “siempre dejan de lado a

este colegio”, enfatizando que el CEBE presenta una infraestructura inadecuada, y que carece tanto de material diferenciado como de docentes auxiliares en todos los salones. Mientras tanto, un padre de la región 2 da a entender que la renovación por la que está pasando actualmente el CEBE de su región es esencial y necesaria. Incluso, señala que este centro educativo representaba un peligro para los usuarios:

La infraestructura ya estaba mal ya. Ya estaba deteriorado, en cualquier momento se iba a venir abajo [...]. Era de madera [...]  
La pared goteaba.

Padre de familia de CEBE, región 2

A pesar del estado actual de los CEBE en cuanto a infraestructura, mobiliario y materiales, los padres de familia de la región 1 con hijos con discapacidad enfatizan en que estos espacios son, actualmente, la mejor alternativa educativa disponible. Ellos comentan que sus hijos e hijas reciben una mejor educación y cuidado en el CEBE que el que recibirían en alguna institución educativa de EBR, ya que ahí serían ignorados y dejados de lado por los docentes.

No creo que los atiendan como el CEBE.

Madre CETPRO, región 1

Muchos padres de familia consideran que sus hijos estarán mejor cuidados y protegidos en el CEBE, y enfatizan su valoración de esta modalidad educativa, señalando que la atención es más personalizada y cálida que en otras instituciones. No obstante, una madre de familia reconoció que, de existir un CEBE privado, ella estaría dispuesta a pagar para que su hijo asistiera, puesto que considera que recibiría una mejor atención.

Me gusta porque, como usted podrá ver, la profesora tendrá su auxiliar y ya, no son muchos alumnos, y por lo menos se dedican más a ellos. Es como que lo dejara con mis hermanas, digamos ahí, con confianza, que en el colegio la básica regular va a estar ahí de un bulto y mi hijo se va a aburrir y no va a saber qué hacer.

Madre CEBE, región 1

No puede desaparecer el CEBE porque lo necesitamos, es nuestro otro brazo.

Madre CEBE, región 1

Los padres y madres de familia con los que hablamos en ambas regiones valoran mucho contar con una institución en la que se atienda exclusivamente a personas con discapacidad. Ellos consideran que las instituciones educativas en general no están preparadas para atender las necesidades de sus hijos y asegurar su integridad ante cualquier posible evento de discriminación, como se señala en el caso que describimos en el recuadro 1.

### **Recuadro 1. El caso de Roberto:<sup>21</sup> la sensación de seguridad que produce la segregación ante la discriminación**

Roberto, de 15 años, es un estudiante con síndrome de Down de sexto de primaria, que vive con su madre, su padre, dos hermanos y su abuela materna. Los padres de Roberto descubrieron que él presentaba síndrome de Down luego de su nacimiento, a partir del diagnóstico del pediatra y del cardiólogo. Este diagnóstico fue recibido con sorpresa por la madre de Roberto:

21 Todos los nombres propios reportados han sido cambiados para proteger la identidad de los estudiantes.

“Emocionalmente, no esperaba eso, no esperé eso [...] Al enterarme, yo no sabía qué hacer, se me va la mente, lo único que hice fue llorar, llorar, porque yo tenía dos niños, dos hijos que eran normales, ¿no? Y esperaba que este iba a ser igual [...] ‘¿Qué vamos a hacer?’, decía yo, ‘es un niño’. Y así lo asumí, lo asumí”.

Madre de estudiante CEBE, región 2

Roberto fue matriculado en el CEBE a los 5 años. Sus padres manifiestan que tuvo una adaptación pacífica e interacciones positivas con sus compañeros. El padre de Roberto narra que, años atrás, la docente SAANEE le dijo a su hijo que ya era momento de que se incorporara a una institución de EBR. Esto molestó al padre, ya que no estaba de acuerdo con que la docente hablara directamente con su hijo, cuya opinión no parece haberse considerado en las decisiones sobre su educación. El padre consideraba que Roberto no estaba listo para ser incluido en la EBR ya que “no rendía”, y cuestionó a la profesora: “¿Qué pasaría, señorita, si mi hijo se va allá y lo excluyen, y la maestra va a renegar [...], sus compañeros se van a burlar de él?”.

A partir de esta anécdota, el padre de Roberto evidencia gran preocupación por la manera en que la inclusión educativa de su hijo podría haberse desarrollado. Da a entender que en el CEBE la seguridad y el bienestar de su hijo están asegurados, mientras que su situación en la EBR sería un enigma; es decir, manifiesta gran temor, incertidumbre y desconfianza con respecto al trato que hubiese recibido Roberto en dicha institución. A pesar del paso del tiempo, no sorprende que los padres de Roberto continúan deseando que él permanezca en el CEBE hasta los 20 años, descartando así su posible inserción en la EBR.

### *c) Inclusión educativa o integración en la EBR*

Se ha visto que el Estado peruano busca brindar un sistema educativo inclusivo para todos (Congreso de la República 2003). Ante ello, la Ley General de Educación, Ley 28044, establece que la Educación Básica tiene un “carácter inclusivo [que] atiende las demandas de personas con necesidades educativas especiales” (Congreso de la República 2003). A pesar de estar diseñada como una institución inclusiva a nivel normativo, en el trabajo de campo desarrollado se encontró que en la mayoría de los casos, en las instituciones de EBR se adopta un enfoque de inclusión en el sentido de que los estudiantes están en el mismo salón que sus compañeros, pero al mismo tiempo es un enfoque de integración en la medida en que no se ofrecen adecuadas acomodaciones ni apoyo según las necesidades de cada uno de los estudiantes matriculados. En este caso, la responsabilidad recae principalmente en el estudiante con discapacidad, quien debe adecuarse al sistema (Rieser 2012). Asimismo, desde la integración educativa, es el estudiante con discapacidad quien debe encontrarse listo para desenvolverse en un centro educativo regular (Jahnukainen 2015).

En primer lugar, los estudiantes entrevistados mencionaron que algunos docentes no buscan ayudar a los estudiantes con discapacidad, sino que les permiten actuar espontáneamente a pesar de que esto pueda interferir en el trabajo de los demás. En sus relatos, dan cuenta de que la inacción del docente no contribuye a la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, en la región 1 señalaron que un estudiante con discapacidad hacía mucha bulla y buscaba pelearse con otros estudiantes del salón, y que los docentes no le decían nada ni él ni a sus compañeros, ni lo ayudaban. La situación llegó al punto de que la dirección amenazó con expulsar al estudiante si seguía comportándose de esa manera.



Los estudiantes también mencionan que a veces sus compañeros con discapacidad presentan conductas que les cuesta entender —por ejemplo, “cargosa mucho, es molesto”, “quiere pegar” o “hace mucha bulla”—, y que estos comportamientos dificultan sus relaciones interpersonales y aprendizajes. Por ejemplo, en la región 2, los estudiantes entrevistados cuentan que en su aula estudia un compañero con discapacidad que es considerado como muy fastidioso: “Nos abraza y nos interrumpe en la clase, y a veces a la salida nos empuja, pero jugando. O sea, es cariñoso y juguetón”. Otro estudiante agrega que él es “demasiado cariñoso” y reconoce que “a veces cansa que nos esté molestando”. A pesar de que los estudiantes señalan que sienten cariño hacia este compañero y que lo tratan como a un hermano, mencionan no saber qué hacer ante situaciones como las descritas, pues su docente y la profesora SAANEE les han dicho que deben cuidarlo y defenderlo en lugar de maltratarlo. Por consiguiente, no sorprende que en esta región los estudiantes se mostraran a favor de la incorporación de estudiantes con discapacidad, pero con un modelo de integración; es decir, a partir de la existencia de un aula exclusiva solo para estudiantes con discapacidad dentro de su escuela.

A partir de las situaciones descritas, se deduce que los estudiantes de las regiones visitadas no han recibido herramientas ni estrategias para marcar límites, y más bien han entendido que deben “aguantar” y tolerar cualquier comportamiento de sus compañeros con discapacidad. La información brindada por los estudiantes sugiere que los docentes no cuentan con suficiente asesoramiento con respecto a temas de discapacidad e inclusión educativa; por lo tanto, parecen carecer de los recursos necesarios para “manejar” la problemática vivenciada. Incluso, esto sería respaldado por las opiniones de los propios docentes de la región 1, quienes señalan que no tienen mucho conocimiento de las funciones del equipo SAANEE y no reciben suficiente apoyo durante

el año escolar. Mientras tanto, en la región 2, a pesar de que se evidencia una relación más estrecha con el personal SAANEE y se reconoce la importancia de su trabajo, los docentes consideran que el tiempo de apoyo y asesoramiento ofrecido es insuficiente.

Ella [docente SAANEE] [...] se estaba quedando todo el día porque tenía dos alumnos en mi aula, pero después me comentó que solamente se iba a quedar media mañana porque le han aumentado más alumnos, entonces ella tenía que [...] ir no sé a qué escuela, me comentó. O sea, le habían aumentado más alumnos, por eso es que ya estaba menos tiempo conmigo.

Docente EBR, región 2

A pesar de que el equipo SAANEE ha explicado a los estudiantes de la región 2 lo que significan la discapacidad y la inclusión, este contacto parece haber sido superficial y muy general. Específicamente, según la docente de EBR de esta región, el personal SAANEE solo les dijo a los estudiantes “tienen que tener paciencia porque ellos [los estudiantes con discapacidad] tienen otra forma de aprendizaje, que es un poco más lenta, pero entienden”.

En cuanto a planes de trabajo individualizados, los directivos y docentes entrevistados se orientan a lograr “aprendizajes básicos”. En la región 1, por ejemplo, la docente de primaria menciona que el fin último de su institución en cuanto a la educación de personas con discapacidad es “que logren hacer, tal vez no todo, ¿no?, pero al menos algo de lo que los demás niños hacen”. Otro de los docentes menciona que la meta de la institución educativa es que los estudiantes con discapacidad “por lo menos logren capacidades mínimas”.

Asimismo, la docente de la región 1 comenta que su institución busca “que estos niños se inserten, que se socialicen con sus demás

compañeros”. La socialización como objetivo principal de la educación es enfatizada también por la directora de la institución educativa de la región 2. Para ella, la meta de su institución es que los estudiantes con discapacidad “puedan socializar, o sea, hacer su socialización dentro... del aula primero...”. Además, los estudiantes entrevistados en la región 2 señalan que “las personas con discapacidad solamente juegan” y que únicamente algunos son capaces de escribir y dibujar.

A partir de la percepción de estudiantes, docentes y directivos de instituciones de EBR, se observa una clara distinción entre los aprendizajes y competencias esperados de los estudiantes con discapacidad en comparación con los otros estudiantes. A pesar de que algunos estudiantes identifican la escuela como un espacio de socialización y diversidad, las instituciones de EBR visitadas no parecen brindar en general una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad. Parece ser que la institución percibe que los estudiantes con discapacidad están ubicados en un nivel jerárquico inferior, en términos de desempeño y rendimiento escolar, en comparación con los demás estudiantes.

Por otro lado, en ambas regiones, los docentes y directivos de las instituciones de EBR resaltan la ausencia de suficientes materiales diferenciados para los estudiantes con discapacidad. En la región 1, el director menciona que la institución educativa cuenta con limitado material educativo especializado, mientras que, en la región 2, la directora y subdirectora señalan que su institución no cuenta con material alguno para atender a los estudiantes con discapacidad.

Tenemos materiales, en general, que nos manda el Ministerio, pero nunca nos han mandado para los incluidos.

Subdirectora EBR, región 2

La carencia de recursos educativos es también percibida por los docentes, quienes argumentan que requieren estos materiales para poder atender a niños y niñas con discapacidad. En la región 2, por ejemplo, la docente señala que “todo es igual, todo es igual para todos, todo es igual”.

Me gustaría material para mis alumnos [con discapacidad]. [...] Eso es lo que me falta; bueno, eso es lo que nos falta y que nos dé el Ministerio, pero con la profesora nos buscamos la forma de conseguirlo.

Docente EBR, región 2

A partir del trabajo de campo realizado, se observa que son los estudiantes con discapacidad quienes deben adaptarse a las necesidades de las instituciones educativas, y no al revés. Por consiguiente, al exigir que el estudiante se adapte a los materiales, al mobiliario, a la infraestructura y a la práctica docente, el sistema educativo le da a entender que el “problema” se encuentra en él y no en la institución (Rieser 2012). Ante esta constatación, no sorprende que los estudiantes entrevistados de la región 2 consideren que sus compañeros con discapacidad no podrán culminar la secundaria, pues la exigencia es mayor en ese nivel; y los docentes, más estrictos. En los testimonios se observa claramente que el éxito educativo de los estudiantes con discapacidad dependerá de su voluntad y adaptación personal, y no del apoyo que puedan recibir por parte del sistema educativo.

—No podrán hacer mucho para aprender.

—Acá [en primaria] le dan tareas fáciles.

—Y le damos tiempo para que juegue, pero no va a ser así en secundaria.

- En secundaria van a dar más tareas.
- Y van a dictar más rápido.
- Y si el profesor de repente le riñó, se va a sentir mal.

Estudiantes EBR, región 2

### **Recuadro 2. El caso de Milagros: el peso del rol docente en el camino de la inclusión educativa en EBR**

Milagros, de 9 años, es una estudiante de cuarto grado de primaria de una institución educativa de EBR de la región 1. Ella presenta discapacidad intelectual leve. Vive con su madre y su abuelo materno.

La madre narra que tuvo complicaciones durante el parto y considera que estas fueron la causa de la discapacidad de su hija. Menciona que el diagnóstico brindado por el centro de salud no fue bien recibido por ella, que desconocía el tema: “Me llegó a no quererla tener a ella. ¿Por qué? Porque yo estaba desesperada [...] a mí me asustó, todos me decían que voy a estar atada con ella [...], no me va a dejar salir a ni un sitio, no voy a poder ni trabajar, me decían”.

La madre de Milagros señala que ella sintió mucho temor al matricular a su hija en la institución de EBR, ya que no querían aceptarla por ser una “niña especial”. No obstante, cuenta que, al presentar la documentación y los requisitos necesarios, Milagros pudo ser matriculada sin ningún inconveniente. En el colegio, Milagros no tuvo una rápida adaptación ya que “no la entendían al hablar”. En consecuencia, ella se sentía ignorada y fastidiada, e incluso fue golpeada por sus compañeros, quienes le decían que era una bebé.

La madre cuenta que la actual docente de Milagros es buena con todos los estudiantes, ya que los comprende. Además, considera que ella misma tiene una buena relación con la docente y se siente a gusto con las recomendaciones y consejos que le brinda. Ella contrasta la labor de esta docente con la de la docente anterior, quien era muy estricta con Milagros. Recuerda que esa docente solo “le hacía pegar figuras y transcribir” y que le enseñaba cosas de menor dificultad en comparación con los demás estudiantes del salón.

Ante esta experiencia, señala que no todos los docentes de la institución están capacitados para atender a estudiantes con discapacidad. Específicamente, da a entender que la experiencia educativa de las personas con discapacidad en las instituciones de EBR depende, en gran medida, del docente. Por lo tanto, sugiere que la apertura y formación docente es crucial en cuanto a la adaptación de las personas con discapacidad en esta modalidad educativa.

#### ***d) Retos para la inclusión plena de todas las personas con discapacidad en la EBR***

A partir de las experiencias identificadas, no sorprende que la gran mayoría de los actores entrevistados consideren inviable, e incluso poco recomendable, incluir a los estudiantes con discapacidad severa y múltiple —quienes actualmente asisten a los CEBE— en las instituciones educativas de EBR. A pesar de reconocer que la inclusión sería ideal, los actores educativos entrevistados dan a entender que, en la práctica, esto sería “imposible, sería un grave error” (directora CEBE, región 2), y que hoy en día los estudiantes con discapacidad severa o

multidiscapacidad necesitan un servicio educativo especial y diferenciado. Como señala la psicóloga de EBR de la región 1, “va a demorar tiempo, paciencia, varias cosas” que la inclusión sea una realidad.

En primer lugar, la especialista de la DRE de la región 1 señala que incluir a los estudiantes con discapacidad severa y múltiple en la EBR no es factible debido a carencias de “la cultura inclusiva que [se] tiene a nivel nacional”. En la región 2, la subdirectora de EBR también manifiesta que “en papel lo dicen muy bonito, pero en la práctica nada pasa, en los hechos nada se ve”. Ella da a entender que esto se explica “porque no hay voluntad de las autoridades, de mi mismo gobierno”.

Las razones para rechazar la inclusión de este grupo en la EBR no solo se alinean con las políticas y prácticas a nivel nacional sino, también, con el estado actual de las instituciones educativas en el país. Por ejemplo, la directora de EBR de la región 2 considera que para lograr dicha inclusión sería necesario contar con personal capacitado y, además, acondicionar la infraestructura de las instituciones educativas; sin embargo, no cree que el Estado pueda invertir en estos cambios. La docente del CEBE de la región 2 enfatiza la necesidad de contar con infraestructura y mobiliario adecuado para estos estudiantes. Los actores entrevistados cuestionan esta posible inclusión ante la situación actualmente experimentada por los estudiantes con discapacidad leve y moderada en las instituciones de EBR.

O sea, no estoy a favor de eso, porque si nuestros niños con discapacidad leve y moderada están teniendo tropiezos, están teniendo... todavía dificultad para encaminarse bien dentro de la básica regular, imagínate nuestros niños severos.

(Coordinadora SAANEE, región 1)

Por su parte, el subdirector de EBR de la región opina que los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad “necesitan

mayor atención” y que los docentes de esta modalidad educativa presentan aún dificultades incluso para atender a estudiantes con menor grado de discapacidad. Según los docentes de los CEBE, los estudiantes con discapacidad estarían desatendidos y descuidados en las aulas de EBR.

Si mandamos a ellos [estudiantes con multidiscapacidad] a la EBR, mueren. ¿Quién se va a dedicar a darles de comer, cambiarles el pañal?

Docente CEBE, región 1

Finalmente, se observa una gran preocupación de los actores entrevistados ante la posible discriminación y violencia que enfrentarían en la EBR los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad. En la región 1, la coordinadora SAANEE señala que “los estarían mirando como cosa rara” y que “serían los patitos feos de la educación”. Mientras tanto, en la región 2, una madre de familia del CETPRO opina que sería “difícil, porque los niños de las escuelas regulares, no todos les entienden a esos niños especial, algunos se burlan de ellos, no les respetan”.

Si no hubiera los CEBE, francamente sería desastroso el tema de inclusión; y los temas de adaptación serían un saludo a la bandera, nada más.

Especialista DRE, región 2



## 5. DISCUSIÓN

En el presente estudio se han abordado la inclusión educativa y la educación especial para estudiantes con discapacidad mediante dos enfoques complementarios. Así, hemos buscado acercarnos a comprender la oportunidad de acceso y la calidad de la educación que reciben las personas con discapacidad. Ahora, se presenta una breve discusión de los resultados siguiendo las preguntas de investigación planteadas antes. Los resultados del estudio denotan, más allá de las barreras y oportunidades específicas, dos puntos importantes sobre el proceso de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

El primero se relaciona con el acceso. Si bien solo el 52% de las personas de 3 a 18 años con discapacidad acceden al sistema educativo, todos los participantes en el estudio cualitativo perciben que el acceso de las personas con discapacidad es un derecho y, por lo tanto, debería cumplirse. Ello muestra una disposición positiva en la que no solo se los acepta como parte de la comunidad, sino que se reconocen los beneficios académicos y sociales de la educación formal para todos. Ahora bien, la participación educativa de los estudiantes con discapacidad, como hemos visto, tiene matices importantes de considerar. Por ejemplo, muchos entrevistados se cuestionan la posibilidad del acceso al nivel de educación secundaria y/o superior de las personas con discapacidad, pues consideran que esos niveles son “muy exigentes” para ellos. De manera coincidente, en el estudio cuantitativo se observó una disminución en la matrícula a partir de los 15

años. Pareciera, entonces, que estamos ante una aceptación parcial del derecho a la educación de las personas con discapacidad, solo al nivel primario. La implicancia obvia es trabajar a escala masiva para ampliar las expectativas educativas que la población tiene sobre los estudiantes con discapacidad, incluyendo, aparentemente, a las propias familias de estos niños, niñas y jóvenes.

El segundo resultado que quisiéramos destacar es que si bien existen múltiples barreras que dificultan el acceso a la educación especial o inclusiva —vinculados a infraestructura, materiales y otros—, la principal parece ser el factor humano, sobre todo lo relacionado con las habilidades de los docentes de EBR. Así, se hace urgente contar con procesos de formación inicial y de servicio de docentes para la educación de personas con discapacidad, en todas las modalidades educativas y niveles. La falta de personal con habilidades pedagógicas específicas para la inclusión educativa genera, por un lado, inseguridad en el personal docente, padres de familia y gestores a nivel local y regional; y por otro, alienta a justificar la exclusión —o, en el mejor de los casos, la segregación— de las personas con discapacidad en las dos regiones seleccionadas. Se requiere personal con este tipo de formación no solo para quienes están en interacción directa con los estudiantes en el aula, sino también para que asuman responsabilidades en la gestión local. Esto facilitaría cumplir con las funciones de promoción y difusión de la inclusión educativa, así como la labor de supervisión y acompañamiento.

El estudio revela algunos temas específicos sobre los cuales habría que trabajar con miras a brindar una educación educativa de calidad a las personas con discapacidad. A continuación, presentamos cinco puntos para ser considerados en la política sobre este tema:

- *Falta de información o concepciones erradas sobre la discapacidad.*  
En el mejor de los casos, detectamos que en todas las personas está

bastante arraigada una explicación médica de las discapacidades, lo que termina por reforzar la noción de “anormalidad” que se les asigna. En los discursos —de padres de familia, estudiantes, personal educativo de nivel local y regional— encontramos que aún está internalizada la idea de que la discapacidad es una patología “curable” con atención educativa individualizada y especial, que los estudiantes con discapacidad podrían encontrar en el CEBE e incluso en la EBR. En esta última, como hemos visto, se espera que el alumno vaya respondiendo hasta “alcanzar” a sus compañeros y presentar un desarrollo “casi igual o normal”. En otros casos, observamos concepciones erradas que atribuyen la discapacidad, por ejemplo, a conductas de la madre durante el embarazo. Tomando en cuenta estos datos, y en el contexto de una política de inclusión educativa, parece urgente partir por diseñar un plan de comunicaciones e incidencia sobre el tema, orientado hacia la población en general; adicionalmente, este plan debería incluir objetivos y estrategias específicas para los actores clave del sistema educativo, de modo que se promueva la diversidad como una característica y un valor en una sociedad democrática. En aras de ofrecer las mismas oportunidades educativas a todos los estudiantes, se requiere trabajar sobre las culturas, políticas y prácticas existentes en la sociedad en general y en el sistema educativo en particular. Este plan de comunicaciones e incidencia debería conducir a un cambio sustancial, medible, en la forma en que se concibe la participación social y la educación de las personas con discapacidad, de acuerdo con la normativa nacional e internacional presentada al inicio del presente documento.

- ***Reforzar el servicio de apoyo y asesoramiento en las EBR.*** La falta de apoyo y asesoramiento hacia las personas con discapacidad dificulta su inclusión. Hemos encontrado, tanto en el estudio

cuantitativo como en el cualitativo, la necesidad de mejorar el servicio SAANEE para optimizar las oportunidades educativas de las personas con discapacidad. Resulta indispensable evaluar el diseño de este servicio para identificar si se encuentra adecuadamente sustentado y conceptualizado. Así, la mejora del SAANEE tendría que pasar por una evaluación de su diseño, que permita aclarar, por ejemplo, sus objetivos, estrategias, resultados esperados y beneficiarios (público objetivo). Los servicios SAANEE que visitamos no se dan abasto para, por un lado, apoyar a los docentes —en algunos casos se reúnen con ellos una o dos veces al año para orientarlos en su labor—; y por otro, a los propios niños y a sus familias. La falta de presupuesto de los SAANEE que visitamos dificulta que realicen sus funciones de acuerdo con su estatuto. Recordemos aquí que los SAANEE que visitamos son equipos que trabajan en zonas urbanas, con mayor oportunidad de movilidad. La situación en zonas rurales, donde incluso menos personas dicen conocer SAANEE, podría ser aún más crítica, y merece estudios específicos y seguramente atención prioritaria.

- *Incrementar los recursos para garantizar calidad en la atención educativa de las personas con discapacidad.* A pesar de la voluntad y el compromiso existente por la educación de las personas con discapacidad —respaldado principalmente por el discurso de derecho a la educación—, la deficiente situación de las instituciones educativas en términos de infraestructura, mobiliario y materiales educativos diferenciados dificulta el desarrollo de aprendizajes de calidad para cada una de estas. Además, entre estudiantes de zonas urbanas y rurales hay una clara situación de inequidad en el acceso a terapias y otros recursos.
- *Mejorar las oportunidades educativas en los CETPRO.* En comparación con los CETPRO, hemos encontrado mayor atención al ser-

vicio educativo en instituciones de EBR y CEBE. Los resultados del estudio dan cuenta de que los CETPRO requieren mayor apoyo para mejorar la atención a las personas con discapacidad, pues no solo carecen casi en su totalidad de infraestructura adecuada para la inclusión, sino que además los docentes declaran no haber recibido ninguna capacitación o asesoría por parte de los gobiernos locales, regionales ni el SAANEE. Sin duda, profundizar en la atención de personas con discapacidad en instituciones como los CETPRO resulta muy relevante tanto para el desarrollo profesional de estas personas como para promover la inclusión. No obstante, los directivos de los CETPRO son quienes muestran menos interés en la capacitación o atención que reciben de parte de los gobiernos regionales y locales, y los equipos SAANEE.

- *Incorporar más activamente a las familias de los estudiantes con discapacidad.* Gracias a los estudios de caso hemos podido saber que los padres de familia son quienes facilitan o limitan el acceso e integración en la institución educativa y en la sociedad. Muchas de las decisiones educativas de los padres están relacionadas con el temor de que sus hijos sufran discriminación y maltrato, pues no confían en que las instituciones educativas, en las actuales condiciones del servicio que brindan, puedan garantizar su integridad. Quizás son estos actores quienes se sienten más seguros con un enfoque de segregación que garantice un mínimo de desarrollo y cuidado para sus hijos e hijas. Por ello, habría que diseñar un plan de trabajo con las familias de los estudiantes con discapacidad que les permita llevar a la práctica estrategias destinadas a promover la educación y el bienestar de sus hijos e hijas, dentro y fuera de la institución educativa.

Como se dijo antes, no hemos encontrado, en general, prácticas de atención a los estudiantes con discapacidad que puedan considerarse

ejemplares. De hecho, no hallamos grandes diferencias entre las regiones, como habíamos anticipado. Hay que considerar, por supuesto, que la muestra del estudio cualitativo es reducida, con solo dos regiones, y bien podrían existir prácticas ejemplares en otros lugares que no hemos visitado. Lo que hemos hallado en estas dos regiones en cuanto a concepciones sobre la discapacidad y retos es, en gran medida, común. También hemos encontrado a muchos funcionarios, directores, docentes, padres y madres de familia con una gran disposición y habilidades para avanzar en la inclusión educativa de este grupo poblacional. Un tema recurrente, sin embargo, es el de la inequidad, presente en otros aspectos de la educación peruana. Así, por ejemplo, el servicio educativo parece más deficiente en zonas rurales y para estudiantes con mayor número de discapacidades. Como se puede observar en la información cuantitativa y cualitativa, el reto de la inclusión plena presenta todavía muchas barreras que habría que superar gradualmente. Confiamos en que los datos presentados en este reporte serán relevantes para discutir opciones de política que permitan avanzar en la atención educativa de calidad de los estudiantes con discapacidad, con un enfoque que fomente la inclusión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, Tony y Mel Ainscow (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* 3ª. ed. Madrid: FUHEM.
- Calderón, Meybol (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 11(40), 43-58.
- Congreso de la República (2012). *Ley General de la Persona con Discapacidad. Ley 29973 (13 de diciembre del 2012)*. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Congreso de la República (2003). *Ley General de Educación. Ley 28044 (29 de julio del 2003)* Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/28044.pdf>
- Congreso de la República (1982). *Ley General de Educación. Ley 23384 (18 de mayo de 1982)*. Recuperado de <http://www.leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/23384.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf>
- Cueto, Santiago; Alejandra Miranda y María Cristina Vásquez (2016). Inequidades en educación. En GRADE (Ed.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Lima: GRADE.

- Cueto, Santiago; Javier Escobal, Juan León y Mary E. Penny (2017). *Does visual acuity have an effect on children's educational achievement?: evidence from Peru*. Working Paper 172. Young Lives  
Recuperado de <http://www.younglives.org.uk/node/8520>.
- Crosso, Camilla (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(2), 79-95.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria*. Recuperado de <http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe-155.pdf>
- Defensoría del Pueblo (2007). *Educación inclusiva: educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares*. Recuperado de [http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/289/Inf\\_EducacionInclusivaSupervision\\_2007.pdf?sequence=1](http://repositoriodcpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/289/Inf_EducacionInclusivaSupervision_2007.pdf?sequence=1)
- Defensoría del Pueblo (2001). *Situación de la educación especial en el Perú: hacia una educación de calidad*. Recuperado de [http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe\\_63.pdf](http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe_63.pdf)
- Defensoría del Pueblo (2000). *El derecho de sufragio de las personas con discapacidad*. Recuperado de [http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe\\_37.pdf](http://www.defensoria.gob.pe/modules/Downloads/informes/defensoriales/informe_37.pdf)
- ESCALE (2016). *Tendencias 2016*. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>
- Fernández, Patricia (2007). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?: estudio cualitativo en*



*Huancavelica y Villa El Salvador*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/572/336.%20C%3%B3mo%20se%20dan%20los%20derechos%20educativos%20de%20los%20ni%C3%B1os%2c%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20con%20discapacidad%20en%20el%20Per%C3%BA%20Estudio%20cualitativo%20en%20Huancavelica%20y%20Villa%20El%20Salvador..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hall, Tracey E.; Anne Meyer y David H. Rose (2012). An introduction to universal design for learning: Questions and answers. En Tracey E. Hall, Anne Meyer y David H. Rose (Eds.). *Universal design for learning in the classroom: practical applications* (pp. 1-8). New York: Guilford Press.

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). *Evolución de la pobreza monetaria 2007-2016: informe técnico*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/cifras\\_de\\_pobreza/pobreza\\_2016.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/cifras_de_pobreza/pobreza_2016.pdf)

Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). *Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1171/ENEDIS%202012%20-%20COMPLETO.pdf)

Jahnukainen, Markku (2015). Inclusion, integration, or what?: a comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30(1), 59-72.

Ministerio de Educación (2016). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2017 en instituciones educativas y programas*

*educativos de la educación básica.* <https://drive.google.com/file/d/0BzGHQTkxi0hrQzFBTTJwZXc2ak0/view>

Ministerio de Educación (2015). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en instituciones educativas y programas educativos de la educación básica.* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/biae2016/pdf/rm-n-572-2015-minedu.pdf>

Ministerio de Educación (2012a). *Reglamento de la Ley General de Educación. Decreto Supremo 011-2012-ED (6 de julio del 2012).* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/otd/pdf/normas/ds-011-2012-ed.pdf>

Ministerio de Educación (2012b). *Educación básica especial y educación inclusiva: balance y perspectivas.* Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Ministerio de Educación (2006). *Modifican resolución reemplazando a representante de Ministerio ante la Comisión que realizará la primera evaluación de gestión del Director Regional de Educación de Piura. Resolución Ministerial 0271-2006-ED (19 de mayo de 2006).* Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd\\_0354-2006-ed.pdf](http://www.minedu.gob.pe/normatividad/resoluciones/rd_0354-2006-ed.pdf)

Ministerio de Economía y Finanzas (2017). Programa presupuestal 0106: inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva. Recuperado de [https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_publico/ppr/prog\\_presupuestal/articulados/prog\\_pptal\\_0106\\_2017.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publico/ppr/prog_presupuestal/articulados/prog_pptal_0106_2017.pdf)

Mitra, Sophie (2006). The capability approach and disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236-247.

- Morales, Ana María (2009). La ciudadanía desde la diferencia: reflexiones en torno a la comunidad sorda. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(3), 125-141.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas (2016). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. Recuperado de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas (1949). *United Nations Universal Declaration of Human Rights 1948*. Recuperado de <http://www.jus.uio.no/lm/un.universal.declaration.of.human.rights.1948/portrait.a4.pdf>
- Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (2016). *Evaluación de diseño e implementación del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Esenciales (SAANEE)*. Manuscrito no publicado, MINEDU, Lima.
- Opheim, Vibeke (2004). *Equity in education: country analytical report*. Oslo: Norway NIFU.
- Organización de las Naciones Unidas (2015). *Resolution adapted by the General Assembly on 25 September 2015*. Recuperado de [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E)
- Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Recuperado de [www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230\\_spa.pdf](http://www.who.int/iris/bitstream/10665/75356/1/9789240688230_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud* [Versión

- abreviada]. Recuperado de [http://aspacenet.aspace.org/imagenes/doc/cif\\_2001-abreviada.pdf](http://aspacenet.aspace.org/imagenes/doc/cif_2001-abreviada.pdf)
- Peters, Susan (2007). "Education for All?": a historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18(2), 98-108.
- Peters, Susan; C. Johnstone y P. Ferguson (2005). A disability rights in education model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 139-160.
- Rieser, Richard (2012). *Implementing inclusive education: a commonwealth guide to implementing article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Westminster: Commonwealth Secretariat.
- Tomasevski, Katarina (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tovar, María Teresa (2013). *La década de la educación inclusiva 2003-2012: para niños con discapacidad*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4450/La%20D%C3%A9cada%20de%20la%20Educa%C3%B3n%20Inclusiva%202003%20-%202012%20para%20ni%C3%B1os%20con%20discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tovar, Teresa y Patricia Fernández (2005). *Aprender vida: la educación de las personas con discapacidad*. Informe preparado para la Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad. Recuperado de <http://www.conadisperu.gob.pe/observatorio/images/PDFs/Estudio-Educa.pdf>

- UNESCO (2015). *EFA Global Monitoring Report. Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>
- UNESCO (1940). *World declaration on Education for All and framework for action to meet basic learning needs*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>
- UNICEF (2014a). *Conceptualizing inclusive education and contextualizing it within the UNICEF mission. Webinar 1: companion technical booklet*. Recuperado de [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_1\\_0.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_1_0.pdf)
- UNICEF (2014b). *Access to school and the learning environment II: universal design for learning. Webinar 11: companion technical booklet*. Recuperado de [http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE\\_Webinar\\_Booklet\\_11.pdf](http://www.inclusive-education.org/sites/default/files/uploads/booklets/IE_Webinar_Booklet_11.pdf)
- UNICEF (2011). *The right of children with disabilities to education: a rights-based approach to inclusive education in the CEECIS Region*. Recuperado de [https://www.unicef.org/eca/Background\\_NoteFINAL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/eca/Background_NoteFINAL(1).pdf)
- World Health Organization y World Bank (2011). *World report on disabilities*. Ginebra: WHO.



**ANEXO 1**  
**Estadísticas descriptivas adicionales**  
**(análisis de los autores sobre la base de la ENEDIS 2012)**

**Cuadro A-1**  
**Tipo de discapacidad para personas de 3 a 18 años**

<b>Discapacidad</b>	<b>%</b>
Física	12,7
Lenguaje e intelectual	8,9
Visual	7,6
Lenguaje, intelectual y conductual	7,3
Lenguaje	7,3
Intelectual y conductual	6,2
Intelectual	6,0
Física, lenguaje e intelectual	4,2
Física, lenguaje, intelectual y conductual	3,5
Lenguaje y auditiva	3,4
Auditiva	3,2
Lenguaje, auditiva e intelectual	2,1
Física y conductual	1,9
Física y lenguaje	1,8
Lenguaje, auditiva, intelectual y conductual	1,8
Física, visual, lenguaje e intelectual	1,7
Física, visual, lenguaje, auditiva, intelectual y conductual	1,5
Conductual	1,5
Física, visual, lenguaje, intelectual y conductual	1,4
Física y visual	1,2
Lenguaje y conductual	1,1
Física e intelectual	1,1

<b>Discapacidad</b>	<b>%</b>
Visual, lenguaje, intelectual y conductual	1,0
Visual e intelectual	1,0
Física, intelectual y conductual	0,9
Visual y conductual	0,9
Visual, lenguaje e intelectual	0,8
Visual y lenguaje	0,7
Auditiva e intelectual	0,6
Física, visual, lenguaje, auditiva e intelectual	0,6
Física, visual e intelectual	0,6
Física, lenguaje, auditiva e intelectual	0,5
Física, lenguaje, auditiva, intelectual y conductual	0,5
Lenguaje, auditiva y conductual	0,5
Visual, lenguaje, auditiva, intelectual y conductual	0,4
Visual, intelectual y conductual	0,4
Física, lenguaje y conductual	0,4
Visual, lenguaje y conductual	0,3
Física y auditiva	0,3
Visual, lenguaje, auditiva e intelectual	0,3
Visual y auditiva	0,3
Auditiva, intelectual y conductual	0,2
Física, visual y lenguaje	0,2
Física, visual y conductual	0,2
Visual, física, auditiva y conductual	0,1
Física, visual, intelectual y conductual	0,1
Física, visual, auditiva e intelectual	0,1
Visual, auditiva e intelectual	0,1
Visual, lenguaje y auditiva	0,1
Física, lenguaje y auditiva	0,1
Auditiva y conductual	0,1
Física, auditiva e intelectual	0,1
Física, auditiva y conductual	0,1
Física, visual, lenguaje y auditiva	0,1
Física, visual, lenguaje y conductual	0,1
Física, visual, lenguaje, auditiva y conductual	0,04
Visual, auditiva y conductual	0,03
Visual, lenguaje, auditiva y conductual	0,02
Física, visual, auditiva, intelectual y conductual	0,02
Física, visual y auditiva	0,01
Visual, auditiva, intelectual y conductual	0,01
Observaciones	160,799

Fuente: ENEDIS 2012. Elaboración propia



**Cuadro A-2**  
**Personas con discapacidad. Grupo de edad e institución a la que asiste (porcentaje)**

Grupo de edad	Sin información	No va a una institución educativa	PRITE	Inicial	CEBE	CEBA	Primaria	Secundaria	CETPRO	Superior no universitario	Universitario	Total
0-2 años	0,64	0,00	0,04	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,68
3-5 años	0,02	0,98	0,01	0,47	0,09	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	1,57
6-11 años	0,00	1,46	0,00	0,24	0,24	0,01	1,97	0,02	0,00	0,00	0,00	3,95
12-17 años	0,00	2,03	0,00	0,01	0,22	0,02	0,71	1,07	0,04	0,01	0,01	4,13
18-25 años	0,01	3,81	0,00	0,00	0,10	0,01	0,05	0,11	0,06	0,09	0,16	4,39
26-50 años	0,04	15,96	0,00	0,00	0,04	0,00	0,01	0,01	0,04	0,06	0,08	16,24
51 a más años	0,16	68,82	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,02	0,01	0,02	69,04
Total	0,88	93,06	0,05	0,71	0,69	0,05	2,75	1,21	0,15	0,17	0,27	100,00

**Cuadro A-3**  
**Beneficiados por el PRITE (porcentaje)**

Edad en años	Sí	No	No específica	Total
0	0,8	8,4	-	9,2
1	0,5	25,2	-	25,7
2	2,0	23,4	-	25,4
3	1,5	38,1	0,1	39,7
Total	4,8	95,1	0,1	100,0

## ANEXO 2

### Métodos

Para la estadística descriptiva se usaron los datos de la ENEDIS del 2012. Se realizaron cambios en casos en los que se encontró problemas de inconsistencia de datos, como se indica a continuación:

#### **A. Incoherencias de edad y grado**

Al realizar un cuadro cruzando información de edad y nivel educativo, se encontró a algunos niños de 3 a 5 años que estaban en nivel secundaria. Estos casos fueron convertidos a *missing value*.

#### **B. Asistencia a dos instituciones educativas**

Se encontraron tres casos en los que las personas iban a dos instituciones educativas a la vez. Se hizo el siguiente cambio:

Casos encontrados	Se reemplazaron por:
CETPRO y secundaria	CETPRO
CEBA y primaria	CEBA

## ANEXO 3

### Definición de variables

A continuación, se presentan las definiciones de algunas variables usadas en el análisis multivariado.

#### 1. Índice de hacinamiento

El índice de hacinamiento se calculó dividiendo el número de personas en el hogar entre el número total de habitaciones del hogar.

#### 2. Nivel de activos en el hogar

El nivel de activos se mide por el número de activos en el hogar. Nivel 1: hasta dos activos, nivel 2: de tres a cinco activos, nivel 3: de seis a más activos.

#### 3. Zona de residencia

Se divide en costa urbana, costa rural, sierra urbana, sierra rural, selva urbana y selva rural.

#### 4. Educación del jefe del hogar

Se divide en a) primaria incompleta o menos, que incluye sin nivel educativo, inicial, educación especial y primaria hasta quinto grado; b) primaria completa o secundaria incompleta, que incluye de sexto grado de primaria hasta cuarto año de secundaria; y c) secundaria completa o más, que incluye quinto año de secundaria, estudios superiores universitarios y no universitarios, maestría y doctorado.

## 5. Clasificación de discapacidades

En la ENEDIS, las personas pueden reportar la discapacidad como ligera, moderada, grave o completa. En el cuestionario, al lado de estos términos se incluyeron otros para aclarar su significado. Para el caso de *ligera* se incluyeron en el cuestionario entre paréntesis los términos “poca o escasa”; para *moderada*, “media o regular”; para *grave*, “muchacha o extrema”; y para *completa*, “total”. En el *Manual del encuestador* se añade la indicación de que la discapacidad ligera se presentaría “ocasionalmente, de forma esporádica o muy pocas veces. De 5 a 24%”. La discapacidad moderada sería “media, regular, aproximadamente la mitad de veces. De 25 a 49%”. La discapacidad grave sería “muchacha, extrema, que se presenta casi siempre. De 50 a 95%”. Finalmente, la completa sería “Total. De 96 a 100%”.

Para la estadística descriptiva y para el análisis multivariado utilizamos la siguiente clasificación:

- *Cuatro o más discapacidades, al menos una grave o completa (n = 428)*: Personas que presentan cuatro o más discapacidades, de las cuales al menos una fue reportada como grave o completa.
- *Dos o tres discapacidades, al menos una grave o completa (n = 962)*: Personas que presentan dos discapacidades, de las cuales al menos una fue descrita como grave o completa.
- *Dos o más discapacidades ligeras o moderadas (n = 963)*: Personas que presentan dos discapacidades, ambas reportadas como ligeras o moderadas.
- *Una discapacidad grave o completa (n = 446)*: Personas que presentan una discapacidad de alguna de las seis presentadas, y esta es grave o completa.

- *Discapacidad física leve o moderada (n = 384)*
- *Discapacidad auditiva o visual ligera o moderada (n = 359):* Personas que presentan una discapacidad (auditiva o visual) considerada ligera o moderada.
- *Discapacidad en lenguaje, intelectual o conductual ligera o moderada (n = 449):* Si la persona tiene una discapacidad —lenguaje, intelectual o conductual— considerada ligera o moderada.



## PUBLICACIONES RECIENTES DE GRADE

### LIBROS

- 2017 *Inversión sin planificación: la calidad de la inversión pública en los barrios vulnerables de Lima*  
**Álvaro Espinoza y Ricardo Fort**
- 2017 *Otro urbanismo para Lima: más allá del mejoramiento de barrios*  
**Jitka Molnárová, Luis Rodríguez Rivero, Álvaro Espinoza y Ricardo Fort (Eds.)**  
PUCP, Universidad Científica del Sur y GRADE
- 2016 *¿Agroindustria en la Amazonía?: posibilidades para el desarrollo inclusivo y sostenible de la palma aceitera en el Perú*  
**Ricardo Fort y Elena Borasino (Eds.)**
- 2016 *Industrias extractivas y desarrollo rural territorial en los Andes peruanos: los dilemas de la representación política y la capacidad de gestión para la descentralización*  
**Gerardo Damonte y Manuel Glave (Eds.)**
- 2016 *¿Combinando protección social con generación de oportunidades económicas?: una evaluación de los avances del programa Haku Wiñay*  
**Javier Escobal y Carmen Ponce (Eds.)**
- 2015 *¿Es necesaria una estrategia nacional de desarrollo rural en el Perú?: aportes para el debate y propuesta de implementación*  
**Ricardo Fort, María Isabel Remy y Héctor Paredes**
- 2015 *Agricultura peruana: nuevas miradas desde el Censo Agropecuario*  
**Javier Escobal, Ricardo Fort y Eduardo Zegara (Eds.)**

## DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- 2018 *Inclusión económica y tributación territorial: el caso de las exoneraciones altoandinas*  
**Javier Escobal y Carmen Armas**  
Documentos de Investigación, 86
- 2017 *Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar*  
**Juan León y Claudia Sugimaru**  
Documentos de Investigación, 85
- 2017 *Transiciones inciertas: una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*  
**María Balarin, Lorena Alcázar, María Fernanda Rodríguez y Cristina Glave.**  
Documentos de Investigación, 84
- 2017 *Cambiando la mentalidad de los estudiantes: evaluación de impacto de ¡Expande tu mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú*  
**Ingo Outes, Alan Sánchez y Renos Vakis**  
Documentos de Investigación, 83
- 2016 *Los efectos de la violencia doméstica sobre la salud infantil de los niños y las niñas menores de cinco años en el Perú*  
**Juan León, Martín Benavides, Marcela Ponce de León y Lucía Espezúa**  
Documentos de Investigación, 82
- 2016 *¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el papel del Estado y su relación con ellos?: reflexiones a partir de los servicios de educación y salud*  
**Vanessa Rojas Arangoitia**  
Documentos de Investigación, 81



- 2016 *Consecuencias de la violencia doméstica contra la mujer en el progreso escolar de los niños y niñas del Perú*  
**Lorena Alcázar y Diego Ocampo**  
Documentos de Investigación, 80

AVANCES DE INVESTIGACIÓN (serie digital)

- 2018 *The impact of intimate partner violence on child development in Peru*  
**Mariel Bedoya, Karen Espinoza y Alan Sánchez**  
Avances de Investigación, 32
- 2017 *Interacción social y crimen: un análisis del caso peruano a nivel provincial*  
**Carmen Armas y Daniel Velásquez**  
Avances de Investigación, 31
- 2017 *Los efectos desprotectores de la protección del empleo: el impacto de la reforma del contrato laboral del 2001*  
**Miguel Jaramillo, Julio Almonacid y Luciana de la Flor**  
Avances de Investigación, 30
- 2017 *How do Latin American migrants in the U.S. stand on schooling premium? What does it reveal about education quality in their home countries?*  
**Daniel Alonso-Soto y Hugo Ñopo**  
Avances de Investigación, 29
- 2017 *The value of redistribution: natural resources and the formation of human capital under weak institutions*  
**Jorge M. Agüero, Carlos Felipe Balcázar, Stanislaw Maldonado y Hugo Ñopo**  
Avances de Investigación, 28

- 2017 *Cambios en la actividad agropecuaria en un contexto de cambio climático y estrés hídrico. El caso de las cuencas de Ica y Pampas*  
**Karla Vergara y Andrea Ramos**  
Avances de Investigación, 27
- 2017 *Más que una guardería. El tránsito de Wawa Wasi a Cuna Más en Jicamarca*  
**Virginia Rey Sánchez**  
Avances de Investigación, 26
- 2017 *Promoting prenatal health care in poor rural areas through conditional cash transfers: evidence from JUNTOS in Peru*  
**Juan José Díaz y Víctor Saldarriaga**  
Avances de Investigación, 25
- 2016 *¿Saliendo del agro? Empleo no agropecuario, conectividad y dinamismo rural en el Perú*  
**Héctor Paredes**  
Avances de Investigación, 24
- 2016 *Maternal depression symptomatology and child well-being outcomes: limited evidence for a causal relationship*  
**Javier Escobal y Sara Benites**  
Avances de Investigación, 23
- 2016 *Understanding teenage fertility, cohabitation, and marriage: the case of Peru*  
**Marta Favara, Pablo Lavado y Alan Sánchez**  
Avances de Investigación, 22
- 2016 *El uso del castigo físico por parte del docente y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*  
**Alejandra Miranda**  
Avances de Investigación, 21
- 2016 *Effects of fertility on women's working status*  
**Miguel Jaramillo**  
Avances de Investigación, 20

*Brief* de políticas ANÁLISIS & PROPUESTAS

- 2017 *Mejor inversión pública para evitar más desastres: brechas y prioridades de infraestructura en los barrios vulnerables de Lima*  
**Álvaro Espinoza y Ricardo Fort**  
Análisis & Propuestas, 38
- 2017 *Derechos colectivos sobre la tierra: un activo esencial para la sostenibilidad de las comunidades pastoriles y el medioambiente en el altiplano andino*  
**Gerardo Damonte, Manuel Glave y Sandra Rodríguez**  
Análisis & Propuestas, 37
- 2017 *Trayectorias educativas en el Perú: desde la infancia hasta la adultez temprana*  
**Santiago Cueto, Alejandra Miranda, Juan León y María Cristina Vásquez**  
Análisis & Propuestas, 36
- 2017 *Collective land rights: an essential asset for pastoral communities in order to sustain their livelihoods and the environment in the andean altiplano*  
**Gerardo Damonte, Manuel Glave y Sandra Rodríguez**  
Análisis & Propuestas, 35
- 2016 *Comprendiendo el embarazo, la convivencia y el matrimonio en la adolescencia: el caso del Perú*  
**Alan Sánchez, Marta Favara y Pablo Lavado**  
Análisis & Propuestas, 34
- 2016 *¿Agroindustria en la Amazonía?: posibilidades para el desarrollo inclusivo y sostenible de la palma aceitera en el Perú*  
**Ricardo Fort y Elena Borasino**  
Análisis & Propuestas, 33

- 2016 *Combinando programas sociales y programas productivos para enfrentar la pobreza extrema en áreas rurales: la evidencia de Haku Wiñay*  
**Javier Escobal y Carmen Ponce**  
Análisis & Propuestas, 32
- 2016 *Collective Land Tenure Regimes and Vulnerability Reduction in Pastoralist Societies of the Andean Altiplano*  
**Gerardo Damonte y Sandra Rodríguez**  
Análisis & Propuestas, 31
- 2016 *Regímenes de tenencia colectiva de la tierra y reducción de la vulnerabilidad de las sociedades pastoras del altiplano*  
**Gerardo Damonte y Sandra Rodríguez**  
Análisis & Propuestas, 30

Véanse estas y otras publicaciones en  
<http://www.grade.org.pe/publicaciones>.

COBERTURA, OPORTUNIDADES Y PERCEPCIONES  
SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PERÚ

se terminó de imprimir en  
mayo del 2018 en los Talleres de  
Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Grupo de Análisis para el Desarrollo  
GRADE

Av. Grau 915, Lima 4

Apartado postal 18-0572, Lima 18

Teléfono: 247 9988 | Fax: 247 1854

[www.grade.org.pe](http://www.grade.org.pe)

La literatura nacional muestra que la cobertura educativa de la población con discapacidad es menor que la de la población en general, y que las oportunidades educativas de estas personas son menores que las de sus pares. Así, el derecho a la educación de este grupo se encuentra aún limitado.

Este estudio contribuye a enriquecer la información sobre las fortalezas y los retos de la educación inclusiva en el Perú. Mediante un diseño mixto, se analizó la Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS) y se llevaron a cabo entrevistas con diferentes actores clave en dos regiones del Perú.

Se encontró que solo el 52% de las personas de 3 a 18 años de edad con discapacidad acceden al sistema educativo. Los entrevistados perciben que existen múltiples barreras —vinculadas a infraestructura, materiales y otros aspectos— que dificultan el acceso a la educación inclusiva. Sin embargo, el principal impedimento parece ser el factor humano, sobre todo el relacionado con las habilidades de los docentes de educación básica regular.

ISBN: 978-612-4374-06-7



9 786124 374067