



# Situación de la educación especial en el Perú:

Situación de la educación especial en el Perú:  
Hacia una educación de calidad

Hacia una educación  
de calidad



SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PERÚ:  
HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD



# Informe Defensorial

## Situación de la educación especial en el Perú: Hacia una educación de calidad



Lima, diciembre del 2001

© Defensoría del Pueblo  
Jirón Ucayali N° 388, Lima 1, Perú  
Teléfono: 426-7800  
Fax: (51-1) 426-7889  
Internet: <http://ombudsman.gob.pe>  
Correo electrónico: [defensor@ombudsman.gob.pe](mailto:defensor@ombudsman.gob.pe)

Lima, Perú, diciembre del 2001

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional  
Registro N° 1501012002-0387

Diseño de carátula: Ana Lucía Saavedra

La Defensoría del Pueblo agradece el apoyo de la  
organización Save The Children Suecia

Impreso en **Corporación Gráfica NAVARRETE S.A.**  
Carretera Central 759, km 2 - Santa Anita, Lima - Perú  
Telf.: 362-0606 - Fax: 362-0723 - R.U. N° F11-0145514

# ÍNDICE

<b>Presentación</b>	9
<b>Prólogo</b>	11
<b>Resumen Ejecutivo</b>	13
<b>Primera Parte. Las personas con discapacidad y el derecho a la educación</b>	17
Introducción	19
1. Las personas con discapacidad	19
2. El derecho a la educación	23
2.1 Situación de la educación en el Perú	24
2.2 La educación especial en el Perú	29
3. Marco conceptual	33
3.1 Educación de calidad	33
3.2 Educación especial y calidad	36
3.2.1 Definición de educación especial	37
3.2.2 La calidad de la educación especial	39
3.2.3 La participación de los padres de familia y de la comunidad	42
3.2.4 La participación de los niños y niñas con discapacidad y la educación ciudadana	44
3.3 Las actitudes y los valores culturales	46
3.4 El proceso hacia la integración e inclusión de las personas con discapacidad	48
3.4.1 La integración	48
3.4.2 La inclusión	51

<b>Segunda Parte: La supervisión de los Centros Educativos Especiales</b>	<b>53</b>
Antecedentes	55
4. Metodología	56
5. Resultados y análisis de la información	57
5.1 Ubicación del centro educativo	58
5.2 Infraestructura	60
5.3 Mobiliario	67
5.4 Material educativo	68
5.5 Aspectos administrativos	69
5.6 Recursos humanos	71
5.7 Alumnos con discapacidad	74
5.8 Métodos de enseñanza y pedagogía	76
5.8.1 Observaciones en el aula	79
5.9 La integración	80
5.9.1 Conceptos sobre integración	80
5.9.2 Opiniones sobre integración	80
5.9.3 Modelos de integración utilizados	82
5.9.4 Sugerencias de los directores	82
5.10 Planificación	83
5.11 Participación de los padres de familia en el centro educativo	85
5.12 Necesidades y reclamos en el centro educativo	86
5.13 Derecho a la vida y a la integridad: El abuso y maltrato a los niños con discapacidad	89
6. Análisis de la evaluación a los docentes	91
<b>Tercera Parte: Conclusiones y Recomendaciones</b>	<b>109</b>
Conclusiones	111
Recomendaciones	115
<b>Bibliografía</b>	<b>119</b>
<b>Anexos</b>	<b>121</b>

## PRESENTACIÓN

*EN EL PERÚ, el servicio de educación desde el Estado se brinda en Centros Educativos Regulares y Especiales y uno de sus objetivos es la formación integral del educando, que incluye capacitarlo para su actuación en la sociedad a través del conocimiento de sus deberes, derechos y diferentes aspectos de la vida.*

*La Defensoría del Pueblo es un organismo constitucional autónomo del Estado, una de cuyas funciones es defender los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad. Desde su creación, ha priorizado la protección de los niños, niñas y adolescentes y de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta la vulnerabilidad jurídica y social que afrontan, así como las situaciones de exclusión y discriminación que las afectan y limitan el pleno goce de sus derechos en condiciones de igualdad.*

*El 6 de enero de 1999 se publicó la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad, que establece la creación de un régimen legal de protección, atención de salud, trabajo, educación, rehabilitación, seguridad social y prevención para que la persona con discapacidad alcance su desarrollo e integración plena en la sociedad, de acuerdo con lo establecido por el artículo 7° de la Constitución vigente.*

*El artículo 50° de la citada ley estableció que la Defensoría del Pueblo asignaría un Defensor Adjunto Especializado en la Defensa de las Personas con Discapacidad. En virtud de dicho mandato, la Resolución Defensorial N° 13-99/DP de fecha 13 de abril de 1999 designó al Adjunto para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, a fin de que asuma las funciones derivadas de la Ley N° 27050, para lo cual se conformó el Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad (EDEPRODIS), cuya función es proteger, promover y defender los derechos de las personas con discapacidad en el Perú.*



*El acceso a una educación de calidad constituye una de las líneas prioritarias de acción para la Defensoría del Pueblo; sin embargo, esto no significa desconocer la existencia de otros problemas que se encuentran dentro del marco de competencia institucional, tales como el acceso a la salud, la identidad, la integridad física y la no discriminación de las personas con discapacidad, aspectos que de una u otra manera son abordados en el presente informe.*

*Con la finalidad de conocer el estado actual en que se desarrolla la educación especial en el Perú, la Defensoría del Pueblo elaboró un plan de trabajo que contemplaba visitas de supervisión, entrevistas y la elaboración de un informe que formulara recomendaciones a las autoridades correspondientes para contribuir a fomentar el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad.*

*Con el propósito de ejecutar adecuadamente el plan de trabajo, la Defensoría del Pueblo elaboró una “Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales”, la misma que fue aprobada por Resolución Defensorial N° 033/2000/DP, publicada en el Diario Oficial El Peruano el 8 de junio del 2000.*

*La mencionada ficha de supervisión fue aplicada a nivel nacional con la participación de las Oficinas Regionales de la Defensoría del Pueblo, acompañada de una labor paralela de orientación a todos los miembros de la comunidad educativa para el respeto y defensa de los derechos de las personas con discapacidad.*

*Esta publicación presenta los resultados del trabajo realizado durante el año 2000 a nivel nacional. Asimismo, incluye información relevante en torno al derecho a la educación y otros temas de importancia para la promoción del respeto de los derechos y el desarrollo de las personas con discapacidad en nuestro país.*

*Es nuestro deseo que la presente publicación contribuya en forma efectiva al desarrollo e integración de las personas con discapacidad, y permita un amplio debate y reflexión sobre la situación de la educación especial en el país.*

*Finalmente, queremos expresar nuestro profundo agradecimiento a la organización SAVE THE CHILDREN SUECIA por el apoyo otorgado para hacer posible el desarrollo de la investigación y la publicación del presente informe.*

Lima, diciembre del 2001

Dr. WALTER ALBÁN PERALTA  
Defensor del Pueblo (e)

## PRÓLOGO

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN es un derecho universal y fundamental para el desarrollo integral de la niñez, de la sociedad y de la democracia. Este derecho alcanza a cada niño, niña y adolescente del mundo, sin ninguna excepción. La Convención sobre los Derechos del Niño subraya este derecho y además la calidad de la enseñanza.

SAVE THE CHILDREN SUECIA es una organización no gubernamental sueca que trabaja desde hace más de ochenta años para mejorar la situación de los niños y niñas vulnerables con base en la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas. En América del Sur está presente desde hace más de quince años.

Para nuestra organización, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen los mismos derechos que cualquier otro niño, por eso lo más importante es reconocerlos como sujetos con posibilidades y derechos, y superar aquella visión que sólo se limita a ver la discapacidad y no reconoce que son personas con personalidad propia, con cualidades, dones y posibilidades como cualquiera otra.

Es importante que los profesionales, las autoridades y el público en general puedan ver la realidad en que viven los niños con discapacidad. Al respecto, este estudio, realizado por iniciativa del Equipo de Promoción y Defensa de las Personas con Discapacidad (EDEPRODIS) de la Defensoría del Pueblo, constituye una pionera e importante fuente de información.

Asimismo, Save the Children ha realizado otro tipo de diagnósticos y estudios en los cuales podemos ver cómo la sociedad discrimina a estos niños y niñas. Por ejemplo, existen los que no tienen acceso a su propia familia, a su identidad, a la salud, a educación y sobre todo existen prejuicios contra las personas con discapacidad, lo cual limita sus posibilidades de ser ciudadanos respetables y activos.

A través de este estudio podemos acercarnos a la realidad de las escuelas especiales y ver las posibilidades y problemas que éstas presentan, de forma que

puedan ser consideradas por el sistema educativo. Esperamos que las autoridades, las instituciones, las organizaciones, etcétera, involucradas tomen en cuenta las recomendaciones que el estudio aporta, para que estos niños tengan en el futuro un mejor acceso y calidad de enseñanza en sus escuelas especiales o escuelas regulares, en los casos que estén integrados en éstas y, más adelante, en una escuela en la que estén incluidos todos, niños, niñas y adolescentes sin o con discapacidad, en una sociedad democrática que lucha contra todas las formas de discriminación.

SAVE THE CHILDREN SUECIA

# RESUMEN EJECUTIVO

## 1. GENERALIDADES

El Informe SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PERÚ: HACIA UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD es el resultado del trabajo de la Defensoría del Pueblo, desde su Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad (EDEPRODIS). Este estudio contó con la valiosa colaboración financiera y consultiva de la ONG Save the Children Suecia<sup>1</sup>.

El Informe se enmarca en la búsqueda por garantizar la igualdad de derechos de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad. En esta línea, resulta de fundamental importancia garantizar el derecho a la educación y, especialmente, a una educación de calidad dirigida a los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

La recolección de información se realizó entre julio y noviembre del año 2000 visitándose un total de 145 centros de educación especial y 11 centros educativos integradores. Los centros visitados se encuentran en los departamentos de Lima, Cajamarca, Cusco, Piura, Junín, Huancavelica, Ancash, Huánuco, Pasco, Loreto, La Libertad, Tumbes, Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Arequipa y la Provincia Constitucional del Callao.

## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo general fue conocer el estado actual de la educación especial en el Perú, a fin de fomentar el acceso a una educación de calidad para las personas

<sup>1</sup> La elaboración del presente informe estuvo a cargo de un equipo dirigido por Susana Stiglich Watson (magíster en educación) y Rosa Vallejos Lizárraga (abogada), comisionadas del Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad – Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo. Contó con la participación de Mahia Maurial (doctora en Políticas Educativas) y Patricia Zárate (socióloga), consultoras de Save the Children Suecia, quienes tuvieron la responsabilidad del análisis de la información y la redacción del informe.

con discapacidad. Se elaboró un plan de trabajo que permitiera conocer la forma en que se brindaba el servicio educativo especial.

Los objetivos específicos que guiaban el plan fueron:

1. Identificar las necesidades y dificultades de los Centros Educativos Especiales.
2. Fomentar el respeto y defensa de los derechos humanos entre los docentes, directores, personal administrativo y de limpieza, autoridades de la comunidad y funcionarios del Sector Educación.
3. Formular propuestas al Estado a fin de mejorar la calidad de la educación para las personas con discapacidad.

### **3. METODOLOGÍA UTILIZADA**

- a. Elaboración de un marco conceptual.
- b. Recolección de datos cuantitativos y cualitativos a través de la ficha de supervisión.
- c. Procesamiento de la información cuantitativa y cualitativa.
- d. Precisión del marco conceptual.
- e. Análisis y planteamientos de política educativa.
- f. Consulta al grupo de referencia (I)<sup>2</sup>.
- g. Versión preliminar del Informe.
- h. Consulta al grupo de referencia (II).
- i. Versión final del Informe.

### **4. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Para recolectar la información se elaboró una ficha de supervisión (ver anexo N° 2) de centros educativos y se organizó una jornada nacional de visitas a los Centros de Educación Especial en octubre del 2000, que incluía la aplicación de la ficha.

La ficha fue aplicada por personal de la Defensoría del Pueblo en 139 Centros de Educación Especial de gestión estatal ubicados en diversos lugares del país. Las fichas obtenidas representan el 44% del total de Centros de Educación Especial estatales.

<sup>2</sup> El grupo de referencia estuvo integrado por tres adolescentes con discapacidad, un director de Centro Educativo Especial, una psicóloga, una docente. Participó además personal de Save the Children Suecia y de la Defensoría del Pueblo.

Asimismo, la ficha de supervisión se aplicó en 11 centros educativos integradores, sean éstos *caracterizados* de esa manera por iniciativa del Ministerio de Educación o por iniciativa de los directores de los centros educativos.

El trabajo se desarrolló en estrecha colaboración con las Oficinas de Representación Defensorial existentes y no sólo incluyó la aplicación de la ficha sino la realización de una labor paralela de orientación y recepción de quejas y petitorios.

## **5. APLICACIONES DEL ESTUDIO**

Se formulan sugerencias para mejorar la implementación de la educación especial en el Perú, teniendo presente el desarrollo de un modelo de inclusión a largo plazo. Ello implica la concertación de esfuerzos intersectoriales, así como la participación activa de la sociedad civil en su conjunto.

## **6. ESTRUCTURA DEL INFORME**

El Informe consta de tres partes. En la primera se presenta una aproximación a las personas con discapacidad y el derecho a la educación y se desarrolla el marco conceptual aplicado. La segunda parte contiene la metodología y los resultados del estudio por rubros. Finalmente, en la tercera parte se presentan las conclusiones y recomendaciones.



# PRIMERA PARTE

## LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD Y EL DERECHO A LA EDUCACIÓN





## **INTRODUCCIÓN**

El Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad señala que los Estados deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de las personas con discapacidad a la igualdad de oportunidades en la educación, la que debe darse en la medida de lo posible dentro del sistema regular. Asimismo, la Convención sobre los Derechos del Niño consagra que los niños con discapacidad tienen derecho a disfrutar de una vida plena y decente que asegure su dignidad, y que el Estado debe garantizarles un acceso efectivo a la educación. Estos principios son recogidos en el artículo 14º y especialmente en el artículo 23º del nuevo Código de los Niños y Adolescentes, cuando señala el derecho a recibir una atención y educación especializada orientada a su integración (véase el recuadro de la página siguiente).

La responsabilidad de garantizar el acceso a la educación a los niños y niñas con discapacidad recae, pues, en el Estado. El Ministerio de Educación cuenta con una Unidad de Educación Especial y le corresponde formular los lineamientos generales de los planes de estudios. Por otro lado, el Ministerio de la Mujer y el Desarrollo Humano (PROMUDEH) tiene la responsabilidad de velar por el cuidado del niño o adolescente con discapacidad en estado de abandono.

Las normas legales relativas a la educación deben considerar a los niños con todo tipo de discapacidad, incluyendo a los gravemente discapacitados, creando condiciones para su acceso a una educación de calidad sin exclusión.

### **1. LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

La situación de las personas con discapacidad en el Perú y, en general, en América Latina es muy difícil de medir. En primer lugar, no hay un acuerdo sobre las definiciones de discapacidad que se utilizan en los censos y en las encuestas. Ello incide directamente en la recolección de los datos y por tanto en su análisis e

## Ley N° 27337. Código de los Niños y Adolescentes

El Código de los Niños y Adolescentes “se aplicará a todos los niños y adolescentes del territorio peruano, sin ninguna distinción por motivo de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, nacionalidad, origen social, posición económica, etnia, impedimento físico o mental, o cualquier otra condición, sea propia o de sus padres o responsables”. (Art. V).

**Art. 14º.- A la educación, cultura, deporte y recreación.-** El niño y el adolescente tienen derecho a la educación. El Estado asegura la gratuidad pública de la enseñanza para quienes tienen limitaciones económicas. *Ningún niño o adolescente debe ser discriminado en un centro educativo por su condición de discapacidad ni por causa del estado civil de sus padres. La niña o la adolescente embarazada o madre no debe ser impedida de iniciar o proseguir sus estudios.*

La autoridad educativa adoptará las medidas del caso para evitar cualquier forma de discriminación.

**Art. 23º.- Derechos de los niños y adolescentes discapacitados.-** Además de los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño y en este Código, los niños y adolescentes discapacitados gozan y ejercen los derechos inherentes a su propia condición. *El Estado, preferentemente a través de los Ministerios comprendidos en el Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad, y la sociedad asegurarán la igualdad de oportunidades para acceder a condiciones adecuadas a su situación con material y servicios adaptados, como salud, educación, deporte, cultura y capacitación laboral. Asimismo, se asegura el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna, facilitando su participación activa, igualdad y oportunidades en la comunidad.*

**Art. 36º.- Programas para niños y adolescentes discapacitados.-** El niño y el adolescente discapacitados temporal o definitivamente tienen derecho a recibir atención asistida y permanente, bajo responsabilidad del Sector Salud. Tienen derecho a una educación especializada y a la capacitación laboral bajo responsabilidad de los Sectores Educación y Trabajo.

El discapacitado abandonado tiene derecho a una atención asistida permanente bajo responsabilidad del PROMUDEH.

(Las itálicas son nuestras.)

interpretación. En segundo lugar, el último censo realizado en el país fue en 1993, por lo que no se cuenta con información actualizada sobre *cuántas son las personas con discapacidad y dónde viven*. La División de Estadística de las Naciones Unidas subraya que la existencia de información fidedigna sobre el número de personas con discapacidad, los tipos de discapacidad, su edad y su ubicación es clave para la elaboración de políticas justas y efectivas.

## Noción de discapacidad

Si bien la discapacidad se origina en un daño, la noción misma de desventaja que poseen los sujetos no es meramente biomédica, sino que es causa y consecuencia de la cultura<sup>1</sup>.

La norma internacional actual (Clasificación Internacional de Impedimentos, Discapacidad y Minusvalía de la Organización Mundial de Salud), define la discapacidad como “cualquier pérdida o anomalía del funcionamiento psicológico, fisiológico o de la estructura anatómica”<sup>2</sup>. Esta definición se encuentra en proceso de revisión ya que está limitada por su enfoque médico y sólo ve al individuo y no a éste y su entorno.

“En la clasificación actual se distingue entre una deficiencia (condición física o mental que limita a un individuo) y una discapacidad, si una persona logra superar la deficiencia (como, por ejemplo que una persona con deficiencia de visión utilice anteojos no conduce a la discapacidad). De manera semejante, se distingue entre una discapacidad y una minusvalía. Por ejemplo, una persona con movilidad limitada que requiere el uso de una silla de ruedas tiene minusvalía solamente si el entorno físico no le permite acceso a las aulas en la escuela. Las definiciones originales implicaban que la responsabilidad para eliminar las barreras quedaba en el individuo en vez de la sociedad y ésta fue una de las razones para revisarlas. Las categorías nuevas son deficiencias, actividades, participación y factores de ambiente.”<sup>3</sup>

El informe de Save the Children Suecia antes citado agrega:

“La discapacidad como tal no necesariamente lleva a la desventaja; es la situación que le rodea y la falta de oportunidades para superar el problema lo que genera la desventaja... por tanto la situación de desventaja se relaciona con las consecuencias sociales de las deficiencias de los órganos y está relacionada con valores, normas culturales y expectativas que ponen a la persona discapacitada en desventaja. Solamente si la posibilidad, por ejemplo, de asistir a la escuela, está limitada por factores como largas distancias hacia la escuela sin transporte, factores financieros, actitud del / la maestro/a y demás, se desarrolla una desventaja”.

<sup>1</sup> Save the Children Suecia (1996): “Los derechos de los/as niños/as con discapacidades. ¿Cómo se monitorea el progreso?”. Lima: SCS.

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> AIMS, 2000.

La Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad, nos da una definición de la persona con discapacidad:

“La persona con discapacidad es aquella que tiene una o más deficiencias evidenciadas con la pérdida significativa de alguna o algunas de sus funciones físicas, mentales o sensoriales, que impliquen la disminución o ausencia de la capacidad de realizar una actividad dentro de formas o márgenes considerados normales, limitándola en el desempeño de un rol, función o ejercicio de actividades y oportunidades para participar equitativamente dentro de la sociedad.”

Comprender el componente cultural que rodea a la discapacidad es crucial para vislumbrar una reforma de mentalidades<sup>4</sup>.

Según los datos del último Censo Nacional realizado en el Perú, el 1,3 % de la población tenía algún tipo de discapacidad<sup>5</sup>, cifra notoriamente inferior al porcentaje de la población mundial que tiene algún tipo de discapacidad. A nivel mundial, un 10% de la población presenta algún tipo de discapacidad, porcentaje que se incrementa en los países pobres, donde llega al 25% de los hogares, como lo señala Sociedad y Discapacidad<sup>6</sup>.

**Cuadro N° 1**  
**Perú: Porcentaje de población por tipo de discapacidad según sexo**

Discapacidad	Total	Hombres	Mujeres
Ceguera	20,9	20,0	21,8
Sordera	14,4	14,5	14,2
Mudez	6,7	6,7	6,6
Retardo mental	12,4	12,7	12,1
Alterac. mentales	9,8	9,1	10,6
Invalidez	28,0	29,2	26,9
Otros	7,9	7,8	7,9
Total	100,0	100,0	100,0

*Fuente:* INEI: Censo Nacional de Población y Vivienda, 1993, tomo I.

<sup>4</sup> Ver el acápite 3.3 Las actitudes y los valores culturales.

<sup>5</sup> Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (1991): *Censos Nacionales de Población y Vivienda*. Tomo I.

<sup>6</sup> Sociedad y Discapacidad (2000): *Directorio Educación, Salud, Asociaciones, Empresas, Personas con Discapacidad*. Lima: Sociedad y Discapacidad, p. v.

Sin embargo, un estudio realizado el mismo año del censo por el Instituto Nacional de Rehabilitación, el INEI y la Organización Panamericana de la Salud, muestra que el 31% de la población peruana tiene algún tipo de discapacidad y un 3% presenta una discapacidad severa.

La información que presenta el censo es quizá uno de los indicadores más importantes de la situación que viven las personas con discapacidad: *el ocultamiento*.

De acuerdo con una encuesta realizada por el INEI en 1993, casi 300 mil personas tenían algún tipo de discapacidad en el Perú. En lo que se refiere a la educación, el 20,2% de la población discapacitada en edad escolar tiene menos de 15 años de edad; el 41,1% de los mayores de 15 años son analfabetos y sólo el 24,4% de éstos había superado la educación primaria. En este sentido, uno de los temas de prioritaria atención es el acceso a una educación de calidad.

## 2. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La educación es un derecho fundamental y la Convención sobre los Derechos del Niño lo reconoce como tal. Por ello, y a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, se establece en dicha norma que los Estados deberán en particular:

- a) Implementar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional. Hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella. Adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

En 1990 el Perú, al igual que otros países, asumió los compromisos vinculados a los objetivos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Conferencia de Jomtien), entre ellos:

- la universalización de la educación básica
- la reducción del analfabetismo
- la disminución de las disparidades de género observadas, y
- la ampliación de las competencias esenciales ofertadas a jóvenes y adultos.

Diez años después, en Dakar, en el Foro Mundial sobre la Educación (abril del 2000) se evaluó los avances realizados. Se comprobó que si bien el número de niños escolarizados llegó a niveles nunca antes logrados, sigue habiendo muchos niños que no asisten a las escuelas, y continúan existiendo disparidades alarmantes en razón del género y la pobreza. La exclusión sigue marcando el futuro de la educación, sobre todo en los países pobres.

## **2.1 SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ**

A inicios de los noventa, la escolaridad obligatoria en el Perú consistía en los seis años correspondientes a la educación primaria dirigida a niños de 6 a 11 años. En la nueva Constitución promulgada en 1993, se estableció como escolaridad obligatoria la correspondiente a los niveles inicial o pre-escolar, primaria y secundaria, duplicando de esta manera el período de escolaridad obligatoria.

El sistema educativo vigente comprende la educación básica (3 niveles) y la educación superior (1 nivel):

1. Nivel Inicial: para niños de 5 y menos años. Se brinda en cunas y jardines y en los programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI).
2. Nivel Primario: de seis años de duración dirigido a niños y a jóvenes y adultos que no recibieron educación primaria en su oportunidad.
3. Nivel Secundario: Atiende a alumnos de 12 a 16 años, así como a adultos que no recibieron educación secundaria en su oportunidad.
4. Nivel Superior: Comprende la superior tecnológica, la superior pedagógica y la universitaria.

Por su parte, la educación especial para personas con discapacidades ofrece formación correspondiente a la educación inicial, primaria, secundaria y ocupacional.

### **Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 23º**

1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.
3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida

cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su pdesarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo

## La universalización de la educación básica

Uno de los mayores logros de la década se observa a nivel de la cobertura educativa: más del 95% de niños de 6 a 11 años tiene acceso pleno a la educación, es decir, el 95,4% de esta población está estudiando en algún grado de educación primaria. En el caso de los adolescentes, un 82% asiste a un centro educativo.

Las diferencias por estrato socioeconómico persisten: el 100% de los niños de 6 a 11 años que no son pobres asisten a un centro educativo, mientras que sólo un 86,6% de los que son pobres extremos lo hace. En los adolescentes los porcentajes son de 87,5 y 68,5% respectivamente, observándose una menor permanencia en la educación a medida que pasan los años.

Según los datos de las Encuestas Nacionales de Hogares (ENAH) de 1998, el 93% de los no pobres asiste a un centro de enseñanza regular, porcentaje que disminuye a 88% en el caso de los pobres y a 79% en el caso de los pobres extremos. Las diferencias persisten en el caso de Lima y las zonas rurales: la población sin nivel educativo en el área urbana del país es de 3,5%, mientras que en el área rural este porcentaje es cinco veces mayor, llegando a 17,8%. En general, se observa una exclusión en la educación que tiene una relación con la pobreza en el país<sup>7</sup>.

Así como la pobreza y ubicación geográfica influyen en la asistencia de los niños a la escuela, la influencia de la familia en el acceso a la educación es importante. La asistencia a centros educativos es mayor cuando el jefe de familia es varón que cuando es mujer, y cuando es alfabeto que cuando es analfabeto.

<sup>7</sup> Estamos empleando las categorías de pobreza que utiliza el INEI en las ENAH. Los no pobres son los que no tienen necesidades básicas insatisfechas, los pobres son aquellos que tienen una necesidad básica insatisfecha y los pobres extremos son los que tienen dos o más necesidades básicas insatisfechas.



Si esto ocurre a nivel de la población en general, dado que ha aumentado la cobertura educativa nos preguntamos qué sucede en el caso de los niños con discapacidad. Por desgracia, y nuevamente, las estadísticas esconden el problema.

La educación es clave en la búsqueda de la equidad y del desarrollo. Diversos estudios de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) afirman que la falta de equidad en el acceso a la educación asociada al estrato social de origen indica que las oportunidades de los actuales jóvenes quedaron plasmadas por el patrón de desigualdades prevalecientes en la generación anterior. En América Latina se observa que en los países con niveles más bajos de cobertura de la educación media sólo uno de cada seis jóvenes cuyos padres tienen menos de seis años de educación logran completar la secundaria, mientras que tres de cada cuatro jóvenes cuyos padres tienen más de doce años de estudios alcanzan ese nivel como mínimo<sup>8</sup>. Del capital educativo depende en gran medida la reproducción de la pobreza en los hogares<sup>9</sup>. Los hijos de quienes tienen menor educación acceden a empleos con bajos salarios y, a su vez, tienen más hijos y reproducen la situación de precariedad en la que vivieron.

En los últimos años ha ido mejorando el acceso de la población a la educación. En el año 2000, según la ENAHO que anualmente realiza el INEI, la tasa de asistencia a la educación primaria llegó a 97,7%, porcentaje muy cercano a la cobertura total<sup>10</sup>.

Sin embargo, no se conoce realmente cuál es el grado de cobertura que tiene el sistema educativo para niños y adolescentes con discapacidad. Sólo se ha registrado que 28 369 alumnos están matriculados en centros educativos de educación especial en el sistema escolarizado y 5667 alumnos lo están en el sistema no escolarizado. Como se puede observar en el cuadro 2, el porcentaje que representan los alumnos matriculados en Centros de Educación Especial dentro del sistema escolarizado es de 0,4% y dentro de la población no escolarizada el porcentaje es de 1,4%. A lo largo de este Informe se tratará principalmente el tema de la educación escolarizada.

<sup>8</sup> CEPAL (1998): *Panorama social de América Latina*.

<sup>9</sup> En un estudio realizado por J. Gálvez y P. Llontop (1999) sobre movilidad social al interior de los pobres, se observa que la superación de la pobreza está asociada a un conjunto de factores: tanto los hogares que salieron de la pobreza como los que entraron en ella, aumentaron su acceso al crédito, su educación y mejoraron los servicios de las viviendas; sin embargo, los ingresos para unos aumentaron en 20% y para otros disminuyeron en 40%. Los hogares que se empobrecieron y aquellos que dejaron la pobreza tienen características bastante similares, por lo cual los autores concluyen que las variables que deberían tener mayor relevancia para salir de la pobreza son la productividad del empleo, *la calidad y pertinencia de la educación* y el uso adecuado del crédito.

<sup>10</sup> INEI (2001): *Resultados de la Encuesta Nacional de Hogares 2000*, IV Trimestre.

**Cuadro N° 2**  
**Perú: Población escolar según niveles y modalidades educativas (2000)<sup>11</sup>**

<b>Población escolarizada y no escolarizada</b>	<b>Número de alumnos matriculados</b>	<b>Porcentaje</b>	
<b>Población escolarizada</b>	8 041 595	100,0	95,2
Inicial	757 028	9,4	9,0
Primaria	4 314 853	53,7	51,1
- Menores	(4 268 813)		
- Adultos	(46 040)		
Secundaria	2 333 004	29,0	27,6
- Menores	(2 151 128)		
- Adultos	(181 876)		
Superior no universitaria	359 783	4,5	4,3
- Formación Magisterial	118 099)		
- Tecnológica	(233 911)		
- Artística	(7 773)		
Ocupacional	248 558	3,1	2,9
<b>Especial</b>	<b>28 369</b>	<b>0,4</b>	<b>0</b>
<b>Población no escolarizada</b>	407 540	100,0	4,8
Inicial	350 098	85,9	4,1
Primaria (sólo adultos)	8 941	2,2	0,1
Secundaria (sólo adultos)	40 369	9,9	0,5
Ocupacional	2 465	0,6	0,0
<b>Especial</b>	<b>5 667</b>	<b>1,4</b>	<b>0,1</b>
<b>Población escolarizada y no escolarizada</b>	8 449 135		100,0

*Fuente:* Estadística Básica 2000.

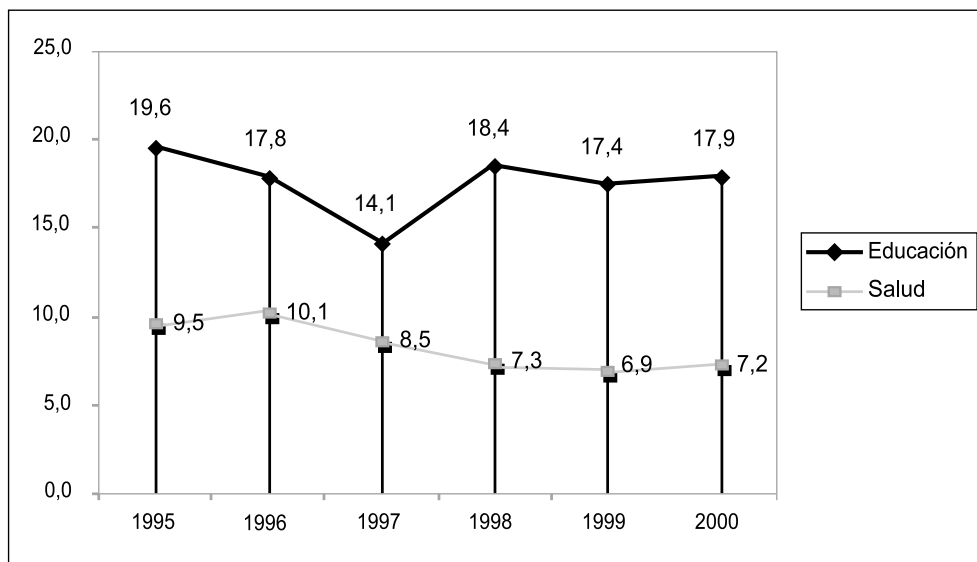
*Elaboración:* Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa.

## Gasto público en educación

La educación y la salud son aspectos indisolubles del proceso de desarrollo de la persona humana. Lo que observamos en el caso peruano es que en los últimos años el Estado ha destinado en promedio más del 17% del presupuesto público a la educación y un poco menos de la mitad a la salud (ver gráfico 1). ¿Es esto suficiente? A lo largo del Informe veremos que no.

<sup>11</sup> Incluye imputación de matrícula para los centros educativos omisos a la Estadística Básica 2000.

**Gráfico N° 1**  
**Porcentaje del presupuesto público destinado a Educación y Salud (1995-2000)**



*Fuente:* Ministerio de Economía y Finanzas. Anexos a la Ley del Presupuesto 1995 a 2000.

Ha habido un incremento en los logros gruesos de salud y educación, la mortalidad infantil ha disminuido en los últimos diez años y en ningún departamento se supera la tasa de 100 por mil nacidos vivos. Asimismo, la cobertura educativa, sobre todo en el nivel de primaria, se ha incrementado ostensiblemente, aunque aún existen poblaciones excluidas en términos de baja permanencia en la escuela relacionada con bajos logros educativos<sup>12</sup>. Sin embargo, no es posible precisar qué sucede exactamente con la población que tiene algún tipo de discapacidad, porque no se cuenta con lo más primario: la información de cuántos son y dónde viven<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> El promedio de logros educativos en el Perú es muy bajo en comparación con el resto de América Latina.

<sup>13</sup> En las últimas elecciones generales (abril y junio del 2001) hubo una intensa campaña para proteger el derecho al voto en buenas condiciones para las personas con discapacidad. Uno de los objetivos de esta campaña fue también tener un registro de personas con algún tipo de discapacidad; sin embargo, éste es sólo un primer esfuerzo de registro de las personas que votan (mayores de 18 años) y suponemos que en su mayor parte tengan alguna discapacidad física.

## 2.2 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL PERÚ

En el año 1971 la Reforma Educativa instituye dentro del sistema educativo peruano la modalidad de Educación Especial (D.L. N° 19326), que considera dentro de la estructura orgánica del Ministerio de Educación a la Dirección de Educación Especial. A esta Dirección se le encarga formular las políticas de la modalidad y las correspondientes orientaciones técnicas.

Por primera vez se da un paso para el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En aquella época existían pocos Centros de Educación Especial, en su mayoría de carácter privado.

La modalidad de educación especial tiene una cobertura de atención que abarca desde 0 hasta los 20 años de edad. Implica la atención a través de programas de intervención temprana, aulas de educación inicial y de educación primaria y formación laboral.

Esta modalidad educativa alcanza a niños y jóvenes con deficiencias (auditivas, visuales, mentales) y también a aquellos con facultades sobresalientes.

La atención se brinda a través de centros y programas de educación especial sólo en el caso de aquellos niños que debido a problemas más severos no pueden integrarse a la escuela regular.

Los niños con necesidades educativas especiales integrados en la escuela común reciben el apoyo del centro educativo a través del Servicio de Atención a la Diversidad (SAD)<sup>14</sup>.

### **Ley N° 27050. Ley General de la Persona con Discapacidad**

#### **Artículo 23º.- Orientación de la educación**

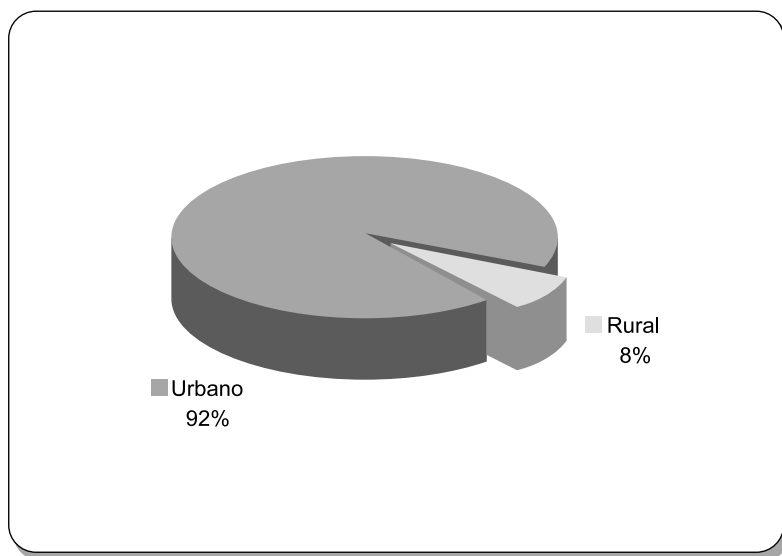
23.1 La educación de la persona con discapacidad está dirigida a su integración e inclusión social, económica y cultural. Con este fin, los Centros Educativos Regulares y Especiales deberán incorporar a las personas con discapacidad, tomando en cuenta la naturaleza de la discapacidad, las aptitudes de la persona, así como las posibilidades e intereses individuales y/o familiares.

23.2 No podrá negarse el acceso a un centro educativo por razones de discapacidad física, sensorial o mental, ni tampoco ser retirada o expulsada por este motivo. Es nulo todo acto que basado en motivos discriminatorios afecte de cualquier manera la educación de una persona con discapacidad.

<sup>14</sup> Este servicio se creó con la Directiva N° 15 DINEIP/UEE/99, la cual estableció que cada centro educativo contará con un equipo debidamente organizado denominado SAD, cuya función es posibilitar el proceso de integración de los niños y niñas con discapacidad, debiendo convertirse en un recurso especializado de apoyo a la familia, a la escuela regular y a la comunidad.

En el Perú existen 397 Centros de Educación Especial<sup>15</sup>. La mayoría de estos centros educativos se encuentran en el área urbana (sea urbano-residencial, marginal o asentamiento humano) y un 8% se localizan en el área rural<sup>16</sup> (ver gráfico 2).

**Gráfico N° 2**  
**Porcentaje de Centros Educativos Especiales según área geográfica**



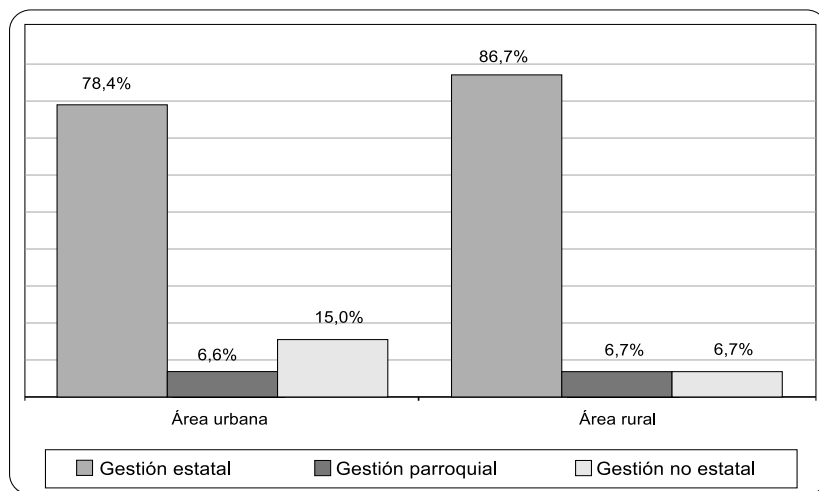
*Fuente:* Ministerio de Educación: Estadística Básica 2000.  
*Elaboración propia.*

En cuanto a la gestión del centro educativo, 314 (79%) son de gestión estatal y 83 (21%) corresponden a la gestión no estatal (particular, parroquial y otros). La presencia de centros estatales es mayor en zonas urbano-marginales y rurales, mientras que en las zonas residenciales la presencia de centros educativos de gestión no estatal, sobre todo particulares, es mayor (ver gráfico 3).

<sup>15</sup> Ministerio de Educación: Estadística Básica 2000, elaborada a partir de la información que envían todos los centros educativos del país. La base de datos del año 2000 correspondiente a los Centros de Educación Especial fue proporcionada por la Unidad de Estadística del Ministerio de Educación.

<sup>16</sup> Si nos atenemos a la definición del INEI, según la cual el área rural es aquella que tiene menos de 2000 habitantes, resulta muy difícil que haya Centros de Educación Especial en áreas rurales. Según el personal del Ministerio de Educación, esto puede deberse a que no existen incentivos para los centros ubicados en dichas áreas.

**Gráfico N° 3**  
**Porcentaje de Centros Educativos Especiales por área geográfica y según tipo de gestión**



*Fuente:* Ministerio de Educación: Estadística Básica 2000.  
 Elaboración propia.

Estos centros atienden en promedio a 71,5 alumnos y cuentan con 4,2 aulas. En los últimos años se han cerrado algunos de estos centros y se teme que ocurra lo mismo con otros porque se considera que el costo por alumno es muy alto<sup>17</sup>.

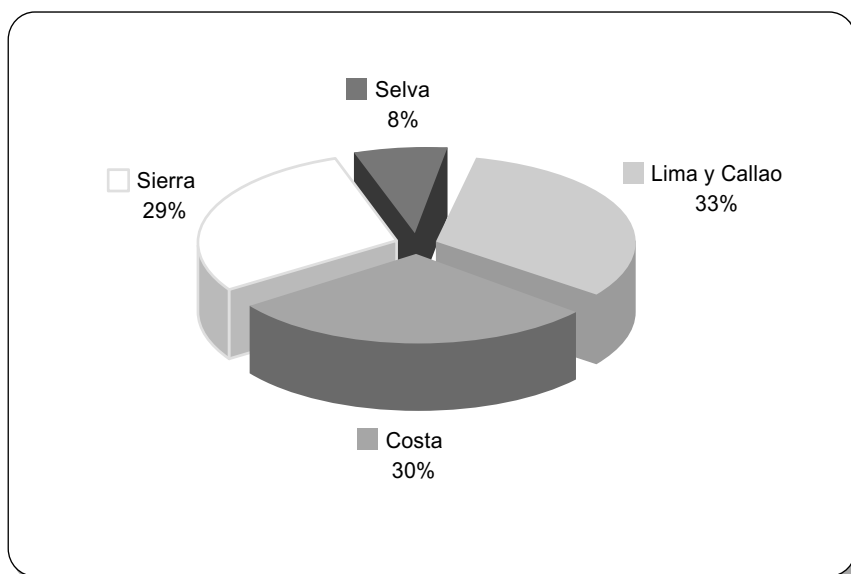
El número promedio de alumnos es mayor en los centros estatales (74,1) que en aquellos de gestión no estatal (61,5) y es menor aún en el caso de los centros educativos particulares (45,7). En promedio, hay más alumnos por aula en los centros de gestión estatal –18 alumnos por aula– que en los centros de gestión no estatal, donde en general el promedio es de 13 alumnos por aula.

La mayoría de los Centros Educativos Especiales se encuentran ubicados en Lima y Callao<sup>18</sup>. Cabe señalar que en esta zona existen centros educativos particulares. Si sólo tomamos en cuenta a los centros estatales, éstos registran una mayor presencia en los departamentos de la sierra (ver gráfico 4).

<sup>17</sup> Según el Ministerio de Educación, “en el caso de la educación especial, se requiere un mínimo de 06 alumnos en aulas para educandos con diferentes grados de discapacidad de moderada a profunda o multi-discapacidad y con edades cronológicas similares; y un mínimo de 15, en el caso de aulas y talleres para educandos con discapacidad leve y con edades cronológicas similares (en zonas rurales). Las secciones podrán instalarse con un menor número de alumnos que en la zona urbana”.

<sup>18</sup> Para poder apreciar la real magnitud de la ubicación de los Centros de Educación Especial se ha considerado a Lima y Callao de manera diferenciada.

**Gráfico N° 4**  
**Ubicación de los Centros de Educación Especial**



*Fuente:* Ministerio de Educación: Estadística Básica 2000.

Los Centros de Educación Especial atienden a un total de 28 369 alumnos, 45% de los cuales reside en Lima. Recordemos que Lima concentra el 29% de la población peruana. ¿Cómo se explica que un 45% de la población escolar con algún tipo de discapacidad se concentre en Lima? No existe ningún argumento que nos haga suponer que hay más personas con discapacidad en la capital. Entonces, la hipótesis que surge es que el ocultamiento, el primer escollo a resolver si se quiere contar con una política de apoyo a las personas con discapacidad, es mayor en los departamentos fuera de Lima. Este hecho es corroborado por los informes de Save the Children Suecia que encontraron casos de niños con discapacidad que no asistían a ningún centro educativo.

El Ministerio de Educación reconoce igualmente que en la oferta de servicios educativos dirigidos a niños con diversos tipos de discapacidades, un problema central es la carencia de información sobre la población que requiere atención y su ubicación<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> Ministerio de Educación (1999): Sistematización. Programa "Integración de niños con necesidades educativas especiales". Lima: OEA, MED.

### 3. MARCO CONCEPTUAL

#### 3.1 EDUCACIÓN DE CALIDAD

La *educación de calidad* se ha convertido en el propósito fundamental de los cambios actuales en la política educativa peruana. Estos cambios se centran en una reorganización en el suministro de la educación que busca la mejora de la calidad educativa. Los principales cambios, financiados por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, son resumidos a continuación: 1) Un cambio en la estructura del sistema educativo, es decir: a) La fusión de la educación primaria y secundaria en una educación básica de diez años (luego de la educación inicial), la misma que incluye seis años de educación primaria y cuatro años de educación secundaria, y b) El Bachillerato, un nivel post-básico de dos años<sup>20</sup>; 2) Un nuevo enfoque pedagógico basado en el constructivismo que sostiene que el educando es el centro de la acción educativa y los aprendizajes se adquieren a través de una metodología activa; 3) Un nuevo currículo basado en las competencias (saber, ser y hacer) a adquirir por los educandos que articula áreas en lugar de comprender asignaturas aisladas entre sí; 4) La diversificación curricular que va del nivel nacional al aula; 5) La reorganización y fortalecimiento en la formación y capacitación docentes que comprende el desarrollo de los puntos 2 al 4.

Los cambios recién mencionados, sin embargo, se quedan muchas veces en modificaciones formales, es decir, se dan solamente en la administración del sistema educativo o en los planes y programas de los centros educativos, pero no se producen cambios sustantivos en la práctica educativa misma. En este proceso de cambios hace falta una mayor atención al protagonismo real de los educadores y la comunidad organizada en la mejora de la calidad educativa.

Para definir las políticas educativas es oportuno responder las siguientes preguntas con miras a establecer soluciones: ¿qué entiende por calidad educativa una comunidad (un distrito, un pueblo)? ¿Cómo asegurar el acceso y la permanencia en la educación de las poblaciones vulnerables (poblaciones indígenas, personas con discapacidad, etcétera)? ¿Cómo convertir al docente en verdadero protagonista de los cambios con miras a mejorar la calidad de la educación? ¿Cómo mejorar las condiciones de trabajo del docente? ¿Cómo establecer una alianza con el Sector Economía para ampliar el presupuesto en educación y mejorar los sueldos de los maestros y los presupuestos de los institutos de formación docente (institutos superiores pedagógicos) y otros? Además: ¿cómo desarrollar una verdadera educación para la vida y una educación ética y ciudadana?

<sup>20</sup> Este programa concluirá el 31 de diciembre del 2001.



## ¿Qué es una educación de calidad?

La educación de calidad es:

“Aquella que posibilita que las personas desarrollen y desplieguen sus capacidades (una pedagogía del desarrollo personal y humano); la que genera la capacidad de aprender constante y creativamente (una pedagogía del descubrimiento); la que propicia una relación fluida con las personas y el entorno (una pedagogía de la convivencia, la tolerancia y la ciudadanía); la que consigue altas tasas de aprendizaje y capacita tanto para el trabajo como para resolver problemas (una pedagogía para el desarrollo) y la que nos impele a ir más allá de los conceptos y nos hace capaces de imaginar y cuestionar (una pedagogía de la crítica y la innovación)”<sup>21</sup>.

Esta definición pone en interacción diversos tipos de pedagogía junto con los aprendizajes óptimos a alcanzar, y además integra aspectos que apuntan tanto al logro de capacidades en un mundo competitivo, como también a valores o aspectos relacionados con la ética y la formación ciudadana.

En su informe “Definiendo una educación de calidad”<sup>22</sup>, UNICEF presenta las dimensiones básicas para una educación de calidad, a saber:

- Estudiantes que están en buen estado de salud, bien nutridos y listos para participar y aprender. Sus familiares y comunidades los apoyan también.
- Ambientes que son saludables, seguros, que brindan protección, tienen un enfoque de género y proveen recursos y facilidades adecuadas.
- Contenido que refleja el currículo y materiales para la adquisición de habilidades básicas, especialmente en las áreas de alfabetización, números y habilidades para la vida, y conceptos sobre género, salud, nutrición, HIV/ SIDA, prevención y paz.

Cabe recalcar que estos elementos inciden tanto en los procesos de aprendizaje y de enseñanza como en los educandos o educandas y maestros o maestras. Otros aspectos considerados son: la infraestructura, los ambientes de la escuela, los contenidos, los resultados del aprendizaje, así como también la participación de los padres de familia en el proceso educativo junto con los estudiantes y docentes.

Como señala el informe de UNICEF, para comprender el significado de una educación de calidad resulta crucial percibir a la educación “como un complejo sistema inmerso en un contexto político, cultural y económico”<sup>23</sup>. Ello quiere decir que la investigación educativa debe considerar el contexto peruano y el contexto regional y local para comprender la situación en que vivimos.

<sup>21</sup> Foro Educativo (1999): “Aportes de Foro Educativo al Debate Electoral”. Agenda de Prioridades en Educación: 2000-2005.

<sup>22</sup> UNICEF (2000): Defining Quality in Education. Working Series Paper. Nueva York: UNICEF.

<sup>23</sup> *Ibid.*

## Educación de calidad y el Perú de hoy

Si ponemos en contexto la educación de calidad a la luz de la realidad del Perú de hoy, ésta se convierte en un gran desafío: somos un país en el cual la distribución de recursos aún dista mucho de ser equitativa entre la población; existen además grandes brechas entre la calidad de la educación privada –que atiende a un mínimo de la población– y la calidad de la educación pública –que atiende a las mayorías–, siendo esta última deficitaria<sup>24</sup>. Por otro lado, en el presupuesto de la Nación para el año 2000 la inversión destinada a la educación ascendió sólo al 3% (UNICEF). Junto con ello, hoy somos testigos de un panorama profundo de corrupción y de crisis institucional, al cual se enfrentan el gobierno y las organizaciones no gubernamentales que trabajan por fortalecer la democracia. Esto último tiene relevancia para la educación pues nos presenta el desafío impostergable de una educación ética y ciudadana.

Además, desde el punto de vista cultural, el logro de una educación de calidad en el Perú pasa tanto por el respeto a la pluralidad de culturas y lenguas nativas (UNICEF 2000), como por el respeto a las personas con discapacidades. Lamentablemente, en nuestro país existe un fuerte grado de discriminación y prejuicios frente a las personas con discapacidad, como lo señala Save the Children<sup>25</sup>. Esto se convierte en un gran desafío para la puesta en marcha de políticas educativas que posibiliten el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños y niñas con discapacidad. Estas políticas han de ser además participativas, o dirigirse a crear instituciones donde los niños y niñas con y sin discapacidad compartan aulas en centros educativos regulares, salvo que la discapacidad requiera un tratamiento constante en un centro de educación especial; donde los niños y niñas con y sin discapacidad compartan amigablemente horas de clase y otras actividades como recreos, almuerzos, paseos, etcétera; donde los padres de familia de los niños y niñas con y sin discapacidad y la comunidad en general colaboren en el quehacer educativo, conjuntamente con el Estado, en respuesta a las necesidades e intereses reales de niños y niñas con y sin discapacidad.

<sup>24</sup> Foro Educativo, *op. cit.*

<sup>25</sup> Save the Children Suecia (1999 a): “Informe para padres de niños con discapacidad”. Diagnóstico rápido participativo sobre infancia y discapacidad en el Perú. (Documento de trabajo).

Save the Children Suecia (1999 b): “Actores sociales responsables de la aplicación de los derechos de los niños con discapacidad en el Perú”. Diagnóstico rápido participativo sobre infancia y discapacidad en el Perú. (Documento de trabajo).

## La diversidad y la equidad

En la búsqueda de una educación de calidad que sea más participativa, es importante introducir brevemente los conceptos de *diversidad y equidad*. La diversidad, desde el punto de vista social y cultural, hace referencia a la variedad o pluralidad de grupos étnicos, lenguas, religiones, clases sociales y *tipos de discapacidad*. La equidad se refiere a la igualdad de oportunidades que brinda la sociedad a cada grupo humano de una población. Al tener igualdad de oportunidades, todas las personas están siendo incluidas formalmente a través de normas internacionales o leyes nacionales, las mismas que establecen el respeto a los derechos humanos y la justicia social. En la práctica, la equidad requiere de mecanismos institucionales, financieros, etcétera que permitan su implementación.

En este sentido, una educación de calidad que propugne la equidad debería centrarse en políticas orientadas a la educación de los sectores más excluidos o marginados, como son las poblaciones indígenas, la población rural y las poblaciones en extrema pobreza que viven en asentamientos humanos o las poblaciones que sufrieron la fuerte ola de violencia política de la década del ochenta.

Una educación de calidad asentada en la equidad y la diversidad para los niños y niñas con discapacidad pasa por el desarrollo de un modelo de inclusión (ver el punto 3.4.2 más adelante). Este modelo promueve el respeto de la democracia, el imperio de la ley, el pluralismo y la diversidad, la tolerancia y la responsabilidad, la no violencia y la solidaridad, alentando a los sistemas educacionales y a los medios de comunicación y a las comunidades a elevar la conciencia y la comprensión de todos los aspectos de la integración social.

El logro de la equidad implica respetar la diversidad o las diferencias existentes entre las personas, sean éstas de índole étnica, racial, económica, de género, o por una discapacidad. Es así como entienden la diversidad Naciones Unidas y algunos autores innovadores del hemisferio norte: SHIA Human Rights and Disability Network, desde un enfoque de “derechos de las minorías”, en Suecia<sup>26</sup> y James Banks, desde un enfoque “multicultural” en los Estados Unidos<sup>27</sup>.

### 3.2 EDUCACIÓN ESPECIAL Y CALIDAD

Presentamos una definición de educación especial para luego desarrollar el concepto de la calidad de la educación especial.

<sup>26</sup> SHIA. Swedish Organizations of Disabled Persons International Aid Association (2000): “Human Rights and Persons with Disabilities”. Report from the SHIA Human Rights and Disability Network. Estocolmo.

<sup>27</sup> Tozer E., Steven; Paul Violas and Guy Senese (1998): *School and Society. Historical and Contemporary Perspectives*.

### 3.2.1 Definición de educación especial

#### Modelos de educación especial

Como punto de partida es importante mencionar que existen diversos enfoques o maneras de comprender la educación especial. Además, se debe considerar que en la educación especial tiene influencia la cultura y la sociedad, en específico las “tradiciones sobre el conocimiento, las actitudes y los valores”. Si bien ha existido una fuerte tradición hacia la comprensión de la educación especial centrada en “el individuo y los desórdenes funcionales de los estudiantes con necesidades especiales”, Skidmore señala que hoy la tendencia es hacia “enfoques más comprensivos, contextuales y ecológicos”<sup>28</sup>.

Asimismo, afirma que en la educación especial han existido tres paradigmas o modelos centrales claramente diferenciados: el psicomédico, el sociológico y el organizacional, cada uno de los cuales posee una explicación unidireccional e independiente.

En ese sentido considera que:

“El paradigma psicomédico [más relacionado a lo que llamamos en Perú el paradigma clínico] enfatiza el hecho de que las necesidades especiales provienen de los déficit individuales, mientras el paradigma sociológico enfatiza que las necesidades especiales provienen de la reproducción de desigualdades estructurales de la sociedad... y el paradigma organizacional se basa en la creencia de que las necesidades especiales provienen de deficiencias en las maneras en que las escuelas están organizadas”.

Desde un enfoque alternativo, Skidmore sugiere un marco conceptual para la investigación sobre la educación especial que se centre en los tres niveles: el individual, el social y el institucional:

“En el nivel individual es importante prestar atención al proceso interactivo del aprendizaje; en el nivel social, a los dilemas de la escolarización y a la construcción de las categorías de la educación especial; y, en el nivel institucional, en el análisis dialéctico de las organizaciones y en la ambigüedad organizacional.”

La noción de educación especial que aquí sostenemos se pliega a la visión enunciada por Skidmore, la que llamamos “integral”.

<sup>28</sup> Skidmore, D. (1998): “Divergent pedagogical discourses”, in: P. Haug & J. Tøssebro (Eds.), *Theoretical Perspectives on Special Education*. Kristiansand, Norwegian Academic Press, pp. 131-143.

## ¿Qué es la educación especial?

Tomando el concepto de educación especial presentado por Skidmore, podemos afirmar que es una instrucción especialmente diseñada para cumplir con las necesidades únicas de los niños que tienen una o más discapacidades y sus familias, pudiendo incluir instrucción especial en una sala de clases regular, en el hogar, en los hospitales o en centros de educación especial.

Dado que existen varias definiciones o puntos de vista sobre la educación especial, en el presente Informe queremos darles un alcance de las definiciones y conceptos utilizados por el Ministerio de Educación y otras definiciones para que de este modo puedan tener una concepción más amplia de la educación especial.

El Ministerio de Educación parte de un modelo de integración que se mezcla con un enfoque de normalización.

En el punto 3.4.1 desarrollamos el modelo de integración. Aquí introducimos la definición de la normalización, orientada a incrementar el potencial intelectual, social y físico de los educandos con discapacidad al ofrecerles una educación que tenga situaciones y formas de vida regulares. Por un lado, implica que a los educandos con discapacidad se les debe enseñar a “ser normales”, que los profesores deben enseñarles lo que es normal y aprender a adaptarse bajo estas circunstancias social, física e intelectualmente. Al respecto, consideramos que en la educación especial no se trata de ser o no ser normales, sino de emplear estrategias para la enseñanza, trabajar en conjunto con la familia y demás profesionales en el centro educativo para así lograr una evaluación, enseñanza y seguimiento del educando, la misma que varía de acuerdo con las habilidades de aprendizaje y las necesidades educativas relativas a su discapacidad.

A la pregunta ¿cuál es el nuevo sentido de la educación especial? el Ministerio de Educación responde que la educación especial se centra en un modelo basado “en las necesidades educativas especiales de los educandos... una educación integrada en el sistema educativo común [la misma que implica] una adaptación del currículo a las necesidades educativas especiales de los alumnos... una propuesta curricular individualizada...”

Dicha definición responde a aspectos individuales (siguiendo la clasificación de Skidmore) que tienen que ver con los aprendizajes, pero no menciona aspectos sociales (como la existencia o inexistencia de equidad) e institucionales (la escuela como organización). Sin embargo, cabe recalcar que los aspectos institucionales –a un nivel de aplicación de políticas– se vienen desarrollando en la actualidad desde la promoción y capacitación sobre el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) del Centro Educativo y los aspectos sociales se desarrollan incipientemente desde la sensibilización en modelos de integración<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Ministerio de Educación (1999): Sistematización. Programa “Integración...”, *op. cit.*

La educación especial se define como:

“...una instrucción individualmente planeada, sistemáticamente implementada y cuidadosamente evaluada, con miras a contribuir al logro de las mejores posibilidades de autosuficiencia y éxito en los ambientes presentes y futuros. Los esfuerzos de intervención son de tres clases: preventivos, remediales y compensatorios”<sup>30</sup>.

Esta definición incluye claramente aspectos individuales, pero no explicita aspectos sociales e institucionales. Además se nota el énfasis puesto en el éxito y la autosuficiencia o autonomía, valores muy apreciados en el mundo de Occidente y en el hemisferio norte.

### **3.2.2 La calidad de la educación especial**

¿Qué entendemos por calidad de la educación especial? Cuando enfocamos en forma integral todos los aspectos relacionados con la organización del sistema escolar: el marco legal, los planes de estudios, el currículo, la formación docente, la práctica didáctica, los materiales didácticos impresos como textos escolares y aquellos no impresos, la gestión de las escuelas, la administración del sistema, el calendario escolar, la infraestructura escolar y muchos otros que están orientados hacia el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los educandos, por lo que podemos afirmar que estamos frente al punto de partida.

En este sentido, si bien este concepto no se desliga del concepto de educación de calidad general presentado, existen aspectos específicos para la educación especial. La calidad de la educación especial comprende aspectos cruciales que efectivizan aprendizajes adecuados y una atención integral en respuesta a las necesidades y potencialidades de las personas con discapacidad. Los aspectos cruciales de la educación especial de calidad son los siguientes: aspectos pedagógicos, aspectos relativos a la mejora de los recursos humanos, aspectos relativos a los contenidos educativos, al ambiente y a la infraestructura. Además, es importante considerar aspectos relativos a la participación de los padres de familia y la comunidad, y al cambio de actitudes frente a las personas con discapacidad. Estos dos últimos aspectos, por su vital importancia, serán desarrollados en forma exclusiva más adelante. Otros aspectos relevantes para la mejora de la calidad educativa son la educación pre-escolar, la educación para la vida y la educación de las niñas. Veamos cada aspecto crucial.

<sup>30</sup> Heward, William (1996): *Exceptional Children. An Introduction to Education* (5th Edition). New Jersey: Prentice Hall.

En lo relativo a los *aspectos pedagógicos*, resulta imprescindible en esta modalidad la práctica de *una enseñanza centrada en el educando*. Ello se asienta en la flexibilidad curricular (tal como lo establece la Declaración de Salamanca<sup>31</sup>) y en la adaptación del currículo a las necesidades múltiples de los educandos, *en respuesta a las desventajas funcionales* y en la búsqueda de potenciar sus capacidades. Así, en el trabajo del docente resulta clave la aplicación de una metodología activa, por la cual éste se adapta a las desventajas de los

Para la UNESCO, institución que ha realizado un balance luego de cinco años de la Declaración de Salamanca, un factor crucial para la mejora de la calidad de la educación especial recae en potenciar los *recursos humanos* (UNESCO 1999). En este sentido, en nuestro país resulta de vital importancia poner énfasis en la mejora de la *formación y la capacitación docentes*, así como permitir un adecuado trabajo en equipo y la coordinación permanente con especialistas, psicólogos y trabajadoras sociales, con la finalidad de realizar un seguimiento oportuno de los alumnos y alumnas con discapacidad.

alumnos y facilita sus capacidades a partir de un trabajo individualizado, la utilización de instrucción multinivel, la participación parcial del alumno o alumna en función al avance y ritmo personal, el trabajo de pares y el respeto a las inteligencias múltiples. Otro punto clave es la práctica de una evaluación formativa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se debe complementar con el uso de materiales educativos adaptados, el empleo de tecnología que facilita el aprendizaje y de equipos que faciliten una mayor participación y aprendizaje, respondiendo a las necesidades y habilidades de los educandos de acuerdo con su discapacidad. Por ejemplo, máquinas de escribir, textos e impresoras en sistema Braille para los ciegos; un sistema de iluminación adecuado, textos con letras grandes para los niños con baja visión y libros hablados.

Otros aspectos importantes son el *ambiente* y la *infraestructura*. Para el caso de la mejora de la calidad de la educación especial resulta clave contar con un número adecuado de alumnos por clase que permita un trabajo individualizado, y la existencia de una infraestructura que permita el desplazamiento de todos los alumnos y en especial de aquellos con discapacidad física y con ceguera y/o baja visión. Por ejemplo, rampas para quienes utilizan sillas de ruedas, servicios higiénicos adaptados, puertas anchas; escaleras con pasamanos, eliminar obstáculos como ventanas que se abren hacia fuera y objetos colgantes a la altura de la cara que obstruyan los caminos utilizados por los educandos ciegos.

Además, es importante introducir tres aspectos desarrollados en la declaración de Salamanca como “áreas prioritarias”. Éstas son: la educación pre-escolar con miras a mejorar la educabilidad de todos los niños, la transición de la escuela a la vida laboral activa y la educación de las niñas.

<sup>31</sup> UNESCO (1994): “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality”.

La Declaración de Salamanca establece que la *educación pre-escolar* deberá ser una educación integral que incluya la debida atención en salud. La detección temprana de la discapacidad está ligada a la prevención, la pronta evaluación y el desarrollo de la estimulación temprana, así como a la educación de los padres de familia en torno a la discapacidad de su hijo/a, que resultan claves para el futuro desarrollo de la niña o el niño con discapacidad.

En torno a la *transición de la escuela a la vida laboral*, la Declaración de Salamanca señala que es importante que la escuela prepare para una vida adulta independiente en respuesta de las demandas sociales y del mercado laboral. En esta línea es vital apoyar a los jóvenes para que sean “económicamente activos”, darles capacitación para el trabajo y brindarles apoyos específicos, como ingresos durante su formación en educación superior. Agregamos a ello el concepto de *preparación para la vida* en general, para el presente como niños y niñas y para el futuro.

Con respecto a la *educación de las niñas* con discapacidades, la Declaración de Salamanca establece que ellas requieren una atención especial ya que están “doblemente desfavorecidas” pues atraviesan una doble discriminación, de género y de discapacidad. Es importante asegurar que las niñas, a través de la educación, obtengan “acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger opciones realistas, preparándolas así para su futuro papel de adultas”<sup>32</sup>. Además, es preciso introducir el tema de la equidad de género como un importante contenido del currículo.

### **Antecedentes sobre la calidad de la educación especial en el Perú**

La segunda parte de este Informe permitirá apreciar la realidad de la calidad de la educación especial en el Perú. Sin embargo, cabe señalar algunos elementos sobre la calidad de la educación especial en el Perú presentados en un documento publicado por UNESCO a partir del Proyecto “Integración del niño con necesidades educativas especiales a la escuela común”. Este proyecto se llevó a cabo en 39 centros educativos regulares de Lima, Callao, Ica, Cajamarca y Arequipa y fue promovido por UNESCO entre 1993 y 1995 (Fase I) y entre 1997 y 1999 (Fase II). El proyecto contó con la participación directa del Ministerio de Educación. La evaluación del proyecto mostró un panorama poco alentador sobre la calidad de la educación especial.

Si bien han pasado ya seis años desde que este proyecto terminó, cabe mencionar algunas limitaciones encontradas en los centros educativos especiales y centros educativos integradores visitados. En los primeros se halló niños y niñas

<sup>32</sup> *Ibid.*



con diferentes tipos y grados de discapacidades (como sordera y retardo mental) mezclados en una sola aula. Además se constató la insuficiencia de materiales educativos y equipos, sobre todo en los centros educativos públicos, además de aulas con más de 25 alumnos en los centros educativos integradores, lo cual no es recomendable ya que dificulta el trabajo individualizado e implica mayor tiempo para la planificación de la enseñanza por parte del docente.

Asimismo, las evaluaciones psicológicas de los alumnos eran netamente de carácter clínico y no integral (no se coordina con la docente o trabajadora social, ni se considera el desenvolvimiento del alumno en el aula, ni la relación familiar). Por último, se verificó una actitud general de los actores educativos hacia las personas con discapacidad que busca mantenerlos protegidos del mundo de fuera y a la vez proteger al mundo de fuera de tener que enfrentar la discapacidad, especialmente la mental<sup>33</sup>.

### **3.2.3 La participación de los padres de familia y de la comunidad**

De acuerdo con la Declaración de Salamanca, consideramos que la educación de los niños y niñas con discapacidad no recae solamente sobre las autoridades involucradas, como los directores de centros educativos, representantes ministeriales, de ADES, USES o especialistas docentes de educación especial, psicólogos y asistentes y miembros de los SAD. La educación de los niños y niñas con discapacidad también es responsabilidad de los padres de familia y de la comunidad. Consideramos que si bien cada actor educativo desempeña un papel específico, la descentralización de la mejora de la educación especial se asegura con el involucramiento de los padres de familia y de la comunidad. Ello asegura el camino hacia la inclusión, ya que compromete a todos los actores y no sólo al Estado o a agentes externos de la localidad.

Los *padres de familia* de los niños y niñas con discapacidad resultan importantes actores educativos, cuya tarea habrá de potenciar su educación debido al fuerte vínculo que poseen con los niños y niñas. Los padres de familia cumplen un importante rol; ellos deberían ser los primeros educadores efectivos de sus hijos fuera de la escuela y desde edad temprana.

#### **Declaración de Salamanca**

“Los ministerios de educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos” (p. 37).

<sup>33</sup> UNESCO (1998): “Integration of Disabled Children in Regular Schools”.

## Situación de los padres de familia en nuestro país

Los padres de familia en nuestro país se encuentran mayoritariamente en situación de pobreza, con fuerte sobrecarga de trabajo debido a su condición de subempleados o cumpliendo largas jornadas de trabajo o varios pequeños trabajos para lograr un salario mínimo; otros se encuentran desempleados y en busca de trabajo. Ello les impide estar cerca de sus hijos durante todo el día. Además, muchas veces no cuentan con educación ni información adecuada para orientar a sus hijos e hijas.

Sumado a ello, existe un número creciente de hogares donde las madres son jefas de hogar. Existen además muchos niños en situación de abandono, producto de la crisis socioeconómica en la que vivimos.

Debido a las dificultades que atraviesan muchos de los padres de familia en nuestro país, resulta crucial que la comunidad se convierta en aliada de ellos. En este sentido, las organizaciones barriales, las organizaciones de voluntarios, las parroquias, los clubes y otras instituciones desempeñan un papel importante en la mejora de la educación dirigida a los niños y niñas con discapacidad.

Hay que añadir que no sólo los padres de familia de hogares pobres sino también aquellos de hogares de clase alta pueden encontrarse lejos de sus hijos. El abandono no sólo se da a nivel físico; el niño puede vivir en casa de sus padres y asistir a instituciones privadas que exigen a los padres de un cuidado más cercano.

Por otro lado, no sólo los padres de familia de los niños y niñas con discapacidad, sino también *los padres de familia de los niños y niñas sin discapacidad* cumplen un rol en la mejora de la educación de los niños y niñas con discapacidad. Así, por ejemplo, a nivel de los Centros Educativos Integradores, los padres de familia de los niños y niñas sin discapacidad que comparten aulas con los niños y niñas con discapacidad, se convierten en importantes aliados para las decisiones y acciones de planeamiento a nivel escolar y local. Ante todo, ellos deben ser informados de la integración de niños con discapacidad. Al respecto, los resultados del proyecto que la UNESCO promovió en el Perú señalan que la *información de todos los padres de familia* resulta muy importante. En las escuelas donde hubo falta de información se notó inseguridad en la naturaleza del proyecto. La información dirigida a los padres debe señalar la manera como todos los educandos de la escuela se benefician del proyecto, y estar ligada a un programa de sensibilización y capacitación.

La UNESCO, en el Marco de Acción sobre las Necesidades de la Educación Especial de la Declaración de Salamanca, señala a las “perspectivas comunitarias” como una de las directrices a nivel nacional para los países firmantes. Allí se

propone claramente el desarrollo de las líneas de *información* y *capacitación* dirigidas a los padres de familia y la comunidad como claves para la eficacia en la participación de los mismos, sobre todo en “contextos culturales con escasa tradición de escolarización” –como es el caso de la población rural e indígena en nuestro país–. Además, la Declaración señala la necesidad de fomentar asociaciones de padres de familia, así como recoger ideas y propuestas de adultos que puedan servir de modelos de éxito. Otro punto relevante en las perspectivas comunitarias es la *sensibilización pública* a través de los medios de comunicación. Allí se establece la importancia de fomentar un cambio de actitudes y la información sobre “prácticas acertadas y experiencias satisfactorias de inclusión”, entre otras.

### **Salamanca 5 años después**

Luego de la Declaración de Salamanca, en 1995, la UNESCO propuso una consulta informal para el desarrollo de los “Programas de Apoyo a la comunidad y escuelas integradoras”, proyecto que se desarrolló en 24 países africanos, asiáticos y latinoamericanos. En el documento, titulado *Salamanca 5 años después*, se señala que uno de los énfasis de los programas mencionados estuvo dado en “el *involucramiento genuino de los padres de familia y la comunidad en nuevas iniciativas*”, junto con “la creación de proyectos piloto-demostrativos a pequeña escala y la construcción de capacidad instalada a nivel nacional, provincial y local”, entre otros. Entre los resultados de los proyectos se mencionan: “cambios considerables en actitudes y pensamientos sobre la educación inclusiva... desarrollo de conocimiento, habilidades y recursos humanos a nivel nacional y provincial, creación de habilidades de gestión y liderazgo para la sostenibilidad”, entre otras. La participación de los padres de familia y la comunidad es clave en la sostenibilidad de los proyectos locales y en el fomento de políticas públicas que surjan desde lo local.

(UNESCO 1999: 18-19).

### **3.2.4 La participación de los niños y niñas con discapacidad y la educación ciudadana**

En el camino hacia la mejora de la calidad de la educación especial, resulta crucial la participación de los niños y niñas con discapacidad en la vida comunal. Ello empieza desde la escuela. Facilitar su organización, escuchar su opinión y darles alternativas para participar, los convierte en personas que gozan de sus derechos. En esta línea, diversas organizaciones no gubernamentales (ONG) han iniciado programas de municipios escolares en centros educativos regulares y/o especiales de nivel inicial y primaria. Estos programas permiten la participación de los niños en la elección de sus autoridades, alcaldes y regidores, quienes se desempeñan en diversas comisiones de trabajo. Estas autoridades intervienen en las decisiones sobre la vida del centro educativo, como es la elaboración del Proyecto de Desa-

rollo Institucional (PDI). Es de suma importancia incentivar programas como éstos, los mismos que permiten la formación en participación ciudadana de los niños desde una edad temprana, lo que implica una educación en “valores cívicos y éticos”<sup>34</sup> y avanzar en el camino hacia un país con prácticas libres y democráticas.

Al igual que la UNESCO, otras organizaciones internacionales han propiciado la línea de inclusión y apoyo comunitario. Por ejemplo, Ta Thuy *et al.* señalan que en Vietnam, con el apoyo de Save the Children Suecia, el cambio en la educación incluyente se dio desde 1995, a partir de la creación de las líneas de desarrollo comunitario –con un enfoque de una comunidad de cuidantes (caring community approach)– ligado a la capacitación docente.

(Ta Thuy, Hang; Tac Le Van e Irene López (2000): “Inclusive Education. A New Phase of Education in Vietnam”).

### **Hacia un cambio de actitudes frente a la discapacidad**

Abordamos este tema porque consideramos que el camino hacia la mejora de la educación especial desde un enfoque que forja la inclusión de las personas con discapacidad y la comprensión de lo que ellas son, requiere un cambio de actitudes. Además sostenemos que el cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad generará un cambio de prácticas. Las actitudes de respeto, solidaridad y compañerismo dan pie a prácticas que invitan a la participación plena de las personas con discapacidad en la escuela, el barrio, los clubes deportivos y de recreación, las pequeñas, medianas o grandes empresas, etcétera.

Como se muestra más adelante, las actitudes frente a las personas con discapacidad son mayormente discriminatorias. Sabemos que estas actitudes son difíciles de modificar ya que se afirman sobre percepciones, creencias y valores culturales arraigados en las personas. Sin embargo, creemos que es fundamental iniciar un proceso de cambio en las actitudes de los educandos sin discapacidades de escuelas regulares, los padres de familia, las autoridades y la comunidad en su conjunto hacia las niñas, niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Como señala la revista europea *En Marcha*, especializada en inclusión:

“Rara vez las barreras materiales son más difíciles de superar que los obstáculos psicológicos y sociales relativos a la discapacidad y a las personas con discapacidades. La inclusión reclama cambios en la mente de la gente más que meros cambios en infraestructura y prácticas”<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Acción por los Niños (2000): “Programa Municipios Escolares. Marco conceptual”. Lima: Acción por los Niños.

<sup>35</sup> “Inclusion International”, revista *En Marcha*, N° 5, noviembre de 1997, p. 8.

Este punto del marco conceptual reclama un cambio en la mentalidad de las gentes con la finalidad de superar obstáculos psicológicos y sociales. Estos obstáculos, como veremos, son parte de la cultura de las personas.

La pregunta que introducimos ahora es: *¿cómo vemos (en el Perú) a los niños con discapacidades?* Esta pregunta apunta a las visiones de los niños y niñas con discapacidad, las mismas que muestran las actitudes existentes entre las personas. Diversos padres de familia, funcionarios y políticos respondieron a esta pregunta en el “Diagnóstico rápido participativo sobre infancia y discapacidad en el Perú” antes citado. Las respuestas, en síntesis, nos muestran un panorama claramente discriminatorio: “los ven por su discapacidad y no como niños”, “no los quieren ver”, “los ven como diferentes”, “los conciben como improductivos...”.

Luego, en el mismo diagnóstico, los padres de familia señalaron una serie de *barreras actitudinales* que limitan que los padres de las personas con discapacidad puedan sacar adelante a sus hijos. Son barreras que enfrentan sobre todo los niños y niñas con discapacidad. Los padres mencionaron que estas barreras eran “de la gente”, e inclusive de ellos mismos como padres. El informe identificó como barreras, a través de lo expresado por los padres, las siguientes: “el temor”, “la culpa”, “la vergüenza”, “la pena”, “la negación”, “el rechazo”, “la angustia”, “la indiferencia”. Estas barreras muestran claramente el camino al fracaso y a la exclusión social al que son conducidas las personas con discapacidad. En concreto, el resultado de las actitudes discriminatorias es concebir que las personas con discapacidad no pueden salir adelante o que no son aptas para desarrollarse plenamente en lo laboral, educativo, recreativo, cultural, entre otros aspectos.

### 3.3 LAS ACTITUDES Y LOS VALORES CULTURALES

Como se ha señalado, las actitudes responden a las creencias y los valores culturales arraigados en las personas.

Si las actitudes son el resultado de la adquisición cultural, entonces en nuestro país deben existir múltiples y diversas actitudes frente a las personas con discapacidad. Un tema interesante sería investigar estas nociones de discapacidad y junto con ello las actitudes arraigadas en las diversas culturas de los pueblos peruanos. En esta línea, cabe anotar que sería importante estar abiertos a buscar actitudes discriminatorias, como también actitudes de apertura y aceptación, como existen en algunas culturas como la de Mali. En ese país africano se cree que “la gente que tiene discapacidades es bendecida en otra forma”<sup>36</sup>.

<sup>36</sup> Reynolds, Whyte e Ingstad citado por Save the Children Suecia (1996): “Los derechos de los/as niños/as...”, *op. cit.*

La cultura es “el conjunto complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, la costumbre y otras capacidades y hábitos adquiridos por el ser humano como miembro de la sociedad” (Taylor, cf. Pai 1990: 4). Al adquirir la cultura que es transmitida desde pequeños, la persona adquiere actitudes, las mismas que se relacionan con las creencias y la moral mencionadas por Taylor.

La cultura se adquiere en diversos escenarios: el hogar, la comunidad o el pueblo, la escuela, el lugar de trabajo, etcétera. La cultura también se adquiere a través de los medios de comunicación. Lamentablemente, en nuestro país muchas veces la cultura transmitida en la TV lleva actitudes cargadas de discriminación racial o discriminación contra la mujer y, por ende, acentúa las desigualdades entre las personas.

Nuestro país es un país pluricultural debido a la existencia de diversos pueblos vernáculos como el quechua, el aimara y 63 pueblos indígenas de la Amazonia peruana. Estos pueblos fueron colonizados por España hace cinco siglos, y luego llegaron inmigrantes como los negros de origen africano, los asiáticos, otros europeos, etcétera; todos ellos ampliaron el bagaje cultural del país.

Por otro lado, cabe agregar que una reciente investigación de Save the Children Suecia arroja la existencia de actitudes extremadamente discriminatorias con respecto a las niñas y adolescentes con discapacidad que evidencian prejuicios de corte machista. Así, por ejemplo, en el departamento de San Martín se tuvo referencia de muchos casos de abuso sexual en perjuicio de niñas con discapacidad, los mismos que no se llegan a denunciar pues se cree que es normal que se abuse de las niñas con retardo mental.

El abuso sexual contra las niñas y niños con discapacidad es una clara manifestación de maltrato, un delito ignorado, que se sostiene en actitudes discriminatorias y fuertes prejuicios. Otras formas de maltrato a los niños y niñas con discapacidad son el encierro infrahumano y el trato no adecuado en un servicio público, tal como señalaron los actores sociales responsables de la aplicación de los derechos de los niños con discapacidad en el Perú en el Diagnóstico rápido participativo sobre infancia y discapacidad en el Perú (Save the Children Suecia 1999 b: 5).

### **¿Qué hacemos?**

Un cambio de actitudes requiere derribar los prejuicios, pues éstos sostienen las actitudes discriminatorias frente a las personas con discapacidad. En este sentido es fundamental generar conciencia sobre la igualdad de derechos y oportunidades de participación de todos los niños y niñas. Los niños y niñas con discapacidad son ante todo niños y niñas.

Así, es importante apreciar a los niños y niñas con discapacidad como personas que gozan de una vida plena, personas con una conciencia en formación y que gozan del derecho a una vida personal y social como cualquier otra.

En las escuelas integradoras, los directores y docentes han de trabajar con los educandos en su conjunto y con los padres de familia (de niños y niñas con y sin discapacidad) para generar un clima favorable sustentado en actitudes de aceptación y respeto hacia los niños y niñas con discapacidad, que garantice que no se sientan discriminados por conductas, palabras o acciones.

Por último, creemos que la sensibilización debe ir dirigida a los padres de familia y a la comunidad en general, y a las autoridades y funcionarios de servicios –especialmente estatales– de atención a los niños y niñas con discapacidad. Esta sensibilización debe incluir información y una capacitación ligada a una formación en valores y actitudes de inclusión y participación ciudadana.

### **3.4 EL PROCESO HACIA LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Ahondamos primero la noción de discapacidad para luego presentar un modelo escolar de integración e inclusión de las personas con discapacidad.

#### ***3.4.1 La integración***

A diferencia de la inclusión, que es un concepto muy amplio, la integración se refiere específicamente al proceso por el cual un(a) educando(a) con discapacidad es incorporado(a) a un aula de un centro educativo regular debido a que la desventaja funcional que posee se lo permite. La integración es opuesta a la “separación” o a la concepción por la cual todos los educandos que poseen discapacidades deben recibir educación en centros educativos especiales.

Para llevar a cabo la integración, resulta fundamental escuchar las opiniones de los padres de familia, además de las opiniones de los propios niños y niñas con discapacidad.

Las Normas Uniformes de Naciones Unidas han establecido que la integración no es conveniente sólo en los casos en los cuales la seriedad de las discapacidades requiere un tratamiento en aulas de educación especial. En general, la integración no es recomendada para los casos de educandos con discapacidades de sordera y ceguera, o cuando se trate de una discapacidad severa, previamente evaluada (Naciones Unidas 1993).

La antesala al proceso de integración está dada por una evaluación de docentes, directores y un grupo de especialistas del equipo de Servicio de Atención a la Diversidad (SAD), quienes realizan un estudio caso por caso de los educandos de educación especial que podrían ser integrados. Esta evaluación resulta clave para la toma de decisiones sobre los educandos a integrar en los centros educativos regulares.

Existe gradación en la integración, en el sentido de que la incorporación del educando(a) en un aula regular no se da necesariamente durante toda la jornada escolar. Los educandos integrados pueden recibir horas de instrucción especial y siempre deben recibir el apoyo adicional de servicios especiales, como el SAD u otro de la escuela o la comunidad.

Tanto los maestros como el personal y los alumnos y alumnas del centro educativo regular deberían mejorar sus conocimientos y actitudes para estar preparados a dar apoyo al educando con discapacidad. Es importante, también, que la integración no resulte adversa al niño, niña o adolescente con discapacidad.

Un docente o una docente con alumnos integrados debería realizar un trabajo individualizado con ellos, sin perjudicar la atención simultánea del resto de alumnos y alumnas. Para ello, los componentes pedagógicos antes señalados (flexibilidad curricular, trabajo individualizado, etcétera), que son claves para la calidad de la educación especial, sirven perfectamente para la pedagogía de integración. Además de ello, es crucial mencionar el diálogo constante que debe existir entre los educandos y el docente para superar cualquier obstáculo que atravesasen en el aula los educandos integrados, o cualquier prejuicio o discriminación existente hacia ellos.

La integración resulta beneficiosa para los logros educativos tanto de los educandos con discapacidades como de quienes no las tienen. Un trabajo de integración bien implementado conlleva un claro desarrollo de competencias actitudinales en todos los educandos, actitudes de respeto, solidaridad y compañerismo entre los educandos sin discapacidades y actitudes de autoestima en los educandos con discapacidad.

### **Lecciones del Proyecto de UNESCO “Integración del niño con necesidades educativas especiales a la escuela común”**

- “El proceso de integración se debe realizar con mucho cuidado, de una forma gradual, creando las condiciones necesarias para transformar las actitudes de todas las partes involucradas”.
- “Para empezar un programa como éste, es necesario realizar acciones de sensibilización y capacitación, especialmente de los profesionales de los centros educativos especiales”.
- “Para acabar con el temor de los docentes (de que sus trabajos desaparecerían al integrar a sus alumnos a centros educativos regulares) ... es necesario empezar con niños que tengan retardo leve”.
- “En un programa como éste es también importante involucrar a los padres tanto de los alumnos integrados como de los alumnos (que ya eran) regulares. Muchos padres (de los primeros) tenían miedo de que la integración sea muy difícil o muy estresante para sus hijos”.



- “Los padres de los llamados niños normales también tienen temores, como que sus hijos imitarán el comportamiento de los niños integrados o que recibirán menos atención”.
- “Principalmente, *muchos de los niños integrados mostraron una buena actuación en términos de lenguaje hablado y habilidades para aprender*”.

(UNESCO 1998: 3, las itálicas son nuestras).

## El trabajo de integración realizado por el Ministerio de Educación

Se han dado algunos avances de un modelo de integración, el mismo que fue impulsado por el Programa “Integración de niños con necesidades especiales a la escuela regular” recién citado. Cabe mencionar como avances: 1) La capacitación a 6890 docentes (en 1999) en torno a la integración y a la nueva estructura curricular de educación regular; 2) La conformación de los SAD con la finalidad de brindar asesoría a los docentes; 3) La sensibilización a los padres de familia y al personal de los centros educativos integradores; y, 4) La conformación de grupos de interaprendizaje en los cuales participaron docentes y profesionales no docentes.

Un punto clave que creemos debería modificarse es el papel conferido a los padres de familia y la comunidad. Consideramos que a estos actores no se les visualiza como protagonistas importantes de la labor educativa, potencialmente aliados para cumplir acciones en pro de la educación de los niños y niñas con discapacidad existentes en una localidad. Así, en la visión del Ministerio de Educación los padres de familia poseen un papel pasivo en la educación: ser sensibilizados, ser capacitados. Desde el programa de integración, los padres de familia son sensibilizados en torno a la aceptación de los niños con discapacidad, además de ser capacitados en torno al conocimiento sobre los diferentes tipos de discapacidad. Asimismo, se busca generar en los padres de familia la responsabilidad en torno al “desarrollo escolar y social de sus hijos, entre otros aspectos”.

Queda pendiente, sin embargo, que los padres de familia y la comunidad desempeñen un *papel activo*: participar en acciones conjuntas a favor de la integración y la educación especial. Es importante añadir que específicamente en lo que atañe a formación y acción laboral, en un documento reciente<sup>37</sup> la Unidad de Educación Especial plantea la responsabilidad de la comunidad de asumir la generación de empleo para los jóvenes con discapacidad dentro de la línea de capacitación para el trabajo.

<sup>37</sup> Ministerio de Educación (2000 a): *Orientaciones básicas para la formación laboral de educandos con necesidades educativas especiales*. Lima: MED.

### 3.4.2 La inclusión

Es importante poner de relieve que plantear una educación desde el enfoque de la inclusión en nuestro país supone afrontar un desafío, ya que implica un cambio de principios sobre la educación especial y sobre el significado de la discapacidad.

Como se ha podido observar durante las visitas a los Centros Educativos Especiales y en las entrevistas al personal de la Unidad de Educación Especial, en líneas generales en el Perú se viene aplicando un concepto de integración diferenciado de un concepto de inclusión.

Creemos que actualmente nuestra sociedad muestra una actitud escéptica sobre la inclusión. Ello se debe a varias razones: 1) La situación aparentemente confusa a nivel nacional sobre el tema de integración e inclusión; 2) La falta de conocimiento y conciencia de lo que la inclusión implica; y, 3) Un sentido irreal de no-urgencia por parte de instituciones de personas con discapacidad, asociaciones de padres de familia y de algunos funcionarios públicos con respecto a la puesta en marcha de políticas de inclusión.

La transformación de la educación especial en el Perú implica asumir un enfoque integral; más aún, supone una transformación de la sociedad en su conjunto. En concreto, esta transformación implica desarrollar, entre los hacedores de las políticas educativas, una *visión de proceso*, es decir, la concepción de una reforma a corto, mediano y largo plazo<sup>38</sup>. Este proceso es vislumbrado con los siguientes componentes:

1. Un cambio gradual en las actitudes, los valores y las percepciones respecto de las personas con discapacidad y en la noción misma de discapacidad en los actores sociales relacionados con la educación especial y en la sociedad en su conjunto.
2. Un cambio gradual en la modalidad de educación especial y en el sistema educativo.
3. La incorporación paulatina de los padres de familia y la comunidad como actores educativos, participantes en las decisiones y acciones locales frente a los niños y niñas con discapacidad.
4. Un cambio en los servicios públicos de manera tal que éstos brinden facilidades a las personas con discapacidad, por ejemplo, arquitectura adecuada en las escuelas y otros edificios públicos (hospitales, municipalidades, bibliotecas, etcétera) y atención preferente a las personas con discapacidad en estos edificios; TV subtitulada para los sordos, vehículos de transporte accesibles que faciliten el desplazamiento de las personas con discapacidad física, entre otras.

<sup>38</sup> Ver Recomendaciones en la tercera parte de este informe.

La inclusión implica una alternativa participativa con respecto a la actual política destinada a los niños, niñas, jóvenes, adolescentes y adultos con discapacidad. La inclusión es opuesta a la exclusión y se plasma en la existencia de una sociedad no discriminatoria que permite la participación de las personas con discapacidades en la vida económica, social y cultural del país. La inclusión implica democratizar los espacios como las escuelas, los centros de trabajo y los edificios públicos para dar cabida y participación plena a las personas con discapacidad.

Para la UNESCO, la inclusión es:

- “Una filosofía construida sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas como un tema de derechos humanos básicos”.
- “Una serie permanente de procesos en los cuales niños y adultos con discapacidades tienen la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades que se ofrecen a las personas que no tienen discapacidades”.
- “Educar a niños con discapacidades en las escuelas a las que concurrirían si no tuviesen discapacidades”.
- “Ofrecer servicios y apoyos que los padres y los niños con discapacidades necesitan para poder estar en ambientes normales”.
- “Apoyar a maestros y administradores de la educación general”.
- “Hacer que los niños con discapacidades cumplan los mismos horarios y programas que los otros niños”.
- “Alentar amistades entre niños con discapacidades y sus pares / compañeros de clase sin discapacidades”.
- “Enseñar a todos los niños a comprender y aceptar las diferencias”.

(Inclusion International 1998: 15, cf. UNESCO 1997).

En términos educativos, la inclusión sustenta el modelo de “escuela para todos”. Ello implica pasar de una teoría y práctica de educación especial a una escuela regular abierta para todos los niños y niñas y adolescentes, donde no se concibe la existencia de “minusválidos”, “anormales” o “especiales”, sino la igualdad entre los educandos, y dentro de ellos, la existencia de educandos con habilidades diferentes, algunos de los cuales además cuentan con dificultades en torno a sus capacidades debido a desventajas funcionales.

Como han señalado Tozer *et al.*<sup>39</sup>, etiquetar a los niños con discapacidad como “especiales” es discriminarlos y no considerarlos normales; en cambio, un modelo de inclusión desarrolla una actitud de respeto frente a las personas con discapacidad. Llegar a un modelo de inclusión implica plantearse propuestas a corto, mediano y largo plazo, lo que se hará en la tercera parte de este Informe.

<sup>39</sup> Tozer E., Steven; Paul Violas, Guy Senese (1998): *School and Society. Historical and Contemporary Perspectives*.

## SEGUNDA PARTE

### LA SUPERVISIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPECIALES



## ANTECEDENTES

Durante el último semestre del año 1999, el Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad (EDEPRODIS) de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas Discapacitadas, participó en diversas reuniones de trabajo con actores sociales vinculados al trabajo con niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, convocadas por Save the Children Suecia y por nuestra institución, espacios que nos permitieron acopiar mayor información sobre la realidad social de las personas con discapacidad y orientar nuestro trabajo para contribuir a mejorar su situación.

Con el objetivo general de conocer el estado actual de la educación especial en el Perú a fin de fomentar el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad, EDEPRODIS elaboró un plan de trabajo que permitiera conocer de qué forma se brindaba el servicio educativo especial. Los principales objetivos que guiaban el plan fueron:

1. Identificar las necesidades y dificultades de los Centros Educativos Especiales.
2. Fomentar el respeto y defensa de los derechos humanos entre los docentes, directores, personal administrativo y de limpieza, autoridades de la comunidad y funcionarios del Sector Educación.
3. Formular propuestas al Estado a fin de mejorar la calidad de la educación para las personas con discapacidad.

Para llevar a cabo este plan, EDEPRODIS elaboró una “Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales” (ver anexo N° 1), instrumento que permitió conocer en qué condiciones se brinda el servicio de educación especial en nuestro país. Asimismo, saber si los funcionarios involucrados en el sistema educativo cumplen con respetar el derecho a una educación y los demás derechos de los

alumnos y alumnas a la educación, la integridad personal, la libertad, el respeto de su dignidad y a la integración e igualdad de oportunidades.

Durante el primer semestre del año 2000 se trabajó en la elaboración de la ficha de supervisión, la que fue aprobada por Resolución Defensorial N° 033/2000/DP y publicada en el Diario Oficial *El Peruano* el 8 de junio de ese año. La ficha recogía diversos aportes de las asociaciones e instituciones de y para personas con discapacidad, de personas especializadas en el tema y, principalmente, de la Jefa de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, licenciada Mery Gálvez Escudero, así como de la doctora Liliana Orrillo de Quevedo.

La ficha fue aplicada a nivel nacional con la participación de los comisionados y comisionadas de las Oficinas de Representación Defensorial, quienes no sólo incluían en su labor la supervisión del centro educativo sino también la orientación a todos los miembros de la comunidad educativa para el respeto y defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

#### 4. METODOLOGÍA

La mayor parte de las Fichas de Supervisión de Centros Educativos Especiales fue aplicada por el equipo de EDEPRODIS Lima que elaboró las preguntas, el cual se desplazó a diferentes zonas de Lima, de la sierra y selva peruanas. Adicionalmente, y como ya fuera mencionado, en muchos casos la ficha fue aplicada por los comisionados y comisionadas de las diferentes oficinas de representación defensoriales, previamente capacitados.

Una vez que el equipo de la Defensoría llegaba al Centro Educativo Especial se entrevistaba con el director, el subdirector o con el profesor de turno a fin de aplicar la ficha de supervisión. La entrevista comenzaba con la presentación a nombre de la Defensoría del Pueblo y la información acerca del propósito de la visita. Se entregaba la cartilla de la Defensoría del Pueblo y/o, en su defecto, un tríptico de EDEPRODIS.

Luego de esta presentación se procedía a hacer las preguntas de la ficha. Para complementar la información recopilada, se realizó una visita de inspección por las aulas con el fin de observar el estado en que se encontraban (mobiliario, materiales, infraestructura, etcétera). En ese recorrido se tomó contacto con algunos profesores y, en menor medida, con alumnos y/o padres de familia.

Al finalizar la visita, se hicieron algunas recomendaciones, se recogieron quejas del centro educativo, y el representante de la Defensoría se comprometía a realizar el seguimiento de los problemas en caso de ser necesario.

La ficha de supervisión fue aplicada en 145 Centros de Educación Especial de gestión estatal ubicados en diversos lugares del país. En seis de dichos centros

no se pudo aplicar correctamente porque no se encontró al personal que pudiera dar la información requerida, razón por la que este Informe se sustenta en los datos correspondientes a 139 centros educativos<sup>40</sup>. Diez de los 139 centros visitados sólo tenían aulas de educación especial –no eran propiamente centros de educación especial–, sin embargo, los hemos considerado dentro del total de centros analizados. La selección de los centros educativos se hizo con base en la relación proporcionada por el Ministerio de Educación. Aunque no se pudo hacer una muestra estadística, el número de centros visitados representa un 44% de los Centros Educativos Especiales de gestión estatal existentes en el país.

Una ficha bastante similar fue aplicada en Centros Educativos Integradores<sup>41</sup>: ocho en Lima, dos en Huancayo y dos en Iquitos. Los resultados de esa información se presentan en el punto 5.9.

Para el procesamiento y análisis de los datos se contó con la colaboración de dos consultoras propuestas por Save the Children<sup>42</sup>. Además, tanto al inicio de la elaboración del informe como al final nos reunimos con el Grupo de Referencia<sup>43</sup>, cuyas sugerencias fueron tomadas en cuenta al momento de la redacción del presente documento.

## 5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Esta sección del Informe sigue a grandes rasgos la estructura de la ficha de supervisión y tiene en cuenta los siguientes temas:

- Ubicación del centro educativo
- Infraestructura
- Mobiliario
- Material educativo
- Aspectos administrativos
- Recursos humanos

<sup>40</sup> Los centros educativos que no se tomaron en cuenta se encuentran en Ica (2), Ancash (2) y Lima (1). El anexo 3 A incluye la relación de estos centros educativos y los motivos por los cuales fue imposible el llenado de la ficha.

<sup>41</sup> Esta labor estuvo a cargo de la psicóloga Doris Vallejos.

<sup>42</sup> Mahia Maurial y Patricia Zárate.

<sup>43</sup> El grupo estuvo formado por Sofia Esterripa (adolescente sorda), Vivian Carrión (adolescente ciega que asiste a un centro educativo integrador), Claudia Porras (adolescente ciega), Carlos Watanabe Morillas (director de un Centro Educativo Especial), Fanny Bohórquez Bernabel (psicóloga de Centro Educativo Especial), Patricia Horna (docente). Por Save the Children Suecia participaron Elsa Bardalez y Anna-Karin Petré; por la Defensoría del Pueblo lo hicieron Rosa Vallejos Lizárraga, Susana Stiglich Watson y Ricardo Zevallos Arévalo; en calidad de observadores estuvieron Esperanza Villafuerte y Guillermo Valencia (ONCIP).



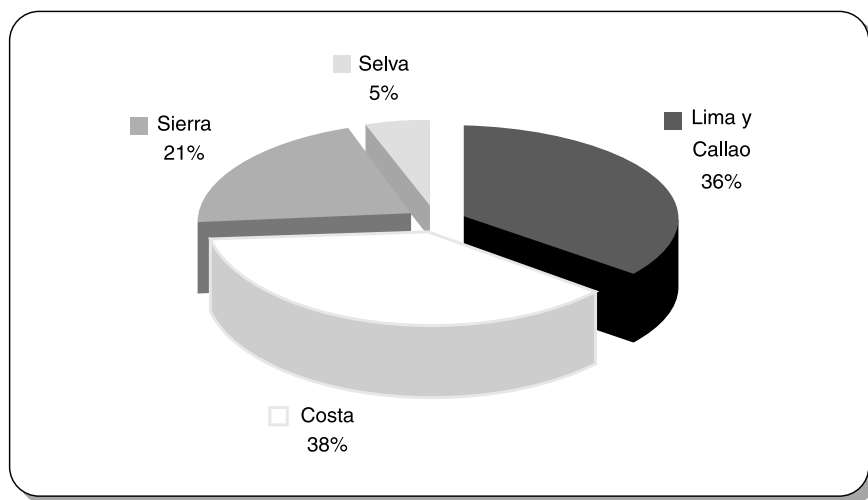
- Metas de atención: los alumnos con discapacidad
- Métodos de enseñanza y pedagogía
- La integración
- Planificación
- Participación de los padres de familia
- Necesidades y reclamos en el centro educativo
- Derecho a la vida: el maltrato y abuso contra los niños con discapacidad.

### 5.1 UBICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO

La mayoría de centros educativos visitados se encuentran en los departamentos de la costa (38%), siguiéndole Lima y Callao en importancia con 36%. Esto se diferencia de la información obtenida en el Ministerio de Educación, que muestra que los Centros de Educación Especial de gestión estatal tienen mayor presencia en la sierra, con 34,7% de los casos, mientras que en la costa este porcentaje es de 29%.

Gráfico N° 5

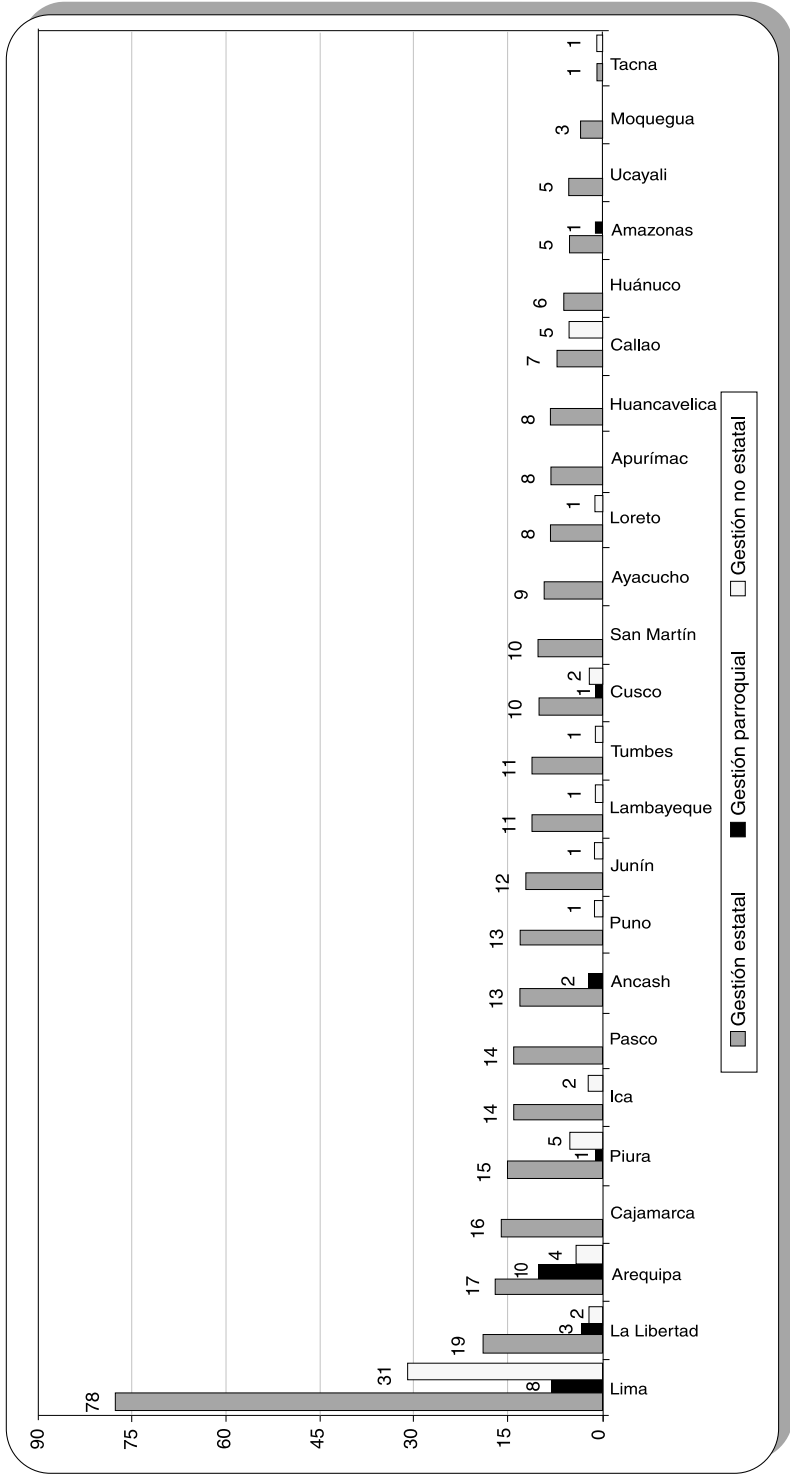
#### Ubicación de los centros educativos visitados por la Defensoría del Pueblo



Fuente: Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

Lo que se observa muy claramente es que Lima cuenta con el mayor número de centros educativos, lo cual coincide, por supuesto, con el porcentaje de población que alberga. Lima tiene el 30% del total de Centros Educativos Especiales de gestión estatal y no estatal. En los departamentos fuera de Lima se cuenta con centros estatales mas no particulares y, si los hay, son muy pocos (ver gráfico 6).

**Gráfico N° 6**  
**Ubicación de los centros educativos especiales según departamento y tipo de gestión**



Fuente: Ministerio de Educación. Estadística Básica 2000.

## 5.2 INFRAESTRUCTURA

Es importante que los centros educativos cuenten con un ámbito físico adecuado pues eso ayuda a los niños y niñas a sentirse seguros y bien atendidos. La mayoría de los centros educativos funciona en locales que tienen menos de 10 años de construidos. Si excluimos a los tres centros que funcionan en locales de más de 100 años de antigüedad<sup>44</sup>, el promedio de antigüedad de los locales es de 18 años. En la sierra, los centros educativos presentan el mayor promedio de años, mientras que en la costa el menor, tal como se ve en el siguiente cuadro.

**Cuadro N° 3**  
**Promedio de años de antigüedad del local**  
**donde funciona el centro educativo**

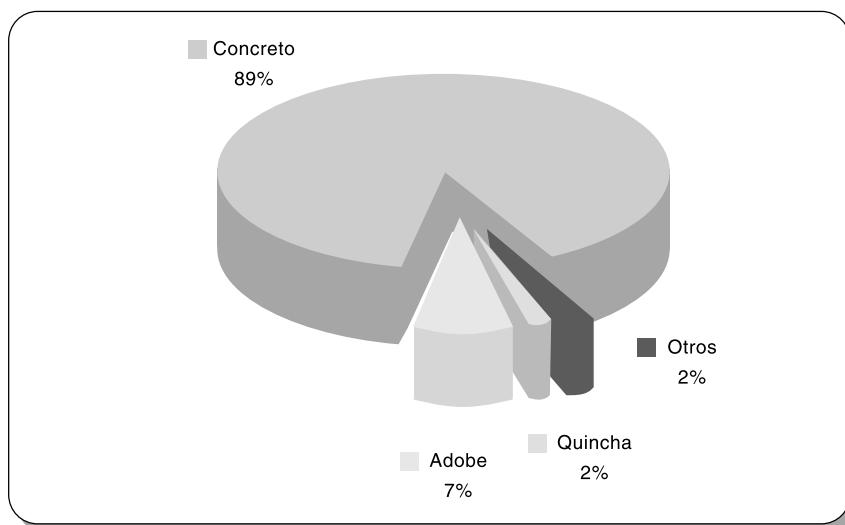
Región	Promedio
Lima y Callao	8,9
Costa	15,6
Sierra	20,4
Selva	16,7
Total	17,9

*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

El 88,9% de los locales están construidos con concreto, el 7% está hecho de adobe y una mínima parte (4%) con otros materiales. Como es de suponer, existe una relación estadística entre la antigüedad del local y el material del que está hecho. Los locales más nuevos están hechos de concreto (gráfico N° 7). En cuanto a la tenencia del local, el 89,4% de los centros visitados son propios y el 10,6% son alquilados.

<sup>44</sup> Para hacer los cálculos hemos excluido tres centros educativos porque son casos extremos (uno tiene un local de 200 años de antigüedad y los otros dos con más de 100 años) que distorsionan un poco el promedio. Uno de estos centros pertenece a Arequipa y los otros dos a La Libertad.

**Gráfico N° 7**  
**Material de construcción del local**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

El promedio de aulas por centro educativo es de 7,85<sup>45</sup>. Este promedio aumenta a cerca de 10 en Lima y disminuye a 6,74 en el resto del país. El análisis estadístico determina que existe relación causal entre la ubicación del centro y el número de aulas; sin embargo, la explicación se debe en mayor medida al número de alumnos, es decir, existe un mayor número de aulas por centro educativo en Lima que en el resto del país porque el número de alumnos es mayor.

**Cuadro N° 4**  
**Promedio de aulas según ubicación del centro educativo**

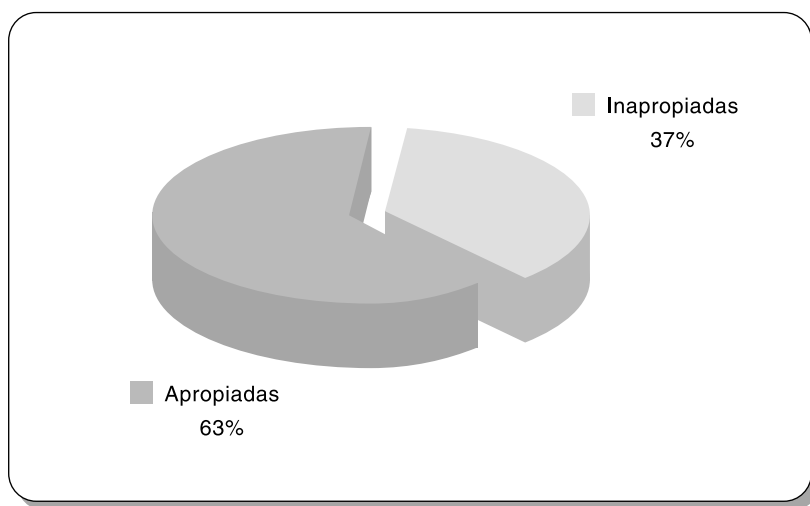
Región	Promedio
Lima y Callao	9,86
Resto del país	6,74
Total	7,85

*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

<sup>45</sup> Para realizar estos cálculos sólo hemos tomado en cuenta los centros educativos y no las aulas especiales a las que nos referimos en el punto de Metodología.

De las 1089 aulas visitadas, 63% se consideran apropiadas<sup>46</sup>; sin embargo, queda un importante 37% que no reúne las condiciones necesarias para una educación de calidad. En Lima, el 55% de las aulas son apropiadas; en el resto del país el porcentaje aumenta a 60.

**Gráfico N° 8**  
**Clasificación de las aulas**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

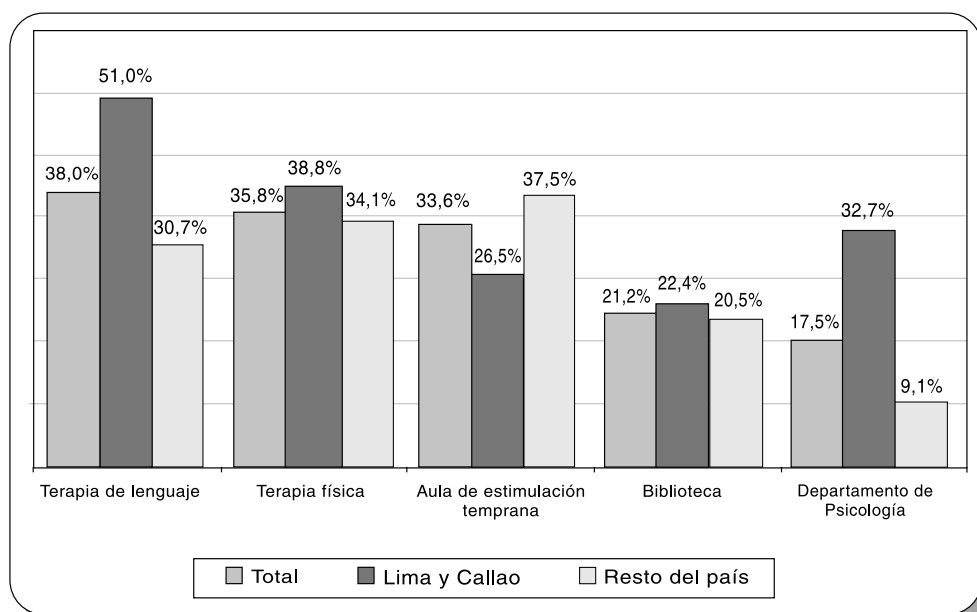
Los datos sobre infraestructura se entienden mejor cuando los relacionamos con las personas que la utilizan, en este caso los alumnos. En los 139 centros incluidos en este Informe estudiaban 13 639 alumnos. Si relacionamos ambos datos lo que observamos es que 4 de cada 10 alumnos estudian en aulas inapropiadas.

Lo que veremos a continuación es con qué aulas especiales cuenta cada centro. En el 38% de los centros visitados existen aulas para terapia de lenguaje, en el

<sup>46</sup> Esta calificación se basa en los lineamientos de UNICEF (2000) sobre calidad educativa, que establecen que aulas apropiadas son aquellos “ambientes saludables, seguros, con protección, sensibles al género, y que proveen recursos y facilidades adecuadas”. Por el contrario, un aula que no esté habilitada o una habitación sin ventanas que sirva de aula será inapropiada; también es inapropiado que funcionen varias aulas en un mismo salón.

35% para terapia física y en el 33% para estimulación temprana. Sólo el 17% de los centros tiene un aula destinada a psicología. Lo que menos se encuentra son laboratorios para ciencias naturales; apenas un 4% de los centros cuenta con ellos. En el caso de las aulas destinadas a terapia de lenguaje y psicología, existe una gran diferencia entre Lima y el resto del país: mientras en Lima el 51% de los centros educativos cuentan con aula para terapia de lenguaje, este porcentaje es de 31% en el resto del país. Asimismo, mientras el 33% de los centros educativos de Lima cuenta con departamento de psicología, en el resto del país sólo el 9% cuenta con un aula destinada a este fin.

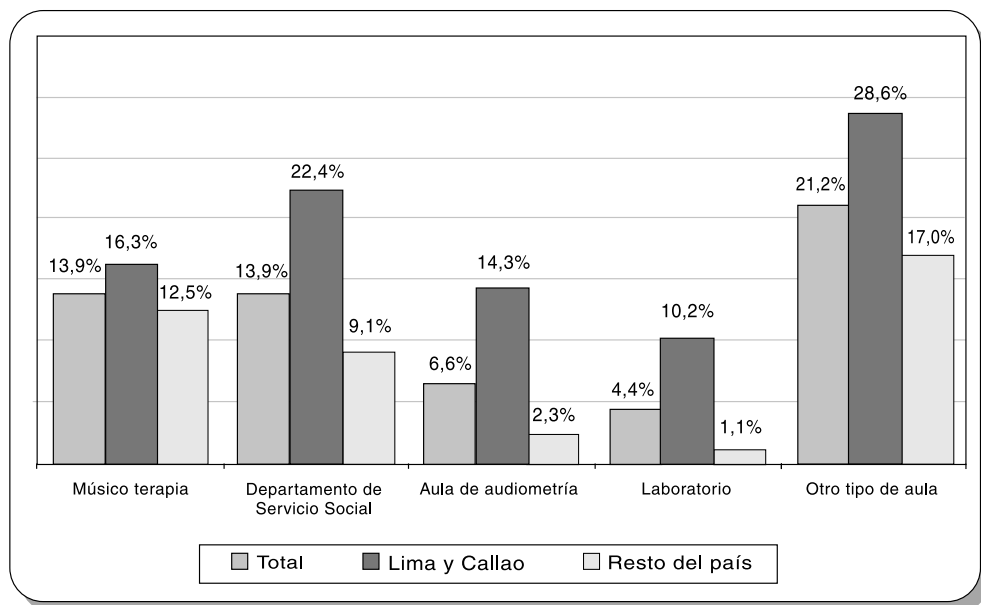
**Gráfico N° 9**  
**Porcentaje de aulas especiales que tienen los centros educativos**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

Hay otro tipo de aulas especiales que no son tan imprescindibles como las que hemos visto anteriormente, como las aulas para música terapia, audiometría, servicio social y laboratorio. Muy pocos centros educativos cuentan con ellas, y es en Lima donde se concentran los centros que tienen este tipo de aulas.

**Gráfico N° 10**  
**Porcentaje de otras aulas especiales que tienen los centros educativos**

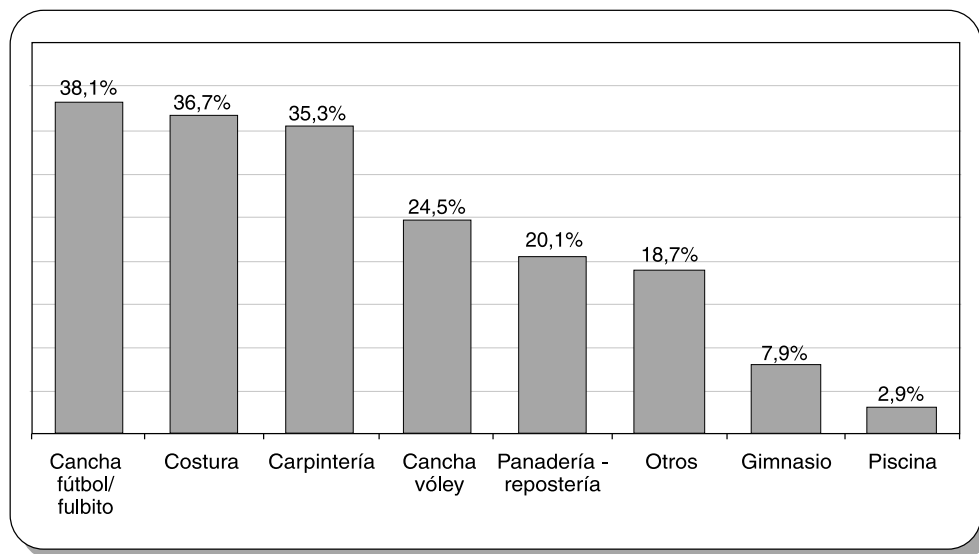


*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

Como complemento de las aulas especiales tenemos los espacios deportivos y los talleres, cuya presencia no supera el 40%. El espacio deportivo más común es la cancha de fútbol, presente en el 38% de los centros educativos; la cancha de vóley está presente en el 24% y el gimnasio en el 8%. Respecto de los talleres, el 37% cuenta con talleres de costura, que no siempre están equipados con las máquinas adecuadas y el 35% con talleres de carpintería; sólo el 20% tiene talleres de panadería.

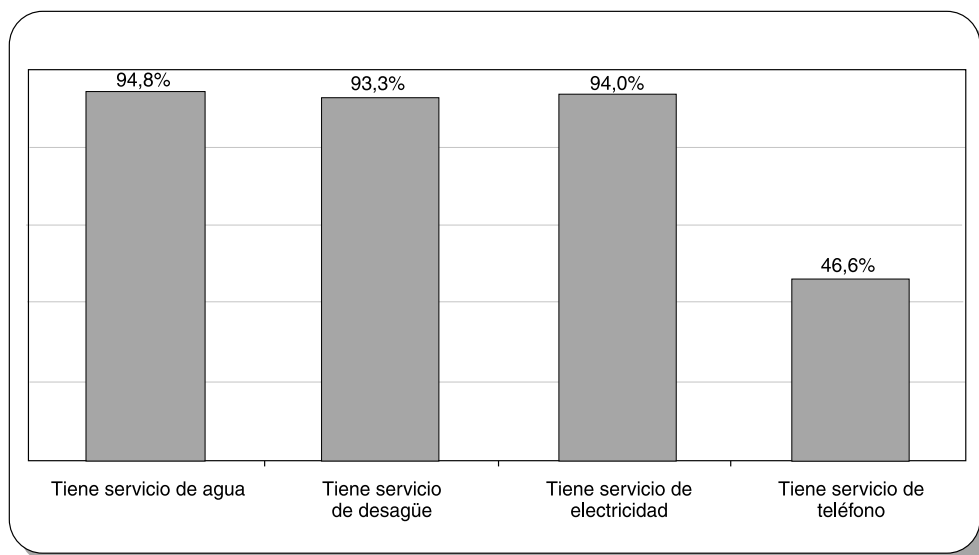
La mayoría de los centros educativos cuenta con servicios básicos como agua (94,8%), desagüe (93,3%) y electricidad (94%). En un menor porcentaje cuentan con teléfono (46,6%), como muestra el gráfico 12. No existen diferencias entre Lima y el resto del país, salvo en el caso del servicio telefónico: el 59% de los centros educativos de Lima cuenta con este servicio mientras sólo el 38% de los centros del resto del país dispone de él.

**Gráfico N° 11**  
**Talleres y espacios deportivos en los centros educativos**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

**Gráfico N° 12**  
**Servicios básicos con que cuentan los centros educativos**



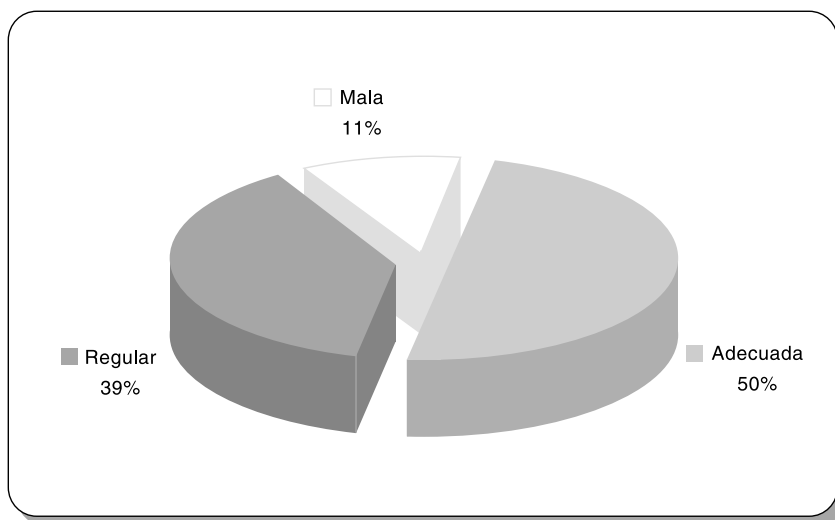
*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.



Hay, en promedio, 5,4 servicios higiénicos por centro educativo y un baño por cada 18 alumnos. En el 5% de centros educativos no existen servicios higiénicos y el 11% cuenta sólo con un servicio higiénico para todos sus alumnos.

Por otro lado, el 56% de estos servicios son apropiados, es decir, se adecuan a los niños que los utilizan, y sólo en la mitad de los centros educativos que cuentan con servicios higiénicos éstos presentan una limpieza satisfactoria. Si sumamos los niños que estudian en centros que no cuentan con servicios higiénicos, así como aquellos cuyos servicios higiénicos no tienen condiciones de higiene adecuadas, tenemos que del total de los alumnos sólo el 52,7% cuenta con servicios higiénicos con limpieza conveniente, es decir, 5 de cada 10 niños estudian en un ambiente sanitario propicio.

**Gráfico N° 13**  
**Centros educativos según limpieza de los servicios higiénicos**



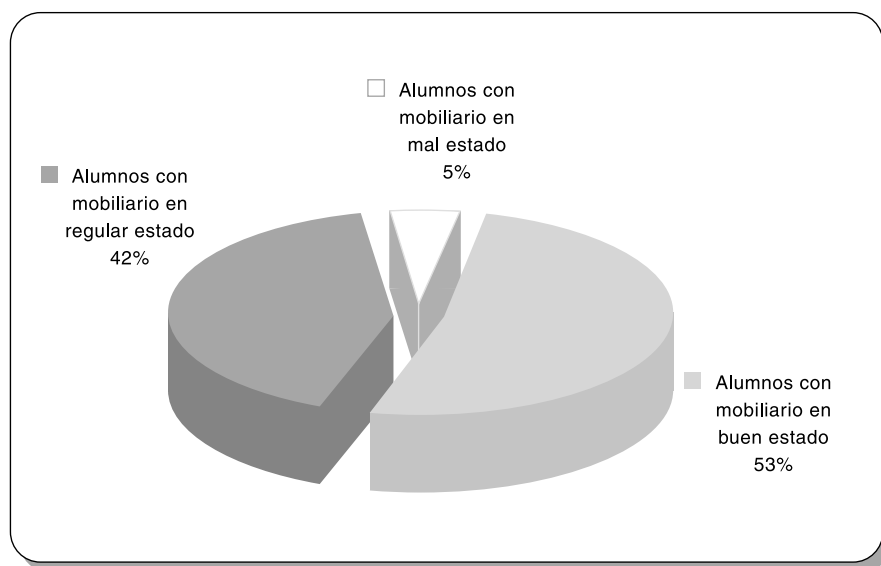
*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

### 5.3 MOBILIARIO

Las instalaciones y los muebles deben ser acogedores para los niños o, por lo menos, no agresivos. Por ejemplo, disponer de rampas en lugar de escaleras es mejor cuando hay alguna discapacidad física que enfrentar. Asimismo, si en un aula de educación inicial las sillas son tan grandes que los niños tienen los pies colgando de sus asientos, la permanencia no será confortable. Estos datos indican la calidad del mobiliario; sin embargo, resulta peor la carencia de éste.

Sólo la mitad de los centros educativos tienen el mobiliario en buenas condiciones, el 44% en estado regular y un 8% en estado lamentable. Nuevamente relacionemos estos datos con los alumnos. Como se ve en el gráfico 14, casi la mitad de los alumnos (47%) estudia en aulas con un mobiliario en estado regular (42%) o malo (5%).

**Gráfico N° 14**  
**Porcentaje de alumnos según condición del mobiliario**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

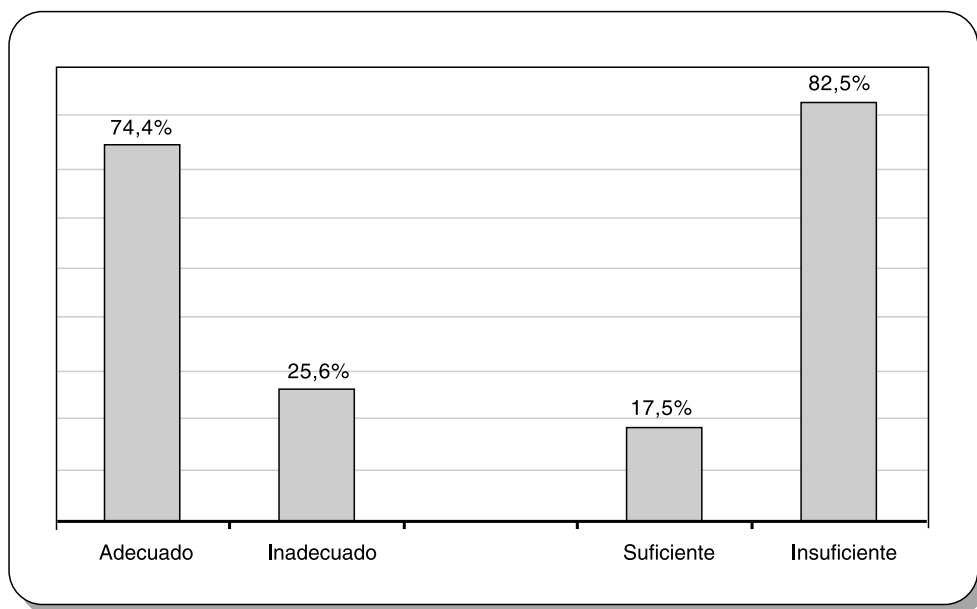
## 5.4 MATERIAL EDUCATIVO

Este acápite se basa en la observación detenida por parte del personal de la Defensoría y tomó en cuenta que las aulas para educación especial deberían contar con las siguientes características y elementos:

- **Terapia de lenguaje:** un espejo, tarjetas, material para ejercicios de soplo, una mesa y dos sillas para que la maestra y el alumno se sienten, ambas a la misma altura.
- **Terapia física:** una escalera, pesas, caminador, colchonetas, un espejo, entre otros.
- **Aula de audiometría:** un audiómetro con sus audífonos; el ambiente tiene que ser especialmente construido para que los sonidos del exterior no interfieran con los sonidos del audiómetro durante la evaluación audiológica.
- **Aula de estimulación o intervención temprana:** colchonetas, juguetes didácticos de bebé, un espejo de pared, un caminador y, en algunos casos, cambiadores. Pueden contar con una mesita y sillas pequeñas. Es importante que tenga servicios higiénicos propios, esto es, dentro del aula. Este requisito de baño propio también lo es para las aulas del nivel inicial.
- **Biblioteca:** si en el centro educativo hay alumnos ciegos o con baja visión, deben tener libros, revistas y diccionarios en sistema Braille o materiales de lectura con letras grandes, entre otros.
- **Músico-terapia:** algunos instrumentos musicales y equipos de sonido.
- **Talleres:** máquinas semiindustriales o caseras. Hay que recordar que las posibilidades de mantenimiento son mínimas.

Muchos centros educativos (74%) cuentan con material adecuado, sin embargo, éste resulta insuficiente en la mayor parte de los casos (82,5%), como se ve en el gráfico 15. Es lamentable que en algunos centros que cuentan con material didáctico para los alumnos éste no sea utilizado. Al respecto, el personal de EDEPRODIS encontró material completamente nuevo y guardado en bolsas plásticas. En un centro la directora guardaba los materiales en una gaveta de su escritorio y los docentes debían pedirle autorización para usarlos. En otros casos, los docentes contaban con el material pero no sabían emplearlo para la dinámica con sus alumnos.

**Gráfico N° 15**  
**Cantidad y estado del material educativo**



Fuente: Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

## 5.5 ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

Todo centro educativo debe contar con un reglamento interno y un organigrama del centro o del aula (en la mayoría de los casos pueden ser observados en un panel en la oficina del director, o en el panel pedagógico que tiene cada profesor en las aulas).

El *reglamento interno* es un instrumento de apoyo que regula la organización y funcionamiento del centro educativo. Contiene los objetivos y la organización del centro, así como las funciones, responsabilidades y obligaciones de sus miembros, el desarrollo de actividades académicas y administrativas, el régimen económico, disciplinario y las relaciones de la comunidad de acuerdo con la normatividad vigente. Es elaborado por el director con la participación del personal del centro educativo y es aprobado por decreto directoral.

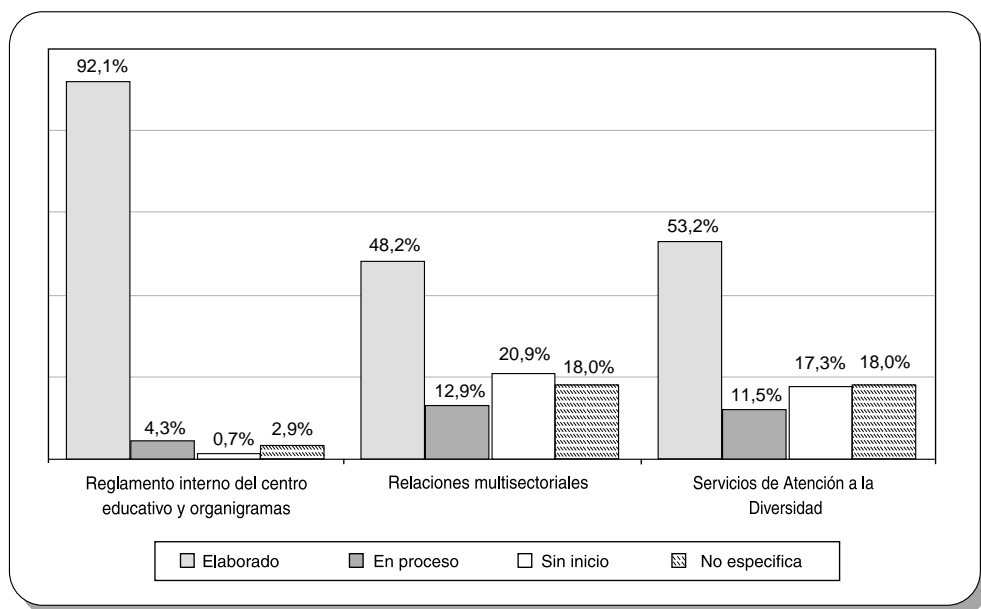
La mayoría (96%) de los centros educativos (gráfico 16) cuenta con reglamento interno y cronograma elaborado (92,1%) o en proceso de elaboración (4,3%).

Sin embargo, menos de la mitad de los centros educativos (48%) han establecido *relaciones multisectoriales* en beneficio de la comunidad educativa, por ejemplo, han firmado convenios de capacitación, reciben el apoyo de practicantes de universidades o institutos superiores, tienen convenio de cooperación con colegios regulares para promover la integración, para colocación laboral u otros.

*Servicio de Atención a la Diversidad (SAD)*. El equipo está constituido por dos profesionales del centro o programa de educación especial, preferentemente la asesora académica o profesora de aula, el psicólogo o asistente social, a excepción de los programas de intervención temprana que incluirán un tercer integrante.

El equipo SAD ha sido conformado en poco más del 50% de los casos. Lo que llama la atención es que hay un 18% de centros educativos que no dan una respuesta clara. Muchos directores y profesores, en especial de provincias, desconocían la norma, o por lo menos decían desconocerla; en esos casos fue mostrada por el personal de la Defensoría que supervisaba el centro.

**Gráfico N° 16**  
**Recursos administrativos con los que cuenta el centro educativo**



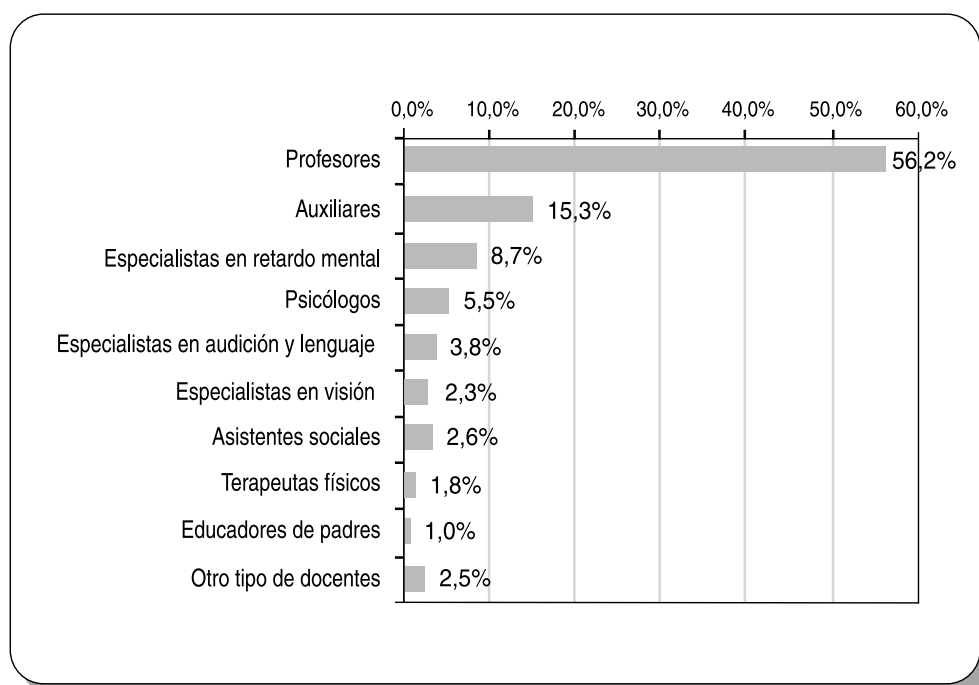
Fuente: Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

## 5.6 RECURSOS HUMANOS

### Personal docente

Del total del personal docente que labora en los centros educativos, el mayor porcentaje está representado por los profesores (56%); le sigue la participación de los auxiliares (15,7%), que son quienes colaboran con los profesores en el cuidado de los niños.

**Gráfico N° 17**  
**Centros educativos según diferentes tipos de personal docente<sup>47</sup>**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

<sup>47</sup> En el gráfico aparecen especialistas en retardo mental y especialistas en visión. Se trata de profesores que se han dedicado a atender este tipo de discapacidades y que en algunos casos han llevado cursos de especialización y no de profesionales formados en estas especialidades.

Para analizar con más detalle a este grupo de docentes, en la ficha se registró si contaban con título pedagógico o, en el caso de los que tenían a su cargo los talleres, si contaban con formación técnica. No ha podido determinarse si el título con el que cuenta el docente es en educación especial, sin embargo, es un indicador del tipo de personal que trabaja en estos centros.

En relación con la formación del profesorado hay diferencias significativas entre países. Algunos han insertado una parte estructural de formación en necesidades educativas especiales en el programa de formación inicial de todos los maestros. Otros (esto puede reflejar las diferencias organizativas acerca de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales) tienen casi un proceso completo aparte para los maestros de educación especial.

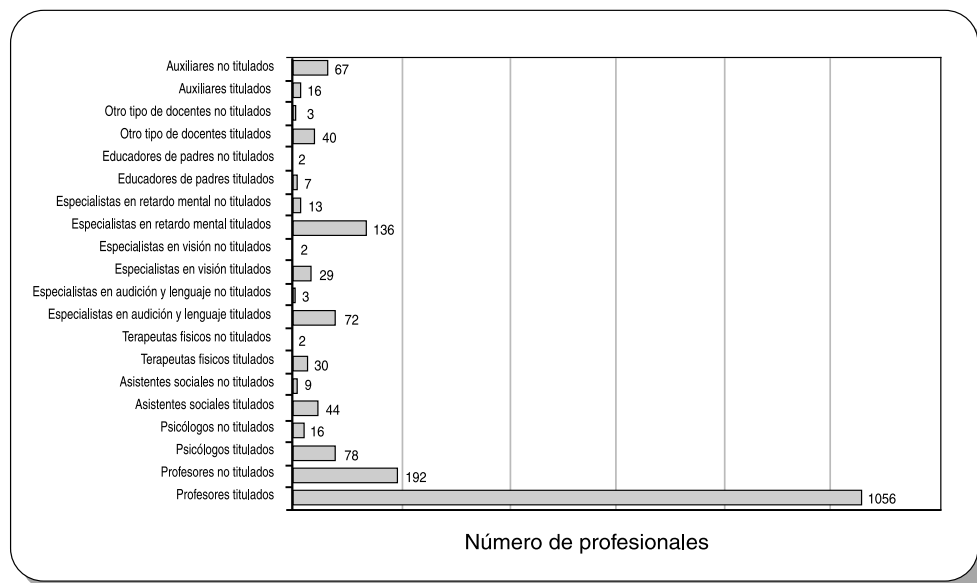
Hay diferentes acercamientos para lograr niveles más elevados de conocimientos y destrezas en los maestros: la educación especial como una provisión estructural dentro de la formación inicial, formación separada para los maestros especiales (además de la formación inicial como maestro), cursos de formación en servicio activo, y combinaciones de todos éstos. Algunos países han llevado a cabo recientemente, o lo están haciendo ahora, programas intensivos que son aplicados a los profesionales en educación a gran escala.

Considerando las actitudes de los maestros, en los informes nacionales se mencionó con frecuencia que las actitudes positivas dependen fuertemente de la experiencia (con alumnos con necesidades educativas especiales), de la formación del profesorado, la disponibilidad de apoyo y, en otras, de condiciones específicas como el tamaño de la clase y la carga de trabajo de los maestros. Particularmente en educación secundaria el número de maestros para educar a los alumnos con necesidades educativas especiales en sus aulas es menor. Además, éstos son generalmente contrarios a integrar a los alumnos con trastornos emocionales severos y con problemas de conducta.

En el gráfico 18 observamos que la mayoría de docentes de diversas especialidades son titulados. En el caso de los profesores está titulado el 85% (1056 profesores). El grupo que registra menos capacitación es el de los auxiliares.

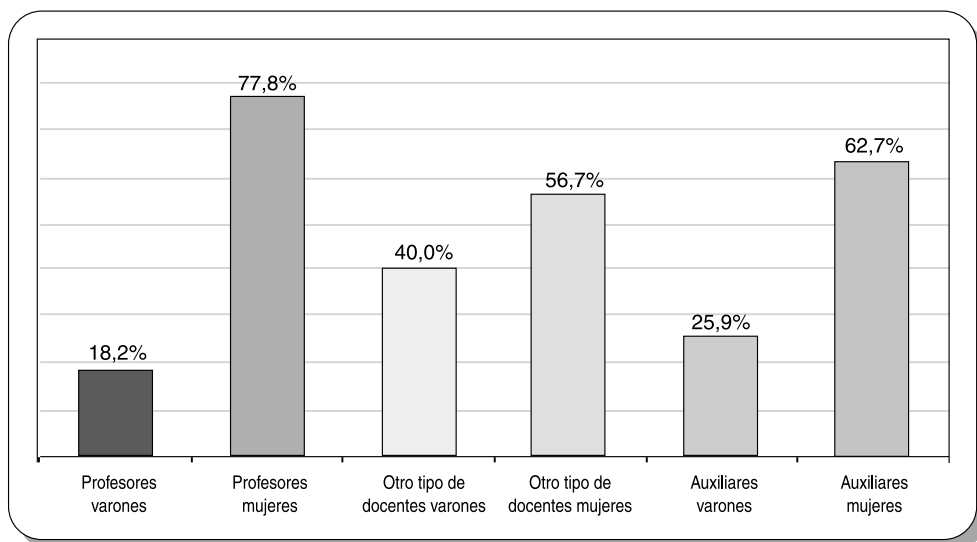
El 70% del personal con que cuenta el centro educativo está nombrado. Por otro lado, la mayor parte de los profesores, personal auxiliar y otro tipo de docentes está conformado por mujeres.

**Gráfico N° 18**  
**Personal titulado por especialidad**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

**Gráfico N° 19**  
**Porcentaje de personal docente según sexo**

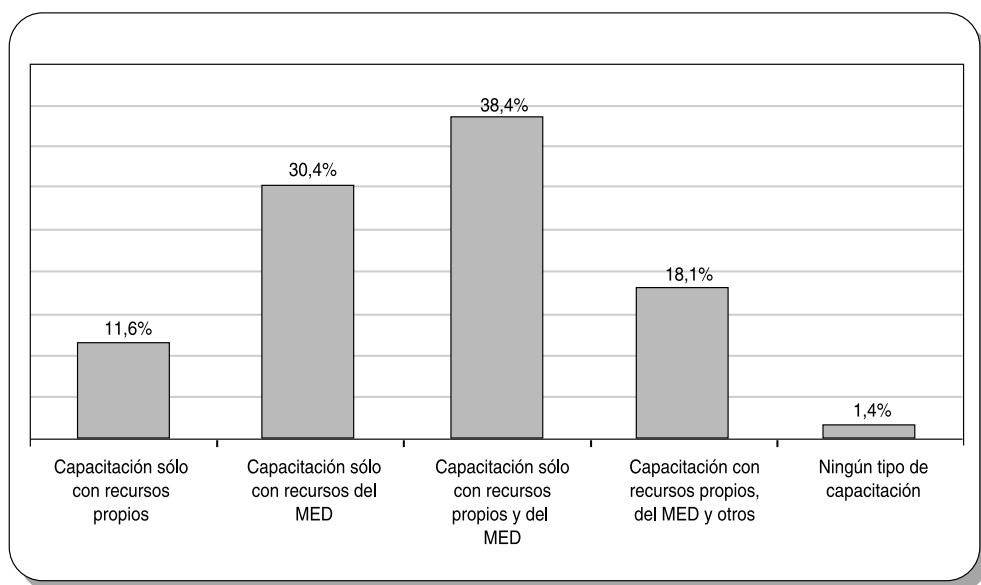


*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.



En la mayoría de los centros educativos visitados el personal ha recibido algún tipo de capacitación; sólo en dos de ellos manifestaron no tener capacitación y uno no especificó respuesta. La presencia del Ministerio de Educación (en adelante MED) en este tema es vital: casi el 87% de las capacitaciones que recibe el personal del centro educativo se realiza con recursos del MED en combinación con recursos propios del centro educativo. Lo que no queda en claro es el tipo de capacitación recibida. La ficha no registró esta información y tampoco si la capacitación era para maestros en general o para maestros de educación especial. Uno de los problemas para la asistencia a las capacitaciones es el cuidado de los alumnos; si el profesor debe ir a una capacitación, es probable que ese día no haya atención para los alumnos.

**Gráfico N° 20**  
**Procedencia de los recursos para la capacitación**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

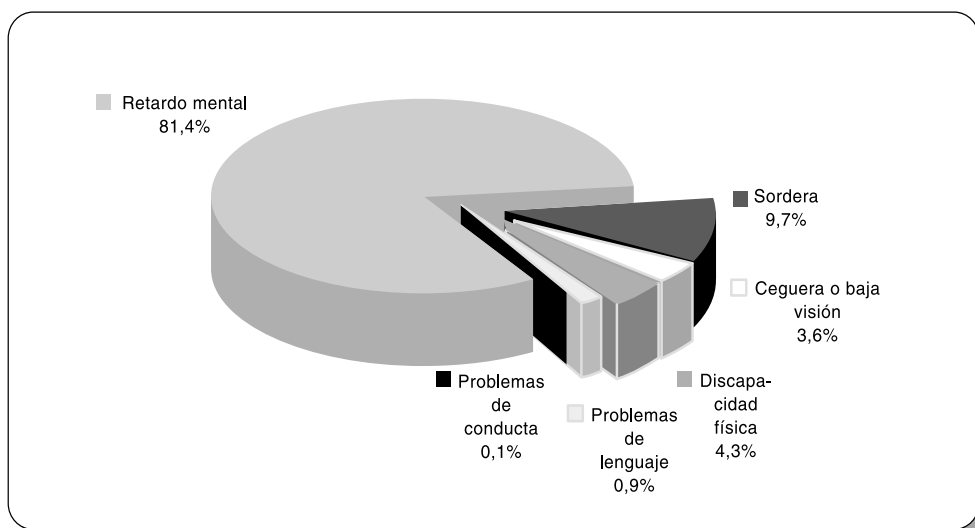
## 5.7 LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

El número de alumnos censados bajo el rubro de necesidades educativas especiales varía enormemente. Algunos países censan menos de un 1% de todos los alumnos, otros censan más del 10%. Esta diferencia en el porcentaje de alumnos censados puede reflejar variaciones en los procedimientos de valoración, criterios de financiación y de provisión.

El porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales con escolarización separada (centros especiales y aulas especiales) varía ampliamente en Europa. Algunos países escolarizan menos del 1% de todos los alumnos en los centros y aulas especiales; otros más del 4%. En particular los países del noroeste de Europa parecen poner más frecuentemente a los alumnos en colegios especiales, en oposición al sur de Europa y a los países escandinavos. En Europa, aproximadamente el 2% de todos los alumnos son educados en colegios separados.

El total de alumnos de los centros visitados es de 11 739; de ellos el mayor porcentaje presenta retardo mental (81,3%). Le siguen en importancia problemas de audición (9,7%), discapacidad física (4,3%), ceguera o baja visión (3,6%) y, por último, problemas de lenguaje (0,9%); los casos con problemas de conducta son mínimos.

**Gráfico N° 21**  
**Porcentaje de alumnos según tipo de discapacidad**



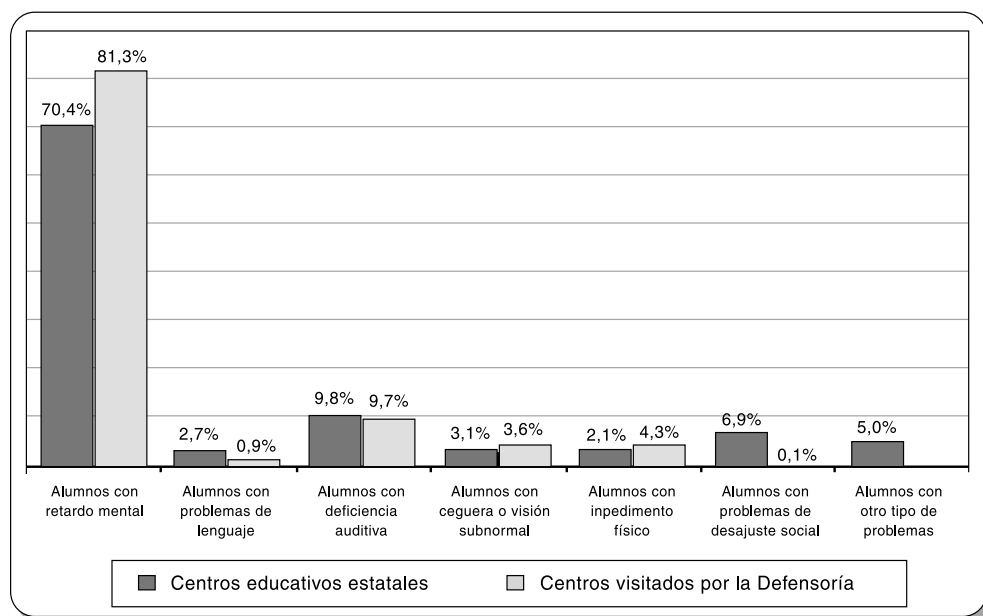
*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

Si comparamos estos datos con la información del MED sobre centros educativos de gestión estatal, que fueron los que visitó la Defensoría del Pueblo, encontramos una distribución similar, salvo en el caso de retardo mental: mientras que a nivel nacional el 70% de los alumnos que asisten a Centros de Educación Especial presentan retardo mental, este porcentaje aumenta a 81,3% en el caso de los centros visitados. Cabe señalar que las estadísticas básicas del MED se hacen en función de la información que envían los centros educativos y no con base en entrevistas o visitas a los centros.

La diferencia también puede deberse a que la selección de los centros visitados no fue hecha aleatoriamente.

Un tema que no debemos olvidar es que ignoramos cómo ha sido elaborado el diagnóstico para señalar que un niño tiene determinado tipo de discapacidad. En algunos centros visitados, especialmente en los Programas de Intervención Temprana (PRITES), se encontró que no tenían la información sobre cómo hacer la evaluación del alumno.

**Gráfico N° 22**  
**Alumnos según tipo de discapacidad en Centros Educativos Especiales**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

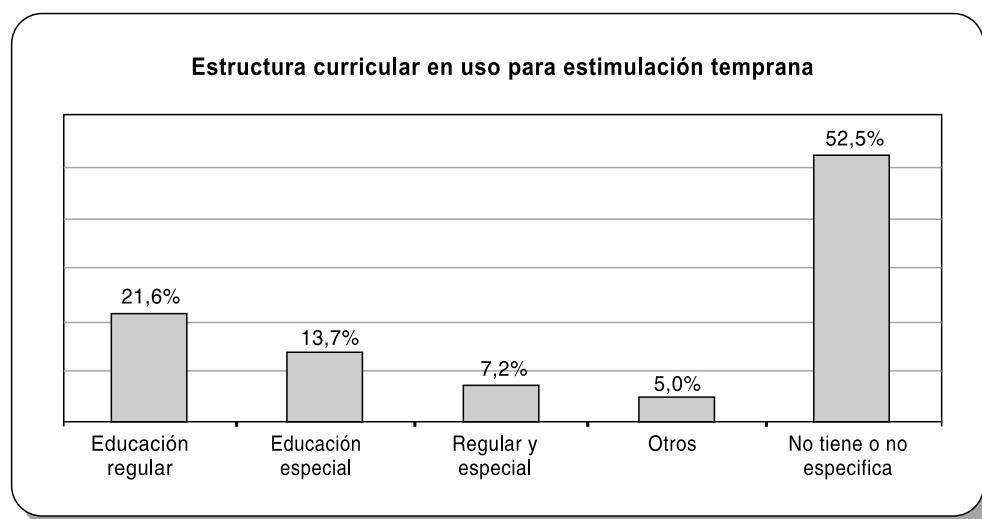
## 5.8 MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA

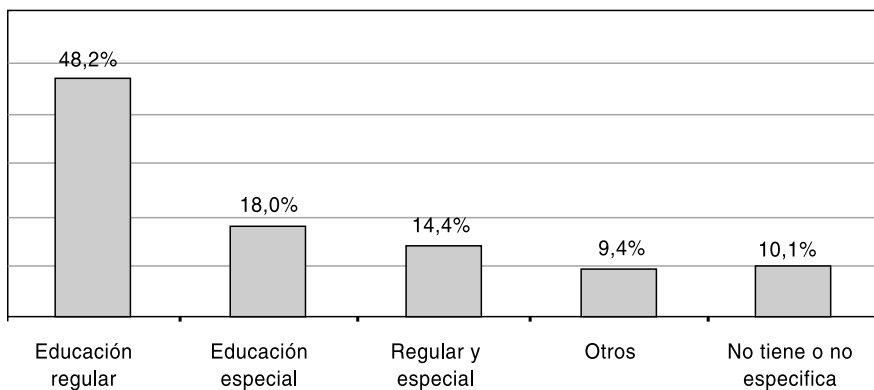
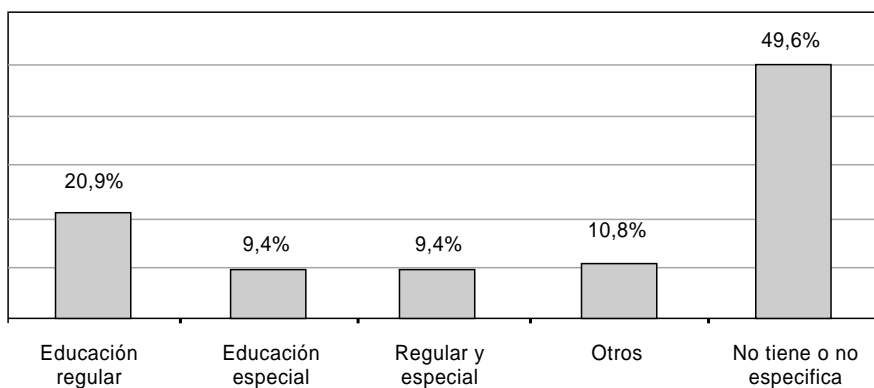
Son evidentes algunas conclusiones y tendencias comunes respecto del currículo, la formación y las actitudes de los maestros. La mayoría de los países hacen uso de un programa educativo individual para los alumnos con necesidades educativas especiales. La manera en que se adapta el currículo ordinario, los recursos adicionales necesarios, las metas y la evaluación del acercamiento educativo, se van incorporando poco a poco a dicho documento. Estas adaptaciones pueden

tomar formas diferentes y, en algunos casos, para categorías específicas de alumnos, anular ciertos puntos del currículo.

Uno de los objetivos de la supervisión era conocer el tipo de instrumento que utilizan los docentes en el centro educativo de acuerdo con cada nivel. Lo que se encontró fue que en el caso de la estimulación temprana y la educación ocupacional, alrededor de la mitad de los centros educativos no tiene o no especifica qué estructura curricular emplea, y algunos centros no cuentan con área de estimulación temprana o con la modalidad ocupacional. En el caso de la estimulación temprana, el 22% emplea la estructura curricular de educación básica regular, el 14% utiliza la estructura de educación especial y el 7% emplea ambas. Los porcentajes para la educación ocupacional son de 21,9 y 7% respectivamente. En el caso de primaria, el porcentaje de los que no tienen estructura curricular o no especifican es del 10%, y cerca de la mitad utiliza la estructura de educación básica regular, el 18% de la educación especial y el 14% emplea ambas. Es importante señalar que la educación primaria es la que concentra la mayor cantidad de alumnos. Se observa que se sigue la norma de utilizar no sólo el currículo específico para la educación especial sino también el correspondiente a la educación básica regular, lo cual es parte de la nueva política educativa.

**Gráfico N° 23**  
**Tipo de estructura curricular que utilizan los docentes**  
**según nivel de educación**



**Estructura curricular en uso para educación primaria****Estructura curricular en uso para educación ocupacional**

Fuente: Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

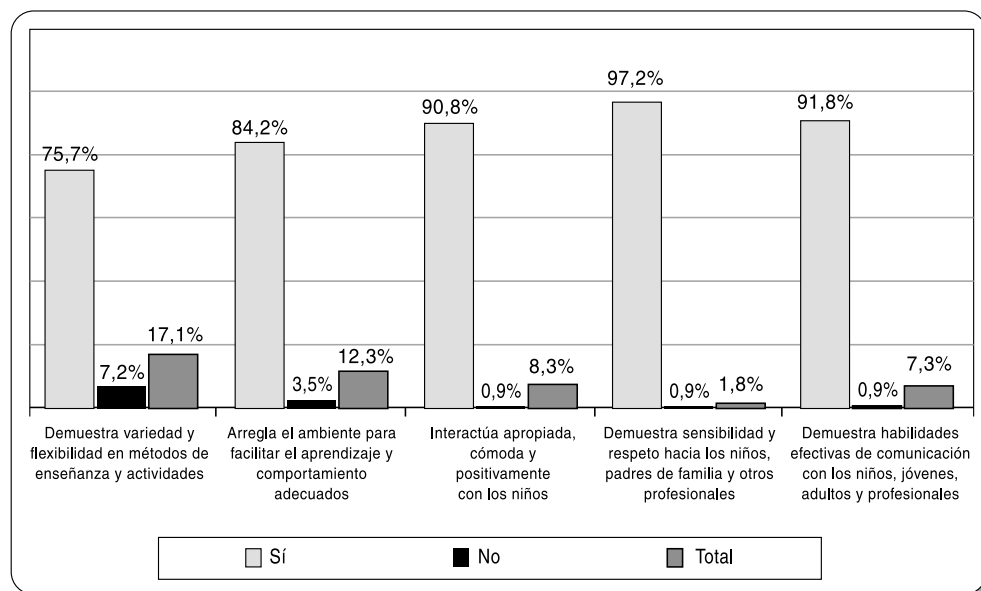
### 5.8.1 Observaciones en el aula

Durante la visita a los centros educativos se tuvo la oportunidad de observar la forma en que los profesores interactuaban con sus alumnos, con otros profesionales y/o padres de familia. La observación se realizó en la mayor parte de los centros educativos visitados; sin embargo, en alrededor de un 18% de éstos no se pudo contar con esta valiosa información.

Lo que destaca es que la mayoría de profesores tienen más habilidades en el desarrollo de prácticas de interacción tanto con los niños como con los jóvenes y adultos (ver el gráfico 24). Sin embargo, esa habilidad disminuye en la flexibilidad de métodos de enseñanza y en el trabajo de adecuación del salón de clases para una mejor enseñanza: aún existe un 25% de profesores que demuestran muy poca o nula flexibilidad en los métodos de enseñanza.

En general, observamos una evaluación positiva en el aula, aunque debemos precisar que la sesión se desarrollaba en presencia de representantes de la Defensoría del Pueblo, lo cual pudo haber influido en una mejor actitud al momento de la visita. No es posible llegar a conclusiones definitivas a partir de una hora de observación durante el año escolar, sino sólo referenciales.

**Gráfico N° 24**  
**Observaciones en el aula**



Fuente: Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

## 5.9 LA INTEGRACIÓN

Uno de los objetivos de la supervisión era conocer la opinión de los directores<sup>48</sup> sobre la integración de los alumnos, cómo se lleva a cabo, qué modelos utilizan y los resultados que observan.

La mayoría de los directores de Centros Educativos Especiales y Regulares entrevistados presentan opiniones generales sobre la integración. Éstas han sido divididas en tres grupos. Además, como veremos, se nota algún nivel de confusión en el concepto de integración o en el modelo utilizado. Se trata de un modelo, en la mayoría de las veces, utilizado sólo de 1 a 4 años. Al final se presentan sugerencias brindadas por los propios docentes.

### 5.9.1 Conceptos sobre integración

Sólo algunos introducen conceptos. Así, un director de un Centro Educativo Especial (CEE) de Cusco señala: “es una forma de ver nuestro logro y (que) se deriven a centros regulares”. Algunos redundan en el concepto: “A través de la educación el educando puede *integrarse* a la sociedad” (CEE Lima). En este caso, como en otros registrados, los directores confunden la integración (un proceso netamente escolar) con la inclusión. Así, un director señala: “(la integración) es incluirlo en la familia, en la escuela y en la sociedad productivamente” (CEE Lima). Un director la relaciona con el modelo de *normalización*: “Los educandos no pueden permanecer en Centros Educativos Especiales cuando han adquirido destrezas y habilidades para ir a un centro regular, teniendo en cuenta el principio de *normalización*” (CEE Iquitos).

### 5.9.2 Opiniones sobre integración

Encontramos diversas opiniones en torno de la integración. Un primer grupo –el mayoritario– se muestra en total acuerdo; un segundo grupo señala las limitaciones o dudas respecto del modelo, ya que reconocen la complejidad de llevarlo a cabo. Un tercer grupo está en desacuerdo con la integración.

*Primer grupo.* - Quienes se muestran en *total acuerdo con la integración* utilizan calificativos favorables para ésta: es “esencial”, “beneficiosa”, “importante”, “positiva”, “factible”, “necesaria”, etcétera. Sin embargo, la mayoría no explica las razones, salvo en algunos casos: “Es algo positivo porque el niño avanza más rápido y puede superar su deficiencia con más facilidad” (CEE Lima); “Permite que (los niños con discapacidad) socialicen” (CEE Lima); “Es una forma de intercambio y no de aislamiento, una formación completa, no considerando su discapacidad” (CEE Lima); “La familia se siente mejor al ver a sus niños en colegios regulares” (CEE

<sup>48</sup> En ausencia de éstos, las preguntas fueron contestadas por el docente de turno.

Lima); “Da oportunidad a los jóvenes de tener otros aprendizajes para desarrollarse como personas y sin discriminación” (CEE Iquitos).

En el grupo de los que están a favor de la integración hay quienes apoyan este modelo como producto de un aprendizaje. “En un momento se rechazaba, no se pensaba que un alumno especial pudiera pasar a adecuarse ... pero la capacitación nos ha ayudado y ha demostrado lo contrario” (CEE Lima).

*Segundo grupo.* - Es el grupo que hace salvedades o señala las limitaciones del modelo. Aquí hay quienes consideran que no todos los niños y niñas deberían integrarse sino que se considere el tipo de discapacidad que presentan: “No se debe dar (la integración) al niño con retardo mental. Los profesores no están capacitados y los niños no están preparados. No es...personalizada” (director de CEE Lima). Otro director, también de un CEE de Lima, señala la levedad como un criterio para seguir la integración: “Está bien para niños con retardo leve”.

En este grupo consideramos a quienes observan el reto de la integración: “Es un poco difícil, hay que trabajar bastante, básicamente la integración académica” (director de CEE Lima). Otro señala: “Necesita mucho de nosotros, la parte afectiva” (director de CE integrador de Lima). Otro menciona: “La integración es muy difícil porque la comunidad la desconoce y no quiere” (director de CEE Lima). Otro director introduce ciertos aspectos problemáticos: “Funciona en un 50%; las profesoras no están preparadas, las aulas son muy grandes. Depende de los niños si tienen o no apoyo” (CEE Lima).

Dos directores presentan sus propios prejuicios con respecto al desempeño de los niños y niñas con discapacidad: “Los sordos tienen dificultades de comprensión a veces, por eso algunos sólo pueden seguir carreras técnicas. Los que no tienen esta dificultad pueden hacer carreras universitarias” (CEE Iquitos). Otro director señala estar de acuerdo con la integración, “siempre y cuando no se les cree falsas expectativas a los padres” (CEE Piura).

Un director de un CE integrador de Lima introduce los prejuicios provenientes de los niños: “El niño sufre, le ponen chapas”. Son los compañeros de escuela, niños o niñas sin discapacidad quienes crean los apodosos peyorativos.

*Tercer grupo.* - Es el grupo en desacuerdo con la integración (el minoritario). Un director introduce su experiencia para rechazar la integración: “Desde mis 28 años no he visto que ha dado resultados porque se comienza con mucho entusiasmo pero (los niños) regresan (al CEE); *no funciona ... por las conductas estereotipadas*” (CEE Callao). Estas conductas encierran prejuicios discriminatorios frente a la integración y frente a los niños y niñas con discapacidad.

Hay quienes introducen otros aspectos que les hacen no creer en la integración: “Es una desventaja porque no se hace el *seguimiento* correcto al alumno (docente de CEE, Trujillo).



### **Algunas razones de quienes no aplican la integración**

A continuación mostramos las razones que explican la falta de aplicación del modelo, según los directores entrevistados. Cabe agregar que algunos directores dejaron la respuesta en blanco.

Cinco directores de CEE, dos de Lima y tres de Trujillo, señalan que no han recibido capacitación para la integración. Además, tres directores de CEE de Lima señalan que no se han tomado medidas al respecto ya que “recién hemos recibido la capacitación”, “recién estamos en proceso”, “estamos en capacitación”.

Un director de un CEE de Ayacucho señala: “No cuento con material didáctico”. En la misma línea, un docente de Piura manifiesta: “No contamos con los recursos”. Un director de CEE de Lima señala que no se ha formado el SAD. Por último, un director de un CEE de Lima expresa su criterio por el tipo de discapacidad: “Son niños con un coeficiente intelectual muy bajo”

#### **5.9.3 Modelos de integración utilizados**

La mayoría de directores señala que el modelo es utilizado desde hace 1 a 4 años, salvo en Arequipa donde siete centros iniciaron el modelo en 1990.

Los modelos de integración empleados son diversos y de diferente origen: 1) Del Servicio de Atención a la Diversidad (SAD); 2) Del Ministerio de Educación; 3) Modelo escolar, laboral y familiar; 4) Familiar-educativo; 5) Del Plan Pedagógico Institucional, 6) Han creado su modelo.

Otros directores muestran clara confusión con el modelo e introducen modelos no específicos a la integración: 1) Activo, audición, lenguaje, el método verbotonal; 2) Constructivismo y análisis conductual; 3) Adecuación a las necesidades del educando; 4) Sólo con los padres de familia.

En esta línea, en las observaciones producto de la visita a una escuela se constata: “Hacen integración, pero sin método alguno ni seguimiento del caso”. En estas observaciones también se constató algo relativo al equipo SAD y la integración: “A pesar de que la profesora pertenece al equipo SAD, no maneja la información necesaria sobre los niños integrados”.

#### **5.9.4 Sugerencias de los directores**

Entre las sugerencias explícitas o implícitas presentadas por los docentes, tenemos:

1. Orientación en el tema.
2. Capacitación en la labor docente.
3. Especial consideración en la formación y capacitación docente de las regiones andinas y amazónicas.

4. Apoyo de la familia en la integración, a pesar de los problemas de pobreza que afrontan.
5. Apoyo del SAD.
6. Sensibilización y concientización de los alumnos y docentes de la educación regular y de la sociedad en general.
7. Seguimiento cercano a los niños y niñas integrados.

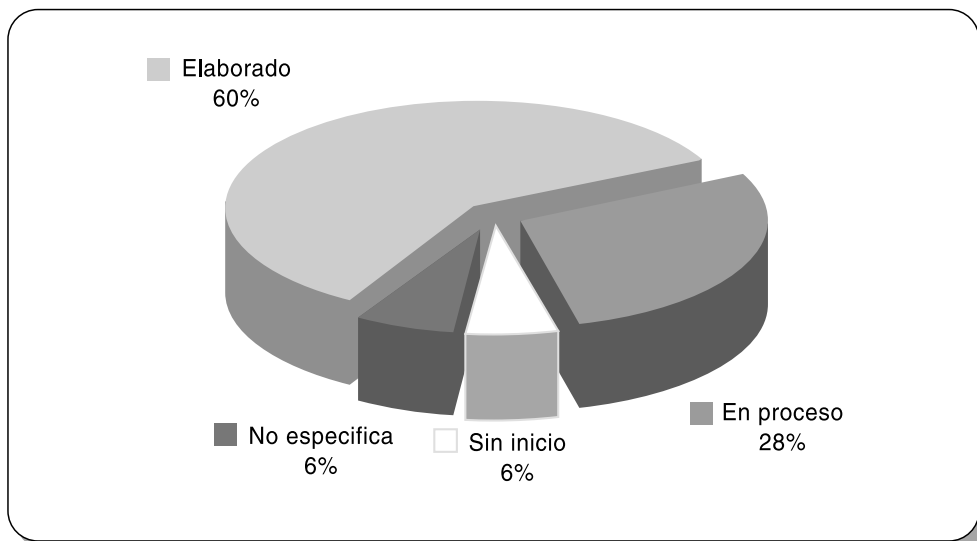
### **5.10 PLANIFICACIÓN**

Todo centro educativo debe considerar diversos aspectos de planificación, mantenimiento, desarrollo institucional y trabajo con los padres. Existen diferentes mecanismos de planificación, como son: el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), el Plan Anual de Trabajo, el Plan de Escuela de Padres, el Plan de mantenimiento de la Infraestructura, entre otros. La ficha responde cuántos de estos planes se tenían elaborados al momento de la visita, cuáles estaban en proceso y cuáles no se habían iniciado aún. Considerando que un factor que influye en el desarrollo institucional es el trabajo en equipo, este rubro también fue tomado en cuenta.

El PDI es un instrumento que ayuda a conducir el centro educativo para responder de la manera más apropiada a los cambios del futuro, estableciendo los objetivos para su mejoramiento en el corto, mediano y largo plazo. Forma parte de un propósito colectivo donde el director, los profesores y los demás miembros de la comunidad educativa proponen cambios. El 60% de los centros visitados contaban con un PDI elaborado y el 28% lo tenían en proceso de elaboración. Juntamente con esto, tenemos que en el 89% de los centros visitados se afirmó que trabajaban en equipo, lo cual parece ser muy alentador, aunque habría que tomar este último dato con cuidado porque el hecho de que el director o profesor responsable declare que se trabaja en equipo no significa necesariamente que sea así en las labores cotidianas en la escuela.

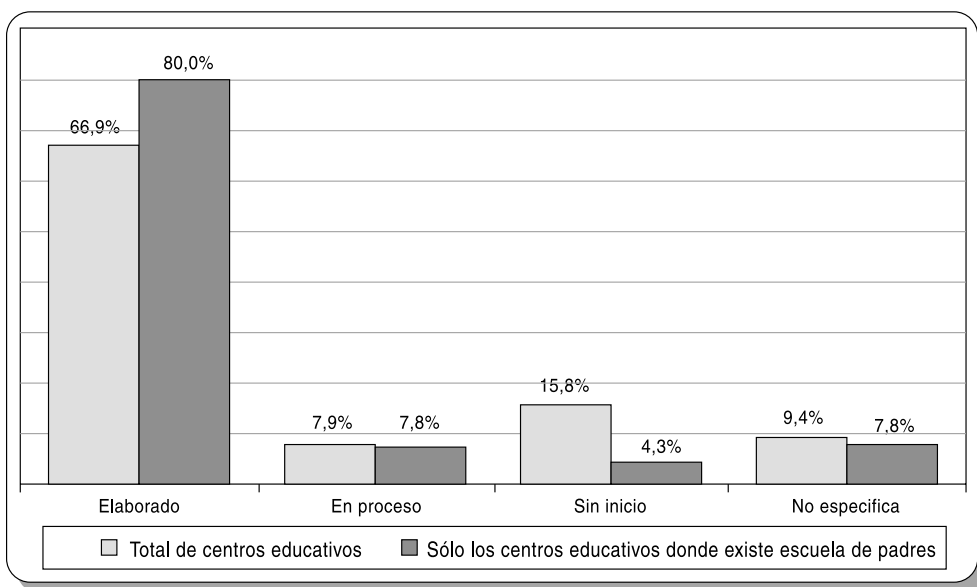
El 83% de los centros cuenta con Escuela de Padres, un 67% ha elaborado el Plan de Escuela de Padres y un 8% lo tiene en proceso. Si tomamos en cuenta sólo los casos que tienen Escuela de Padres (115 centros educativos), el porcentaje de los que tienen elaborado el plan (80%) o en proceso de elaboración (7,8%) llega a 88%.

**Gráfico N° 25**  
**Plan de Desarrollo Institucional**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

**Gráfico N° 26**  
**Escuela de Padres**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

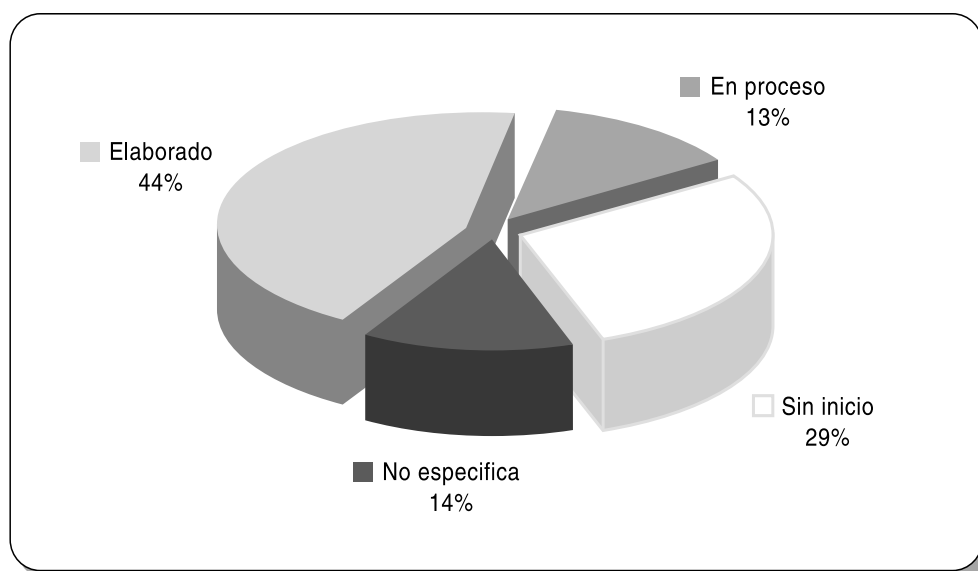
### 5.11 PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA EN EL CENTRO EDUCATIVO

Un punto crucial para el desarrollo de los centros educativos es la participación de los padres, no sólo en el cuidado de sus propios niños sino también en el desarrollo de la vida institucional del centro educativo. Sólo en la mitad de los centros entrevistados se afirma que los padres participan frecuentemente, y en la mayor parte de los casos es sólo uno de los padres el que lo hace (81%).

La Asociación de Padres de Familia (APAFA), reconocida por el MED, tiene una serie de funciones que cumplir. La Resolución Ministerial N° 714-98-ED, publicada el 14 de diciembre de 1998, establece el modelo de estatuto que rige a las APAFA, cuya gestión se inicia en el mes de octubre. En el mes de noviembre, en asamblea general ordinaria, se aprueba el Plan Operativo Anual (POA) y su presupuesto, de acuerdo con el Plan Anual (PAT), así como la cuota ordinaria anual, su oportunidad y forma de pago. Cada año la APAFA presenta un Plan de Trabajo en el cual señala los objetivos que ésta debe alcanzar en el centro educativo.

El 86% de los centros educativos cuenta con APAFA. Poco más del 50% tiene el Plan de la APAFA elaborado (44%) o en proceso de elaboración (13%).

**Gráfico N° 27**  
**Plan de Trabajo de la APAFA**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

## 5.12 NECESIDADES Y RECLAMOS EN EL CENTRO EDUCATIVO

Uno de los temas indesligables de la calidad educativa es el entorno humano y social de los centros educativos. Una base segura en infraestructura y financiamiento contribuye a un clima educativo más armonioso.

### **Necesidades del centro educativo**

Lo que observamos es que casi todos los centros educativos, excepto cinco, manifiestan tener alguna necesidad. Como no se hizo una pregunta estandarizada acerca del tipo de necesidades que tenía el centro, la dispersión de las respuestas es muy alta y los porcentajes hacen que se pierda la diversidad del panorama, por ello presentamos la información básicamente como número de casos (gráfico 28).

En la mayor parte de los casos, la implementación se presenta como algo prioritario: 23 centros afirman que su mayor necesidad es de infraestructura e implementación. Otra combinación importante (20 casos) es de implementación y personal y 19 centros afirman que sólo de implementación. Si sumáramos todos los casos que mencionan, entre otras necesidades, la implementación, tenemos que el 76% de los centros la reclaman. Algo similar ocurre con la infraestructura. Aunque el porcentaje es menor, sigue siendo importante: el 52% de los centros necesita mejorar su infraestructura; y el 42% necesita personal.

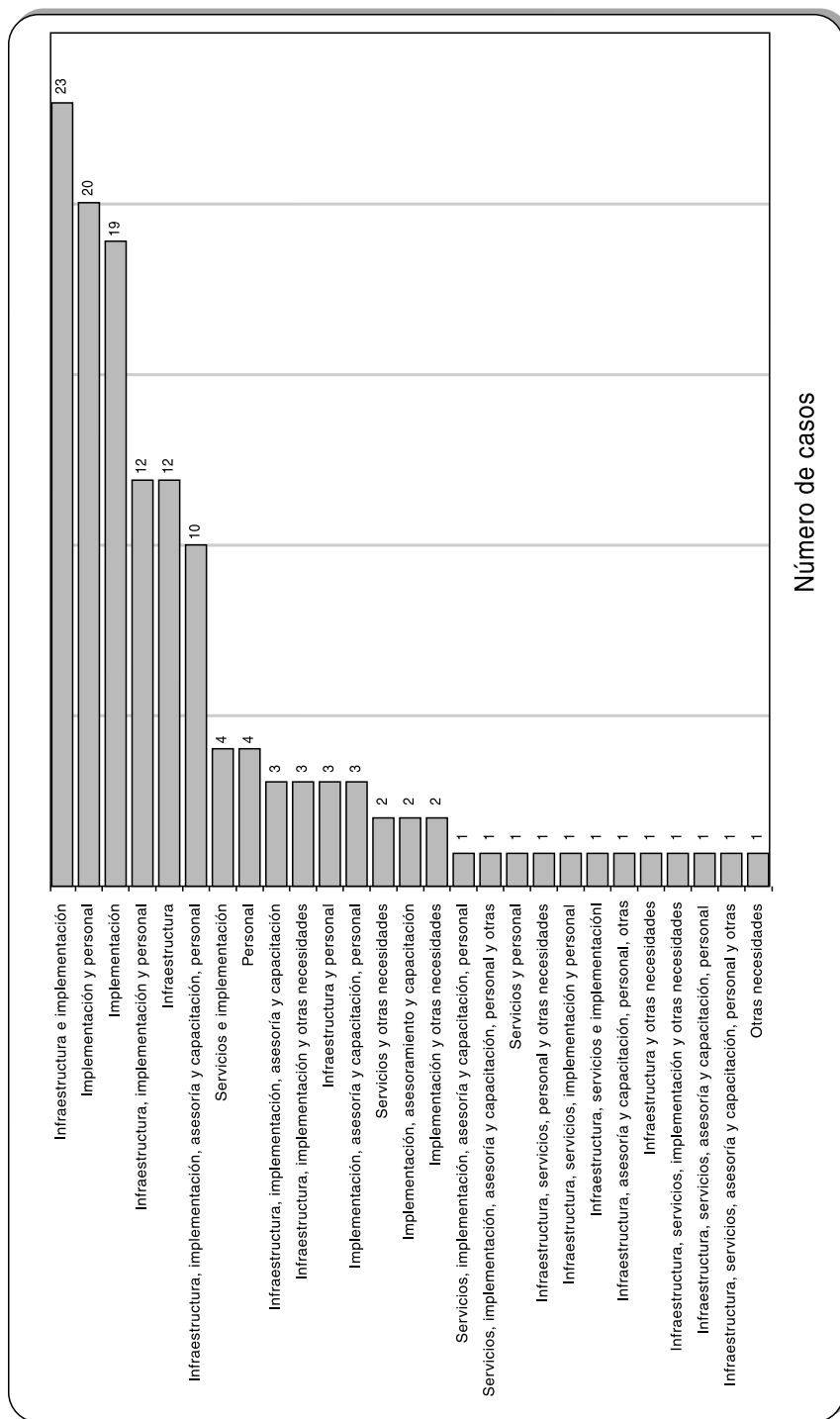
Ante estas necesidades la mayoría de los centros (99 de ellos) busca la solución a través de diversas acciones, sobre todo coordinaciones con diferentes instituciones, y principalmente con los padres de familia o la municipalidad. En muy pocos casos se acude al Sector Educación, probablemente porque ya reciben de dicho sector una partida y es muy difícil reestructurar el presupuesto.

Por otro lado, al igual que estas coordinaciones, también son importantes la recepción de donaciones, la firma de convenios y el autofinanciamiento; sin embargo, sólo 11 centros educativos cuentan con estos mecanismos. Cinco de los 139 centros visitados tienen autofinanciamiento, cuatro reciben donaciones y tienen convenios de cooperación, uno tiene autofinanciamiento y convenios firmados y el otro recibe donaciones.

### **Reclamos al interior del centro educativo**

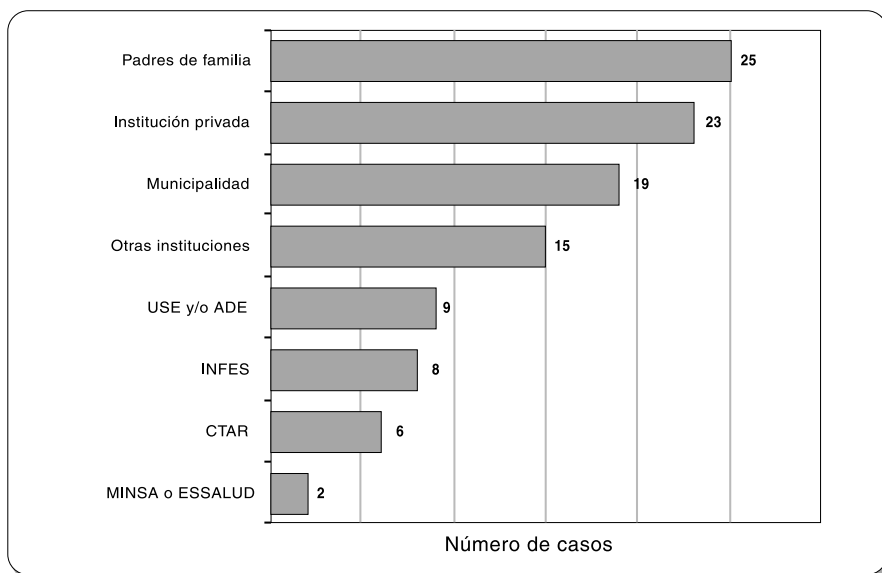
La mayor parte de los centros educativos visitados afirma no tener reclamos en su institución, un 8% de los reclamos son de diversa índole y no han sido especificados en la ficha, el 5% recibe reclamos de los padres, el 1% recibe reclamos del personal y el otro 1% tiene reclamos de sueldos.

**Gráfico N° 28**  
**Tipo de necesidades del centro educativo**



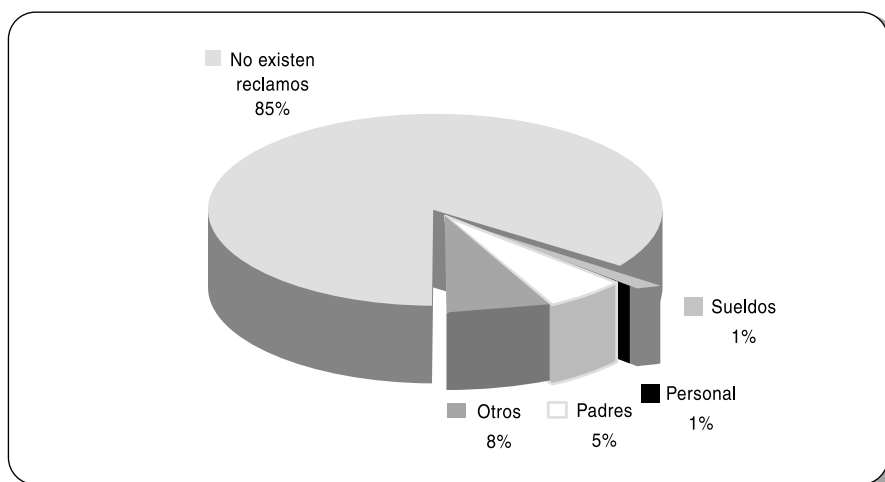
Fuente: Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

**Gráfico N° 29**  
**Instituciones o personas con las que coordina el centro**  
**para resolver sus necesidades**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000 .

**Gráfico N° 30**  
**Reclamos al interior del centro educativo**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

### 5.13 DERECHO A LA VIDA Y A LA INTEGRIDAD: EL ABUSO Y MALTRATO A LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Este último punto ha sido denominado derecho a la vida y a la integridad porque la vida de todos los seres humanos debería estar exenta de cualquier tipo de maltrato o vejación; debería ser una vida con el pleno respeto y la plena conciencia de que todos somos iguales, no sólo ante la ley sino ante el otro, y como iguales esperamos que se nos trate. Resulta inaceptable cuando un niño o niña es víctima de maltrato y abuso, y sobre todo cuando la víctima es un niño que tiene algún tipo de discapacidad.

A lo largo del Informe se ha afirmado que los datos pueden dar o no cifras alarmantes, pero que no se pueden entender si no son vistos en estrecha relación con las personas beneficiadas o afectadas.

En este punto, sólo en cuatro centros visitados se señaló que ha habido quejas por maltrato físico o psicológico, por discriminación o por abuso de autoridad realizado por el personal que allí labora.

Muchas veces el maltrato trasciende al centro educativo, pero éste es la única instancia del Estado a la que el niño maltratado asiste cotidianamente y es responsable de denunciar ese maltrato y tomar acciones para que no se repita. En 38 centros educativos se han registrado casos de maltrato a los alumnos. Se considera el número de casos y no los porcentajes para que la información no se diluya.

En la mayoría de los centros educativos, ante un caso de maltrato se habla con los padres y, en menor medida, de acuerdo con la gravedad del maltrato, se

#### Convención sobre los Derechos del niño

##### Artículo 6

1. Los Estados Partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida.
2. Los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

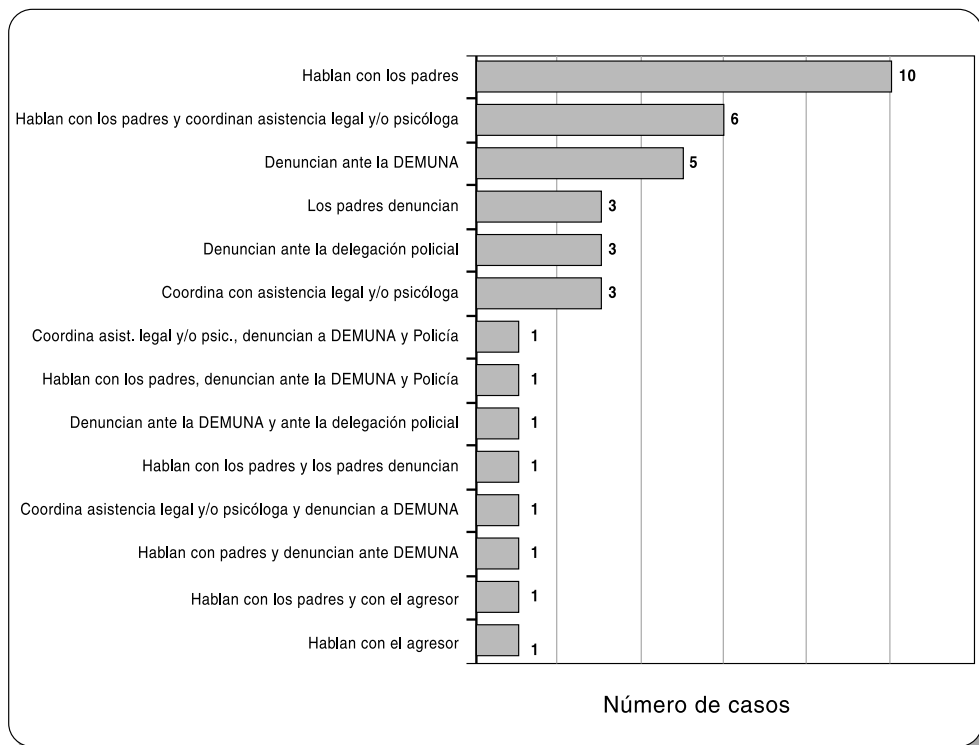
##### Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.
2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.



denuncian los casos. Si tomamos sólo los centros educativos que registran algún tipo de maltrato, que son 38, tenemos que en el 53% de ellos se habla con los padres (y en algunos casos denuncian el hecho) y el 45% denuncia además el caso a la DEMUNA o a la Policía.

**Gráfico N° 31**  
**¿Qué hace el centro educativo en casos de maltrato?**

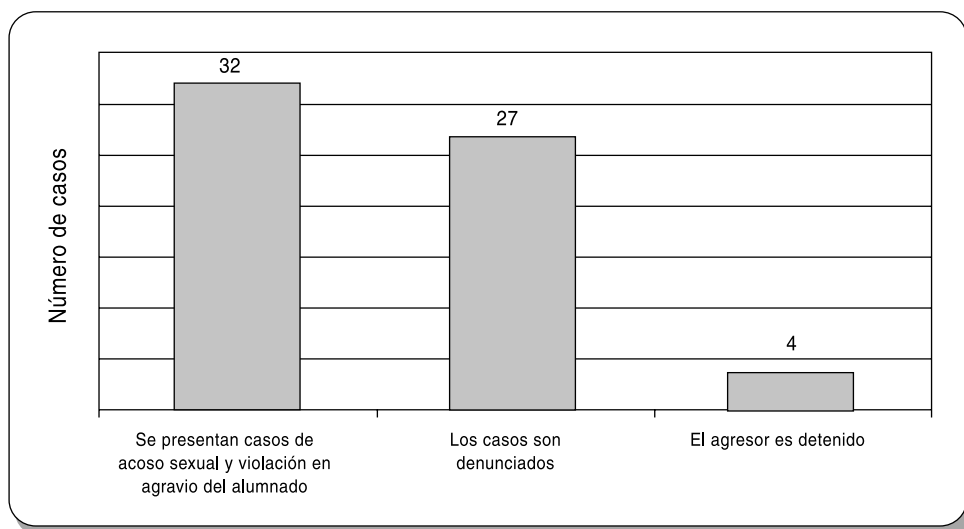


*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

En casi la cuarta parte de los centros visitados se han encontrado casos de acoso sexual o violación<sup>49</sup> (en 32 CEE), cifra preocupante si se considera que estos son los casos conocidos (ignoramos aquellos en que las víctimas han callado). Dentro de este triste panorama, debemos rescatar que el 84% (27 de un total de 32) de los casos han sido denunciados, aunque sólo en cuatro de ellos el agresor ha sido detenido.

<sup>49</sup> Uno de los casos fue de violación por parte del abuelo de una niña con retardo mental. En otro se registró el embarazo de una adolescente por parte de otro alumno del centro educativo.

**Gráfico N° 32**  
**Casos de acoso sexual y violación**



*Fuente:* Defensoría del Pueblo: Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales, 2000.

Lamentablemente, no se cuenta con información diferenciada entre acoso y violación para poder precisar la incidencia específica de ambos problemas. Lo que sí hay que destacar, y también señala un informe elaborado por Save the Children sobre Niños con discapacidad y abuso sexual, es que el centro educativo juega un papel de gran importancia en este tema, debido a que es el lugar donde se puede detectar la mayor parte de los casos de abuso sexual. Esto no quiere decir que sea el lugar donde dicho abuso se comete, sino que es allí donde el docente o psicólogo puede percibir cambios en la conducta de los niños.

## **6. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN A LOS DOCENTES**

Así como se realizó una observación general en el aula, inmediatamente después de la visita se planteó una serie de 10 preguntas a los docentes. Si bien se sustenta en algunos datos numéricos, este análisis es fundamentalmente cualitativo; ello significa que se centra en las interacciones, los procesos, las actitudes y los comportamientos de los docentes y otros actores del centro educativo, las mismas que nos pueden dar pistas para la acción. Este análisis se basó en información extraída de Centros Educativos Especiales y Centros Educativos Integradores, como se observa en los cuadros.

Aun cuando la mayor parte de preguntas son de corte cualitativo, el análisis de las mismas ha encontrado una limitación: las respuestas resultaron en todos los casos muy cortas y en muchos casos muy obvias. Además se encontró un alto

índice de respuestas en blanco. Por otro lado, la aproximación al entrevistado en una visita rápida no permitió respuestas más completas, lo que se logra sobre la base de la mutua confianza.

Para contrarrestar esta limitación, resulta imprescindible comparar estos hallazgos con los datos arrojados por las fichas.

Esta sección nos permitirá obtener una información general sobre: Actores del centro educativo (preguntas 1, 2 y 3) y grado de interrelación con las familias (ver la pregunta 5), uso de materiales (pregunta 4) y tipo de materiales (pregunta 7), práctica pedagógica (pregunta 6), ambientes existentes en el centro educativo (pregunta 7), existencia de instrumentos tecnológicos (pregunta 8), uso de la tecnología (pregunta 9) y uso de recursos fuera del centro educativo (pregunta 10).

A continuación presentamos los cuadros de resultados por pregunta. (El número del cuadro corresponde al número de la pregunta realizada).

### Pregunta N° 1

#### ¿Cómo trabaja usted con su supervisor o coordinador inmediato?

#### Centros Educativos Especiales

Provincia	Acciones	Frecuencia	Actores	Observación
<b>Lima</b> (Fichas 11 a 51) <sup>50</sup>	Coordinación Supervisión Comunicación	<b>Nº de casos</b> Mensual (5) Semanal (2) Trimestral (1)	<b>Nº de casos</b> Directora (3) Coordinador/a (2) Especialista USE (2) Asesora y Psicóloga (1) Asesora (1) Subdirector (1)	Dos quejas en torno al supervisor de USE (F. 30 y 31), quien es especialista de inicial Una queja: falta asesoría (F. 28) 1 queja: malas relaciones con directora (F. 37)
<b>(Total 36)</b>				
<b>Provincias</b> (Fichas 52 a 128) <sup>51</sup> Cusco, Iquitos Piura, Huancayo Callao, Trujillo Jaén, Arequipa	Supervisión Coordinación	Mensual (4) Quincenal (1) Otros: "Frecuente cuando empieza el año"	Directora (11) Asesora (6) Equipo (5) Coordinador/a (3) Subdirector (2) Escuela Padres (2) Supervisor (2) Especialista en serv. especiales (1) PLANCAD (1) Especialista ADE (1) Especialista Reg. (1)	Una queja: "El coordinador no ha hecho nada" (F. 71) Otra: "El trabajo es coordinado, pero mayormente es individualizado" (F. 104)
<b>(Total 70)</b>				

<sup>50</sup> En total suman 45 fichas considerando que faltan 5 fichas eliminadas.

<sup>51</sup> En total suman 75 ya que faltaron 5 fichas y hubo fichas contadas como 60 A y B y 84 A, B y C.

**Centros Educativos Integradores<sup>52</sup>**

Provincia	Acciones	Actores	Observación
Lima (8)	Coordinación	Subdirector/a (2)	Uno: "Si algo estoy fallando me dice de una manera constructiva" (Lima) "Conservando las relaciones humanas" (F. 009)
Iquitos (2)	Dando pautas (1)		
Huancayo (1)			
<b>(Total 11)</b>			

Aunque la información no ha sido completa y muchas respuestas se limitaron a señalar aspectos generales como, por ejemplo, "hay coordinación", en algunas otras se nota una deficiencia en torno a las coordinaciones o a las supervisiones<sup>53</sup>. Además, la mención al trabajo en equipo sólo se dio en provincias en 5 de 75 casos (6,6%). Sólo en dos casos especificaron que se trataba del trabajo del docente con la psicóloga y la asistente social, y en otro de la psicóloga con el padre de familia y el asesor. Por otro lado, quienes respondieron señalaron que la mayor parte de las coordinaciones eran mensuales, lo que resulta insuficiente.

Si bien muchas respuestas son escuetas, traducen un déficit respecto de los recursos humanos. Así, los cuadros muestran claramente la poca mención a los profesionales (psicólogos, asistentes sociales, etcétera) como actores de los Centros Educativos Especiales.

Se recibieron dos quejas en Lima sobre el supervisor de la Unidad de Servicios Educativos porque no tenía la condición de especialista de educación especial; ello sugiere que no sólo existirían vacíos en lo que respecta a recursos humanos, coordinación y trabajo interdisciplinario dentro de los centros educativos, sino que también en algunos casos el apoyo brindado desde la USE o ADE resultaría ser poco adecuado.

Los Centros Educativos Integradores, que son pocos, traen aún datos más limitados. Sin embargo, en las observaciones se nota la visión de un trabajo concertado.

<sup>52</sup> En las respuestas no figura frecuencia.

<sup>53</sup> En total suman 4 quejas; ver observación del cuadro.

## Pregunta N° 2 ¿Cómo trabaja con otros docentes?

Provincia	Acciones	Frecuencia	Actores	Observación
<b>Lima</b>	Coordinación	Mensual (2)	Con amigos (1)	“No hay trabajo conjunto” (F. 28)
	Comparten responsabilidades	Bimestral (1)	Con equipo (2)	“Sólo directora coordina” (F. 50)
	<b>Específicos:</b>			“No coordina” (F. 40)
<b>(Total 36)</b>	Ven casos (1)			
	Programación (1)			
<b>Provincias</b>	Díálogo	Mensual (5)	Con docentes del mismo nivel/	2 no coordinan (F. 83, 110)
Cusco, Iquitos, Piura, Huancayo, Callao, Trujillo, Jaén, Arequipa	Ayuda mutua	Semanal (3)	ciclo/grado/modalidad (5)	1: “Muy poca coordinación” (F. 56)
(Fichas 52 a 128)	<b>Específicos:</b> Eval. alumnos a integrar (1)		Con docentes Ed. Física y Música (1)	2: No hay otros docentes (F. 61 y 71)
	Préstamos de material (1)		Equipo (2)	
	Elabora proyecto (1)		Grupal (2)	
	Elabora programación (2)		Docentes de PLANCAD (1)	
	Círculo de estudio (1)			

### Centros Educativos Integradores<sup>54</sup>

Provincia	Acciones	Frecuencia	Actores	Observación
Lima (8)	Coordinación	Mensual (1)	Equipo (1)	“Los docentes lo ven como una carga” (F. s/n Lima)
Iquitos (2)	Reunión		Grupal (1)	
Huancayo (1)	<b>Específico:</b> Para hacer unidades curriculares (1)			
<b>(Total 11)</b>				

La mayoría de docentes que introdujo la frecuencia de la coordinación señala que ésta es mensual, lo que resulta insuficiente. Junto con ello, los casos mencionados de nula coordinación o el que la coordinación sea vista como una carga (caso de CE Integrador), hace explícita la necesidad de reforzar la coordinación entre docentes.

Para el caso de la existencia de centros educativos unidocentes (2 en provincia, fichas 61 y 71), se recomienda reforzar el trabajo de apoyo de equipos SAD o la conformación de redes educativas de varios centros educativos según criterios de pertenencia a una provincia, departamento o región (de acuerdo con la distribución).

<sup>54</sup> No mencionan actores.

### Pregunta N° 3

#### ¿Cómo se relaciona usted con otros profesionales en el centro educativo?

#### Centros Educativos Especiales

Provincia	Acciones	Frecuencia	Actores	Observación
<b>Lima</b>	Reuniones.	Cada 15 días (1)	Terapeuta (3)	“No hay” (F. 29)
	Coordinación académica.	Semanal (1)	Psic. y terap. lengua (1)	“Alguna vez no fui atendida como quisiera” (F. 32)
	Acuerdos		Dir., Psic. y Asis. social (1)	
	<b>Específicos:</b>			
	Capacitación (2)		Psic. de centro salud (1)	
	Tratamiento integral (1)		Con todos (1)	
	Visita domicilio (1)			
<b>(Total 36)</b>	Plan (1)			
	Celebración (2)			
<b>Provincias</b>	Colaboración	Mensual (1)	Psicólogo. (11)	No hay otros profesores (4)
Cusco,	Comunicación	Quincenal (1)	Equipo (3)	Sólo hay practicantes (3)
Iquitos,	<b>Específicos:</b>	Diario (1)	Asist. social (1)	Los docentes videntes reemplazan a invidentes (F. 91)
Piura,	Talleres (1)		Especialista (2)	
Huancayo,	Educ. sexual en Esc. de Padres (1)		Asesor (2)	
Callao,	Problemas de conducta (2)		Pediatra (1)	
Trujillo,	Sol. problemas (1)		Director (1)	
Jaén,	Evaluaciones (1)		Fisioterapeuta (1)	
Arequipa	Terapias (1)		Fisioter., Psic. y PRITE (1)	
(Fichas 52 a 128)	Metodología (1)		Grupo aprendizaje (1)	
<b>(Total 70)</b>	Elab. projects. (1)			

#### Centros Educativos Integradores

Respuesta	Frecuencia
“Bien”	5
“Intercambio de ideas, experiencias y sugerencias”	1
“De manera cordial”	1
Positivo	1
“A través de coordinaciones verbales”	1
“Todos me adoran”	1
(No responde)	1
<b>Total</b>	<b>11</b>

1. Se confirma la falta de profesionales especialistas, sobre todo en provincias.
2. Llama la atención la baja capacitación mencionada (2 en Lima y sólo una mención a talleres en provincia).
3. La coordinación de actividades en relación con la familia de los alumnos es sólo mencionada en las visitas domiciliarias en Lima (un caso) y en el trabajo con escuelas de padres en provincia (un caso). Esto mostraría una pobre relación con los padres de familia y la familia en general.
4. En provincias resalta la falta de profesionales (distintos a los docentes).
5. Las respuestas de los Centros Educativos Integradores fueron muy pobres y no permitieron un análisis.

#### Pregunta N° 4

**¿Cómo selecciona, desarrolla o adapta materiales para que sean apropiados e interesantes para los alumnos?**

#### Centros Educativos Especiales

Prov.	Centro en niño	Currículo	Tipo	Observación
<b>Lima</b>	<b>Nº de casos (14)</b>	<b>Nº de casos (12)</b>	<b>Nº de casos (12)</b>	"No hay materiales" (1); "Elabora mat. con padres" (1) "De acuerdo a limitaciones" (1) "Prof. consigue materiales de casa u otros colegios" (1) "Con PLANCAD realizan trabajos vivenciales" (1)
	Nivel (1)	Según	Desecho, recursos	
	Retardo (1)	el tema (6)	propios (7)	
	Experiencias (1)	Capacidades (1)	Tarjetas (1)	
	Necesidades	Competencias (1)	Concretos (1)	
	niño (5)	Proyecto (2)	Láminas (1)	
	Interés niño (2)	Actividad (1)	Rompecabezas (1)	
	Cada niño (1)	Estruct. curricular (1)	Papelotes, plumones, modelos (1)	
	Discapacidad (1)			
<b>(Total 36)</b>	Nivel mental (1)			
<b>Provincias</b>	<b>Nº de casos (29)</b>	<b>Nº de casos (22)</b>	<b>Nº de casos (18)</b>	Solicita apoyo a Rotary Club (1) El punzón para Braille fue donado (1) Se autogestionan, en centro no hay fondos (1) Usa materiales al alcance de los padres (1) Si son de bajos recursos, los padres elaboran (1) Considerando las posibilidades económicas de cada niño (1) Prof. trae materiales de casa (1)
Cusco,	Según:	Según:	Recursos de la zona (1)	
Iquitos,	Necesidades (16)	Tema (6)	Desechable (4)	
Piura,	Habilidades (2)	Actividad (3)	En desuso (1)	
Huancayo,	Patología (1)	Áreas (1)	Reciclable (2)	
Callao,	Cada niño (1)	Competencias (1)	Ciegos: Braille y alto relieve (2),	
Trujillo,	Grado retardo (1)	Capacidades (1)	Baja visión: contrastes	
Jaén,	Nivel mental (1)	Programación (1)	(1), colores fuertes (1)	
Arequipa	Realidad niño (1)	Proyectos (5)	Ciegos: tacto y sonido	
	Características	Objetivos (1)	(1), Braille (2)	
	niño (1)	Programa (1)	Audiovisual, de contacto,	
	Lo que pueden	Unidad didáctica (1)	de señas, etc. (1)	
	manipular (1)	Calendario cívico (2)	Etiquetas (1) Láminas	
	Intereses (1)		(1) Chapas, juguetes	
	La discapacidad (3)		(1) Revistas, telas,	
<b>(Total 70)</b>			maderas (1)	
			De biblioteca (1)	

**Centros Educativos Integradores**

Prov.	Centro en niño	Currículo	Tipo	Observación
Lima	<b>Nº de casos (2)</b>	<b>Nº de casos (3)</b>	Desechables (2)	Los materiales son elaborados por el docente (1)
Iquitos	Según interés de alumnos (1)	Proyecto, unidad o módulo (1)	De biblioteca (1)	
Huancayo	En función de necesidades y dificultades (1)	Estructura curricular (1)	Materiales del medio (1)	
<b>(Total 11)</b>		Tema (1)		

1. Llama la atención la falta de materiales educativos y la adaptación a las limitaciones económicas a través del uso de materiales de desecho, de reciclaje, en desuso o del medio.
2. También se nota la participación de algunos docentes que traen materiales de sus hogares y la elaboración de materiales por los padres de familia. Además se menciona la donación de materiales y los pedidos de apoyo a instituciones.
3. Sólo en un caso se percibe la intervención del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD) del MED para el uso de los materiales.
4. Algunos docentes tienen claro que el uso de los materiales debe centrarse en el niño o niña y responder a sus necesidades, intereses, etcétera. Otros priorizan la programación.
5. Se nota la escasez de materiales especializados que respondan a las discapacidades específicas. Sólo cinco docentes mencionan materiales para ciegos o niños con baja visión y uno menciona materiales para sordos.



### Pregunta N° 5

¿Cómo adecua usted su enseñanza para atender a cada alumno y su familia?

#### Centros Educativos Especiales

Prov.	Con padres	Centrado en niño	Evaluación	Grupal/ Individual	Observación
<b>Lima</b>	<b>N° de casos (8)</b> Reuniones con padres de familia <b>Específicos:</b> Padres elaboran materiales (1) Reuniones con padres y niños	<b>N° de casos (27)</b> <b>Específicos:</b> Capacidad intelectual (1) Edad y desarrollo mental (1) Dosifica según desarrollo (1)	<b>N° de casos (4)</b> <b>Específicos:</b> Evaluación a inicios de año (1) Perfil de alumno y familia y actividades (1)	<b>N° de casos (5)</b> <b>Específicos:</b> Combinación depende de dificultades (1) Atención personalizada (1)	Charlas a padres (1) Visitas a domicilio (1) Escuela de Padres (4) Muchos padres no asisten (1) Reuniones de aula con psicóloga (1) Son niños sin familia (1)
<b>(Total 36)</b>	(1)				
<b>Provincias</b>					
Cusco,	<b>N° de casos (33)</b>	<b>N° de casos (14)</b>	<b>N° de casos (3)</b>	<b>N° de casos</b>	Visitas
Iquitos,	<b>Específicos:</b>	<b>Específicos:</b>	<b>Específicos:</b>	Sólo individual	domiciliarias (4)
Piura,	Viene la madre	Necesidades (4)	Se evalúa lo	(16)	Escuela de
Huancayo,	(2)	Problemas (3)	que les gusta	Sólo grupal (5)	Padres (3)
Callao,	Padres apoyan	Discapacidad (2)	a niños (1)	Combinado (4)	Psicólogo da
Trujillo,	en casa (2)	Habilidades (1)	Avance de		charlas (1)
Jaén,	Coordinan	Ritmos (1)	niño en		Entrevista con
Arequipa	enseñanza (1)		respuesta a		padre o apod. (1)
			responsa-		No hay
			bilidad de		reuniones con
			madre (1)		padres (1)
<b>(Total 70)</b>					Muy poca
					comunicación
					con padres (4)
					Requiere de
					auxiliar aula (2)
					Adecua
					enseñanza
					según
					PLANCAD (1)

### Centros Educativos Integradores

Prov.	Con padres	Centrado en niño	Evaluación	Individual/ Grupal	Observación
Lima	<b>Nº de casos (3)</b>	<b>Nº de casos (3)</b>	<b>Nº de casos (1)</b>	<b>Nº de casos (2)</b>	No hay campo para enseñanza individualizada (1)
Iquitos	Coordinan los	<b>Específicos:</b>	Autoevaluación	Individual (1)	
Huancayo	padres	Necesidad (2)	de niños	Grupal (1)	
<b>(Total 11)</b>					

1. Sólo algunos docentes declaran centrar su enseñanza en las características de los niños y niñas. La mención a las evaluaciones es muy baja. Además, apenas algunos combinan enseñanza individualizada y grupal.
2. Dos docentes de provincia de Centros Educativos Especiales mencionan la necesidad de contar con un auxiliar.
3. Sólo en un caso se toma en cuenta la capacitación del Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD).
4. La relación con los padres de familia se mostró baja en general. Algunos hacen explícita la poca comunicación con ellos.
5. Sólo en tres casos en provincia se notó que el docente promueve la participación de la madre.
6. En los Centros Educativos Integradores se nota la falta de trabajo individualizado de un docente (explicada en la limitación del espacio en el aula).

**Pregunta N° 6**  
¿De qué forma realiza su enseñanza para incentivar y fortalecer el desarrollo cognoscitivo, emocional y social de sus alumnos?

Provincia	Motivación / Estimulación	Juegos / Dinámicas	Comunidad	Elaboración materiales	Afecto	Con padres
<b>Lima</b>	<b>N° de casos (13)</b> Sonrisas (1) Aplausos (2) Docente muestra y luego ellos hacen solos (1) A partir de sus gustos (1) Diálogo (1)	<b>N° de casos (8)</b> <b>Específicos:</b> Arte (1) Canciones (2) Deporte (1) Dramatización (2)	<b>N° de casos (4)</b> <b>Específicos:</b> Visitas al mercado para vender y comprar (1)	<b>N° de casos (5)</b> <b>Específicos:</b> Elaboración con participación de niños (2)	<b>N° de casos (2)</b> Buenas relaciones (1) Acercamiento emocional (1)	<b>N° de casos (1)</b> Unión entre los padres y el personal
<b>(Total 36)</b>						
<b>Provincias</b>	<b>N° de casos (6)</b> Estimulación temprana (2) Diálogo (1) Comunicación (1) Permitir elegir (1) Formulen preguntas (1) Que sordos se expresen en su idioma (1)	<b>N° de casos (21)</b> Canciones (8) Música (1) Baile (1) Movimiento corporal (3) Dramatización (3) Deporte (3) Cuentos (2)	<b>N° de casos (7)</b> Paseos (4) Visitas a instituciones (3) Sensibilización con autoridades y padres (1)	<b>N° de casos (7)</b> Lectura labio-facial e ideo-visual (1) Que se formulen preguntas (1) Uso de materiales (5)	<b>N° de casos (15)</b> Con: Cariño (4) Paciencia (1) Regalos (1) Orientación/ Apoyo (3) Autoestima (2) Normas convivencia (1) Dando confianza (1) Inculcando solidaridad etcétera (1) Ejem. de quienes han sobresalido (1)	<b>N° de casos (3)</b> Visitas domiciliarias (2) Trato cercano a familia (1) <b>Observación:</b> Sin mucho apoyo de padres de familia (1)
<b>(Total 70)</b>						

**Centros Educativos Integradores**

Provincia	Motivación / Estimulación	Juegos / Dinámicas	Comunidad	Afecto
<b>Lima</b>	<b>N° de casos (3)</b> Conversamos (2) Se le enseña a ser analítico y observador (1)	<b>N° de casos (4)</b> Cantos (2) Recortes, revistas, figuras (1) Mimos, títeres (2)	<b>N° de casos (1)</b> Visitas (1)	<b>N° de casos (3)</b> "Trato... que se identifique conmigo, me trate como amiga..." (1) Dar confianza (1) Inculcando valores (1)
<b>(Total 11)</b>				

1. Algunos docentes permiten un trato horizontal con el niño, basado en el diálogo o les permiten partir de sus gustos y elecciones.
2. Sólo algunos docentes han tomado conciencia de la importancia de los aspectos afectivo y actitudinal para el desarrollo del niño.
3. Sólo algunos docentes le dan la importancia debida al arte y al deporte en una atmósfera de juego y creatividad.
4. Pocos docentes consideran la relación con la comunidad a través de visitas. Sólo uno se relaciona con las autoridades y los padres de familia a nivel de la comunidad.
5. La participación específica de los padres de familia se menciona sólo en 5 casos.

**Pregunta N° 7**  
**¿Qué tipo de materiales o ambientes tiene el centro educativo para la enseñanza? ¿Los usan?**

**Centros Educativos Especiales**

Provincia	Materiales	Ambientes	Observación
<b>Lima</b>	<b>Nº de casos (12)</b> <b>Específicos:</b> Docentes traen materiales (2) Padres elaboran materiales con maestros (1) Mat. donado (1) Tipo de material TV y videograbadora, radio-cassettes (1)	<b>Nº de casos (15)</b> Bibliotecas (4) Cent. cómputo, arte, educ. física (1) 1 gimnasio (1) 1 salón banda (1) 1 pequeño laboratorio (1) Piscina y auditorio (1) Taller de zapatería (1) Taller de industria alimentaria (1) Dpto. de psic. y terapia de lenguaje (2) Terapia física (2) Estimulación temprana (1)	<b>Nº de casos</b> Faltan materiales (7) Ambientes no adecuados (3)
<b>(Total 36)</b>			
<b>Provincias</b>	Docentes traen materiales (2) Cusco, Iquitos, Piura, Huancayo, Callao, Trujillo, Jaén, Arequipa Docentes elaboran materiales (4) Padres elaboran (2) Donados (2) <b>Tipo de material:</b> Máquinas de coser (1) TV, VHS (1) Grabadora (1) Musicales (5) Libros (4) Rompecabezas (6) Siluetas, sellos, cuentas (1) Láminas (2) Tarjetas (2) Cubos (1) Bloques lógicos (2) Material del MED (8) Colchonetas (1) De desecho (1) Material que envía D.R. Salud Mat. Montessori (2)	Biblioteca (4) Laboratorio (1) Centro cómputo (1) Sala de relajación (1) Patio para carpintería (1) Módulo de carpintería, lencería y agropecuario (1) Aula de manualidades y repostería (1) Aulas de fisioterapia, audición y lenguaje y estimulación temprana (1) Sala de terapia (4) Aula de rehabilitación (2) Salón de terapia y baile (1) Oficina de servicio psicológico y social (2) Aula ed. psicomotriz (1) Salas de terapia física y de lenguaje (2) Terapia auditiva (1) Aula de ciegos y de música (1) Estimulación temprana (1) Auditorio, cocina (1) Hidroterapia (1)	Faltan materiales (3) Son pocos materiales (1) Hay escasez de libros (2) Sólo cuentan con papel que compran los docentes (1) No hay material especializado (1) Sólo hay un ambiente para la enseñanza (1) Ambientes no adecuados (3) Ambientes no se utilizan debido a falta de personal (1) Material que brinda el MED no se utiliza pues no se adapta por ser complejo. Usan otro material (1).
<b>(Total 70)</b>			

### Centros Educativos Integradores

Provincia	Materiales	Ambientes	Observación
Lima	Los niños confeccionan material (1)	Dpto. de Psicología (1)	No hay materiales ni ambiente apropiado; sólo aula y patio (1)
Iquitos	Libros (1)	Biblioteca (3)	Sólo aulas (1)
Huancayo	Material concreto (1)	Laboratorio (4)	Ambiente del colegio no da para implementar aulas (1)
	Material didáctico del MED	Aula de recuperación, cómputo, biblioteca y taller de inglés (1)	Algunos módulos no se usan porque no son adecuados para el niño (1)
	Láminas (1)	Ambiente audiovisual (1)	

1. Llama la atención la escasez de materiales expresada en quince centros educativos.
2. Frente a esta limitación material, son pocos los casos en los cuales los docentes brindan los materiales o los padres o niños los elaboran. Se dan pocos casos de donaciones de material.
3. Notamos la existencia de ambientes no adecuados expresada en ocho centros educativos.
4. Se nota claramente el bajo índice de ambientes especializados para el tratamiento de los niños con discapacidades particulares (sólo dos aulas de terapia auditiva, un departamento de terapia de lenguaje y tres aulas de terapia de lenguaje, un aula para cieguera y tres aulas de fisioterapia).
5. Los departamentos de profesionales también son muy escasos (sólo hay cinco departamentos de psicología y dos de servicio social).
6. El número de bibliotecas y otros ambientes de aprendizaje, como laboratorios, centros de cómputo, etcétera es muy bajo.
7. Encontramos un número muy bajo de talleres productivos (sólo seis).
8. Los materiales no dan respuesta específica a las discapacidades, salvo los pocos materiales para ciegos y sordos mencionados en la pregunta 4.

A continuación presentamos las respuestas a las preguntas 8 y 9 en un solo cuadro, pues sólo algunos docentes respondieron la segunda parte de la pregunta 8 (“¿cómo los utiliza?”). Además, un solo cuadro permite tener una visión más amplia ya que contamos con muy poca información sobre el punto (la mayoría de docentes señalan que no cuentan con instrumentos tecnológicos).

### Preguntas N° 8 y 9

**¿Tiene usted instrumentos tecnológicos en su aula? ¿cómo los utiliza?  
¿Qué otras actividades realiza con el uso de la tecnología en su aula?**

#### Centros Educativos Especiales

Provincia	Instrumentos	¿Cómo los utiliza?	Observaciones
<b>Lima</b>	Radio/ grabadora (7) TV y video (6) Audiovisuales (1) Cocina (1) Máq. coser, cocina, licuad. (1) Cocina y máq. para elaborar fideos (1) Herramientas de carpintería (1) Computadora (1) Centros de Internet (1)	Danza (3) Relajación o danza y escuchar cuentos (1) Escuchar canciones (1) TV en charlas (1) Ver películas a veces (1) NO RESPONDE (2) Se vende lo producido (1) En talleres NO RESPONDE Crean recursos que se venden (1) Una vez por semana (1) Reciben información (1)	Los instrumentos existentes son mínimos (1) Se está solicitando a la aduana una grabadora, a veces el docente o un alumno trae una (1) Un docente usa una grabadora prestada por una madre (1) La cocina se obtuvo a partir de recursos del personal (1) A veces se presta la luz para las actividades (1)
<b>(Total 36)</b>			
<b>Provincias</b>	Grabadora (10) Cusco, Máq. Braille Iquitos, Perkins (2) Piura, Audiómetro Lincoln (1) Huancayo, Equipo electroacústico (1) Callao, TV y videograbadora (3) Trujillo, TV, videograbadora y videos para sordos (1) Jaén, TV y VHS (1) Arequipa Audiovisuales (1) Tres máqs. de coser (1) Una selladora elaborada empíricamente (1) Máquinas torno (2) Licuadora (1) Computadoras (2) Piano (3)	Relajación (2) Canto, baile (1) Coordinación movimiento (1) Lecturas (2) Música, graba lo que cantan (1) Cuento/canto en cassette (1) Niños captan sonidos (1) Fichas y tareas (1) Escribir en Braille (1) Entrenam. auditivo (1) Ejercitan audición NO RESPONDEN No los usa pues sólo hay videos en inglés (1) Orientación sexual (1) En talleres (1) Proyecto de envasados de especería (1) Preparar alimentos (1) Estudiar computación (1)	Máqs. torno no se usan por falta de electricidad de alto voltaje. El aula es demasiado pequeña y no permite hacer dinámicas siquiera de desarrollo personal. La mayoría señala que los equipos de TV y VHS no son del aula sino del centro educativo y se piden prestados.
<b>(Total 70)</b>			

### Centros Educativos Integradores

Provincia	Instrumentos	¿Cómo los utiliza?	Observaciones
Lima, Iquitos, Huancayo	Grabadora (3) TV y VHS (2)	Actuaciones, relajación, canciones educativas (1) Festivales y campañas (1)	La mayoría no responde cómo los utiliza
<b>(Total 11)</b>			

1. Notamos la inexistencia de instrumentos tecnológicos en la mayoría de respuestas y las marcadas limitaciones en las aulas donde existen. Lo más común resultan las grabadoras, utilizadas con fines auditivos, de expresión y apreciación artística.
2. Existen limitaciones de electricidad en dos casos. Los docentes se adaptan a las limitaciones, como en el caso de los materiales, y brindan sus grabadoras o alguna madre presta la suya (un caso). Inclusive en un caso, los docentes adquieren una cocina a partir de sus recursos. Además uno gestiona una grabadora como donación.
3. El tratamiento específico a la discapacidad resulta muy pobre; tan sólo se mencionan dos máquinas de Braille para ciegos y dos equipos para el entrenamiento auditivo.
4. Los instrumentos relacionados a actividades ocupacionales son muy pocos. Se encuentran, sin embargo, algunas iniciativas interesantes de los maestros, como la venta de piezas producto de la carpintería o el proyecto de envasado. Otra experiencia interesante es la visita a centros de Internet.



### Pregunta N° 10

#### ¿Qué otras actividades realiza con el uso de la tecnología en su aula?

#### Centros Educativos Especiales

Provincia	Lugares	Observaciones
<b>Lima</b>	Al campo (7) Mercado (4) Centros de salud (3) Zoológico (2) Municipalidad (2) Iglesia (2) Campos deportivos (2) Museos (1) Festival de danzas (1) Fábrica (1) Parque (2) Viveros, establos (1) Cerros (1) Visitas domiciliarias (3) Juzgado, biblioteca, comisaría, DEMUNA (1)	Sale muy poco por falta de recursos (1) No hay salidas (1) Algunos responden la pregunta haciendo mención a los materiales educativos utilizados en aula. Las visitas son mensuales (1) Son visitas frecuentes (1)
<b>(Total 36)</b>		
<b>Provincias</b> Cusco, Iquitos, Piura, Huancayo, Callao, Trujillo, Jaén, Arequipa	Campo (12) Parque (6) Mercados (7) Parroquia (4) Canchas deportivas (3) El centro (3) La plaza (2) Olimpiadas en otros Centros Educativos Especiales (2) Municipalidad (2) Calles (2) Fábricas (2) Piscina (2) Aeropuerto (1) Granjas (1) Cia. de bomberos, PROMUDEH (1) Comisaría (1) Planta de agua, río (1) Talleres de formación técnica y casas comerciales (1)	Algunos señalan no utilizar recursos fuera del aula. Por la falta de recursos económicos y la falta de confianza en la dirección no se pueden utilizar recursos externos (1) Algunos responden la pregunta haciendo mención a los materiales educativos utilizados en el aula. Un docente señala contar con las familias (1) Los paseos son mensuales (1)
<b>(Total 70)</b>		

Provincias	Lugares	Observaciones
	A los artesanos (1) Tiendas y bodegas (1) A centros culturales (1) Centro de salud, registros, río (1) Centros de esparcimiento, museos (1) Barberos, cultivos, mercado (1) otros Centros Educativos Especiales (1) Ver paisajes (1) Zoológico (1) Aserraderos (1) Panaderías (1)	

### Centros Educativos Integradores

Provincia	Lugares	Observaciones
Lima, Iquitos, Huancayo,	A Villa, a un museo Fiestas La naturaleza El vivero El malecón, laguna de Quistococha	Tres docentes hacen referencia a materiales educativos que se utilizan en el aula y no a salidas al campo.

1. Si bien encontramos una amplia gama de espacios que se mencionan como lugares de visita, es cierto que muchos docentes no respondieron directamente a la pregunta; por ejemplo, varios dijeron simplemente que realizaban paseos, otros introdujeron, en su lugar, los materiales educativos utilizados en el aula. La pregunta, como está formulada, lleva a una respuesta afirmativa.
2. Hubo docentes que directamente señalan no realizar paseos por falta de medios económicos.
3. Un docente se refirió a la falta de confianza de la dirección para realizar salidas con los alumnos. Ello responde a una visión muy tradicional de la enseñanza, la misma que sería sólo posible dentro del aula.
4. Sería interesante indagar si las visitas se utilizan con fines de aprendizaje o como situación de aprendizaje, o si simplemente responden a una actividad de esparcimiento.



## TERCERA PARTE

### CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



## CONCLUSIONES

En *términos generales*, la realidad de los Centros Educativos Especiales visitados muestra un conjunto de deficiencias en aspectos claves que afectan la calidad de la educación que reciben los niños y niñas con discapacidad. Los aspectos críticos estarían dados por las deficiencias en torno a los recursos humanos, es decir la falta de profesionales especializados como psicólogos, asistentes sociales y terapeutas especializados (de lenguaje, fisioterapia, etcétera) y la falta de conformación de los Servicios de Atención a la Diversidad (SAD) en la mitad de Centros Educativos Especiales. A ello se suman los problemas de infraestructura y servicios, mobiliario inadecuado y materiales educativos insuficientes, como también la poca participación de los padres de familia en la mitad de los Centros Educativos Especiales visitados.

1. El total de *alumnos asistentes* a Centros Educativos Especiales visitados en el momento de la supervisión fue de 11 739, de los cuales 81,3% presenta retardo mental, 9,7% tiene problemas de audición, 4,3% presenta discapacidad física, 3,6% son ciegos o tienen baja visión y 0,9% registra problemas de lenguaje. Los casos con problemas de conducta son mínimos.
2. En cuanto a las *necesidades sentidas* por los docentes y el personal que conformaron la muestra, 76% reclama implementación educativa, 52% una mejor infraestructura y 42% solicita mejorar los problemas relativos al personal.
3. La *infraestructura y los servicios*, si bien resultan favorables en términos gruesos para un porcentaje considerable de Centros Educativos Especiales, presentan problemas que afectan la calidad educativa en menos de la mitad de los mismos (37% de aulas inapropiadas y 50% de servicios higiénicos con limpieza inadecuada). Además, se registraron limitaciones con respecto al uso de luz eléctrica.
4. Respecto de los *ambientes educativos* especializados, su ausencia o escasez afectaría seriamente la calidad educativa en la mayoría de los Centros

Educativos Especiales. Así, en los datos se notó un número muy bajo de bibliotecas (sólo en 20,9% de los centros) y laboratorios (sólo en 4,3% de los centros). Además, los talleres productivos no pasan del 40%, lo cual muestra limitaciones relacionadas con la educación para el trabajo. Cifras menores al 40% se reportan en la existencia de canchas deportivas. La existencia de un 50% de *mobiliario* inadecuado se suma a los problemas relativos a la infraestructura y a la escasez de ambientes educativos recién mencionados.

5. El *material educativo*, aun cuando es adecuado en el 74,5% de los casos, resulta insuficiente en el 82,5% de los mismos. Además, en las observaciones se registró que en algunos centros los materiales se encontraban guardados y no se les daba ningún uso. No obstante, se notó el esfuerzo de un número reducido de docentes que brindan materiales, elaboran materiales con los padres de familia, los autogestionan o recibieron donaciones.
6. La existencia de *material especializado* acorde con la discapacidad sólo se mencionó en cinco casos referidos a material para ciegos o niños con baja visión y en un caso de materiales para sordos. Esto demuestra la carencia de material especializado en los Centros Educativos Especiales.
7. Acerca de los *instrumentos tecnológicos*, la mayoría de entrevistados menciona que éstos no existen. Lo más común son las grabadoras, las cuales son utilizadas con fines auditivos y de expresión y apreciación artística. Además, en las entrevistas se registraron sólo dos instrumentos tecnológicos para ciegos y dos para sordos. También los entrevistados mencionaron sólo seis casos de uso de instrumentos con fines ocupacionales o productivos.
8. Los datos arrojaron un bajo índice de *ambientes especializados* para el tratamiento de los niños con discapacidades particulares: menos de 40% para aulas de terapia de lenguaje, física y estimulación temprana y sólo 17% con aulas de psicología.
9. En relación con los *recursos administrativos*, si bien la mayoría de centros educativos cuenta con reglamento interno y cronograma elaborados, sólo el 48% ha establecido relaciones multisectoriales como convenios de capacitación y apoyo de universidades en beneficio de la comunidad educativa.
10. Sólo 53,2% de los Centros Educativos Especiales cuenta con los *Servicios de Atención a la Diversidad (SAD)*. Se evidenció confusión, sobre todo en provincias, con respecto a lo que es el SAD. Este servicio no cubre la deficiencia en torno a los recursos humanos especializados como psicólogos, asistentes sociales y otros especialistas.
11. Respecto del *personal docente*, está principalmente conformado por mujeres. La mayoría consigna estar titulado –salvo el caso de los auxiliares– y ser nombrado. En las observaciones, sin embargo, se señalan casos en los que un

docente con especialidad de educación inicial enseña en un aula especial y un director sin estudios para enseñar a sordos, que es sordo él mismo, enseña en aula para sordos. Además, en las entrevistas se consignó la necesidad de contar con un auxiliar en dos casos de provincias.

12. En relación al *currículo*, la estructura curricular más utilizada es la de educación básica regular. Aquí se constata un cambio favorable que responde a la actual política de educación especial del MED. Sin embargo, para el caso de estimulación temprana y educación ocupacional, la mitad de centros no dispone de una estructura o no especifica cuál emplea. Si bien es cierto que algunos centros no cuentan con el nivel inicial o la modalidad ocupacional, quedaría pendiente estudiar si existe una cobertura adecuada y atención curricular pertinente para aquel nivel y aquella modalidad.
13. En torno a la *planificación educativa*, consideramos que si bien más de la mitad (el 60%) de los Centros Educativos Especiales visitados contaba con un PDI elaborado, un 40% aún no disponía de este instrumento. Con respecto a las coordinaciones entre docentes y el personal, si bien el 89% de los centros educativos registra un trabajo en equipo, ello contrasta con los datos de entrevistas en los que el trabajo en equipo se menciona muy pocas veces.
14. El 83% de los Centros Educativos Especiales cuenta con un Plan de *Escuela de Padres* elaborado, lo que constituye un índice alto. Esto, sin embargo, contrasta con la poco frecuente participación de los padres en la mitad de Centros Educativos Especiales. Ello puede deberse a la indiferencia de algunos padres respecto de la participación en la educación de sus hijos, sumada al afán de sobrevivencia en hogares con carencias de recursos.
15. Los datos arrojaron un *desempeño* favorable del *docente* en el aula, sobre todo en la sensibilidad y respeto hacia los niños, padres de familia y otros profesionales (97,2%), y las habilidades efectivas de comunicación (91,8%). Este desempeño, sin embargo, disminuye a un 75,7% respecto de la flexibilidad en los métodos de enseñanza, lo que llama la atención en la medida en que la flexibilidad es un elemento fundamental en la educación especial.
16. Sobre los *contenidos educativos*, en las entrevistas 25 docentes mostraron una tendencia hacia las actividades artísticas desarrolladas en una atmósfera de juego y creatividad (canto, dramatización, uso de cuentos, etcétera). Por otro lado, sólo algunos docentes demuestran dar la importancia debida a los aspectos afectivo y actitudinal para el desarrollo del niño.
17. La mayoría de centros educativos visitados cuenta con algún tipo de *capacitación* dirigida a su personal. En este rubro se nota la labor del MED, ya que casi en el 87% de las capacitaciones se utilizan los recursos de dicho ministerio en combinación con recursos propios del centro educativo. La



- capacitación realizada por PLANCAD (Plan Nacional de Capacitación Docente) del MED sólo fue mencionada en entrevistas por dos docentes.
18. Sobre el modelo de *integración*, la mayoría de docentes u otros profesionales de Centros Educativos Especiales y Regulares entrevistados, manifestaron estar de acuerdo con éste; otros presentan limitaciones a la integración (se debe aplicar sólo con los grupos con discapacidad leve, o hacen sugerencias (se requiere capacitación, un seguimiento de los casos, apoyo de los padres de familia, sensibilización de docentes y alumnos de los Centros Educativos Regulares, etcétera). Muy pocos docentes no están de acuerdo con la integración. Además, se nota confusión en algunos sobre el concepto mismo de integración o en el modelo aplicado. Se trata de un modelo nuevo, utilizado en la mayoría de las veces sólo de 1 a 4 años.
  19. Acerca de la *gestión institucional* del Centro Educativo Especial, los docentes prefieren la coordinación y cogestión local tanto con los padres de familia, como con instituciones privadas y con municipalidades. Ello muestra la potencialidad de la participación de la comunidad y de la gestión a nivel local.
  20. Las iniciativas propias de *financiamiento* sólo se registran en once Centros Educativos Especiales. Cinco de ellos cuentan con fuentes de autofinanciamiento, cuatro reciben donaciones y cuentan con convenios de cooperación y dos se autofinancian.
  21. El estudio registró *reclamos* de diversa índole al interior de los Centros Educativos Especiales, si bien el 85% de estos centros educativos no evidenció reclamos. Los reclamos más saltantes son sobre los padres de familia (5%) y los relativos a los sueldos.
  22. En torno al *maltrato infantil*, 38 Centros Educativos Especiales registraron haber dado seguimiento a casos de maltrato infantil conocidos. Para solucionarlos, el 53% habla con los padres de familia y el 45% denuncia el caso a la DEMUNA o a la Policía, además de hablar con la familia.
  23. Se registraron 32 casos de *acoso sexual y/o violación* en agravio del alumnado. Lamentablemente la punición del agresor sólo se dio en cuatro casos.

## RECOMENDACIONES

1. RECOMENDAR al Ministro de Educación:
  - a. ASEGURAR la implementación de la universalización y la gratuidad de la educación para los niños y las niñas con discapacidad desde el primer día de clases.
  - b. IMPULSAR la descentralización de la Educación Especial. Realizar un seguimiento de la situación de las escuelas de educación especial en zonas rurales y en comunidades de la selva y promover alianzas de las Direcciones de las Unidades de Servicios Educativos (USE) y las Áreas de Desarrollo Educativo (ADE) a nivel local con los gobiernos locales, organismos del Sector Salud y organizaciones no gubernamentales (ONG).
  - c. IDENTIFICAR el modelo de integración más adecuado a nuestra realidad y realizar un planeamiento estratégico a nivel regional y local, con especial énfasis en las regiones andinas y amazónicas, que trascienda en planes de acción a corto, mediano y largo plazo.
  - d. FORTALECER la capacitación y actualización de los equipos de Servicios de Atención a la Diversidad (SAD) existentes, incidiendo en la coordinación entre el personal docente de los centros educativos de educación especial y los profesionales no docentes.
  - e. EXTENDER la implementación de los SAD en aquellas localidades donde no existan, con especial atención en las provincias.
  - f. FORTALECER las Redes Educativas con la participación de centros educativos especiales y regulares atendidos por un SAD, con la finalidad de intercambiar metodologías adecuadas, diversificar el currículo en función de las necesidades de los alumnos y para la elaboración de planes que fomenten la participación de los padres de familia y la comunidad en la gestión de la escuela.

- g. **PROMOVER** la participación de los padres de familia y la sensibilización de los docentes y alumnos de los centros educativos regulares integradores en la práctica de la igualdad y el fomento de actitudes positivas a la diversidad.
  - h. **REALIZAR** las coordinaciones con el Sector Salud a fin de implementar y/o fortalecer los Programas de Intervención Temprana (PRITE), de manera que se constituyan en los centros de diagnóstico de niños en alto riesgo y con discapacidad.
  - i. **OFRECER** a todos los docentes formación y capacitación específica en metodologías adecuadas a la diversidad del aula y a la atención de los niños con discapacidad, como la pedagogía individualizada, la atención multinivel, la evaluación en proceso, etcétera.
  - j. **ESTABLECER** directivas y sanciones que permitan asegurar el cumplimiento y la difusión de la normatividad referida a los derechos de las niñas, niños y adolescentes y las personas con discapacidad.
2. **RECOMENDAR** al Ministro de Salud lo siguiente:
- a. **ESTUDIAR** la posibilidad de que el Servicio Rural de Salud (SERUM) remunerado se amplíe al Sector Educación para los psicólogos, terapeutas del lenguaje y rehabilitación física.
  - b. **ESTUDIAR** la posibilidad de ampliación del margen máximo de edad en el seguro escolar gratuito para los alumnos con discapacidad.
3. **RECOMENDAR** a los Directores de los centros educativos los siguientes recordatorios de sus deberes legales, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 26º de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo:
- a. **FOMENTAR** la práctica de una evaluación integral hacia el niño o niña con discapacidad, esto es, considerar, además de las pruebas clínicas, el desempeño del niño o la niña en los ambientes cotidianos como el aula y el comportamiento en el hogar.
  - b. **PROPICIAR** la participación de los padres, tutores o responsables del educando en la evaluación de éste.
  - c. **DIFUNDIR** entre el personal de los centros educativos especiales la normatividad existente, como el Nuevo Código de los Niños y Adolescentes, Ley N° 27337, y la normatividad específica respecto de las personas con discapacidad, así como los mecanismos de protección.

- d. CUMPLIR con las leyes y en particular con lo establecido en el artículo 18° del Código de los Niños y Adolescentes que versa sobre la protección que deben brindar los Directores de los centros educativos a los alumnos en el sentido de comunicar a la autoridad competente los casos de maltrato físico, psicológico, de acoso, abuso y violencia sexual en agravio de los alumnos, así como informar de la reiterada repetición y deserción escolar, reiteradas faltas injustificadas y consumo de sustancias tóxicas a fin de buscar los mecanismos más adecuados para garantizar la satisfacción plena de sus derechos.
  - e. COMPROMETER la participación de la comunidad, sea de vecinos, organizaciones de voluntarios, municipios, empresas y otros, en la tarea de educar a los niños y niñas con discapacidad. Asimismo, promover la participación de profesionales con discapacidad que sirvan de modelos.
  - f. GENERAR espacios de participación democrática de los niños, niñas y adolescentes como los municipios escolares.
4. RECOMENDAR al Presidente del Consejo Nacional de Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) la implementación de políticas multisectoriales de inclusión dentro del marco de un plan para quince años.
  5. RECOMENDAR al Jefe del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) el establecimiento de criterios que permitan la recolección rigurosa de los datos sobre el número de personas con discapacidad en el país, actividad que ha de realizarse en estrecha coordinación con el CONADIS.
  6. SUGERIR a los Rectores de las universidades y Directores de institutos superiores que cuentan con Facultad de Educación la incorporación en el currículo de cursos sobre discapacidad a fin de fomentar la inclusión de las personas con discapacidad.



## BIBLIOGRAFÍA

- Acción por los Niños (2000): *Programa Municipios Escolares. Marco conceptual*. Lima: Acción por los Niños.
- Arnold, Jean B. y Harold W. Dodge (1999): "Room for all", en *Taking Sides. Clashing Views on Controversial Educational Issues*.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) (1998): *Panorama social de América Latina*.
- Foro Educativo (1999): "Aportes de Foro Educativo al Debate Electoral". Agenda de Prioridades en Educación: 2000-2005.
- Gálvez, Jaime y Pedro Llontop (1999): "Movilidad social y oportunidad demográfica. Perú: 1994-1997", en *Pobreza y economía social: Análisis de una encuesta (ENNIV-1997)*. Lima: Instituto Cuánto.
- Heward, William (1996): *Exceptional Children. An Introduction to Education* (5th Edition). New Jersey: Prentice Hall.
- Inclusion International: Revista *En Marcha*, N° 6, junio de 1998, p. 15.
- Inclusion International: Revista *En Marcha*, N° 5, noviembre de 1997, p. 8.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (2001): *Resultados de la Encuesta Nacional de Hogares 2000*. IV Trimestre.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) (1993): *Censos Nacionales de Población y Vivienda*, tomo I.
- Ministerio de Economía y Finanzas (varios años): *Anexos a la Ley del Presupuesto*.
- Ministerio de Educación (2000): Proyecto de Desarrollo Institucional. Lima: MED, DANIDA, UNESCO (Cartillas de orientación).
- Ministerio de Educación (2000a): *Orientaciones básicas para la formación laboral de educandos con necesidades educativas especiales*. Lima: MED.
- Ministerio de Educación (1999): *Sistematización. Programa "Integración de niños con necesidades educativas especiales"*. Lima: OEA, MED.
- Ministerio de Educación (s/f): "Sensibilización". Programa Integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela común (folleto).

- Ministerio de Educación (s/f): “Marco teórico del programa”. Programa Integración de niños con necesidades educativas especiales a la escuela común (folleto).
- Pay, Young (1990): *Cultural Foundations of Education*. Nueva York: MacMillan.
- Save the Children Suecia (2001): Niños con discapacidad y abuso sexual. Estudio exploratorio. Resumen. (Documento de trabajo).
- Save the Children Suecia (1999): “Todos tenemos derecho a florecer”. Material de formación sobre niños con discapacidad funcional. SCS: Estocolmo.
- Save the Children Suecia (1999a): “Informe para padres de niños con discapacidad”. Diagnóstico rápido participativo sobre infancia y discapacidad en el Perú. Noviembre (Documento de trabajo).
- Save the Children Suecia (1999b): “Actores sociales responsables de la aplicación de los derechos de los niños con discapacidad en el Perú”. Diagnóstico rápido participativo sobre infancia y discapacidad en el Perú. Noviembre (Documento de trabajo).
- Save the Children Suecia (1996): “Los derechos de los/as niños/as con discapacidades. ¿Cómo se monitorea el progreso?”. Lima (?): SCS.
- SHIA. Swedish Organizations of Disabled Persons International Aid Association (2000): “Human Rights and Persons with Disabilities”. Report from the SHIA Human Rights and Disability Network. Estocolmo: SHIA.
- Sociedad y Discapacidad (2000): Directorio Educación, Salud, Asociaciones, Empresas, Personas con Discapacidad. Lima: Sociedad y Discapacidad.
- Ta Thuy, Hang; Tac Le Van e Irene López (2000): “Inclusive Education. A New Phase of Education in Vietnam”.
- Tozer E., Steven; Paul Violas and Guy Senese (1998): *School and Society. Historical and Contemporary Perspectives*.
- UNESCO (2000): *Educación para Todos. Balance hasta el año 2000*.
- UNICEF (2000): *Defining Quality in Education. Working Series Paper*. Nueva York: UNICEF.
- UNICEF (2000): Educación de calidad para todas las niñas y niños (separata en diario de circulación nacional).

### ***Documentos extraídos de INTERNET***

- Naciones Unidas (1993): Normas Uniformes.
- UNESCO (1994): “The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality”.
- UNESCO (1999): Salamanca 5 Years On.
- UNESCO (1998): “Integration of Disabled Children in Regular Schools”.
- <http://www.um.dk/udenrigspolitik/udviklingspolitik/evaluering/1998-1/1998-01.4>

## RESOLUCIÓN DEFENSORIAL QUE APRUEBA LA FICHA DE SUPERVISIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ESPECIALES

Pág. 187762 **El Peruano** **NORMAS LEGALES**

Lima, jueves 8 de junio de 2000

### DEFENSORIA DEL PUEBLO

#### Aprueban la "Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales"

RESOLUCIÓN DEFENSORIAL  
N° 33-2000/DF

Lima, 6 de junio de 2000

**VISTO:**

El proyecto de "Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales" elaborado por el Equipo de Defensa y Promoción de los Derechos con Discapacidad (DEDPROM) de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

**CONSIDERANDO:**

**Primero:** Competencia de la Defensoría del Pueblo.- De conformidad con lo previsto en el Artículo 142° de la Constitución Política del Perú y el Artículo 1° de la Ley N° 26526, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo, corresponde a esta institución defender los derechos constitucionales y fundamentales de la persona y de la comunidad, así como supervisar el cumplimiento de los deberes de la administración estatal y la adecuada prestación de los servicios públicos a la ciudadanía.

**Segundo:** Reconocimiento constitucional y legal del derecho a la educación de las personas con discapacidad y a la gratuidad de su enseñanza. El Artículo 18° de la Constitución prevé que es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de sus limitaciones mentales o físicas. Asimismo, el Artículo 17° establece que la educación primaria y secundaria son obligatorias, siendo gratuita la educación que se brinda en las instituciones del Estado.

A nivel legal, el Artículo 23° de la Ley N° 27060, Ley General de la Persona con Discapacidad, establece que la educación de las personas con discapacidad debe estar dirigida a su integración e inclusión social, económica y cultural. Para ello, los Centros Educativos Regulares y Especiales "deberán incorporar a las personas con discapacidad, tomando en cuenta la naturaleza de la discapacidad, las aptitudes de la persona, así como las posibilidades e intereses individuales y/o familiares".

Asimismo, señala que "no podrá negarse el acceso a un centro educativo por razones de discapacidad física, sensorial o mental", ni tampoco retirar o expulsar a una persona por estos motivos. Establece, finalmente, que no más todo acto que basada en motivos discriminatorios afecte de cualquier manera la educación de una persona con discapacidad.

Por otro lado, la Ley N° 25384, Ley General de Educación, dispone en su Artículo 68° que "la educación especial es la modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requieren de atención diferenciada". Por otro lado, en el Artículo 69° se establece que dicha modalidad tiene como objetivo contribuir a su formación integral y lograr la capacitación para que las mismas se integren a la vida ocupacional del país, además de orientar a la familia y a la comunidad para que aseguren una participación activa en la identificación, tratamiento y reconocimiento de sus derechos.

Sobre el particular, también podemos citar el Artículo 38° del Código de los Niños y Adolescentes, en el cual se establece que los niños y adolescentes con discapacidad tienen derecho a recibir una atención, educación especializada y capacitación laboral orientada a su integración, al sistema educativo regular y al aprendizaje de actividades manuales.

**Tercero:** Normatividad internacional referida a la educación de la persona con discapacidad. En materia internacional, la Convención sobre los Derechos del Niño consagra en su Artículo 23° que los niños mentales o físicamente impedidos tienen derecho a disfrutar de una vida plena y decente, que asegure su dignidad, tanto por la cual el Estado debe garantizarles el acceso efectivo a la educación. Asimismo, en su Artículo 38° señala que al Estado debe reconocer el derecho a la educación, el mismo que se debe ejercer en condiciones de igualdad de oportunidades, para lo cual establece la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

Además, la Declaración de los Derechos de las Personas de las Naciones Unidas y las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

reconocen el derecho a la educación para los niños, jóvenes y demás personas con discapacidad en todos sus niveles, incluido extensivo al derecho de obtener otros servicios que aseguren el acercamiento máximo de sus familiares y aptitudes con el fin de acelerar su proceso de integración social.

**Cuarto:** Identificación del derecho a una educación de calidad de las personas con discapacidad como un tema de prioritaria atención para la Defensoría del Pueblo. Durante el último sesenta del año 1999, el Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad (DEDPROM) de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas Discapacitadas participó en varias reuniones de trabajo con diversos actores sociales vinculados al trabajo con niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad.

Estos espacios nos permitieron recibir mayor información sobre la realidad social de las personas con discapacidad y orientar nuestro trabajo para contribuir a mejorar su situación. En ese sentido, hemos considerado que el tema del acceso a una educación de calidad debe constituir una de las líneas prioritarias de acción para la Defensoría del Pueblo. Sin embargo, esto no significa que desconocemos la existencia de otras problemáticas que se encuentran dentro del marco de nuestra competencia, tales como el acceso a la salud, la identidad, la integridad física y la no discriminación de las personas con discapacidad.

**Quinto:** Ficha de Supervisión de los Centros Educativos Especiales.- Sería necesario contar con un instrumento metodológico que permita supervisar el cumplimiento de los deberes de los funcionarios y servidores públicos que participan en el sistema educativo especial se ha elaborado la "Ficha de Supervisión de los Centros Educativos Especiales".

La referida ficha permitirá verificar el respeto al derecho constitucional a la educación, la integridad personal, la libertad, el respeto de su dignidad y a la integración e igualdad de oportunidades. Asimismo, permitirá efectuar una labor de orientación a todos los miembros de la comunidad educativa para el respeto y defensa de los derechos de las personas con discapacidad.

**Sexto:** Niveles de coordinación y participación de las entidades involucradas en la elaboración de la ficha de supervisión de centros educativos especiales.- Con el fin de efectuar un trabajo coordinado, la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad estimó conveniente reunir, a fin de recibir sus aportes, el proyecto de "Ficha de Supervisión de Colegios Especiales" a la Asociación de Padres y Familiares de Niños y Jóvenes con Discapacidad (ASPADIR), el Centro de Educación Especial (KALLPA), la Confederación Nacional de Discapacitados del Perú (CONFENADIP), la Coordinadora Nacional de Asociaciones de Personas con Discapacidad (CONAPEDIP), la Fundación Raíces Barrios de Huancayo, la Sociedad Peruana de Síndrome de Down y la Asociación Civil Sociedad y Discapacidad.

Asimismo, se sostuvo una reunión de trabajo con la licenciada Mary Gálvez Escobedo, Jefa de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, a quien se le presentó nuestro plan de trabajo en materia educativa especial, así como la ficha que nos servirá como instrumento metodológico para obtener la información necesaria para nuestra labor. Se le informó también que además de las visitas de supervisión se desarrollará de manera paralela una labor de orientación y capacitación dirigida a las docentes, estudiantes y sus familiares.

Posteriormente, mediante el Oficio N° 049-DINEP-LUCE-2000 del 24 de abril del 2000, la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación nos hizo llegar sus observaciones, las mismas que han sido recogidas en la ficha que presentamos. Asimismo, se han incorporado los aportes que nos brindaron algunas de las asociaciones e instituciones que trabajan en favor de las personas con discapacidad antes referidas.

**Séptimo:** Objeto de las visitas de supervisión defensorial.- Las visitas de supervisión a los centros educativos especiales nos permitirán:

- a) Elaborar un diagnóstico que permita establecer cómo se brinda el servicio de educación en los Centros Educativos Especiales de todo el país.
- b) Recabar información relacionada con la integración en el sistema educativo de las personas con discapacidad.
- c) Elaborar, a partir de los datos obtenidos, un informe defensorial en el cual se analice la situación de la educación de las personas con discapacidad y se formulen las recomendaciones para mejorar la calidad de la misma.

**SE RESUELVE:**

**Artículo Primero.- APROBAR** la "Ficha de Supervisión de Centros Educativos Especiales", elaborada por el Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad.



Lima, jueves 8 de junio de 2001

**NORMAS LEGALES** **El Peruano** Pág. 187763

pacidad de la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, cuya formato se anexa y forma parte integrante de la presente resolución. Dicha ficha deberá ser utilizada a nivel nacional por todos las comisiones de la Defensoría del Pueblo en las visitas de supervisión que efectúen a los Centros Educativos Especiales.

**Artículo Segundo.** - ENCARGAR al Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad la elaboración de un cuestionario que será aplicado a los profesores de los centros educativos objetos de supervisión.

**Artículo Tercero.** - ENCARGAR a la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas Discapacitadas, el segui-

miento de las actividades de supervisión que se desarrollan dentro de las diferentes oficinas de la Defensoría del Pueblo a partir de lo señalado en la presente Resolución Defensorial.

**Artículo Cuarto.** - INCLUIR la presente Resolución Defensorial en el Informe Anual al Congreso de la República, conforme se establece en el Artículo 27 de la Ley N° 26526, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.

Regístrase, comuníquese y publíquese.

JORGE SANTESTEVAN DE NORIEGA  
Defensor del Pueblo

## ANEXO N° 2

### FICHA DE SUPERVISIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ESPECIALES



OFICINA DEFENSORIAL: \_\_\_\_\_  
 N° DE REGISTRO: \_\_\_\_\_  
 FECHA: \_\_\_\_\_  
 HORA: \_\_\_\_\_

#### FICHA DE SUPERVISIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ESPECIALES

##### I. DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO

Nombre del Centro Educativo: _____	
Dirección: _____	Comunidad: _____
Distrito: _____	/ Provincia: _____
Departamento: _____	Unidad de Servicios Educativos N°: _____
Nombre del Director (a): _____	Nombrado (a) <input type="checkbox"/> Encargado (a) <input type="checkbox"/>
Teléfono: _____ / Fax: _____	
Turnos: Mañana y Tarde <input type="checkbox"/> Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/>	

##### II. INFRAESTRUCTURA

Antigüedad: _____	Area Total <input type="checkbox"/>	Area Construida <input type="checkbox"/>
	Alquilada <input type="checkbox"/>	Propia <input type="checkbox"/>
Materiales: _____	Quincha <input type="checkbox"/>	Adobe <input type="checkbox"/> Concreto <input type="checkbox"/> Otros _____
Número de Aulas: _____	Apropiadas <input type="checkbox"/>	Inapropiadas <input type="checkbox"/>
Número de Servicios Higiénicos: _____	Varones <input type="checkbox"/>	Apropiados <input type="checkbox"/> Inapropiados <input type="checkbox"/>
	Damas <input type="checkbox"/>	Apropiados <input type="checkbox"/> Inapropiados <input type="checkbox"/>
Limpieza de los SSHH: _____	Adecuada <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/> Mala <input type="checkbox"/>
Otros Servicios: _____	Agua <input type="checkbox"/> Desagüe <input type="checkbox"/>	Energía Eléctrica <input type="checkbox"/> Teléfono <input type="checkbox"/>
Observaciones: _____		
Mobiliario: _____	Buen estado <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/> Mal estado <input type="checkbox"/>
	Materiales: _____	Adecuados <input type="checkbox"/> Insuficientes <input type="checkbox"/>
		Inadecuados <input type="checkbox"/> Insuficientes <input type="checkbox"/>
Observaciones: _____		
Aulas Especiales: _____	Terapia de Lenguaje <input type="checkbox"/>	Laboratorio (Química, Física, CCNN) <input type="checkbox"/>
	Terapia Física <input type="checkbox"/>	Biblioteca <input type="checkbox"/>
	Aula de Audiometría <input type="checkbox"/>	Música Terapia <input type="checkbox"/>
	Aula de Estimulación Temprana <input type="checkbox"/>	Otros: _____
(Indicar cuáles funcionan)		

2

Talleres:	Carpintería	<input type="checkbox"/>	Deportes:	Cancha fútbol/ fútbol	<input type="checkbox"/>
	Costura	<input type="checkbox"/>		Cancha volley	<input type="checkbox"/>
	Panadería / Repostería	<input type="checkbox"/>		Piscina	<input type="checkbox"/>
	Cerámica / Manualidades	<input type="checkbox"/>		Gimnasio	<input type="checkbox"/>
Alimentación:	Cocina	<input type="checkbox"/>	Desayuno	<input type="checkbox"/>	No. de beneficiarios/ % total del alumnado _____
	Comedor	<input type="checkbox"/>	Almuerzo	<input type="checkbox"/>	

### III. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

ASPECTO ADMINISTRATIVO	ESTADO		
	ELABORADO	EN PROCESO	SIN INICIO
Reglamento Interno del C.E. y Organigramas			
Relaciones multiactoriales: -Apoyo Institucional -Cooperación -Convenio			
Servicio de Atención a la Diversidad (SAD)			

### IV. RECURSOS HUMANOS

Personal Docente:			M	F	Cantidad	Titulados	Sin Título	
	Profesores	<input type="checkbox"/>						
	Psicólogos	<input type="checkbox"/>						
	Asistente(a) social	<input type="checkbox"/>						
	Terapeuta físico	<input type="checkbox"/>						
	Exp. audición y lenguaje	<input type="checkbox"/>						
	Exp. en visión	<input type="checkbox"/>						
	Exp. en retardo mental	<input type="checkbox"/>						
	Educador(a) de padres	<input type="checkbox"/>						
	Otros:							
Personal Auxiliar	Auxiliares	<input type="checkbox"/>						
Personal Administrativo	Secretaría (o)	<input type="checkbox"/>						
	Tesoroero (a)	<input type="checkbox"/>						
Personal de servicio:	Limpieza	<input type="checkbox"/>						
	Guardiania	<input type="checkbox"/>						
Total de Personal:								
	Contratado	<input type="text"/>	Nombrado	<input type="text"/>	Otros:	<input type="text"/>		
¿Cuentan con practicantes de algún instituto o universidad?					SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
¿Cuál y qué especialidades?								
Capacitación del personal:	Recursos propios	<input type="checkbox"/>	ONG's	<input type="checkbox"/>				
	Min. De Educación	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>				

3

V. METAS DE ATENCIÓN:										
Tipo de discapacidades que atiende:		Retardo mental		<input type="checkbox"/>		Número de alumnos:		<input type="checkbox"/>		
		Sordera		<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
		Ceguera o baja visión		<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
		Discapacidad física		<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
Número de alumnos que atiende:		Masculino:		<input type="checkbox"/>		Femenino:		<input type="checkbox"/>		
		Total:		<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>		
Turno	Estim. Temp.	Inicial	Primaria					Ocup.	Niños(as) y Jóvenes Integrados	Sec.
			1°	2°	3°	4°	5°			
Mañana										
Tarde										
TOTAL										
Rango de Edades										

VI. METODOS DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA				
Estructura curricular en uso:	Educación regular	Educación especial	Regular y especial	Otros-especifique
ESTIMULACION TEMPRANA				
INICIAL				
PRIMARIA				
OCUPACIONAL				
¿Utiliza algún modelo de integración?	SI <input type="checkbox"/>		NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?	¿Cuál? ¿Desde hace cuánto tiempo?			
¿Qué piensa usted sobre la integración?				
Clases integradas	Los alumnos con discapacidad son integrados todos los días a tiempo completo			<input type="checkbox"/>
	Los alumnos con discapacidad son integrados dos o tres veces por semana			<input type="checkbox"/>
	Los alumnos con discapacidad son integrados a medio tiempo			<input type="checkbox"/>
No. de niños integrados	Los alumnos con discapacidad son integrados en algunas materias			<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	Otros especifique: _____			
	¿Que tipo de apoyo reciben los alumnos integrados? _____			

Relación de Centros Educativos o Instituciones Integradoras

NIVEL	NOMBRE DEL CENTRO EDUCATIVO Y DEL PROFESOR (*)	DIRECCION
INICIAL		
PRIMARIA		
OCUPAC.		
OTROS		

(\*) Incluir grado y sección en la que se encuentran los niños, niñas, adolescentes o jóvenes, su edad.

¿Con qué criterio los han integrado y qué discapacidad tienen estos alumnos?

PLANIFICACIÓN	ESTADO:		
	ELABORADO	EN PROCESO	SIN INICIO
Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI)			
Plan de trabajo de la APAFA			
Plan de escuela de padres			
¿Se está trabajando en equipo?	SI	No	



**RECOMENDACIONES**


**FIRMAS Y/O SELLO**

<p>_____</p> <p>COMISIONADO(A)</p>	<p>_____</p> <p>AUTORIDAD</p>
------------------------------------	-------------------------------

## ANEXO N° 3 A

### RELACIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL VISITADOS EN LOS QUE NO FUE POSIBLE APLICAR LA FICHA DE SUPERVISIÓN

Ficha	CEE	Dirección	Detalle
	Centro Educativo 22517 Aula de Educación Especial	Calle Sánchez Cerro s/n San Clemente Pisco	No se pudo realizar la visita de supervisión por encontrarse el centro cerrado, no había persona alguna que nos diera razón. No había clases. <i>1 de setiembre 2000 10:30 am</i>
23	Centro Educativo Especial Pisco	Prolongación Comercio, cdra. 100, Barrio La Esperanza Distrito de Pisco* Departamento de Ica	No se pudo llevar a cabo la supervisión y en consecuencia no se aplicó la ficha completa porque la profesora encargada de la dirección del CEE Jenny Morales se había retirado, luego de una reunión psicopedagógica. No había clases. <i>1 de setiembre 2000 1:15 pm</i>
24	Centro Educativo Especial Santa Lucía	Calle Rosario 173 Distrito de Chincha Provincia de Ica Departamento de Ica	No fue posible aplicar la ficha completa porque están en construcción; los alumnos no asisten. El director comunica la imposibilidad de realizar el llenado de datos por tener una reunión en la Feria Concytec, en la que participa el CEE como invitado. <i>31 de agosto 2000 3:00 pm</i>
	Centro Educativo Especial Recuay	Jr. Rayo (Instalaciones del CN Javier Heraud) Recuay Departamento de Ancash	Nos entrevistamos con el director Manuel Garro, quien nos manifestó que el CEE en mención dejó de funcionar desde el año 1998 y se fusionó mediante Resolución Directorial N° 346-97 de diciembre de 1997, debido a que no hay demanda de atención. Existe acta de visita. <i>28 de setiembre 2000 9:40 pm</i>

\* Se realizó una visita a la sede de la Unidad de Servicios Educativos de Pisco a fin de poner en conocimiento de la Jefa del Área de Supervisión Educativa la situación de dichos centros (CEE que aparecen en la primera fila y en las fichas 23 y 24), quien se comprometió a tomar las medidas correctivas del caso.

Ficha	CEE	Dirección	Detalle
	Centro Educativo Especial Huari	Huari Departamento de Ancash	Nos entrevistamos con el director del Colegio Nacional de Primaria de Huari y nos informó que el CEE Huari se había desactivado y la plaza docente había pasado a otro centro; que en la zona sólo habría dos niños con discapacidad. En su escuela atendían a 20 niños con problemas de aprendizaje.
	Centro Educativo Especial Milagroso Niño Jesús PNP	Jr. Valer Pueblo Libre, Lima	Este CEE fue visitado en tres ocasiones y no se pudo aplicar la ficha. Se nos negó el acceso para supervisar las aulas. Este año se volverá a insistir.



## **ANEXO Nº 3 B**

### **LISTA DE CENTROS EDUCATIVOS ESPECIALES EN LOS QUE SE APLICÓ LA FICHA DE SUPERVISIÓN**

- 1 CEE SAN MATÍAS
- 2 CEE LOS PINOS
- 3 CEE SAN JUAN DE MIRAFLORES
- 4 CEE VILLA MARÍA DEL TRIUNFO
- 5 CEE Nº 07 LA INMACULADA
- 6 CEE Nº 05 LINCE
- 7 CEE Nº 07 MARÍA AUXILIADORA
- 8 CEE Nº 54 CIUDAD DE DIOS
- 9 CEE Nº 08 PERÚ HOLANDA
- 10 CEE Nº 12
- 11 CEE Nº 11 REPÚBLICA DE URUGUAY
- 12 CEE Nº 12
- 13 CEE BEATRIZ CISNEROS
- 14 CEE Nº 10 SOLIDARIDAD
- 16 CEE Nº 14 LA SAGRADA FAMILIA
- 17 CEE LURÍN
- 18 CEE Nº 08 SAN BARTOLO
- 19 CEE PAUL HARRIS
- 20 CEE PILOTO DE CHINCHA
- 21 CEE MARÍA PARADO DE BELLIDO
- 22 CEE 22471 - AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 25 CEE CHURÍN
- 26 CEE OYÓN
- 27 CEE SEÑOR DE LOS MILAGROS
- 28 AULA - MARÍA AUXILIADORA Nº 86269 COLEGIO TÉCNICO
- 29 CEE RICARDO PALMA Nº 86280 - AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 30 CEE ANTONIO LOLILAREDO Nº 86276 - AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 31 CEE SAN ANTONIO DE PADUA
- 32 CEE HELLEN KELLER
- 33 CEE SAN MATEO DE HUACHO
- 35 CEE SURCO
- 36 CEE Nº 02 LAURA ALVA SALDAÑA
- 37 CEE SURQUILLO
- 38 CEE VILLA EL SALVADOR

- 39 CEE LUZ Y ESPERANZA
- 40 CEE SAN BARTOLOMÉ
- 41 CEE HIPÓLITO UNANUE
- 42 CEE N° 15 HUAYCÁN
- 43 CEE N° 25 FE Y ALEGRÍA AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 44 CEE SAN FRANCISCO DE ASÍS
- 45 CEE N° 09 SANTA LUCÍA
- 46 CEE REV. MADRE MARIANA CARRIGAN
- 47 CEE N° 13 JESÚS AMIGO
- 48 CEE N° 707 LAS PALOMITAS
- 49 CEE N° 04
- 50 CEE DIVINO PASTOR
- 51 CEE N° 14 ROTARY CLUB DE LA MOLINA
- 52 CEE SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE
- 53 CEE SAN JUAN DE DIOS
- 54 CEE DON JOSÉ DE SAN MARTÍN
- 55 CEE Y REHABILITACIÓN NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN
- 56 CEE HOGAR SAN FRANCISCO DE ASÍS
- 57 CEE IQUITOS
- 58 CEE 9 DE OCTUBRE
- 59 CEE TENIENTE CLAVERO
- 60 CEE JESÚS NAZARENO
- 61 CEE NIÑO JESÚS
- 62 CEE TALARA
- 63 CEE PAUL HARRIS
- 64 CEE HEROICA VILLA
- 65 CEE JESÚS NAZARENO
- 66 CEE FRAY MARTÍN DE PORRES
- 67 AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE MARCAVELICA
- 68 COMPLEJO EDUCATIVO MALLARITOS
- 69 CEE NIÑO JESÚS
- 70 CEE LA UNIÓN
- 71 CEE AYABACA
- 72 CEE SAN MARTÍN DE PORRES
- 73 CEE CASTILLA (JESÚS NAZARENO)
- 74 CEE HIJOS DE MARÍA
- 75 CEE MARÍA REINA DE LA PAZ
- 76 CEEI EBENEZER
- 77 CEE SEÑOR DE LOS MILAGROS

- 78 CEE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA - PRITE CHILCA
- 79 CEE VIRGEN DEL ROSARIO
- 80 CEE POLIVALENTE
- 81 CEE INMACULADA CONCEPCIÓN
- 82 EEE SAN MANUELITO
- 83 CENTRO PILOTO EDUCACIÓN ESPECIAL
- 84 CEE MANUEL VILLAVICENCIO GARGATE
- 85 CEE NIÑO JESÚS DE PRAGA
- 86 CEE VIRGEN DEL CARMEN
- 87 CEE TAHUANTINSUYO
- 88 CEE PUENTE PIEDRA
- 89 CEE SAN MARTÍN DE PORRES
- 90 CEE EL PROGRESO
- 91 CEE LUIS BRAILLE
- 92 CEE VENTANILLA
- 93 CEE JERUSALÉN
- 94 C.N MIXTO 2081 - PERÚ SUIZA - LA ENSENADA
- 95 COMPLEJO COMUNAL LA PASCANA, AULAS ESPECIALES SAN JOSÉ
- 96 CEE SAN ANTONIO
- 97 CEE MADRE TERESA DE CALCUTA
- 98 CEE MANUEL DUATO
- 99 CEE LOS VIÑEDOS
- 100 CEE 01
- 101 CEE FE Y ALEGRÍA N° 42
- 102 CEE CORAZÓN DE JESÚS
- 103 CEE ( INTEGRADO ) ALEJANDRO SÁNCHEZ ARTEAGA
- 104 CEE N° 001 - BAGUA
- 105 CEE DE CAJAMARCA
- 106 CE COMPLEJO SAN FRANCISCO SANTA ANA
- 107 COLEGIO N° 81007 MODELO -AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 108 CE N° 81014 PEDRO MERCEDES UREÑA - AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 109 CEE SANTO TORIBIO
- 110 CEE ESTATAL TRUJILLO
- 111 ESCUELA DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE MENORES N° 80031-AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 112 CEE MINUSVÁLIDOS LA ALEGRÍA EN EL SEÑOR

- 113 CEE SAGRADA FAMILIA
- 114 CEE TULIO HERRERA LEÓN
- 115 CEERC NUESTRA SEÑORA DEL PILAR
- 116 INSTITUTO DE REHABILITACIÓN PARA NIÑOS EXCEPCIONALES
- 117 CEE NUESTRA SEÑORA DE LA CANDELARIA
- 118 CEE SAN MARTÍN DE PORRES
- 119 CEE SANTA ANA - CÁRITAS
- 120 CEE MARÍA DE LOS REMEDIOS
- 121 CEE PAUL HARRIS
- 122 CEE POLIVALENTE DE EDUCACIÓN ESPECIAL
- 123 CE DE REHABILITACIÓN INTEGRAL PARROQUIAL SAN JUAN DE DIOS
- 124 CEPE UNÁMONOS
- 125 PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA SAN PABLO
- 126 CEE PAUCARPATA
- 127 CEE SEÑOR DE LOS MILAGROS - CÁRITAS
- 128 CEE MARÍA MELGAR
- 129 CEE N° 01 TALAVARA
- 130 CEE N° 02 ANDAHUAYLAS
- 131 CEE N° 35001
- 133 CEE NUESTRA SEÑORA DEL PERPETUO SOCORRO
- 134 PRITE N° 002 SEÑOR CAUTIVO
- 135 CEE N° 04 SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS
- 136 PRITE - TUMBES
- 137 CEE N° 03 SAN FRANCISCO DE ASÍS
- 138 PRITE N° 04
- 139 CEE NIÑO JESÚS DE PRAGA
- 140 CEE N° 005 NUESTRO SEÑOR CAUTIVO
- 141 CE PROGRAMA DE INTERVENCIÓN TEMPRANA ESPECIAL PRITE 09
- 142 CEE SAN JUAN DE DIOS N° 001
- 143 CEE SAN NICOLÁS DE TOLENTINO
- 144 CEE SAN JUAN DE DIOS
- 145 CEE EFATA

## ANEXO N° 4

# DIRECTIVA QUE NORMA LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (SAD) EN TODOS LOS CENTROS Y PROGRAMAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

### DIRECTIVA N° 15 DINEIP/UEE/99

#### 1.0 FINALIDAD :

La presente Directiva tiene por finalidad normar la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Atención a la Diversidad en todos los Centros y Programas de Educación Especial a nivel nacional.

#### 2.0 BASES LEGALES:

Ley N° 23384 – Ley General de Educación  
Decreto Ley N° 25762 Ley Orgánica del Ministerio de Educación – modificado por Ley N° 26510  
Ley N° 27050 "Ley General de la Persona con Discapacidad"  
Resolución Ministerial N° 016/96/ED/Normas para la Gestión y Desarrollo de Actividades de los Centros y Programas Educativos.  
Reglamento de Educación Inicial DS. N° 01/83/ED  
Reglamento de Educación Especial DS. N° 02/83/ED  
Reglamento de Educación Primaria DS. N° 03/83/ED  
Directiva N° 24/VM/DINEIP/96

#### 3.0 ALCANCE :

- Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – Unidad de Educación Especial
- Direcciones Regionales y SubRegionales de Educación
- Direcciones de Educación de Lima y Callao
- Direcciones de Unidad de Servicios Educativos y Areas de Desarrollo Educativo
- Centros y Programas de Educación Especial.
- Centros Educativos de Educación Inicial y Primaria



#### 4.0 OBJETIVO:

- 4.1 Asegurar que cada Centro y Programa de Educación Especial cuente con un Equipo de Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) debidamente organizado que posibilite el proceso de integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
- 4.2 Efectivizar el apoyo de los Servicios de Atención a la Diversidad como recurso especializado de apoyo a la familia, a la escuela regular y comunidad.





## MINISTERIO DE EDUCACIÓN

### 5.0 META :

- 335 Equipos de Servicios de Atención a la Diversidad, uno por cada Centro o Programa a nivel nacional.

### 6.0 DISPOSICIONES GENERALES

- 6.1 Los Centros y Programas de Educación Especial deberán organizar el Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) de su institución. Los Servicios de Atención a la Diversidad son los equipos responsables de aplicar las estrategias necesarias para hacer factible el proceso de integración de sus alumnos, con la participación efectiva del personal directivo y profesionales docentes y no docentes del Centro o Programa.
- 6.2 Las funciones principales de los Servicios de Atención a la Diversidad son las que están comprendidas en el anexo N° 01.
- 6.3 Las Direcciones Regionales o SubRegionales de Educación, Direcciones de Educación de Lima y Callao, Direcciones de USEs y ADEs garantizarán la organización y funcionamiento de los Servicios de Atención a la Diversidad.
- 6.4 Los Directores de los Centros de Educación Especial y los Coordinadores de los Programas de Educación Especial son los responsables directos de que se cumpla con lo estipulado en la presente Directiva, para lo cual realizarán la correspondiente racionalización del personal en cada caso.
- 6.5 La Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria a través a la Unidad de Educación Especial desarrollará acciones de Capacitación a los integrantes de los Servicios de Atención a la Diversidad.

### 7.0 DISPOSICIONES ESPECIFICAS

- 7.1 Los Servicios de Atención a la Diversidad estarán constituidos como mínimo por dos profesionales del Centro o Programa de Educación Especial, preferentemente la asesora académica o profesora sin aula a cargo, el psicólogo o la asistente social; a excepción de los Programas de Intervención Temprana que cuenten con el equipo mínimo de tres profesionales, en cuyo caso, la responsabilidad del asesoramiento recaerá en uno de sus integrantes.
- 7.2 El personal integrante de los actuales Servicios de Atención a la Diversidad por USEs que se encuentren debidamente capacitados serán considerados como miembros natos del SAD de su Centro o Programa de procedencia.





MINISTERIO DE EDUCACIÓN

- 7.3 Las Direcciones Regionales o SubRegionales de Educación, Direcciones de Educación de Lima y Callao, las USEs y ADEs darán a conocer a los Centros Regulares el funcionamiento de los Servicios de Atención a la Diversidad y la labor que desarrollan.
- 7.4 La labor de asesoramiento del SAD a los docentes de escuelas regulares y a los niños y niñas integrados se realizará fundamentalmente dentro del aula regular y excepcionalmente en ambiente distinto y en forma individual.
- 7.5 Los SADs se caracterizan por ser un equipo itinerante, cada uno de sus miembros tendrá un día semanal como mínimo para desarrollar sus funciones en los Centros Educativos Regulares que les corresponda.
- 7.6 Los SADs dispondrán de un espacio de tiempo semanal para la información, evaluación o coordinación conjunta con el director y otros agentes del centro educativo especial.



8.0 DISPOSICION COMPLEMENTARIA :

La Unidad de Educación Especial de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria dictará las medidas complementarias que sean necesarias para el mejor cumplimiento de la presente Directiva.



9.0 DISPOSICION FINAL

Los Directores Regionales y SubRegionales de Educación, Direcciones de Educación de Lima y Callao, Directores de USEs y ADEs supervisarán el debido cumplimiento de la presente Directiva, y brindarán las facilidades necesarias a fin de que los integrantes de los Servicios de Atención a la Diversidad puedan desarrollar sus acciones con normalidad.



San Borja, 06 ABR. 1999



BLANCA ENCINAS FERNANDEZ  
Directora Nacional de Educación Inicial y Primaria

## ANEXO N° 01

**FUNCIONES BASICAS DE LOS SADs****CON RESPECTO AL ALUMNO**

- Participación en la evaluación Psicopedagógica del alumno.
- Elaboración de las Diversificaciones curriculares en el aula en colaboración con el profesor regular.
- Observación del progreso del alumno y evaluación sistemática del mismo, en colaboración con el profesor regular.

**CON RESPECTO AL DOCENTE**

- Observación de la dinámica del aula.
- Colaboración en la programación general del grupo de clase.
- Determinación conjuntamente con el docente de la escuela regular de las estrategias metodológicas y organizativas que den respuesta a la diversidad de los alumnos.

**CON RESPECTO A LA ESCUELA**

- Desarrollo de acciones de sensibilización en las escuelas regulares.
- Apoyo en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.
- Detección de necesidades de formación del profesorado y solución a algunas de ellas.

**CON RESPECTO A LA FAMILIA**

- Recogida de información de los padres en relación con el progreso de sus hijos en el contexto del hogar.
- Orientación a la familia para que participe activamente en la acción educativa.

**A LA COMUNIDAD**

- Participación en actividades informativas y formativas de sensibilización a la comunidad en relación con la atención a las necesidades educativas especiales.

(Camp 1)





## ANEXO N° 5

### OBSERVACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN A LA PROPUESTA DE LA FICHA DE SUPERVISIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS ESPECIALES



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

San Borja, 24 ABR. 2000

OFICIO N° 049 DINEIP-UEE-2000

Señor  
**GUILLERMO VEGA ESPEJO**  
Coordinador del Equipo de Defensa y Promoción de los  
Derechos de las Personas con Discapacidad - EDEPRODIS  
**PRESIDENTE.-**

**ASUNTO:** Opinión

Es grato saludarlo cordialmente y al mismo tiempo dar opinión acerca de la Ficha de Supervisión que se aplicará en los Centros Educativos Especiales.

En tal sentido, observamos que los datos requeridos a través de la Ficha son necesarios para poder evaluar el estado de la infraestructura, de los aspectos administrativos y técnico - pedagógicos; pero notamos cierto sesgo sobre el primero de los aspectos.

Como informáramos a la Dra. Vallejo y a la Profesora Stiglich, la Unidad de Educación Especial se encuentra abocada a realizar acciones de capacitación y asesoramiento para promover la reorientación de los centros y programas de educación especial, garantizando así la inclusión e integración de las personas con discapacidad desde edades tempranas en todos sus niveles: familiar, escolar, laboral.

De allí, que sería importantísimo recoger información relevante al respecto, un especial sobre el cambio de actitud en relación al trabajo con las personas con discapacidad y, por otro lado, un lo referente a los niveles de planificación y evaluación de esos cambios; cambios de suma complejidad que urgen si en verdad se quiere hacer un

*trabajo efectivo a favor de las personas con necesidades educativas especiales o con discapacidad.* Por esta razón, consideramos conveniente se tomen en cuenta las observaciones que anexamos al presente documento en relación a la Ficha de Supervisión que Uds. aplicarán y reiteramos el compromiso de una coordinación fluida.

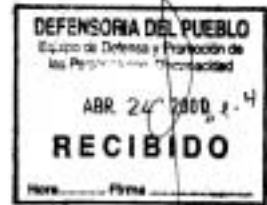
Hago propicia la oportunidad para expresarles las muestras de mi consideración y estima personal.

Atentamente,



*[Handwritten signature]*

**JOSE GALVEZ ESCUDERO**  
Coordinador de la Unidad de Educación Especial



## OBSERVACIONES A LA FICHA DE SUPERVISION

1. Dentro del punto II, verificar la conformación del Servicio de Atención a la Diversidad (SAD) del Centro o Programa, incluida en el Reglamento Interno del Centro Educativo.
2. En el punto III, referido a Talleres, sugerimos preguntar así: ¿Qué talleres vienen funcionando en su centro?, porque al preguntárseles directamente por los nombres de los talleres o de opciones ocupacionales, tácitamente estamos aceptando que esos talleres son los que usualmente *deberían de existir*, y en el área ocupacional se está exigiendo llevar a cabo una revisión y evaluación en función de las demandas del mercado de la localidad donde se encuentra localizado el colegio.
3. En el punto IV, sería aconsejable elaborar un cuadro de doble entrada, dónde además del tipo de discapacidad se pudieran ver edades por intervalos. Al respecto nos preocupa la permanencia innecesaria de los alumnos en el centro educativo, tener alumnos que sobrepasan los 20 ó 25 años es indicador que la escuela hasta ese momento no ha podido promoverlos a algún lugar y que el trabajo con la familia y la comunidad ha sido ineficaz.

Y en caso de estar matriculados alumnos con esas edades, debe constar qué trabajo planificado se tiene durante el año para la integración lo más inmediata posible de los mismos.

4. En el punto VI, sugerimos se denomine "Estructura Curricular en uso", porque lo que se pregunta está referido al tipo de currículo que se viene utilizando y si bien guarda relación con los *métodos* estos tienen que ver más propiamente con las estrategias metodológicas que son parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje (y que también sería importantísimo supervisar).

En este mismo punto, observamos que existe un rubro que habla del nivel de Secundaria, del mismo modo que en el caso de los Talleres, al interrogar sobre el currículo usado en secundaria se estaría asumiendo que en educación especial existe este nivel educativo, cuando el Reglamento de Educación Especial considera que en los Centros Educativos Especiales solo deben funcionar aulas de educación inicial, educación primaria y educación ocupacional. En los últimos años estamos tratando de corregir el hecho de que determinados centros especiales, sobre todo los que atienden discapacidad sensorial (ciegos y sordos), retengan a los alumnos un tiempo mayor de lo requerido, en lugar de ir diseñando programas que permitan la integración escolar de estos alumnos de manera más temprana, ni bien éstos hubiesen adquirido las técnicas compensatorias.

5. También sugerimos elaborar preguntas dirigidas a los padres y alumnos que tienen facilidad para comunicarse; resulta sumamente interesante la mirada que ellos tienen de los profesores y de la dinámica existente en el centro educativo.
6. Por último observamos en el punto VII, preguntas relacionadas a violación, acoso sexual y maltrato que nos parecen pertinentes. Pero se debe considerar que también es maltrato, ofrecer un servicio educativo de mala calidad, sin planificación y que vaya en contra de los derechos de los educandos con discapacidad.



## ANEXO N° 6

### FICHA DE SUPERVISIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS INTEGRADORES



OFICINA DEFENSORIAL: \_\_\_\_\_  
 N° DE REGISTRO: \_\_\_\_\_  
 FECHA: \_\_\_\_\_  
 HORA: \_\_\_\_\_

#### FICHA DE SUPERVISIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS INTEGRADORES

I. DATOS DEL CENTRO EDUCATIVO			
Nombre del Centro Educativo: _____			
Dirección: _____		Comunidad: _____	
Distrito: _____		/ Provincia: _____	
Departamento: _____		Unidad de Servicios Educativos N°: _____	ADES _____
Nombre del Director (s): _____		Nombrado (s) <input type="checkbox"/>	Encargado (s) <input type="checkbox"/>
Edad: _____			
Teléfono: _____		/ Fax: _____	
Turnos: Mañana y Tarde <input type="checkbox"/> Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/>			
Centro Educativo Integrador desde _____			
Forma de iniciarse como Centro Integrador			
Voluntariamente <input type="checkbox"/>		Seleccionado por el M.E. <input type="checkbox"/>	Por necesidad del servicio <input type="checkbox"/>
II. INFRAESTRUCTURA			
Antigüedad: _____		Área Total _____	Área Construida _____
		Alquilada <input type="checkbox"/>	Propia <input type="checkbox"/>
Material: Quincha <input type="checkbox"/>		Adobe <input type="checkbox"/>	Concreto <input type="checkbox"/>
Otros: _____			
Número de Aulas: _____		Apropiadas <input type="checkbox"/>	Inapropiadas <input type="checkbox"/>
Número de Servicios Higiénicos:		Apropiados <input type="checkbox"/>	Inapropiados <input type="checkbox"/>
Primaria		Varones <input type="checkbox"/>	Apropiados <input type="checkbox"/>
		Damas <input type="checkbox"/>	Apropiados <input type="checkbox"/>
Secundaria		Varones <input type="checkbox"/>	Apropiados <input type="checkbox"/>
		Damas <input type="checkbox"/>	Apropiados <input type="checkbox"/>
Limpieza de los SSIH: _____		Adecuada <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/>
Mala <input type="checkbox"/>			
Otros Servicios: Agua <input type="checkbox"/>		Desagüe <input type="checkbox"/>	Energía Eléctrica <input type="checkbox"/>
Teléfono <input type="checkbox"/>			
Observaciones: _____			
Mobiliario: Buen estado <input type="checkbox"/>		Materiales: Adecuados <input type="checkbox"/>	Suficientes <input type="checkbox"/>
Regular <input type="checkbox"/>		Inadecuados <input type="checkbox"/>	Insuficientes <input type="checkbox"/>
Mal estado <input type="checkbox"/>			
Observaciones: _____			
Aulas Especiales:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aula de Recuperación Pedagógica		<input type="checkbox"/>	Laboratorio- (Química, Física, CCNN)
Terapia de Lenguaje		<input type="checkbox"/>	Biblioteca
Terapia Pedagógica		<input type="checkbox"/>	Música
Aula especial		<input type="checkbox"/>	Sala de Computo
(Indicar cuáles funcionan)		<input type="checkbox"/>	Otros: _____

2

Talleres:	Carpintería	<input type="checkbox"/>	Deportes:	Cancha fútbol fútbolo	<input type="checkbox"/>			
	Costura	<input type="checkbox"/>		Cancha volley	<input type="checkbox"/>			
	Panadería / Repostería	<input type="checkbox"/>		Piscina	<input type="checkbox"/>			
	Cerámica / Manualidades	<input type="checkbox"/>		Gimnasio	<input type="checkbox"/>			
Alimentación:	Cocina	<input type="checkbox"/>	Desayuno	<input type="checkbox"/>	No. de beneficiarios/ % total del alumnado			
	Comedor	<input type="checkbox"/>	Almuerzo	<input type="checkbox"/>				
Condiciones físicas:	Extensión del patio		Permite el libre desplazamiento en el patio	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	
Accesibilidad:	Permite el acceso de los alumnos a las distintas dependencias	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	Estrategias de solución:		
						Inicio	Proceso	Ninguna
Por su ubicación:	Presenta algún tipo de peligro para el acceso del alumno con NEE	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	Inicio	Proceso	Ninguna

### III. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

ASPECTO ADMINISTRATIVO	ESTADO		
	ELABORADO	EN PROCESO	SIN INICIO
Reglamento Interno del C.E. y Organigramas			
Relaciones multisectoriales: -Apoyo Institucional –Cooperación -Convenio			
Servicio de Atención a la Diversidad (SAD)			

### ESTRUCTURA ORGANIZATIVA Y FUNCIONAL

Estructura Organizativa	Profesionales que lo conforman	Clima organizacional		
		Óptimo	conflictivo	Regular
Equipo Directivo				
Equipo de CBE				
Equipo de apoyo de los C.E.E				
Equipo de apoyo a los niños con NEE				
Otros especifique				

### Complementariedad en las funciones

Forma de abordar el trabajo	Individual	Interdisciplinaria	Transdisciplinaria
Equipo directivo			
Equipo de SAD			
Docentes			
Otros de apoyo a las NEE			

Estrategias que usa para favorecer la coordinación entre el equipo SAD y Profesores Regulares.

### IV. RECURSOS HUMANOS

Personal Docente:		Cantidad	M	F	Titulados	Sin Título	T.NEA
	Psicólogos						

3

	Asistente(a) social						
	Esp. en retardo mental						
	Educador(a) de padres						
	Otros:						
		C.A.P.	Función				
Personal Auxiliar	Auxiliares						
Personal Administrativo	Secretaría (o)						
	Tesorero (a)						
Personal de servicio:	Limpieza						
	Guardiania						
Total de Personal:	Contratado	<input type="text"/>	Nombrado	<input type="text"/>	Otros:	<input type="text"/>	
¿Cuentan con practicantes de algún instituto o universidad? <span style="float: right;">SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></span>							
¿Cuál y qué especialidades?							
Capacitación del personal:	Recursos propios	<input type="checkbox"/>	ONG's	<input type="checkbox"/>			
	Mín. De Educación	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>			
Capacitación del docente integrador:			SI	NO	U.E.E-	U.E.	C.E.E.
	Talleres NEA						
	Diversificación curricular						
	Escuela para padres						
	Evaluación psicopedagógica						
	Otros:						

#### V. METAS DE ATENCIÓN:

Tipo de discapacidades que atiende:		Retardo mental	<input type="checkbox"/>	Sordas	<input type="checkbox"/>				
		Ceguera o baja visión	<input type="checkbox"/>	Discapacidad física	<input type="checkbox"/>				
Turno	Inicial		Primaria						Secundaria
	4 años	5 años	1°	2°	3°	4°	5°	6°	
Mañana									
Tarde									
TOTAL									

#### VI. METODOS DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGIA

4

Estructura curricular en uso:	Educación regular	Educación especial	Regular y especial	Otros- especifique
INICIAL				
PRIMARIA				
¿Utiliza algún modelo de integración?		SI <input type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
¿Por qué?		¿Cuál? ¿Desde hace cuánto tiempo?		
¿Qué piensa usted sobre la integración?				

**VII. DOCENTES INTEGRADORES**

NIVEL	NOMBRE DEL DOCENTE INTEGRADOR	GRADO Y SECCION	Nº DE ALUMNOS INTEGRADOS	Nº DE ALUMNOS	EDADES
INICIAL					
PRIMARIA					

PLANIFICACIÓN	ESTADO:			
	ELABORADO	EN PROCESO	SIN INICIO	INCLUYE NEE
Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI)				
Plan de trabajo de la APAFA				
Plan de escuela de padres				
¿Se está trabajando en equipo?	SI	NO		

**VIII. PREGUNTAS AL DIRECTOR O AL PROFESOR DE TURNO:**

- ¿Tiene reclamos al interior de la comunidad educativa?
- ¿Se presentan casos de maltrato, abusos de autoridad o discriminación durante el año? ¿Qué hacen en estos casos?
- ¿Se presentan casos por acoso sexual y violación en agravio del alumnado? ¿Son denunciados?
- ¿Ha existido alguna queja contra alguna persona del centro educativo en los casos anteriormente descritos? Especifique
- ¿Qué necesidades tiene el centro educativo?
- ¿Qué están haciendo ustedes como comunidad educativa para tratar de cubrir sus necesidades?

**RECOMENDACIONES**


**FIRMAS Y/O SELLO**

_____	_____
COMISIONADO(A)	AUTORIDAD

## ANEXO N° 7

### FICHA DE SUPERVISIÓN AL DOCENTE INTEGRADOR



#### FICHA DE SUPERVISIÓN AL DOCENTE INTEGRADOR

##### I. DATOS DEL DOCENTE

Nombre del Docente:	Nombrado (x) <input type="checkbox"/>	Encargado (x) <input type="checkbox"/>	
Edad:			
Grado y sección		Turno:	Mañana <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/>
Docente Integrador desde: desde			
Forma de iniciarse como Docente Integrador			
Voluntariamente	<input type="checkbox"/>	Seleccionado por el M.E.	<input type="checkbox"/>
		Por necesidad del servicio	<input type="checkbox"/>

##### II. INFRAESTRUCTURA

Área Total del aula					
Material:	Quincha <input type="checkbox"/>	Adobe <input type="checkbox"/>	Concreto <input type="checkbox"/> Otros _____		
Limpieza:	Adecuada <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/>	Mala <input type="checkbox"/>		
Mobiliario:	Buen estado <input type="checkbox"/>	Materiales:	Adecuados <input type="checkbox"/>		
	Regular <input type="checkbox"/>		Inadecuados <input type="checkbox"/>		
	Mal estado <input type="checkbox"/>		Suficientes <input type="checkbox"/>		
			Inafricanos <input type="checkbox"/>		
Material Específico para los alumnos con N.E.E.					
Tipo _____					
Uso (exclusivo o para todos) _____					
Condiciones físicas:	Extensión del patio	Permite el desplazamiento en el patio	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>		
Accesibilidad:	Permite el acceso de los alumnos a las distintas dependencias	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Estrategias de solución:		
			Inicio	Proceso	Ninguna
Por su ubicación:	Presenta algún tipo de peligro para el acceso del alumno con NEE	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	Inicio	Proceso	Ninguna

##### III. ASPECTOS ADMINISTRATIVOS DEL AULA

¿ Cuenta con Reglamento Interno y organigramas ? \_\_\_\_\_

¿ Participa de la elaboración del PDI ? \_\_\_\_\_

ESTRUCTURA FUNCIONAL				
	Asesoramiento, seguimiento	Duración		
		semanal	mensual	Bimestral
Coordinationes				
Con el equipo Directivo				
Con el equipo de OBE				
Con el equipo de apoyo de los C.E.E				
Equipo de apoyo a los niños con NEE				
Con los padres de familia				

2

COMPLEMENTARIEDAD EN LAS FUNCIONES			
Forma de abordar el trabajo	Individual	Interdisciplinaria	Transdisciplinaria
Equipo directivo			
Equipo de SAD			
Docentes			
Otros de apoyo a las NEE			

Estrategias que usa para favorecer la coordinación entre el equipo directivo, SAD y padres de familia

IV. GRADO DE INSTRUCCIÓN Y ESPECIALIZACIÓN								
Personal Docente:	Egresado	Especialidad	M	F	Titulados	Sin Título	Postgrado	
Universidad	Instituto							
¿Cuentan con practicantes de algún instituto o universidad?					SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
¿Cuál y qué especialidades?								
Capacitación del personal:	Recursos propios	<input type="checkbox"/>	ONG's	<input type="checkbox"/>				
	Min. De Educación	<input type="checkbox"/>	Otros	<input type="checkbox"/>				
Capacitación del docente integrador:		SI	NO	U.E.E-	U.S.E	C.E.E.		
	Talleres NEA							
	Diversificación curricular							
	Escuela para padres							
	Evaluación psicopedagógica							
Otros:								

V. METAS DE ATENCIÓN:				
Tipo de discapacidades que atiende:	Retardo mental	<input type="checkbox"/>	Sordera	<input type="checkbox"/>
	Ceguera o baja visión	<input type="checkbox"/>	Discapacidad física	<input type="checkbox"/>
Número de alumnos que atiende:	Masculino:	<input type="checkbox"/>	Femenino:	<input type="checkbox"/>
	Total:			<input type="checkbox"/>

VI. METODOS DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGIA					
Estructura curricular en uso:	Educación regular	Educación especial	Regular y especial	Otros- especifique	
INICIAL					
PRIMARIA					
¿Utiliza algún modelo de integración?		SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>
¿Por qué?		¿Cuál? ¿Desde hace cuánto tiempo?			
¿Qué piensa usted sobre la integración?					
Clase Integrada	Los alumnos con discapacidad son integrados todos los días a tiempo completo			<input type="checkbox"/>	
	Los alumnos con discapacidad son integrados dos o tres veces por semana			<input type="checkbox"/>	
	Los alumnos con discapacidad son integrados a medio tiempo			<input type="checkbox"/>	



3

No. de niños integrados <input type="text"/>	Los alumnos con discapacidad son integrados en algunas materias <input type="checkbox"/>
	Otros especifique: _____ ¿Qué tipo de apoyo reciben los alumnos integrados?

## Relación de niños integrados

NOMBRE DEL NIÑO INTEGRADO	DISCAPACIDAD	PROCEDENCIA	EDAD

## VII. PADRES DE FAMILIA DEL ALUMNO INTEGRADO

¿Tiene escuela de padres?	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	Duración:	
Considero Talleres NEA	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	Duración:	
Sensibilización para la aceptación de las diferencias individuales.	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	Duración:	
Información acerca de los niños con NEE	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	Duración:	
Participación de los padres de familia en el CE:	Frecuente	<input type="checkbox"/>	Esporádica	<input type="checkbox"/>	Nula	<input type="checkbox"/>
Ambos	<input type="checkbox"/>	Uno de ellos	<input type="checkbox"/>	Apoderado u Otro familiar	<input type="checkbox"/>	
Participación constante en la labor educativa	SI	<input type="checkbox"/>	NO	<input type="checkbox"/>	¿Por qué?	

## OBSERVACIONES

## Observaciones en el aula:

- Demuestra una variedad y flexibilidad en métodos de enseñanza y actividades  
 SI  No  un poco  N/A
- Aregla el ambiente para facilitar el aprendizaje y comportamiento adecuados  
 SI  No  un poco  N/A
- Interactúa apropiadamente, cómodamente y positivamente con los niños  
 SI  No  un poco  N/A
- Interactúa apropiadamente, cómodamente y positivamente con los padres de familia y otros profesionales  
 SI  No  un poco  N/A
- Demuestra sensibilidad y respeto hacia los niños, padres de familia y otros adultos y profesionales  
 SI  No  un poco  N/A
- Demuestra habilidades efectivas de comunicación con los niños, jóvenes, adultos y profesionales  
 SI  No  un poco  N/A

## Otras observaciones:

## RECOMENDACIONES

## FIRMAS Y/O SELLO

_____	_____
COMISIONADO(A)	AUTORIDAD

## ANEXO N° 8

### FUNCIONARIOS, FUNCIONARIAS, VOLUNTARIOS Y VOLUNTARIAS QUE PARTICIPARON EN LAS VISITAS DE SUPERVISIÓN

#### *Sede Lima*

Rosa Vallejos Lizárraga  
Susana Stiglich Watson  
Ricardo Zevallos Arévalo  
Carmen Velarde Koechlin  
Vanessa Thorsen Orrego  
Tania Orihuela Gutiérrez  
Patricia Castro Camacho

#### *Adjuntía DDHH*

Liliana Rodríguez  
Magali Gonzales  
Susana Cori  
Susana Gonzales  
Percy Castillo  
Ximena Sierralta  
Malena Pineda  
Valerie Aramburú  
Ana Palomino  
Aissa Vanesa Tejada  
Érika Chavieri

#### *Adjuntía Administración Estatal*

Fabián Tutaya  
Jorge Cardó  
Rocío Espinoza  
Gulnara Quijada  
Marisol Gutiérrez  
Érika Briceño  
Marisol Fuentes

*Voluntarias*

Elena Anci

Inés Lobato

Magali Gamboa Ramírez

Jessica Inocente

***Oficina Regional de Trujillo***

Federico Corzo Hernández

Maruja Chávez Aldave

Esther Albújar Moreno

Rocío Vargas Morales

William León Huertas

Walter Pereda Ruiz

*Voluntarios*

Edgardo Alexander Abramonte Monzón

Luis Alberto Akamine Arévalo

Cecilia Amanda Bocanegra Malpica

Elizabeth Castro Antón

Luisa Fernanda Córdova Vera

Joyce Priscilla Cruz More

Lady Elizabeth Esparza Velásquez

Claudia Marie León Culquichicón

Rocío del Carmen Santander Rebaza

Sonia Sandra Trujillo López

Julio Hidalgo Reyes

***Jaén***

Antonio Salazar García

Eduardo García Sabroso

*Voluntario*

Hubert Linares Álvarez

***Chimbote***

Jealine Roslin Villanueva Ramírez

***Voluntarios***

Carlos Domínguez Díaz

Fabio Chacón Ramírez

José Caballero Vaca

Jorge Zevallos Valencia

***Cajamarca***

María del Carmen Castañeda León

Róger Hurtado Sánchez

Teddy Panitz Mau

***Voluntarios***

Jorge Hernández Velarde

Luis Lingán Cabrera

Agustín Moreno Díaz

Napoleón Cachi Gallardo

Dalia Cárdenas Ruiz

***Oficina Regional del Cusco***

Juana Gonzales Gómez

Julia Duklida Aragón Marmanillo

Carmen Doria Mogollón Ortiz

Richard V. Mogollón Ortiz

Jessenia Ramos Aedo

***Voluntarios***

Edwin Béjar Rojas

Carlos A. Ponce Rivera

Roxana Vizcardo Villalba

Edmundo Flores Bocángel

Rubén Ccorí Salas

Jesús Tapia Peña

Hamilton Parra Argandoña

José Alfredo Espinoza

***Oficina Regional de Huancayo***

Silvia Ordóñez Ganoza  
Humberto Villar Fierro

***Voluntarios***

Raquel Olga Álvarez Peña  
Nancy Rosario Tovar Herrera  
Gustavo Mendoza Pérez  
Carlos Vilcahuamán De La Cruz

***Oficina Regional de Iquitos***

María del Carmen Solórzano Mercado  
Armando Valera Ramírez  
Roque Dávila Peña

***Oficina Regional de Piura***

Jacqueline Sarmiento  
César Orrego  
Mónica Guerrero  
Sara Rujel  
Miguel Hernández  
Arturo Hisbes Delgado  
Anitza Guerrero Ordinola  
Patricia Velásquez Ramos  
José F. Silva Medrato  
Rebeca Karina Aparicio Aldana  
Marcela Távara Alvarado  
Sara Motample  
Luis Vicente Jiménez  
Mérida Centurión

***Oficina Regional de Ayacucho***

César Munares Echevarría  
Francisco Torre Cárdenas

***Huancavelica***

Jorge Fernández Mavila

***Andahuaylas***

Yuber Alarcón Quispe

***Oficina Regional de Arequipa***

Álvaro Guzmán Talavera  
Carelia Mayorga Butrón  
Wilmer Azaramendi Fernández

***Voluntaria***

Milagros Melgarejo Meneses

***Oficina Regional de Callao***

Wálter Ávila Teshiroqui  
Luis Vásquez Sánchez  
Armando Agüero Collins  
Eulalia Castillo Herrera  
Ricardo Aguilera Reyna  
Yeline Arce Aulestia  
Celín Valerio Milla  
Delcy Heredia Silva  
Jorge Ampuero Robecco  
Nancy Rojas Apolaya

***Voluntarios***

Melissa Feijóo Barreda  
Claudia Sheen Sueldo  
Carmen Quiber Valdeyglesias  
Henry Beltrán Fernández  
Jenny Medina Soto  
Karen Cossío Giuria  
Antonieta Pacheco Jara  
Héctor Remigio Pérez  
Héctor Romero Menes  
Yeni Suárez Checa



## ANEXO N° 9



*Capacitación a funcionarios, funcionarias y colaboradores para la aplicación de la ficha de supervisión de Centros Educativos Especiales (CEE).*



*Entrevista a directora de CEE de Ayacucho  
(Aplicación de la ficha de supervisión de CEE).*





*Representante de la Defensoría del Pueblo visita aula de un CEE de Ayacucho.*



*Taller de tejido de CEE de Barranco, Lima.*



*Niño en aula de estimulación temprana (CEE de Arequipa).*



*Adolescente lee un texto de educación básica en CEE de Oyón, Lima.*



*La Defensoría del Pueblo verifica la existencia de un aula compartida por tres secciones en un CEE de Iquitos.*



*Diferencias en el estado de los servicios higiénicos en los CEE visitados.*



*Aula construida con triplay en CEE de Ancash.*



*Verificación de la existencia de material didáctico que no se utiliza y permanece guardado.*



*Niño juega en aula de estimulación temprana (CEE de Arequipa).*



*Aula de Centro Educativo integrador en Chorrillos.*



*Docentes y alumnos en actividad recreativa en CEE de Lima.*



*Patio de recreo de CEE de Cusco.*



*Equipo de la Defensoría del Pueblo que participó en la Jornada Nacional de Visita de Supervisión de Lima.*



*Miembros del Equipo de Defensa y Promoción de las Personas con Discapacidad (Lima) y funcionarios de las Oficinas Regionales de Ayacucho, Arequipa, Cusco, Callao, Piura, Huancayo, Iquitos y Trujillo.*

