



BOLETÍN CNE OPINA

INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD





Este documento puede reproducirse para difusión y debate siempre y cuando se mencione la fuente.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2007 - 12962

Impreso en J&E Servicios y Representaciones Generales SRL
Av. Petit Thouars 192 Lima

Índice

Índice

Introducción.....	4
I. ¿Qué entendemos por inclusión?, por Julio Wilfredo Guzmán Jara	5
II. La inclusión educativa de las personas con discapacidad en la agenda del Congreso de la República, por Alberto Vásquez Encalada....	10
III. Cifras de atención en educación a la persona con discapacidad, por Susana Stiglich Watson	15
IV. La puerta de ingreso a la inclusión, por Juan Borea Odría	23
V. Colegio Fernando Wiese Eslava de la Asociación CPAL “Donde los niños sordos aprenden a hablar”, por Asociación CPAL	27

Introducción



A inicios del siglo XIX los países de Iberoamérica empezaron a surgir como entidades políticamente independientes, lo cual fue de la mano con el desarrollo progresivo y dispar de sus sistemas educativos nacionales. Un elemento común caracterizó a estos sistemas: la promesa de que en cada una de estas repúblicas nacientes, todas y todos los ciudadanos podrían desarrollar sus capacidades y vivir vidas plenas, autónomas y productivas, gracias a la educación.

A un decenio de cumplirse el bicentenario de vida independiente del Perú, podemos y debemos preguntarnos en qué medida nuestro sistema educativo ha cumplido la promesa de una vida mejor y más plena para todos. Como educadores, que vivimos una vida profesional y personal entregada al trabajo docente, y como representantes de la educación en la formulación e impulso de políticas educativas, quisiéramos dar una respuesta positiva a este cuestionamiento. Sin embargo, no podemos soslayar que, pese a los avances realizados en materia educativa en nuestro país, aun hay muchos y muy importantes pendientes.

Desde el Consejo Nacional de Educación tenemos la función, que a veces puede resultar molesta, de señalar los nudos críticos, los vacíos y las fallas que impiden al sistema educativo cumplir esta promesa ya casi bicentenaria. Pero nunca nos hemos quedado en el diagnóstico ni, mucho menos, en la queja. En diversos documentos hemos señalado políticas y estrategias orientadas a superar las limitaciones y lograr la educación que queremos, siempre en el marco del Proyecto Educativo Nacional al 2021.

Hemos puesto de relieve la necesidad de incrementar el presupuesto y orientarlo prioritariamente a las poblaciones con mayor riesgo de quedar fuera del sistema o no alcanzar los logros esperados, y gestionar eficientemente los recursos mostrando resultados. En esta ocasión, de entre esa población que recibe una atención nula o deficitaria por parte del sistema educativo, queremos destacar la situación de las personas que tienen una o más discapacidades.

Ante la promesa de que la educación permitirá a todas las peruanas y peruanos desarrollar al máximo su potencial, permitiéndoles vivir vidas plenas y autónomas, no podemos seguir dejando de lado, “invisibilizando”, como dicen los autores de los artículos del presente boletín, a las personas que presentan alguna discapacidad, del tipo que ella sea. Es urgente que el sistema educativo deje de regirse por el modelo de “estudiante promedio” y genere estrategias y alternativas basadas en el principio de que una educación de calidad atiende adecuadamente a la diversidad de estudiantes del país.

El material que tienen ustedes en sus manos presenta un sólido análisis conceptual, así como datos actualizados, pertinentes y relevantes, que deberían orientar la mirada de las autoridades de todo nivel, no solo para avivar un diálogo que es imprescindible, sino para tomar aquellas decisiones necesarias para incluir a todas las peruanas y peruanos con alguna discapacidad.

Estamos seguros de que las propuestas y experiencias que compartimos en esta publicación serán el punto de partida de cambios y mejoras importantes en la atención a las personas con discapacidad, los cuáles nos acercarán a esa visión que plantea el Proyecto Educativo Nacional, una visión en la cual todos, sin distinciones, desarrollan al máximo sus capacidades y contribuyen al bienestar nacional.

JESÚS HERRERO GÓMEZ S. J.
Presidente
Consejo Nacional de Educación

¿QUÉ ENTENDEMOS POR INCLUSIÓN?

El concepto de Inclusión

 **JULIO WILFREDO GUZMÁN JARA¹**,
PRESIDENTE DEL CONSEJO NACIONAL
PARA LA INTEGRACIÓN
DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD
(CONADIS)

El término INCLUSIÓN hoy en día es uno de los temas más usados en distintos ámbitos de nuestra vida cotidiana como en la política, educación, salud, ciencia, la economía, y en la sociedad en general, pero ¿qué es lo que se entiende por el concepto de INCLUSIÓN?, podemos citar lo siguiente:

- **Inclusión (Real Academia de la Lengua Española)**

f. Acción y efecto de incluir.²

- **Inclusión (pedagogía)**

“La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.”³

Ahora bien, si la INCLUSIÓN nació como una promesa maravillosa y el tiempo mostró que ha sido difícil de cumplir, la cuestión a reformular es qué significa hoy INCLUIR, y qué consecuencias tiene el establecimiento de nuevas perspectivas respecto de aquellos asuntos que han sido objeto de revisión.

Comenzaremos por enunciar una definición de inclusión que, creemos, representa una mirada superadora de los problemas (exclusión) e integra la perspectiva a la que nos interesa adscribir. Desde este enfoque, INCLUIR significa reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una solución sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo



1 Bachiller en Derecho y Ciencias Políticas por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con Maestría en Gestión de Alta dirección en la Universidad Nacional Federico Villarreal y Doctor Honoris Causa por la Universidad Hispana de Utah – USA. Ha sido Presidente de la Confederación Nacional de Discapacitados del Perú (CONFENADIP), Presidente de la Organización Mundial de Personas con Discapacidad – OMPD Disabled People’s International (DPI) con sede en St. John Newfoundland – Canadá y Miembro del Grupo de Expertos en materia de discapacidad para las Naciones Unidas.

2 http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=inclusi%F3n. Consultado el 09 de noviembre de 2011.

3 [http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_\(pedagog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Inclusi%C3%B3n_(pedagog%C3%ADa)). Consultado el 09 de noviembre de 2011.

necesiten, desde una lógica de la *redistribución* -en un sentido económico- y del *reconocimiento*, en un sentido cultural.

Lo primero que señalo es que hablar de *inclusión*, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos, niños, niñas, jóvenes y adultos que deben *sentirse incluidos; es decir, reconocidos, tomados en consideración y valorados en sus grupos de referencia* (sociedad, familia, escuela, amistades, trabajo, etc.); pero al mismo tiempo, no puede perderse de vista que hay sujetos y grupos en mayor riesgo que otros a la hora de vivenciar con plenitud ese sentimiento de pertenencia, como pueden ser *las niñas o las jóvenes, o los niños y niñas con discapacidad*, o los pertenecientes a determinadas *minorías étnicas* en otros casos, o aquellos que son inmigrantes o hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distintas a su lengua materna.

En el mundo cada vez más globalizado de hoy en día, en el que está teniendo lugar un aumento de las disparidades en la distribución de los ingresos, la pobreza y otros factores que contribuyen a la exclusión afectan gravemente a la población, aunque se están realizando progresos en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).

El contexto del término INCLUSIÓN, implica DESARROLLO y realización como individuo dentro de la sociedad:

- En principio, hablar de desarrollo refiere a una transformación estructural en la economía de una sociedad y se mide tradicionalmente a partir del Producto Bruto Interno (PBI) por habitante y el nivel de crecimiento económico. Sin embargo, un proceso de desarrollo impacta en varios aspectos de la economía y de la sociedad.
- El desarrollo tiene además una serie de dimensiones:
 - a) El **desarrollo humano**, referido al proceso de expandir la educación, la salud y otras variables que mejoran las condiciones de la vida.
 - b) El **desarrollo político**, que se refiere al proceso que le permite a las personas el goce de sus derechos civiles y la oportunidad para determinar quién debe gobernar.
 - c) En un sentido más amplio, desarrollo se refiere al fortalecimiento de las **capacidades y libertades** de los individuos (Sen, 1999).
- El desarrollo humano es definido como el proceso de expansión de las capacidades de las personas que amplían sus opciones y oportunidades. Este concepto implica asumir que “las personas son la verdadera riqueza de una nación”.
- Para comprender el desarrollo se han elaborado varias medidas, por ejemplo el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de Desarrollo de la Organización de Naciones Unidas/PNUD.
- El IDH medido por el PNUD ha sido criticado por medir solamente la ampliación de opciones para alcanzar una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos, aprender destrezas y contar con los recursos necesarios para disfrutar una alta calidad de vida. Además, ha reforzado una interpretación restringida y muy simplificada, como si sólo se tratara de mejorar la educación, la salud y los niveles aceptables de vida, ignorando que las personas también son sujetos del desarrollo.

- De ahí que las estrategias de desarrollo humano generalmente hagan énfasis en invertir en educación y salud y en promover un crecimiento económico equitativo, sin incluir otras dimensiones fundamentales como el goce de libertades civiles y políticas y la participación de la gente en los diversos aspectos que afectan sus vidas.
- Una definición ampliada de desarrollo humano colocará a las personas al centro, considerará al crecimiento como un medio y no como un fin, protegerá las oportunidades de vida de las futuras generaciones y respetará los sistemas naturales de los que dependen todos los seres vivos.
- Adicionalmente, el enfoque de desarrollo asigna la máxima prioridad a reducir la pobreza y promover el empleo productivo, a fortalecer la integración social y promover el crecimiento económico. Así entendido, se afirma que existen seis elementos principales:
 - **Equidad:** consiste en asegurarse que las personas tengan acceso a la igualdad de oportunidades, eliminando todas las barreras que obstaculizan el disfrute de las mismas.
 - **Potenciación:** se refiere al reconocimiento del derecho que tienen todas las personas, mujeres y hombres, para participar en el diseño y aplicación de las decisiones y procesos que afectan sus vidas.
 - **Productividad:** es la participación plena de las personas en el proceso de generación de ingresos y en el empleo remunerado, para lo cual es indispensable hacer inversiones orientadas a aumentar su creatividad y desarrollar sus potencialidades.
 - **Sostenibilidad:** consiste en asegurar que las oportunidades estén disponibles no solo para las generaciones actuales, sino también para las generaciones futuras mediante la reposición de todas las formas de capital (físico, ambiental, humano y social).
 - **Seguridad:** es el ejercicio de las oportunidades del desarrollo en forma libre y segura, con la confianza de que estas no desaparecerán súbitamente en el futuro.
 - **Cooperación:** es la participación y pertenencia a comunidades y grupos como modo de enriquecimiento recíproco y fuente de sentido social.

En síntesis, el concepto de desarrollo inclusivo busca expandir la visión de desarrollo, reconoce la diversidad como aspecto fundamental del proceso de desarrollo socio-económico y humano y, en lugar de impulsar políticas y acciones aisladas, promueve una estrategia integrada en beneficio de las personas y de la sociedad como un todo; valora la contribución de cada ser humano al proceso de desarrollo, superando así las visiones puramente asistencialistas y economicistas, restringidas exclusivamente a aspectos de eficiencia.

El enfoque de “desarrollo inclusivo” procura rescatar la idea de diversidad como una fortaleza en el proceso de desarrollo, considerando distintos tipos de diversidad: social, cultural, étnica, política, religiosa, lingüística, educativa, sexual, de género, científica, personal y ambiental o de la biodiversidad.

La educación inclusiva en ocasiones se la vincula exclusivamente con la Educación Especial, intentando iconizarla con lenguajes ‘políticamente correctos’. Su construcción ha ido de la mano de un modelo donde convergen modernización económica y dinámica de polarización social, caracterizada por un ‘crecimiento económico disociado del bienestar del conjunto de la sociedad’.

Los cambios vertiginosos de nuestra sociedad, el nuevo orden impuesto por la globalización, el desarrollo de las comunicaciones, la nueva manera de acceder a la información y al conocimiento y el desarrollo tecnológico, impulsan un crecimiento económico que no garantiza reducir las desigualdades. Por el contrario, si no se toman previsiones y se gestionan políticas inclusivas, la desigualdad de acceso a los bienes económicos, sociales, culturales y educativos será cada vez mayor.

El cambiante escenario provoca un desequilibrio que exige reacomodar permanentemente el entramado social en donde se hallan las instituciones educativas. Las reformas educativas mundiales, la búsqueda de una educación de calidad para todos, la creciente deserción escolar, la orfandad de servicios educativos, los millones de niños, niñas, jóvenes y adultos que las políticas invisibilizan y excluyen del derecho a recibir educación; exigen investigar y generar alternativas de educación inclusiva que promuevan el acceso y la participación en la educación y con ello la movilidad y la transformación social. Sin embargo, si permanecen rígidos los sistemas, la formación de los docentes, el modo de organizar las instituciones educativas y la enseñanza, y no se modifican las políticas, la cultura y las prácticas educativas en todos sus niveles no se producirán avances que destierren la exclusión.

La inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional, al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. Debe entenderse también como la preocupación por un **aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante**. Por otra parte, la vida escolar en la que todos los alumnos deben sentirse incluidos, transcurre a través de las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus iguales y no al margen de ellas y, porque la mejor contribución de la educación escolar a la inclusión social es poder alcanzar el mayor nivel de logro y de cualificación escolar posible. En este sentido, trabajar para la inclusión educativa es pensar en términos de las condiciones y procesos que favorecen un aprendizaje con significado y sentido para todos y todas.

Al señalar que el currículo escolar en muchas ocasiones no es una ayuda, sino una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación de determinados alumnos, así como un serio impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje, resaltamos otra faceta crítica de la inclusión educativa, que son las diversas barreras establecidas por la tradición escolar y reforzadas por determinadas *culturas escolares*, que limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en las instituciones educativas a las que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables.



A la vista de las consideraciones anteriores es evidente que las políticas para la inclusión educativa tendrían que ser **políticas sistémicas** —esto es, que afecten a todos los componentes de un sistema educativo: currículo, formación docente, supervisión, dirección escolar, financiación, etc.—, siendo para ello un elemento nuclear o principio transversal de las mismas.

En este punto, cabría preguntarse si la inclusión educativa no deviene en sinónimo de “educación de calidad para todos” o simplemente de “buena educación” y si, por lo tanto, necesitamos una nueva etiqueta que, además, podría hacer pensar que se trata de una simple modernización de viejas etiquetas y prácticas, como las relativas a la “educación especial” o a la “educación compensatoria”. La iniciativa de la UNESCO y otros organismos internacionales sobre *Educación para Todos (EpT)* puesta en marcha en Dakar en el año 2000, podría haber sido una gran oportunidad para reforzar esta perspectiva global en la que equidad y calidad educativa van parejas.

Actualmente, la INCLUSIÓN es un gran desafío para los sistemas educativos y para todos aquellos profesionales que trabajan por una mayor calidad de la educación. En el desarrollo de la educación inclusiva se ponen de manifiesto un mayoritario acuerdo sobre el propósito moral de la defensa de la equidad y el derecho a la educación desde una perspectiva de derechos humanos. Esta perspectiva pondría de relieve la doble condición, de *igualdad* de derechos de los grupos excluidos frente al resto de la sociedad, y de *especificación* de las medidas que garantizan el goce y ejercicio de tales derechos.

Además, algunos argumentos a favor de la inclusión señalan la mayor eficiencia con la que se pueden utilizar los recursos cuando éstos se concentran en instituciones que atienden a todos los alumnos. Otros argumentos apuntan a que los sistemas educativos inclusivos pueden favorecer una mayor cohesión social al integrar a todos los alumnos en instituciones que promueven la aceptación de las diferencias.

Esta revisión también permite sacar algunas conclusiones respecto a las semejanzas y diferencias en los esfuerzos por la inclusión en diferentes contextos. Por ejemplo, una comparación entre las diversas regiones geográficas permite esbozar diferentes grupos prioritarios en cada una: pobreza, grupos indígenas y población rural en Latinoamérica; y discapacidad y población inmigrante en Europa; una cuestión que, sin embargo, parece común es la preocupación por “su supervivencia”, la que depende a su vez del compromiso colectivo y de encontrar fuentes de financiamiento en el tiempo.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA AGENDA DEL CONGRESO DE LA REPÚBLICA

 **ALBERTO VÁSQUEZ
ENCALADA⁴**

**ASESOR PRINCIPAL
COMISIÓN DE INCLUSIÓN SOCIAL Y
PERSONAS CON DISCAPACIDAD
CONGRESO DE LA REPÚBLICA**

En el Perú, las personas con discapacidad –casi el 9% de la población– son un grupo particularmente excluido y discriminado. Esta situación de vulnerabilidad es consecuencia directa de las diversas barreras sociales y del entorno que deben enfrentar para participar en igualdad de condiciones que los demás en la vida social.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI, la tasa de analfabetismo de la población peruana con discapacidad mayor a 15 años es del 23%.⁵ Asimismo, la Defensoría del Pueblo ha estimado que el 87% de niños, niñas y jóvenes con discapacidad se encontraría al margen del sistema educativo.⁶ Los centros de educación básica especial, de carácter público, alcanzan apenas los 400 en un país con 29 millones de habitantes.

La problemática planteada supone, pues, un profundo desafío en términos de inclusión social. No olvidemos que la educación es un fin en sí mismo, que incide en las opciones y capacidades de las personas, fortaleciendo su capacidad de agencia y participación. Por ello, el acceso a una educación de calidad resulta fundamental para el desarrollo de las oportunidades reales de las personas con discapacidad, muchas de las cuales se encuentran sumidas actualmente en la más absoluta pobreza.⁷ La exclusión educativa de las personas con discapacidad, por lo demás, al afectar el desempeño en la vida adulta de estas personas, genera una carga importante en la productividad y la seguridad social del país.⁸

La Constitución Política del Perú señala en su artículo 7 que las personas con discapacidad tienen derecho a un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad. Asimismo, su artículo 16 establece que es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de “limitaciones mentales o físicas”.

En el ámbito internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por el Estado peruano y vigente desde el 2008, establece la obligación de los Estados de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, sin discriminación, debiendo asegurar un sistema de educación inclusivo en todos sus niveles (artículo 24).

4 Abogado por la Pontificia Universidad Católica del Perú, con estudios de especialización en gestión estratégica en la Universidad Pacífico. Es Asesor Principal de la Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad del Congreso de la República. Ha participado en diversas investigaciones sobre la situación de los derechos humanos de las personas con discapacidad en el Perú.

5 SOCIEDAD Y DISCAPACIDAD. Estadísticas sobre la situación de las personas con discapacidad. Lima, 2009.

6 DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Educación inclusiva, educación para todos. Informe Defensorial N° 127. Lima, 2007.

7 Según estudios del Banco Mundial, el 20% de la pobreza en el mundo estaría ligada con la discapacidad. En: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1500>. Consultado el 14 de noviembre de 2011.

8 Ver: NACIONES UNIDAS. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Documento A/HRC/4/29, del 19 de febrero de 2007; y METTS, Robert. “Discapacidad y desarrollo”. Documento de antecedentes preparado para la reunión de la Agenda de Investigación sobre Discapacidad y Desarrollo, Sede del Banco Mundial, Washington D.C., 16 de noviembre del 2004. En: <http://latinamerica.dpi.org/METTS-POBREZAYDISCAPACIDADpaperTraduccBM.doc>. Consultado el 14 de noviembre de 2011.

En cumplimiento de estos mandatos, y en atención a las situaciones antes descritas, en los últimos años la política pública de atención educativa a las personas con discapacidad ha comenzado a virar del modelo clásico de “educación especial” a uno de “educación inclusiva”. La Ley N° 28044, Ley General de Educación, y diversas normas reglamentarias emitidas por el Ministerio de Educación, regulan la incorporación progresiva de las personas con discapacidad al sistema educativo regular.

La educación inclusiva se basa en el principio de que –siempre que sea posible- todos los niños y niñas deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias.⁹ Este nuevo enfoque, que por el momento viene siendo implementado prioritariamente en el sector educativo público, propone la progresiva inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las escuelas regulares (primaria, secundaria y técnica-productiva), de modo que sólo permanezcan en la escuela especial aquellos con deficiencias severas o múltiples.

Las escuelas especiales se convierten, además, en centros de apoyo de las escuelas regulares, que prestan asesoría y visita permanente con el fin de garantizar un adecuado proceso de inclusión. Para ello, el Estado peruano ha aprobado diversas normas e instrumentos de política, los cuales recogen estándares internacionales en relación al derecho a la educación¹⁰.

El Congreso de la República no ha sido ajeno a este proceso. Por el contrario, desde un inicio, ha buscado asumir un rol promotor y supervisor en las distintas etapas o fases de la implementación de la política de inclusión educativa.

Así, en el origen mismo de la política descrita, a partir de la comprobación del alto nivel de exclusión educativa de las personas con discapacidad y los resultados poco óptimos mostrados por el modelo de educación especial, la Comisión Especial de Estudios sobre Discapacidad del Congreso de la República (2002-2006) desarrolló en su momento diversas acciones de incidencia con el objeto de poner el problema en la agenda pública y lograr la aprobación de normas en ese sentido. Este trabajo de incidencia y difusión continuó en el siguiente periodo parlamentario con la Comisión Especial de Discapacidad (2006-2011).

Durante el presente periodo, habida cuenta de la necesidad de reforzar las políticas de inclusión social –en particular de aquellas referidas a las personas con discapacidad-, el Congreso de la República acordó la creación de una Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad, como instancia encargada de estudiar y dictaminar proyectos de ley relacionados a la temática de inclusión social y discapacidad, así como efectuar un seguimiento y fiscalización de las políticas nacionales sobre tales temas.

Esta Comisión, presidida por la Congresista Rosa Mavila León, busca constituirse en espacio que propicie la construcción de una sociedad inclusiva y cohesionada, promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades, en particular de los



9 NACIONES UNIDAS. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Op. cit. Párrafo 9.

10 Decreto Supremo N° 026-2003-ED, que dispone que el Ministerio de Educación lleve a cabo Planes y Proyectos que garanticen la Ejecución de Acciones sobre Educación Inclusiva en el Marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”; Resolución Ministerial N° 0069-2008-ED, Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la Educación Inclusiva; Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial; y normas complementarias (R.D. N° 354-2006-ED, R.D. N° 373-2006-ED, R.D. N° 650-2008-ED y R.D. N° 236-2010-ED).

colectivos vulnerables e históricamente excluidos como las personas con discapacidad, para su inclusión económica, social, cultural y política.

En este marco, la Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad ha decidido priorizar tres temas vinculados con la temática de la inclusión educativa en la presente legislatura 2011-2012: el fortalecimiento de la legislación sobre la educación inclusiva; el impulso de una encuesta especializada sobre discapacidad; y el diseño e implementación de un programa estratégico que permita financiar la política de inclusión educativa.

En relación con el primer punto debemos señalar que, como parte de su plan de trabajo, la Comisión ha resuelto dar prioridad a la adecuación de la legislación nacional al marco establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, a través del debate y dictamen del Proyecto de Ley N° 377/2011-IC, iniciativa ciudadana que propone una nueva Ley General de la Persona con Discapacidad.

Dicha propuesta, elaborada por distintas organizaciones de personas con discapacidad y respaldada por importantes instituciones del Estado y la sociedad civil, propone –entre otras medidas- el fortalecimiento de la normatividad referida a la accesibilidad y calidad del servicio educativo dirigido a las personas con discapacidad, enfatizando la necesidad de dar un enfoque inclusivo a todo el sistema educativo. Complementariamente, la referida iniciativa propone la modificación de diversos artículos de la Ley General de Educación¹¹, con el objeto de que el proceso de inclusión educativa sea una tarea de todas las instancias del sistema y no sólo de aquellas especializadas en la educación de personas con discapacidad.

De aprobarse dichas reformas, la legislación nacional sería clara en reconocer y garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva de calidad, en igualdad de condiciones que las demás, promoviendo la inclusión progresiva de estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas públicas y privadas, de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional. Asimismo, se garantizaría legislativamente la adecuación física de la infraestructura, mobiliario y equipos de las escuelas, la distribución de material educativo adaptado y accesible, la disponibilidad de docentes debidamente capacitados, y la enseñanza del braille, la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación.

De otro lado, la Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad acordó en sus primeras sesiones solicitar al Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) la realización de una encuesta especializada sobre discapacidad, que permita al Estado contar con una línea de base adecuada para la implementación de políticas dirigidas a facilitar la inclusión plena de las personas con discapacidad.¹² Recordemos que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la obligación de los Estados de recopilar información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas a fin de dar cumplimiento al referido tratado internacional (artículo 31).

11 Artículos 10, 13, 21, 34, 37, 39, 40, 49, 60, 66, 68, 74, 77, 80 de la Ley General de Educación. El proyecto de ley de las personas con discapacidad puede consultarse en: <http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2011.nsf>. Consultado el 14 de noviembre de 2011. Expediente del Proyecto de Ley 00377/2011-IC, por Iniciativa ciudadana, presentado el 18/10/2011.

12 Oficio N° 054-2011-2012-CISPD/CR del 19 de setiembre del 2011.

A partir de dicho pedido, y en colaboración estrecha con el Despacho del Congresista Javier Diez Canseco, miembro de la Comisión, se realizaron diversas reuniones con el Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI, el Ministerio de Economía y Finanzas, y otros sectores involucrados, con el fin de concretar una propuesta técnica que permita asegurar la realización de la referida encuesta en el corto plazo.

Sobre la base de estas reuniones, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) ha propuesto finalmente la realización de una Encuesta Nacional Especializada

sobre Discapacidad, con niveles de inferencia que permitirán contar con resultados confiables de la prevalencia de las personas con discapacidad en el ámbito nacional, departamental, urbano-rural, entre otras variables. El tamaño de la muestra efectiva sería de 1858 conglomerados, en los cuales se espera registrar aproximadamente 223 mil viviendas y entrevistar a 22 657 hogares con alguna persona con discapacidad.¹³ El Ministerio de Economía y Finanzas ha comprometido ocho millones de soles del presupuesto público del 2012 para la realización de esta tarea.

Por último, en el marco de las citadas reuniones, se ha propuesto al Ministro de Economía y Finanzas, Luis Miguel Castilla Rubio, el diseño de un programa estratégico que permita financiar la política de inclusión educativa, iniciativa que ha sido asumida por su Sector e incorporada por la Comisión de Presupuesto y Cuenta General de la República en la propuesta de Ley de Presupuesto Público del Sector Público 2012. La incorporación de la temática de discapacidad a la metodología del Presupuesto por Resultados (PpR), que integra la programación, formulación, aprobación, ejecución y evaluación del presupuesto en una visión de logro de productos, resultados y uso eficaz y eficiente de los recursos del Estado a favor de la población, permitirá mejorar los procesos actuales de asignación de recursos para la implementación de la política de educación inclusiva. La Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad participará en el grupo de trabajo que se encargará del diseño del referido programa.

Sobre el particular, debe notarse que si bien en los últimos años, el Ministerio de Educación ha logrado un mayor acceso de la niñez con discapacidad al sistema educativo, todavía un alto número de instituciones educativas regulares continúa sin conocer en qué consiste la política inclusiva, muchos docentes aún no han



13 Oficio N° 472-2011-INEI/J del 14 de noviembre del 2011.

sido capacitados para la atención de estos estudiantes y las pocas escuelas especiales existentes no lograr darse abasto para atender a las más de 50 mil escuelas regulares existentes.¹⁴ El establecimiento de un programa estratégico, que garantice recursos, permitirá al Sector avanzar más decididamente en la atención de estos problemas.

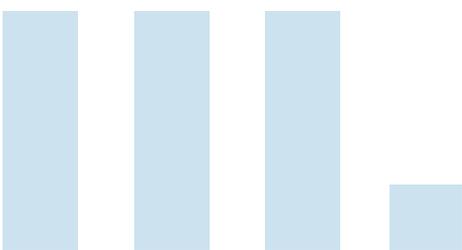
La Comisión de Inclusión Social y Personas con Discapacidad, bajo el mando de la Congresista Rosa Mavila León, pretende con estas acciones fortalecer una política que no sólo promueva la equidad en el acceso a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, sino también valores como la inclusión y la no discriminación. Recordemos que, al tener en cuenta la diversidad existente en el alumnado, la inclusión educativa lucha contra actitudes discriminatorias, crea comunidades donde sean bien acogidos, logra una educación para todos, y contribuye mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza regular.¹⁵



Fotografía tomada en el Programa de Intervención Temprana (PRITE) María Montessori, cortesía de su directora, la Lic. María Rojas.

14 DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Educación inclusiva, educación para todos. Informe Defensorial 127. Lima, 2007.

15 NACIONES UNIDAS. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Op. cit.



CIFRAS DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN A LA PERSONA CON DISCAPACIDAD

 **SUSANA STIGLICH**
WATSON¹⁶
CONSEJERA CNE

Para analizar las cifras sobre discapacidad y atención a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú, hay que observar algunos aspectos relacionados a los conceptos, las definiciones y la metodología utilizados en la recolección de datos estadísticos existentes.

Historia e información estadística sobre discapacidad en el Perú:

El Censo Nacional de 1981 señaló que había un total de 26,560 personas con discapacidad en el Perú, equivalente apenas al 0,16% (17'005,210) de la población censada. Ante los cuestionamientos sobre esta información, al año siguiente, el Instituto Peruano de Seguridad Social (IPSS) realizó un estudio estadístico basado en las historias clínicas de los centros de salud y rehabilitación del propio seguro social. El registro obtenido ascendió a 58,038 personas.

El Censo de 1981 logró identificar a una población mínima con alguna discapacidad, porque utilizó conceptos muy directos basados en un enfoque médico de la discapacidad, considerando sólo a las personas que tenían un problema, deficiencia o impedimento.

En el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993, se incluyó nuevamente una pregunta para recoger información sobre la población con discapacidad, modificando el texto de 1981. Los resultados fueron publicados en **“Perú: Perfil Socio-Demográfico de la Población Discapacitada”¹⁷**, que muchos consideran aun el primer y más completo estudio estadístico del país.

En 1993, la población con discapacidad fue de 288 526 personas, que representaba el 1,3% de la población censada. La definición utilizada para identificar a este grupo de población, fue:

“Población discapacitada es aquella que presenta alguna deficiencia o ausencia de tipo anatómico, psicológico o fisiológico y por tanto tiene ciertas restricciones o limitaciones para realizar una actividad en la forma considerada normal para un ser humano.”

¹⁶ Bachiller en educación inicial y Master en estimulación temprana de niños sordos con orientación hacia la familia, ambas de Gallaudet University. Actualmente se desempeña como Coordinadora Técnica de Inclusión Social y laboral de personas con Discapacidad -Perú para la Fundación para las Américas - OEA y es presidenta de la Fundación Personas Sordas del Perú.

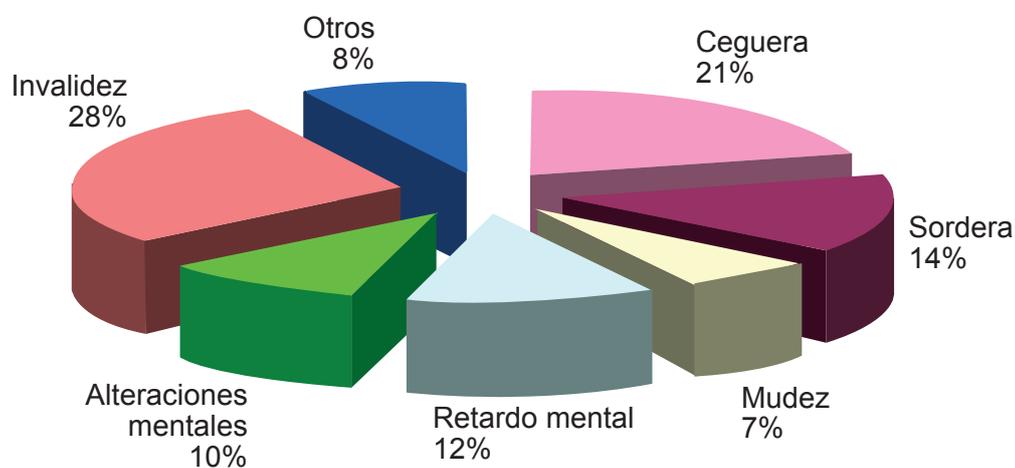
¹⁷ Instituto Nacional de Estadística E informática. “Perú: Perfil Socio-Demográfico de la Población Discapacitada”, Febrero de 1996.

Esta definición considera nuevamente el enfoque médico de la discapacidad y la ve como un problema.

Los resultados del censo fueron:

Resultados del Censo de 1993			
Área	Total	Hombre	Mujer
Total	288 526	146 392	142 134
Área Urbana	185 703	94 546	91 157
Área Rural	102 823	51 846	50 977

Fuente: INEI Censo Nacional de Población y Vivienda 1993



Fuente: INEI Censo Nacional de Población y Vivienda 1993

Los resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993 fueron cuestionados por agrupaciones de personas con discapacidad y otras entidades, manifestando que los datos no reflejaban la real cantidad de personas con discapacidad en el Perú.

Ese mismo año 1993, gracias al impulso dado por el Consejo Nacional para la Integración del Impedido, el Instituto Nacional de Rehabilitación -con el auspicio y apoyo de la Organización Panamericana de la Salud y el INEI- realizaron un **Estudio epidemiológico** que tuvo como primer objetivo conocer la prevalencia de las discapacidades, deficiencias y minusvalías a nivel nacional. Un segundo objetivo fue obtener la validación del Clasificador Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) de la Organización Mundial de la Salud.

En el estudio, participaron 31 equipos conformado cada uno de ellos por un Médico Rehabilitador y un Tecnólogo Médico; la muestra fue de 630 viviendas y se logró entrevistar a un total de 3690 personas de todas las edades y de ambos sexos, de las cuales 2791 fueron examinadas por cada equipo médico.

Las cifras encontradas fueron 45.4 % de la población tiene deficiencias, 31.3 % tiene discapacidad y 13.1 % tiene minusvalía. Este estudio tuvo un

enfoque básicamente médico y como se mencionó anteriormente, utilizaron como herramienta para la evaluación el CIDDM que es bastante extensa e incluye por ejemplo como resultados casos como pie plano, miopía y otros. Esto explica el porqué las cifras son tan elevadas a diferencia de los censos anteriores.

Resultado Estudio epidemiológico 1993			
Tipo de limitación	Total	Hombre	Mujer
Deficiencia	45,4	44,3	46,3
Discapacidad	31,3	30,4	32,4
Minusvalía	13,1	13,2	12,9

Fuente: INR- Estudio de Prevalencia Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías 1993

Desde esa fecha, el INEI no incorporó preguntas sobre discapacidad en las Encuestas de Hogares u otros estudios de población hasta el año 2005, en que se realizaron dos estudios: el primero de PROPOLI y el segundo, la Encuesta de Hogares sobre Discapacidad- EHODIS 2005, y posteriormente las ENCO 2006 y 2007.

El Programa de Lucha Contra la Pobreza en Zonas Urbano-Marginales de Lima Metropolitana (PROPOLI) en Convenio con el INEI realizó el “Estudio de Registro y Caracterización de la Población en Riesgo: Niños y Adolescentes que Trabajan Madres Adolescentes, y Personas con Discapacidad, en Situación de Pobreza Extrema”.

Esta encuesta tuvo como objetivo principal obtener información estadística socio demográfica, educativa y económica proveniente de los hogares identificados y cuantificados en los cuales al menos uno de sus miembros tenía entre 6 a 29 años de edad y/o presenta alguna discapacidad; ello permitiría caracterizar el perfil socio demográfico y económico de la población en riesgo, de los sectores urbano marginales participantes del proyecto PROPOLI (diez distritos de Lima Metropolitana). Este estudio se llevó a cabo en el año 2005 resultando en estudios demográficos en cada uno de los distritos de la muestra, mostrando en la mayoría una incidencia promedio de 5.5% de personas con discapacidad.

En el año 2005, a partir de un Convenio del INEI y el Consejo Nacional de Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS), se desarrolló una encuesta en 41,400 hogares en 17 estratos de Lima Metropolitana. Los resultados señalaban que existen 457,550 personas con algún tipo de discapacidad que representaban el 5.70% de la población total de Lima Metropolitana. Esta Encuesta clasificó a las personas con discapacidad en las siguientes categorías:

- Limitaciones Motrices y de Destreza.
- Limitaciones Visuales.
- Limitaciones en el Habla.
- Limitaciones en la Audición.
- Limitaciones en el Intelecto.
- Limitaciones en la Conducta.

Cabe señalar que este estudio no pudo determinar el grado de la discapacidad de la persona, dado que sería necesario contar con un diagnóstico definitivo realizado por un médico rehabilitador o de otras especialidades según la discapacidad, pero pudo identificar si una persona presentaba una o más limitaciones al realizar cierta actividad. En la EHODIS-2005 se encuestó a un total de 1 889 747 hogares, de los cuales 374 225 albergaban al menos a una persona con algún tipo de limitación, lo que representaba el 20%.

Población total de Lima Metropolitana, Población con discapacidad y prevalencia de la discapacidad

Población total	Población con discapacidad	Prevalencia
7 725 618	442 553	5,7

Fuente: INEI-CONADIS-Encuesta de Hogares sobre discapacidad en Lima Metropolitana-EHODIS, 2005.

La tasa de prevalencia en Lima Metropolitana y Callao era de 5.7%, vale decir que seis de cada 100 personas declararon tener al menos una discapacidad, es decir casi medio millón de personas.

Las personas con discapacidad que manifestaron tener solo un tipo de limitación, se clasificaban en los grupos que muestra la siguiente tabla:

Personas con discapacidad que manifestaron tener un solo tipo de limitación, por tipo discapacidad

Número de limitaciones	Cifras	%
Una limitación	258 654	57%
Dos limitaciones	116 738	26%
Más de tres limitaciones	82 158	18%
Total	457 550	100%

Fuente: EHODIS 2005 INEI-CONADIS, elaboración propia

Personas con discapacidad que manifestaron tener un solo tipo de limitación, por tipo discapacidad

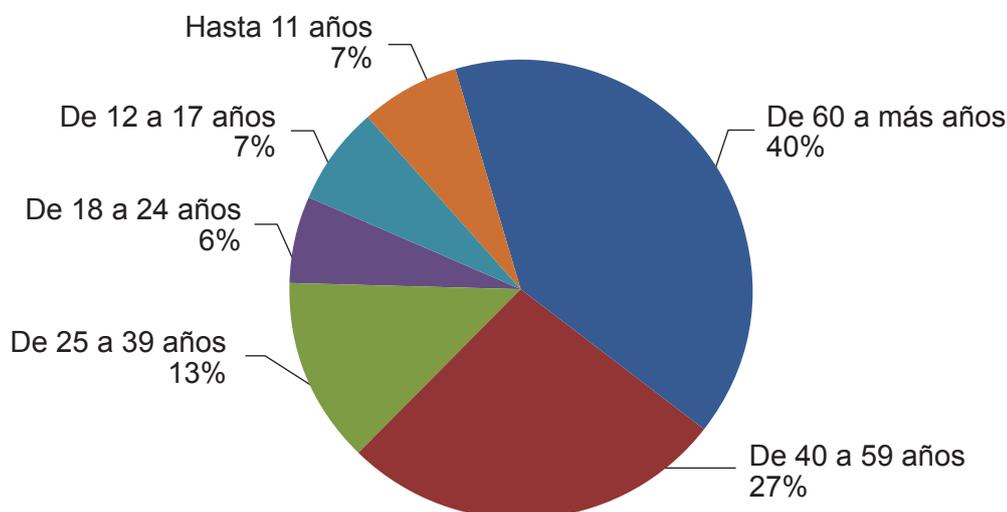
Número de limitaciones	Cifras	%
Limitaciones Motrices y de Destreza	88 337	19,3 %
Limitaciones Visuales	82 562	18,0 %
Limitaciones en el Habla	17 829	3,9 %
Limitaciones en la Audición	45 236	9,9 %
Limitaciones en el Intelecto	11 317	2,5 %
Limitaciones en la Conducta	13 373	2,9 %
Total	258 654	100%

Fuente: EHODIS 2005 INEI-CONADIS, elaboración propia

La Encuesta Nacional Continua (ENCO 2006) del INEI es una investigación estadística aplicada por primera vez a una muestra de 382 mil viviendas particulares, distribuidas a nivel nacional en zona urbana y rural de los 24 departamentos y en la Provincia Constitucional del Callao. Esta encuesta tuvo como objetivo obtener información económica, social, y demográfica a nivel nacional, departamental y provincial.

Sus resultados fueron publicados en septiembre del año 2007 y consta de 14 capítulos, siendo el noveno el referido a la discapacidad en el Perú. Estableció que el 8,4% de la población presenta algún tipo de discapacidad y que la incidencia de la discapacidad es mayor en el área urbana con 9,9% que en el área rural con 6,9%. En el gráfico 9.4 de la ENCO 2006 se presenta información sobre el nivel educativo de la población con discapacidad.

Perú: Población con alguna discapacidad, por grupo de edad - 2006



Fuente: INEI Enco 2006 (reproducción propia del cuadro No. 9.4, pág. 167)

Información Estadística del ESCALE (Estadística de la Calidad de la Educación)

A través de la página web del Ministerio de Educación se encuentran algunos datos estadísticos sobre la educación de niños y niñas con alguna discapacidad y elabora el cuadro de indicadores de la educación en el Perú utilizando información del Censo de 1993 y la ENCO de 2006. El cuadro reproducido a continuación¹⁸, pareciera informar de un incremento de cobertura de niños y niñas que acceden a la educación, sin embargo, hay que hacer hincapié en que estos estudios han tenido diferentes conceptos y definiciones sobre las personas con discapacidad.

18 Tasa de cobertura total de la población con discapacidad utilizada por ESCALE

Definición: Porcentaje de la población de un grupo de edades que tiene alguna dificultad o limitación permanente para ver -aún usando lentes o anteojos-, oír -aún usando audífonos-, hablar, manipular, caminar o usar escaleras, concentrarse y recordar, o comunicarse, y se encuentra matriculada en cualquier grado, nivel o modalidad del sistema educativo.

Propósito: Mostrar el acceso al sistema educativo por los niños y jóvenes con discapacidad.

Fuente: Base de datos de la Encuesta Nacional Continua 2006 del Instituto Nacional de Estadística e Informática, disponibles en <http://www.inei.gob.pe/srienaho/>.

Limitaciones: La auto-identificación de la discapacidad que realizan los informantes puede diferir de los resultados de una evaluación médica especializada.

Indicadores de la Educación en el Perú. 2008

C. Acceso a la Educación

¿Cuántos niños con NEE acceden a la educación?

	Tasa de cobertura total de la población con discapacidad					
	% del grupo de edad con alguna discapacidad					
	3 - 5 años		6 - 11 años		12 - 16 años	
	1993	2006	1993	2006	1993	2006
PERÚ	13.2	64.3	64.6	88.3	54.7	80.4
Discapacidad						
Física	28.1	57.7	65.4	85.9	61.8	82.1
Intelectual	33.5	87.3	59.0	89.2	46.2	71.0
Visual	41.5	80.7	76.5	98.4	64.5	94.7
Auditiva	50.2	86.8	74.3	96.8	60.0	80.8
De lenguaje	33.6	71.2	52.1	92.0	44.5	66.7
Auditiva y lenguaje	22.7	60.7	41.9	65.9	41.5	38.0
Otra múltiple	23.5	34.6	42.0	58.1	36.3	44.6
Área						
Urbana	15.4	71.4	68.9	91.5	59.0	83.8
Rural	9.4	30.4	56.5	75.0	44.8	63.8
Región						
Amazonas	11.0	40.0	55.2	77.9	42.4	70.5
Ancash	13.2	41.4	61.2	79.3	54.9	72.1
Apurímac	14.2	*	68.3	86.7	65.2	76.9
Arequipa	15.3	46.6	69.0	87.7	24.9	69.9
Ayacucho	6.8	30.6	62.9	89.1	55.7	76.4
Cajamarca	10.1	51.9	55.1	78.3	35.5	65.7
Callao	17.2	*	69.2	100.0	58.6	91.5
Cusco	11.4	48.8	62.2	81.6	57.1	51.8
Huancavelica	5.9	34.8	63.9	81.8	54.7	81.1
Huánuco	8.7	*	60.7	74.8	53.7	57.3
Ica	18.0	*	74.2	84.9	63.2	79.8
Junín	11.8	*	68.6	71.6	60.0	79.6
La Libertad	14.5	46.1	61.7	77.2	51.9	77.9
Lambayeque	10.8	*	59.4	55.6	51.3	51.9
Lima Metropolitana	17.6	81.3	68.0	94.7	56.5	87.1
Lima Provincias	15.4	*	65.7	92.9	50.8	86.6
Loreto	10.1	*	23.8	80.3	56.4	63.7
Madre de Dios	9.6	*	73.9	79.6	59.0	*
Moquegua	14.6	*	79.3	*	68.1	73.3
Pasco	12.9	*	72.7	91.0	65.6	87.9
Piura	11.2	50.4	61.8	82.9	46.9	75.0
Puno	13.4	38.2	72.2	90.9	62.2	78.8
San Martín	12.6	27.9	58.3	85.2	46.8	66.5
Tacna	20.2	*	71.4	75.1	55.3	61.7
Tumbes	12.9	*	66.0	72.6	55.6	*
Ucayali	12.1	*	66.7	86.3	57.7	73.7

Fuente: Censo Nacional de Población y Vivienda de 1993 y Encuesta Nacional Continua 2006, del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

En el siguiente cuadro también extraído del ESCALE¹⁹, se presenta información sobre la cantidad de instituciones educativas regulares que han sido atendidas por un SAANEE a partir de los Censos Escolares 2007 y el 2009

Instituciones Educativas Regulares atendidas por un SAANEE (% del total con algún discapacitado)						
Censo Escolar del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa						
	Inicial		Primaria		Otro Nivel	
	2007	2009	2007	2009	2007	2009
PERÚ	3,8	5,3	5,4	7,5	2,5	2,8
Área						
Urbana	4,3	6,2	10,1	14,2	3,0	3,0
Rural	0,8	1,0	0,8	1,0	0,0	0,6
Característica						
Polidocente completo	0,8	7,7	0,0	13,8	a	a
Polidocente multigrado	0,9	2,9	0,8	1,4	a	a
Unidocente multigrado	5,1	0,2	9,8	0,7	a	a
Región						
Amazonas	0,0	0,0	2,1	2,3	3,6	0,0
Ancash	8,6	10,9	2,7	12,1	4,2	4,2
Apurímac	0,0	0,0	1,8	0,8	0,0	0,0
Arequipa	2,7	4,3	4,1	7,3	0,0	1,4
Ayacucho	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,8
Cajamarca	0,0	5,3	0,0	3,2	0,0	1,3
Callao	1,5	0,0	7,1	2,5	0,0	1,6
Cusco	3,6	3,1	2,4	0,7	4,0	0,0
Huancavelica	0,0	2,3	3,9	1,7	3,7	3,4
Huánuco	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0
Ica	2,9	2,3	8,3	24,8	0,0	2,2
Junin	0,0	1,6	0,0	1,3	0,0	2,0
La Libertad	1,5	2,2	4,6	5,7	4,9	0,9
Lambayeque	2,2	0,0	6,3	3,6	0,0	0,0
Lima Metropolitana	5,1	7,9	14,6	20,3	3,2	5,5
Lima Provincias	2,9	7,9	5,7	9,0	4,7	6,0
Loreto	4,1	0,9	2,6	1,0	0,0	3,8
Madre de Dios	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Moquegua	16,7	17,1	21,3	25,9	14,3	6,8
Pasco	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Piura	7,5	7,4	5,4	12,0	3,5	2,2
Puno	3,7	3,2	4,2	4,0	3,9	1,2
San Martín	0,0	11,8	4,6	11,6	3,2	2,5
Tacna	0,0	4,0	20,0	10,0	0,0	1,7
Tumbes	9,1	4,3	6,3	9,1	0,0	2,7
Ucayali	0,0	15,0	1,5	16,3	0,0	3,6

a: no aplica

Última actualización: 16/11/10

19 Consultado en ESCALE el 9 de noviembre de 2011.



Como se puede apreciar, las cifras de atención han incrementado o han disminuido en algunas regiones. Se puede apreciar también en el 2007 algunas regiones registraban 0.0 de atención del SAANEE y en el año 2009 sí registran algún valor; sin embargo, aun hay regiones como Ayacucho, Apurímac, Huánuco, Madre de Dios, y Pasco en donde la cobertura de apoyo del SAANEE es poca o nula.

Según las cifras difundidas a partir de las recientes declaraciones de la Ministra de Educación²⁰ y de la Directora General de Educación Básica Especial²¹, la cantidad de niños y niñas con discapacidad incluidos en el sistema educativo sigue siendo muy baja y continúa siendo un colectivo sistemáticamente vulnerado de sus derechos.

Conclusiones y recomendaciones

Como señalamos al inicio de este documento, no existen estadísticas confiables para conocer con certeza cantidad de niños y niñas con alguna discapacidad, o información precisa sobre el acceso a la educación de estos niños además que se evidencian cambios constantes de definición y conceptos manejados que dificultan las comparaciones entre un estudio y otro.

Para el diseño de políticas y programas para atender a este grupo poblacional se hace necesario fortalecer y establecer recomendaciones y lineamientos para que los órganos correspondientes desarrollen instrumentos o reformen los existentes con preguntas para conocer más a fondo acerca de la discapacidad y el acceso a la educación.

20 <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=13033>

21 <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=13041>

LA PUERTA DE INGRESO A LA INCLUSIÓN

 **JUAN BOREA ODRÍA²²**
CONSEJERO CNE

Recibir a un estudiante con algún tipo de discapacidad u otras necesidades particulares de aprendizaje por pertenecer a culturas diferentes que son minoritarias en una institución educativa regular es un proceso que debe efectuarse con el debido cuidado a fin que la inclusión logre ayudar al niño a desarrollar sus capacidades personales y su socialización. No se trata de “depositar” a un niño, ni de considerar al colegio en el papel de guardería, sino de encontrar el espacio adecuado para que el estudiante sea feliz y logre las competencias necesarias para su futuro desempeño ciudadano y laboral.

Proponemos varios requisitos para que el ingreso del estudiante se vea coronado con una escolaridad exitosa.

El Estado

- El Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, la Defensoría del Pueblo, el CONADIS y todas las otras instituciones implicadas deben manejar un solo concepto de inclusión y unificar sus criterios, pues a veces se contradicen entre sí y el colegio no sabe a quién hacer caso; o si hace caso a unos, recibe la llamada de atención de los otros.
- Las normas y criterios deben ayudar y motivar a las escuelas a abrir sus puertas a la inclusión, y no dificultarlas. Un ejemplo es la Directiva del Año Escolar 2011 que señala lo siguiente: “Queda terminantemente prohibido, bajo responsabilidad del Director de la IE, la exigencia de documentos y otros requisitos en materia de la realidad especial del niño como requisito para la matrícula, que sea impedimento y dificulte el acceso al sistema educativo inclusivo”. Nos preguntamos ¿cómo se va a recibir a un niño con algún tipo de discapacidad o necesidades particulares de aprendizaje si no se le puede pedir su diagnóstico al momento de la matrícula? El ingreso y la permanencia del niño en el colegio no garantiza los logros de aprendizajes, si el colegio no tiene las posibilidades de ayudarlo porque no conoce las necesidades del niño.
- Deben hacerse conocer estos criterios y procesos para que la familia y la escuela sepan a qué atenerse; cuando éstos no están claros y se dejan a la interpretación, surgen muchos problemas. No es suficiente con la publicación de las normas en el diario El Peruano. El Estado también debe difundir los criterios a través de páginas web, por ejemplo, para los detalles.
- Hay que considerar que actualmente muchos chicos presentan problemas de TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad) o de conducta, esto último producto en muchos casos por problemas de dinámica familiar;

22 Profesor. Miembro de Foro Educativo. Director del colegio Héctor de Cárdenas. Ha sido Jefe del Gabinete de Asesores del Ministerio de Educación.

esto no genera casos de inclusión pero demandan también al docente una dedicación especial y un cariño muy fuerte por los alumnos.

- Los estudiantes con diferentes tipos de discapacidad para ser incluidos requieren un apoyo especial que la escuela regular no está en capacidad de darlo. El apoyo en personal especializado debe proporcionarlo el Estado. De esa manera el Estado hace posible garantizar el derecho del estudiante con discapacidad a su educación e inclusión.

Las familias

- Las familias deben buscar una escuela con un proyecto educativo institucional con el que estén de acuerdo y mantener un compromiso de respeto al mismo, pues la inclusión se da en este marco; y la presencia del estudiante con discapacidad no puede cambiarlo alegando su discapacidad.
- La familia debe presentar el diagnóstico del estudiante que postula; este diagnóstico debe incluir los aspectos específicos de la discapacidad así como todas las características psicológicas y del entorno que pueden influir en su desempeño en el aula y en la relación con los compañeros. No es lo mismo un estudiante con sordera, que un estudiante con sordera que presenta otras dificultades y/o conductas agresivas.
- Hay que tener en cuenta que en los niños pequeños es difícil tener un diagnóstico exacto, en situaciones como el Síndrome de Asperger que es difícil diagnosticar, la familia debe comprometerse y responsabilizarse en la detección con especialistas, hacer un seguimiento a las evaluaciones y presentar la información al centro educativo.
- Debe haber un compromiso de los padres de apoyar al estudiante en el hogar para que logre las capacidades necesarias y supere las limitaciones inherentes a su necesidad de inclusión. El compromiso debe incluir el de continuidad en las terapias que necesita el niño, porque muchas veces los padres las abandonan cuando ven que el niño ha avanzado algo. Aquí tiene un rol importante el Estado, pues muchos padres dejan las terapias por razones económicas; si el Estado pide inclusión, debe asegurar la posibilidad de terapias continuadas a cargo del sector Salud según las necesidades específicas de cada discapacidad.

La escuela

- La institución educativa tiene que administrar una evaluación al postulante con discapacidad u otras necesidades de aprendizaje que permita predecir el éxito en el proceso, y prever que la presencia del mismo no afecte de manera significativa al resto de estudiantes del aula.

- El centro educativo tiene que contar con profesores motivados para recibir a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad o con diferencias culturales significativas y con la capacitación mínima adecuada para darles una buena atención. Como hay diversos tipos de discapacidades, cada colegio debería recibir niños con una discapacidad específica, que permita a los docentes tener cierta experiencia en el manejo de las situaciones que se van a presentar. Este trabajo debe ser apoyado por el departamento psicopedagógico.
- Un colegio no debe recibir más niños y niñas con discapacidad que aquellos que puede atender. Como máximo un niño con discapacidad por aula, y que esa aula tenga un número menor de estudiantes.
- El Estado o la familia deben garantizar para toda la escolaridad un acompañamiento especializado por parte de profesionales externos al colegio, y el compromiso de una relación permanente entre ellos y el departamento psicopedagógico o la unidad de atención a niños con necesidades especiales de la institución educativa.
- En los casos que sea necesario, el Estado o la familia deben comprometerse a la presencia de una persona que acompañe a los estudiantes que presenten discapacidad u otras necesidades de aprendizaje para atenderlo específicamente en lo que requiera durante su escolaridad.

Preparar a la escuela para la inclusión

- Si una escuela recibe por propia decisión o por cumplimiento de la normatividad vigente alumnos inclusivos y no está adecuadamente preparada, el resultado para los niños y niñas inclusivos será negativo, y puede generar una experiencia traumática. ANTES de recibir a estudiantes inclusivos debe haber un proceso de preparación.
- El primer paso es que los directivos y profesores conozcan con claridad qué se entiende por inclusión y las normas vigentes.
- El segundo paso es estudiar la escuela (alumnos, profesores, edificaciones, equipos, historia) para determinar qué servicio de inclusión puede ofrecer con propiedad; una escuela normal NO PUEDE acoger a todo tipo de casos de inclusión, y si la fuerzan o ella se fuerza a hacerlo, inevitablemente fracasará.
- El tercer paso es la concientización de la comunidad educativa; en especial a los estudiantes pero también de algún modo a las familias para que reciban al compañero inclusivo no como carga o como centro de rechazo sino como un aporte al grupo que va a enriquecer sus propias vidas.
- El cuarto paso es la capacitación de docentes, administrativos y alumnos sobre las maneras de tratar y enseñar a los estudiantes inclusivos, según el tipo de discapacidad que la escuela va a acoger. No es lo mismo prepararse para incluir a un asperger que a un sordo.

- El quinto paso es coordinar con las instituciones del estado y la familia los apoyos que ambos deben proveerle. Por ejemplo, hay niños o niñas que requieren necesariamente una persona a su lado; ver quién va a proveer esa persona y cómo se le van a pagar sus honorarios.
- El sexto y último paso será expresar por escrito lo que la escuela ofrece y puede hacer, y lo que el padre se compromete. Esto evitará expectativas no satisfechas y recordará que el alumno inclusivo lo es en el marco axiológico y pedagógico de una institución que recibe desde esos marcos.



Fotografía tomada en el PRITE María Montessori, cortesía de su directora, la Lic. María Rojas.

COLEGIO FERNANDO WIESE ESLAVA DE LA ASOCIACIÓN CPAL “DONDE LOS NIÑOS SORDOS APRENDEN A HABLAR”

 ASOCIACIÓN CPAL²³

Un aspecto fundamental del desarrollo social, emocional y cognitivo del niño durante los primeros años de vida, es la audición. Una pérdida auditiva va a interferir en el desarrollo del lenguaje, por esa razón, es importante detectar una alteración en edades tempranas, para obtener un diagnóstico y poder brindarle al niño amplificación auditiva y una intervención adecuada.

En nuestro país, existen diversos enfoques o metodologías para atender las necesidades individuales del niño sordo y su familia. Entre ellos se encuentran los métodos orales y la comunicación total, que acepta todas las formas posibles de comunicación incluyendo los gestos y las señas. Uno de los métodos orales es la metodología auditiva oral que pone énfasis en la detección temprana de la pérdida auditiva, el uso temprano de audífonos o implante coclear, un colegio oral y una permanente interrelación entre la familia y los profesores para que el niño aprenda a escuchar, procesar el lenguaje hablado y hablar.

Esta metodología utiliza el canal auditivo para desarrollar lenguaje oral. Su objetivo principal es que los niños hablen lo suficientemente bien como para que la conversación sea un medio primario de comunicación; asimismo, busca desarrollar en cada niño, un ser independiente y miembro participante de la sociedad oyente a la que pertenece, (Oraldeaf.org, 2003).

El desarrollo del lenguaje oral está basado en aprovechar al máximo la capacidad auditiva que tiene el niño, mediante dispositivos de amplificación, como son, los audífonos o el implante coclear.

El audífono, es un aparato electrónico que amplifica y facilita la recepción de sonidos para que el niño con pérdida auditiva logre escuchar los sonidos del habla y mejore su comunicación. Los audífonos son una herramienta útil en pérdidas auditivas desde leves a severas; para pérdidas auditivas de severas a profundas, lo recomendable es utilizar implante coclear.

El implante coclear es un dispositivo electrónico que capta y procesa los sonidos del medio ambiente, transformándolos en un estímulo eléctrico capaz de producir una sensación auditiva. La diferencia entre ambos, es que el audífono amplifica los restos auditivos del oído interno, y el implante coclear estimula directamente el nervio auditivo.

²³ El presente artículo es una elaboración colectiva realizada por Mónica Albán Núñez, Sub-directora del nivel inicial del colegio Fernando Wiese Eslava – CPAL; Ericka Tamashiro Arakaki, Audióloga del Colegio Fernando Wiese Eslava – CPAL; y Sylvia Flores Espinoza, Psicóloga del Colegio Fernando Wiese Eslava – CPAL



El Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje, CPAL, cuenta con una escuela oral, creada el 15 de mayo de 1959 en la ciudad de Lima, para enseñar a hablar a las niñas y los niños sordos. Su historia es, en realidad, la historia de la rehabilitación oral de los niños con problemas de audición en nuestro país.

Durante su trayectoria, el Colegio de Educación Especial Fernando Wiese Eslava de la asociación CPAL, se ha distinguido por ofrecer una educación auditivo-oral a bebés, niños y adolescentes de ambos sexos con pérdida auditiva y capacidad intelectual dentro del promedio, asimismo, busca la inclusión temprana del alumno a un centro de educación básica regular.

Los objetivos del Colegio Fernando Wiese Eslava están orientados a:

- Estimular la adquisición espontánea del lenguaje en bebés, niñas y niños con pérdida auditiva.
- Desarrollar un programa flexible e individual que permita a los alumnos el logro de las habilidades básicas necesarias para alcanzar su máximo desarrollo.
- Promover un adecuado desarrollo socio-emocional que les permita enfrentar cualquier situación del entorno.
- Acompañar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, promoviendo un desarrollo sustentado en valores.
- Incluir, tempranamente, a los niños a colegios de educación básica regular.

El Colegio cuenta con tres niveles educativos: intervención temprana, inicial y primaria

El programa de Intervención temprana atiende a niños menores de tres años. Tiene como objetivo lograr en el niño la adquisición de competencias comunicativas, de lenguaje y habilidades socio-emocionales.

Para cumplir estos objetivos, es necesaria la estimulación auditiva precoz que permita desarrollar los periodos críticos auditivos del niño. Un niño con discapacidad auditiva debe aprovechar los periodos críticos de la audición y del lenguaje. Un concepto ligado a recientes investigaciones indica que el periodo de mayor plasticidad auditiva se encuentra en los tres primeros años de vida. De no ser utilizados apropiadamente, comprometerían de manera irreversible el desarrollo futuro del niño por la pérdida de la plasticidad neuronal durante este periodo crítico de la infancia. Debemos tener en cuenta que todo niño con pérdida auditiva se beneficiará con una estimulación auditiva, por disminuido que tengan los restos auditivos. Es importante que las vías auditivas reciban señales y vean potenciado su desarrollo. Diversos autores consideran que el periodo crítico para la adquisición del lenguaje se encuentra entre los 0 y 6 años de edad, otros entre 0 y 3 años de edad (Pinker, 1994; Mayberry, 1993; Neville, 1991).

En el nivel inicial y primaria, las edades de los niños se encuentran entre los 3 y 10 años. El trabajo se realiza tomando en cuenta la currícula regular del Ministerio de Educación; en paralelo, se trabaja con un sistema rotativo que pretende desarrollar de manera individualizada habilidades de lenguaje y auditivas. Las habilidades de lenguaje se trabajan a través de actividades como vocabulario, sintaxis, experiencia de lenguaje y conversaciones, utilizando la técnica del modelado – imitación. En cuanto a la habilidad auditiva, se desarrolla el Programa de Entrenamiento para Potenciar la Percepción Auditiva del Habla (PEPPAH), el objetivo es que el niño logre la discriminación auditiva del lenguaje oral y utilice la audición como un medio para el aprendizaje.

Una vez que el niño ha logrado adquirir las habilidades mencionadas, podrá ser incluido a un colegio de educación básica regular.

El Colegio Fernando Wiese Eslava cuenta con un programa de inclusión escolar integrado por un equipo multidisciplinario: psicóloga, profesora especialista de audición - lenguaje y audióloga. El objetivo es incluir a los niños con pérdida auditiva, una vez que hayan adquirido diversas habilidades esperadas para su edad, las cuales son:

- Competencias lingüísticas acorde a su edad.
- Competencias establecidas para las diferentes áreas de desarrollo que correspondan al grado y nivel que cursa.
- Habilidades auditivas compensatorias que le permitan comprender y expresar el lenguaje oral y escrito.
- Seguridad emocional y afectiva en los diferentes momentos de su vida.

¿Sabías que para que un niño sordo aprenda a hablar necesita audífonos o implante coclear y una educación especializada individual?

Prevención y detección de la pérdida auditiva

Las recomendaciones que a continuación se mencionan, permitirá prever dificultades auditivas de diferentes tipos y grados:

- No introducir ningún tipo de objeto, como hisopos de algodón, ya que pueden dañar la piel delicada que cubre el canal del oído e incrementar el riesgo de tener infecciones y picazón.
- No colocar dentro del oído ningún tipo de objeto que no haya sido fabricado específicamente con ese propósito.
- Si se obstruye el canal auditivo con cerumen, es necesario la visita al Otorrino para la extracción del tapón.
- Utilizar un pañuelo de papel seco o una toalla para secar o limpiar la parte externa del oído.
- Mantener los oídos secos y evitar la entrada de agua, en caso de tener una infección externa de oído.
- Consultar al médico si existe picazón o dolor leve que aumenta al manipular la oreja, tragar o masticar sin presencia de fiebre.
- Consultar al otorrino si existen resfríos o alergias frecuentes y molestias en los oídos, es probable que exista algún tipo de congestión o infección de oído medio.
- Uno de los principales causantes de pérdida auditiva neurosensorial, es la ingesta de antibióticos ototóxicos. Se entiende por ototoxicidad al efecto nocivo que determinadas sustancias ejercen sobre el oído interno. Esta afección dependerá de la existencia de una predisposición genética ante el tóxico y de los factores facilitadores de la ototoxicidad (antecedentes familiares de sordera, susceptibilidad al ruido, etc.).





Señales de alerta ante una posible pérdida auditiva

Es importante tomar en cuenta el comportamiento del niño durante los primeros años de vida:

- Generalmente, los bebés que tienen algún tipo de pérdida auditiva se muestran, durante los primeros seis meses de vida, como bebés muy tranquilos, no se alteran, ni sobresaltan o se sorprenden ante cualquier tipo de sonido. Tampoco giran la cabeza ni buscan con la mirada cuando los padres le hablan, sólo reacciona cuando están frente a él.
- Entre los seis y los doce meses, deja de balbucear o los balbuceos que emitía pasan a ser gritos. Tampoco responde a su nombre ni vocaliza para llamar la atención de las personas de su entorno. Sigue la ausencia de respuesta ante estímulos que están fuera de su campo visual. Además, le cuesta entender expresiones coloquiales sin un gesto de apoyo, por ejemplo, “adiós” o “no”.
- Entre los doce y los dieciocho meses es más evidente la pérdida de audición. No dice palabras, como “papá”, “mamá”, ni nombra personas u objetos familiares como algunas comidas o juguetes.
- A los dos años, no presta atención cuando le cuentan un cuento. Le cuesta seguir y comprender órdenes sencillas y no realiza frases de dos palabras.
- Cuando el niño se encuentra entre los dos y tres años, todo lo anterior se va haciendo cada vez más evidente, no responde a órdenes sencillas, a su nombre, no presta mucha atención, le cuesta realizar frases de varias palabras, contestar preguntas y mantener una conversación.

En los últimos años el abordaje de la pérdida auditiva ha variado sustancialmente, la estimulación auditiva precoz y la tecnología están ofreciendo perspectivas cada vez más esperanzadoras especialmente para las personas con pérdida auditiva profunda.



Además de los signos de alarma, los cuales podemos comprobar desde el hogar, existe una serie de indicadores de alto riesgo;

Estos indicadores son:

- Antecedentes de pérdida auditiva en la familia.
- Infección de la madre durante la gestación por citomegalovirus, rubéola, sífilis, herpes o toxoplasmosis.
- Prematuridad.
- Peso al nacer inferior a 1.500 gr.
- Hiperbilirubinemia grave.
- Asfixia neonatal.
- Exposición a antibióticos ototóxicos.
- Uso de drogas, alcohol y tabaco durante el embarazo.

En caso se sospeche que el niño presenta alguno de esos indicadores se debe consultar a un médico.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA

- DEFENSORÍA DEL PUEBLO.
2007 Educación inclusiva para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares. Informe Defensorial N° 127. Lima, Defensoría del Pueblo, 152p.
- EXPEDIENTE DEL PROYECTO DE LEY 00377/2011-IC
2011 Iniciativa ciudadana presentada el 18/10/2011 sobre Ley General de las Personas con Discapacidad y de implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
<http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2011.nsf>. Consultado el 14 de noviembre de 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA – INEI
1981 VIII Censo Nacional de Población y Vivienda
1993 IX Censo Nacional de Población y Vivienda
1996 Perú: Perfil Socio-Demográfico de la Población Discapacitada. Instituto Nacional de Estadística e Informática – INEI. Dirección Técnica de Demografía y Estudios Sociales. Lima, Febrero de 1996.
2006 Censos Nacionales: X de Población y V de Vivienda 2005. Encuesta Nacional Continua ENCO 2006.
- INEI – CONADIS
2006 Lima Metropolitana: Perfil Socio-Demográfico de la Población con Discapacidad, 2005. Encuesta de Hogares sobre Discapacidad de Lima Metropolitana - EHODIS 2005. Estudio realizado en Lima Metropolitana y Callao.
- INSTITUTO NACIONAL DE REHABILITACIÓN - INR
1993 Prevalencia de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías en el Perú, Instituto Nacional de Rehabilitación.
- METTS, Robert
2004 Discapacidad y Desarrollo. Documento de Antecedentes preparado para la Reunión de la Agenda de Investigación sobre Discapacidad y Desarrollo, Noviembre 16, 2004, Sede del Banco Mundial, Washington, D.C.
<http://latinamerica.dpi.org/METTS-POBREZAYDISCAPACIDADpaperTra duccBM.doc>. Consultado el 14 de noviembre de 2011.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN
2011 <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=13033>. Consultado el 10 de noviembre de 2011.
2011 <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=13041>. Consultado el 10 de noviembre de 2011.

- **NACIONES UNIDAS.**
2007 El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. A/HRC/4/29. Consejo de Derechos Humanos. Asamblea General de Naciones Unidas, 27p.
- **PROPOLI - INEI**
2005 Estudio de Registro y Caracterización de la población en riesgo: Niños y adolescentes que trabajan, Madres adolescentes y Personas con discapacidad, en situación de pobreza extrema. Lima, PROPOLI.
- **SOCIEDAD Y DISCAPACIDAD**
2009 Estadísticas sobre la situación de las personas con discapacidad. Lima, Documento de Trabajo de Sociedad y Discapacidad (SODIS).

Normativa:

- Decreto Supremo N° 026-2003-ED, Disponen que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”
- Decreto Supremo N° 002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial
- Resolución Ministerial N° 0069-2008-ED, Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la Educación Inclusiva

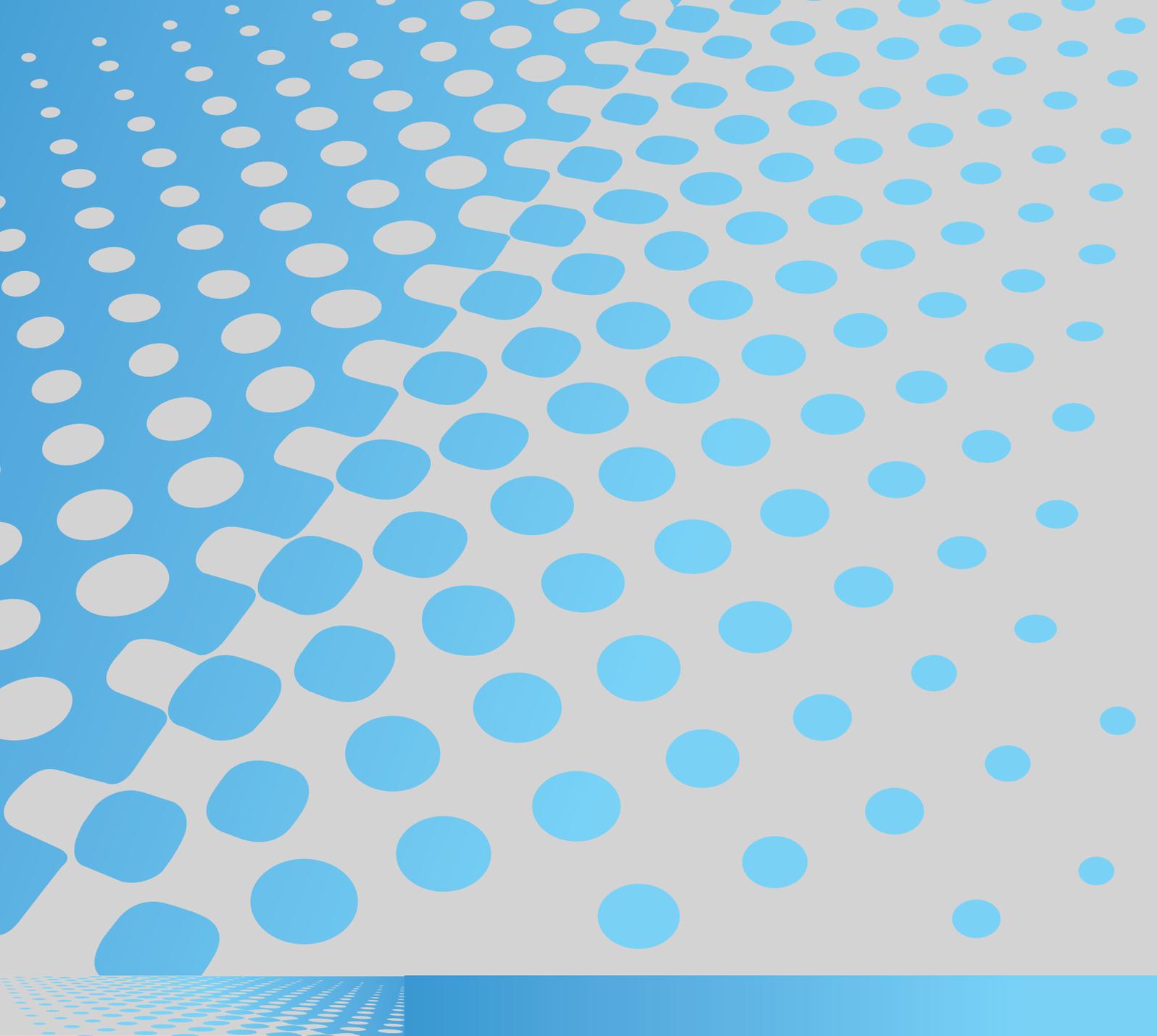
La forma en que está siendo implementada la política de educación inclusiva no está garantizando la permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos de los estudiantes con discapacidad en el proceso educativo.

La educación de niños y niñas con discapacidad no debe ser considerada un gasto sino una inversión, que contribuye a la realización de los derechos de un segmento numeroso de nuestros niños y niñas, que se convertirán en ciudadanos, que internalizarán, como todos sus coetáneos, el respeto a su dignidad, en un plano equitativo, con derecho a aspirar al mejoramiento de su calidad de vida.

DR. EDUARDO VEGA
Defensor del Pueblo (e)

Durante la presentación del Informe Defensorial N° 155, denominado
“Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones
en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones
educativas del nivel Primaria”





Presidente del CNE

P. Jesús Herrero S.J.

Comisión de Visión del Futuro del CNE:

León Trahtemberg (Coordinador)

Juan Borea Odría

Andrés Cardó Franco

Santiago Cueto Caballero

Hugo Díaz Díaz

Susana Stiglich Watson

Secretaria Ejecutiva:

Nanci Torrejón Muñante

Equipo técnico del CNE

Rocío Rivera León

Guillermo Sánchez Moreno

Fotografías:

Conadis, Cpal, EAD, MED,

Prite “María Montessori”

Para sus comentarios

escríbanos a:

prensa@cne.gob.pe

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Av. De la Policía N° 577, Jesús María-Lima 11

Teléfono: 261-4322 / 261-9522

www.cne.gob.pe / prensa@cne.gob.pe