

Promover el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales a las aulas regulares; y ii) Garantizar la atención educativa de calidad, con equidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en las regiones seleccionadas.

Las líneas de acción del PRODIES incluyen la capacitación para el fortalecimiento profesional mediante cursos y talleres bajo las modalidades presencial, virtual y semipresencial; la elaboración y distribución a las regiones de material pedagógico relacionado con la educación en las distintas discapacidades; y el diseño y la realización de un sistema de supervisión y monitoreo a las escuelas que tienen niños incluidos.

Para ello, el PRODIES contempla la puesta en marcha de seis centros de recursos educativos para apoyar a los docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad en sus aulas; la capacitación de los especialistas que están en las administraciones educativas y de los docentes para conducir el proceso de implantación de la educación inclusiva; la elaboración de materiales de apoyo al profesorado; el acompañamiento a los especialistas locales y regionales para asegurar la implementación de la propuesta pedagógica en los centros de educación básica especial, así como en las instituciones educativas inclusivas.

Asimismo, comprende el apoyo al diseño y elaboración de un sistema informático en soporte Web para disponer de datos actualizados sobre la situación educativa de los niños y las niñas con discapacidad en el país; la conformación de mesas de diálogo y concertación a favor de la educación inclusiva; y la realización de actividades de colaboración con las asociaciones existentes de padres y de la sociedad civil en general.

Como resultado de la implementación del PRODIES se espera que la DIGEBE fortalezca su institucionalidad y cuente con los recursos humanos, técnicos y organizacionales para abordar la estrategia de expansión de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Asimismo, que los servicios educativos de la educación básica especial brinden atención de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en los ámbitos familiar, escolar y social. Igualmente, se espera la consolidación de la conversión de los centros y programas de la educación básica especial; y que la sociedad civil valore la educación de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

Por su parte, el Proyecto Cáritas se inició en junio del 2009 y concluirá en diciembre del presente año. Lamentablemente, de acuerdo con la DIGEBE no es posible contar con la información presupuestaria del proyecto.¹⁸¹

La finalidad de dicho proyecto es fomentar el acceso de los niños y las niñas con discapacidad a una educación de calidad en instituciones públicas de EBR, con igualdad de oportunidades, mediante el apoyo en el trabajo que realizan las instituciones educativas inclusivas de cuatro áreas de incidencia en las regiones de Arequipa, Moquegua y Tacna (ciudades de Tacna, Moquegua, Arequipa y Camaná). En ese sentido, las líneas de acción del proyecto incluyen el fortalecimiento de la comunidad educativa, la integración familiar, la difusión y movilización social, y el establecimiento de redes de abogacía.

Asimismo, el Proyecto Cáritas contempla el desarrollo de campañas de sensibilización y talleres de capacitación a la comunidad educativa; el intercambio de experiencias; el desarrollo de materiales didácticos; el seguimiento y acompañamiento del proceso de inclusión; la realización de talleres de trabajo con familias, periodistas y sociedad civil en general; y el desarrollo de talleres de fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y familiares.

Por efecto de la implementación del Proyecto Cáritas se espera contar con 17 comunidades educativas inclusivas (docentes, alumnos, padres de familia) fortalecidas en el desarrollo de sus capacidades hacia la atención de la diversidad; 167 familias de estudiantes con discapacidad fortalecidas y comprometidas con la integración familiar y social de sus hijos; medios de comunicación social, periodistas, familiares de estudiantes con discapacidad comprometidos en la concientización y construcción de una sociedad inclusiva; también, cuatro redes institucionales de discapacidad fortalecidas para la incidencia con participación activa de las organizaciones de personas con discapacidad y familiares, que vigilen y promuevan el cumplimiento de las políticas inclusivas.

Si bien ambas iniciativas resultan positivas para la obtención de resultados en materia de educación inclusiva, preocupa a la Defensoría del Pueblo que el éxito en el cumplimiento de las metas de inclusión dependa tanto de la transferencia de recursos de la cooperación, más aún si los referidos proyectos concluyen en el presente año. El financiamiento derivado de los referidos proyectos, al ser temporal, dificulta la sostenibilidad de la atención a los estudiantes con discapacidad.

¹⁸¹ Oficio 627.2001-VMGP/DIGEBE de 26 de agosto del 2011.

3.4.4 El problema de la racionalización de plazas docentes

Existen diversos factores estructurales que afectan a la atención de calidad a los niños y las niñas con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Uno de ellos es el vinculado a las medidas de racionalización presupuestaria del Estado que inciden en las condiciones laborales de los docentes de las instituciones educativas, entre ellas del personal docente y no docente que se desempeña en los CEBE, y cuyo número no asegura la disponibilidad suficiente de recurso humano para la atención de los estudiantes con discapacidades severas y/o multidiscapacidad, así como para el soporte pedagógico a aquellos que han accedido a las instituciones educativas inclusivas.

Dichas medidas han sido aplicadas mediante un proceso de racionalización de obligatorio cumplimiento para establecer la demanda real de plazas docentes y administrativas de las instituciones educativas públicas conforme a la oferta y demanda del servicio educativo, así como para posibilitar la determinación de la excedencia o déficit por reducción de carga docente o incremento de la demanda de atención.

En ese contexto, se asignó a las DRE y las UGEL la responsabilidad de reubicar y reasignar al personal docente y administrativo excedente por causal de racionalización, y reubicarlo en otra institución educativa antes del inicio del año escolar correspondiente, en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 3º de la Ley Nº 29035 y acorde con la opinión y evaluación a cargo del Círculo de Mejora de la Calidad del Gasto del Ministerio de Educación.¹⁸² Asimismo, correspondió a los directores de las instituciones educativas públicas realizar la racionalización, considerando la necesidad institucional y la carga docente real, para luego definir el respectivo Cuadro de Asignación de Personal (CAP) con los cargos del personal necesario para el funcionamiento de tales instituciones.

Para ello, en el 2009 se emitió la Resolución Ministerial Nº 0101-2009 - ED¹⁸³ en que se aprobaron los “Lineamientos para la Evaluación y Racionalización de plazas de Educación Básica y Técnico Productiva del sector público”, aplicado por las diversas instancias de gestión educativa descentralizada en sus

¹⁸² Mediante el Círculo de Mejora de la Calidad del Gasto, el Ministerio de Educación se encargó de normar, supervisar y monitorear el proceso de racionalización. Las DRE tuvieron como función supervisar el cumplimiento de las normas de este proceso. En las UGEL con nivel de Unidades Ejecutoras se constituyeron las Comisiones Técnicas de Racionalización del Gasto, en tanto que en las instituciones educativas se conformaron las Comisiones de Racionalización para determinar el déficit o excedencia del personal, de acuerdo a las normas.

¹⁸³ Publicada en el diario oficial *El Peruano*, el 24 de abril del 2009.

respectivas jurisdicciones. La Disposición Complementaria y Final 12.11 de tales lineamientos estableció que los CEBE que cuentan dentro de su estructura orgánica con plazas (de médicos, odontólogos, nutricionistas, enfermeras) no contempladas en la RD N° 354-2006-ED (que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE),¹⁸⁴ deberán ser declaradas excedentes y puestas a disposición de la instancia descentralizada correspondiente.

El objeto de dicha norma era garantizar la óptima distribución y asignación de plazas presupuestadas en función de las reales necesidades del servicio prestado por las instituciones educativas.¹⁸⁵ No obstante, esto originó la declaración de excedencia de personal docente y no docente de los CEBE, sin considerar la realidad de la gestión y práctica de los referidos centros, ya que, bajo el marco de la reorientación de la educación especial, dichos centros no sólo atienden a los estudiantes con discapacidad cognitiva severa o multidiscapacidad, sino que también, mediante el Saanee, brindan apoyo externo a las instituciones educativas inclusivas de sus respectivas jurisdicciones, así como de lugares aledaños. Adicionalmente, sus servicios también son demandados por los PRITE.

Además, la labor del Saanee sobrepasa el acompañamiento, por parte de su personal especializado o capacitado, del mínimo de 10 estudiantes incluidos, pues se extiende aun para solucionar, en las instituciones educativas inclusivas, los problemas de aprendizaje y conducta asociados a factores distintos a la discapacidad.

La Defensoría del Pueblo tuvo conocimiento de que algunos de dichos centros fueron fusionados al haber disminuido la población estudiantil que comprendía a alumnos con otros tipos y grados de discapacidad, incluso a aquellos con talento o superdotación. Según el caso y contexto, en algunos casos hubo déficit por demanda de atención y, en otros, excedencia docente por disminución de la carga respectiva.

Además, los efectos de la norma alcanzaron a profesionales no docentes,¹⁸⁶ quienes por su especialidad y experiencia desarrollaban apoyos comple-

¹⁸⁴ Referida a las "Normas complementarias para la Conversión de los Centros de Educación Especial en Centros de Educación Básica Especial-CEBE y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales -SAANEE", aprobadas mediante Resolución Directoral N° 0354-2006-ED, publicada el 1 de junio del 2006.

¹⁸⁵ Objetivo 2.2. de los "Lineamientos para la Evaluación y Racionalización de plazas de Educación Básica y Técnico Productiva del sector público".

¹⁸⁶ Según la Resolución Ministerial N° 0101-2009-ED, dichos profesionales debían ser declarados excedentes de manera excluyente en el siguiente orden de prelación: profesionales no docentes sin experiencia en educación; profesionales no docentes que no tengan título profesional; y profesionales no docentes con título pedagógico no correspondiente al nivel y/o modalidad.

mentarios en la atención de las discapacidades, sobre todo aquellas de tipo severo, que requieren una intervención al margen de un equipo básico de profesionales. Añadido a ello, la excedencia por racionalización se aplicó a los profesionales médicos, odontólogos, nutricionistas y enfermeras que ocupaban plazas orgánicas con anterioridad a la conversión de los centros de educación especial.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, el proceso de racionalización de plazas omitió algunos aspectos de la política de educación inclusiva, como es brindar una respuesta educativa de calidad. Estos aspectos se encuentran desarrollados, por ejemplo, en la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE (que dispone que el objetivo de la conversión de los Centros de Educación Especial se orienta a brindar una formación integral de calidad y oportuna a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, así como ampliar la cobertura para atender a estudiantes con discapacidad incluidos en las instituciones educativas regulares, alternativas y técnico-productivas).

Por otro lado, los servicios y el perfil de los estudiantes atendidos en los CEBE requieren contar con recursos humanos calificados a fin de lograr la efectiva inserción escolar, laboral, social y familiar de dichos estudiantes. Además, las discapacidades que éstos presentan suelen estar asociadas con graves cuadros motores o sensoriales que requieren mayor asistencia y la aplicación de métodos y técnicas complementarias no solo de carácter pedagógico.

Ante esta situación, la Defensoría del Pueblo recomendó al Ministerio de Educación, tener en cuenta los referidos aspectos y lo dispuesto en los Lineamientos para la Evaluación y Racionalización de plazas de Educación Básica y Técnico Productiva del sector público, en el sentido de que el proceso de evaluación y racionalización “busca equilibrar la oferta y demanda educativa con criterio de flexibilidad en función de la realidad socio económica, geográfica, condiciones y necesidades pedagógicas.”¹⁸⁷

Por otro lado, para este año se han emitido las “Normas para la Racionalización de Plazas de Personal Docente y Administrativo de las Instituciones Educativas Publicas de Educación Básica y Técnico Productiva.”¹⁸⁸ Dichas normas prescriben que en caso de existir en la institución educativa un número mayor de profesionales no docentes (psicólogos, trabajadores sociales, tera-

¹⁸⁷ Requerimiento hecho mediante el Oficio N° 066-2009-DP/ADHP-PEDEPRODIP, del 20 de agosto del 2009.

¹⁸⁸ Aprobada por el Decreto Supremo N° 005-2011-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 23 de marzo del 2011.

pistas de lenguaje, físico y ocupacionales), será declarado excedente en el siguiente orden de prelación:¹⁸⁹

- Profesionales no docentes sin experiencia en educación.
- Profesionales no docentes que no tengan título profesional correspondiente.
- Profesionales no docentes que tengan título pedagógico no correspondiente al nivel y/o modalidad.

La Defensoría del Pueblo considera que la aplicación de dicha disposición debe tener en consideración la especial situación de los CEBE, ya que la excedencia de su personal es aparente, pues aunque se haya reducido la carga de alumnos en estos centros, la conformación de los Saanee genera a éstos la obligación de desarrollar acciones itinerantes en las instituciones educativas inclusivas y prestar asesoría al mismo CEBE en el cual fueron creados.

Por consiguiente, es necesario que las disposiciones legales emitidas sobre racionalización se observen considerando el contexto institucional, pedagógico y administrativo de las instituciones educativas inmersas en la política educativa inclusiva, como es el caso de los CEBE que cumplen un doble papel: atención a las discapacidades severas y multidiscapacidades y apoyo a las instituciones inclusivas de distintas modalidades mediante sus múltiples funciones. Asimismo, es preciso que se tenga en cuenta que el proceso de inclusión no se aplica de manera automática, sino previa evaluación de la situación individual, pedagógica y familiar de los niños y las niñas con discapacidad con posibilidades de incluirse, así como la aplicación de un trabajo previo que facilite dicha inclusión escolar, laboral o social por parte de dichos profesionales.

3.4.5. ¿Cuánto cuesta la exclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Diversos autores han destacado el impacto negativo de la exclusión social de las personas con discapacidad en el crecimiento económico. La discapacidad reduciría o eliminaría las contribuciones económicas de ciertos miembros de la sociedad, particularmente de las personas con discapacidad, sus familias y sus amigos cercanos.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Disposición 6.4.2.1, literal b).

¹⁹⁰ Metts, Robert. *Discapacidad y desarrollo*. Documento de antecedentes preparado para la reunión de la Agenda de Investigación sobre Discapacidad y Desarrollo, Washington D.C., Sede del Banco Mundial, 16 de noviembre del 2004. En: <http://latinamerica.dpi.org/METTS-POBREZAYDISCAPACIDADpaperTraduccBM.doc>

Como ha señalado Sen,¹⁹¹ con el mismo nivel de ingresos, una persona con discapacidad puede realizar muchas menos actividades, y puede ser seriamente privada en términos de las capacidades que él o ella tienen razón de valorar. Por la misma razón por la cual la discapacidad constituye un factor que dificulta más recibir ingresos, la discapacidad también torna más difícil convertir los ingresos en la libertad para vivir bien. De este modo, las personas con discapacidad, frecuentemente, tienen gastos adicionales para satisfacer las mismas necesidades de las personas sin discapacidad.

A modo de ilustración, en el 2004, el índice de pobreza entre las personas con discapacidad en el Reino Unido era del 23.1%, comparado con un índice general del 17.9% para el país. Pero cuando los gastos adicionales asociados a una discapacidad eran considerados, el índice de pobreza para las personas con discapacidades se elevaba hasta un 47.4%.¹⁹²

De esta manera, pobreza y discapacidad se refuerzan mutuamente. Las personas con discapacidad son pobres en su mayoría y, entre las personas pobres, la presencia de la discapacidad es particularmente elevada. Esto parece ser así, en todos los países y en todos los contextos.¹⁹³ Así, muchas de las deficiencias a nivel mundial son el resultado de la extrema pobreza, la malnutrición, la falta de agua potable por un saneamiento deficiente y las condiciones de trabajo también deficientes.¹⁹⁴

Las estimaciones de Naciones Unidas sugieren que, del total de 650 millones de personas con discapacidad en el mundo, un 80% vive en sociedades en vías de desarrollo.¹⁹⁵ Según el Banco Mundial, el 20% de la población que vive en el nivel de pobreza o por debajo de él tiene una discapacidad.¹⁹⁶

De este modo, por un lado, la pobreza produce discapacidad al afectar las posibilidades de mantener un estado saludable, prevenir enfermedades y/o situaciones discapacitantes, recuperar la salud y acceder a servicios de rehabilitación. A su vez, la discapacidad produce pobreza debido, entre otras

¹⁹¹ Sen, Amartya. *Discapacidad y Justicia*. Ponencia en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Banco Mundial, diciembre 2004.

En: http://latinamerica.dpi.org/ISENAMARTYA-DISCAPACIDADYJUSTICIA_001.doc

¹⁹² *Ibíd.*

¹⁹³ Berman Bieler, Rosangela. *Desarrollo inclusivo: Un aporte universal desde la discapacidad*.

En: <http://latinamerica.dpi.org/BERMANROSANGELA-DESARROLLOINCLUSIVO.doc>

¹⁹⁴ Barnes, Colin. *Discapacidad, política y pobreza en el contexto del Mundo Mayoritario*. En: *Política y Sociedad* 47, N° 1 (2010), p. 13.

¹⁹⁵ ONU Enable (2008): Factsheet on Persons with Disabilities. Nueva York, United Nations.

En: <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=34&pid=18>

¹⁹⁶ *Ibíd.*

razones, a la dificultad de las personas con discapacidad de ir a la escuela o encontrar un empleo que les permita generar ingresos.¹⁹⁷

La cantidad del producto económico que se reduce debido a la exclusión social de las personas con discapacidad puede ser considerado el costo económico neto de la discapacidad.¹⁹⁸

La estimación realizada por Robert Metts,¹⁹⁹ haciendo una extrapolación de los resultados de un estudio realizado en Canadá sobre la pérdida en el producto bruto interno (PBI) debido a la discapacidad, sugiere que la pérdida sería significativa:

Cuadro 4
Pérdida del PBI debido a la discapacidad

Valor del PBI perdido (US\$)	Estimación Baja	Estimación Alta
Países con Ingresos Altos	1,224,014,055,600	1,594,439,361,900
Países con Ingresos Medios	377,700,686,120	492,004,841,130
Países con Ingresos Bajos	110,495,236,440	143,934,584,310
TOTAL	1,712,209,978,160	2,230,378,787,340

De acuerdo con el referido autor, el rango estimado de la pérdida global del PBI debido a la discapacidad se ubicaría entre \$1'712,000 millones y \$2'230,000 millones al año, esto es, entre el 5.35% y el 6.97% del PBI global total.²⁰⁰

Para el caso peruano, Maldonado ha estimado el costo de la discapacidad desde 1970 hasta el año 2003 basándose en los datos de la tasa de desempleo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.²⁰¹ De acuerdo con dicho autor, el costo de la discapacidad fluctuaría entre el 4% y el 9% del PBI peruano, lo que demuestra un incremento en la última década. Así, el PBI real perdido a causa de la exclusión de las personas con discapacidad se habría incrementado de 4 millones de nuevos soles en 1991 a 10 mil millones de nuevos soles en el 2002.²⁰²

¹⁹⁷ Francke, Pedro y otros. *Plan de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad 2003-2007: Balance y Propuestas*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República, 2006, p.23.

¹⁹⁸ Metts, Robert. Op. Cit.

¹⁹⁹ *Ibíd.*

²⁰⁰ *Ibíd.*

²⁰¹ Maldonado, Stanislao. *Trabajo y discapacidad en el Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso de la República, 2006, p. 40-44.

²⁰² *Ibíd.*

Es interesante notar que, de acuerdo con Maldonado, a medida que se incrementa el nivel educativo, la tasa de inactividad²⁰³ de las personas con discapacidad tiende a disminuir.²⁰⁴ El acceso a la educación primaria representaría una reducción de 2% en la tasa de inactividad respecto del nivel anterior, en tanto que el acceso a la educación secundaria implicaría una reducción de hasta 25%.

De ello se desprende que el gasto en la inclusión de las personas con discapacidad a la educación básica regular tiene una tasa de retorno importante en la empleabilidad de las personas con discapacidad y su contribución en el PBI.

Lamentablemente, durante mucho tiempo, el gasto en políticas y programas de atención a las personas con discapacidad ha sido comúnmente entendido como una carga social del Estado, derivada de su necesidad de cuidado y protección, y no como una inversión para el desarrollo.

Esto tiene que ver, en parte, con los prejuicios y la desinformación existente en torno a la discapacidad, pero también con el hecho de que el gasto en discapacidad ha estado tradicionalmente orientado a intervenciones estructuradas bajo un enfoque caritativo o asistencial que, en la práctica, realmente implican una carga económica sin mayor retorno.²⁰⁵ Sin embargo, abogar por la inclusión significa también reconocer el alto valor económico y el capital humano de las personas con discapacidad.²⁰⁶

En ese sentido, la inclusión educativa de las personas con discapacidad, a través del aumento de las capacidades de las personas con discapacidad, y de la reducción de las barreras que impiden su acceso a las oportunidades sociales y económicas, aboga por la reducción del costo económico de la discapacidad, en tanto incrementa significativamente las posibilidades de empleo de las personas con discapacidad, aumentando la contribución económica de estas personas al PBI del país.

A su vez, de manera indirecta, la inclusión educativa incrementa el potencial económico de las familias y los amigos de las personas con discapacidad, quienes, en las circunstancias actuales, ven limitada su actividad económica para disponer de los cuidados en el hogar.

²⁰³ La tasa de inactividad es la tasa de personas que están fuera de la población económicamente activa, es decir, que no buscan empleo.

²⁰⁴ Pese a que se mantienen significativamente altas. Maldonado, Stanislaw. Op. Cit. p. 81.

²⁰⁵ Metts, Robert. Op. Cit.

²⁰⁶ Berman Bieler, Rosangela. Op. Cit.

3.5 Supervisión del cumplimiento de los elementos del derecho a la educación

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), las personas con discapacidad en el Perú representan el 8.9% de la población general.²⁰⁷ De este total, el 12.9% se encuentra en edad escolar.

Cuadro N° 5
Perú: población con alguna discapacidad por área y sexo,
según grupo de edad, enero-junio 2006
 (Distribución porcentual)

Grupo de edad	Total	Área		Sexo	
		Urbano	Rural	Hombre	Mujer
Menores de 6 años	2.1	2.1	2.2	2.6	1.7
De 6 a 18 años (Edad Escolar)	12.9	13.3	11.2	14.8	11.3
De 19 y más años	85.1	84.7	86.7	82.7	87.1

Fuente: INEI. Encuesta Nacional Continua 2006 (ENCO). Citado en el Informe Defensorial N° 127.

Con relación a la incorporación en el sistema educativo, de acuerdo el Censo Escolar 2009 en el Perú, enviado por la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación, existe un total de 25,707 estudiantes con discapacidad matriculados en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo.²⁰⁸ De este total, 16,073 estudiantes se encuentran matriculados en la educación básica regular de primaria, y 9,850 en instituciones educativas públicas de primaria urbanas.²⁰⁹

Dicha cifra no es sustancialmente mayor a la constatada en el Informe N° 127, que ascendía a 9,620. Asimismo, el total de estudiantes con discapacidad matriculados en las instituciones públicas urbanas de primaria representa tan solo el 1.36% del universo de estudiantes matriculados en las instituciones de dicho nivel. Ello estaría demostrando que la incorporación de estudiantes con discapacidad a la modalidad educativa regular dista mucho de ser una realidad.

Durante la supervisión realizada en el marco del presente informe, la Defensoría del Pueblo identificó a 2,446 estudiantes con discapacidad, inclui-

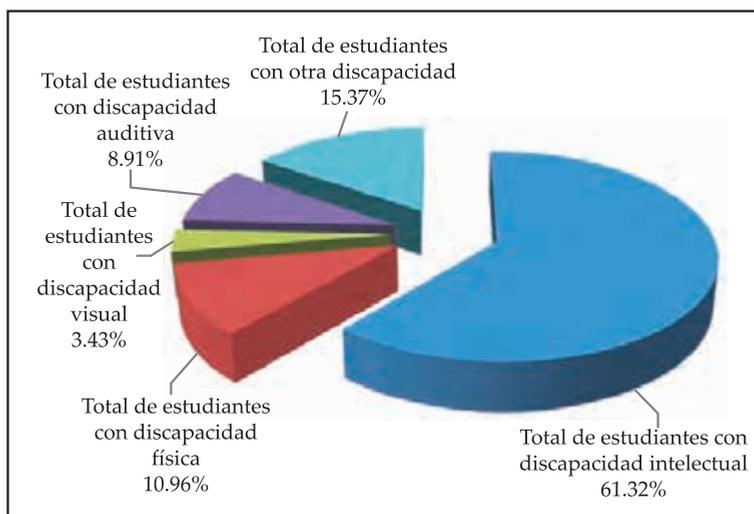
²⁰⁷ Encuesta Nacional Continua (ENCO) del INEI del primer semestre del 2006.

²⁰⁸ Esta cifra es significativamente mayor a la de estudiantes con discapacidad matriculados en el año 2006, que ascendía a 16,050.

²⁰⁹ Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODID. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

dos en las 342 instituciones de EBR de nivel primaria urbana supervisadas. De este total, el 61.32% estaría integrado por estudiantes con discapacidad intelectual, el 10.96% por estudiantes con discapacidad física, el 8.9% por estudiantes con discapacidad auditiva, el 3.43% por estudiantes con discapacidad visual, y 15.37% por estudiantes con otro tipo de discapacidad.

Gráfico 1
Estudiantes por tipo de discapacidad



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Estas cifras, sin embargo, deben ser tomadas de manera referencial debido a que los directores de las instituciones educativas tuvieron dificultades para determinar cuáles de sus estudiantes tenían una discapacidad y de qué tipo.

Como ejemplo, puede señalarse que, de acuerdo con lo manifestado por los directores, el 61.32% de los estudiantes inclusivos tendría algún tipo de discapacidad intelectual, dentro de la cual incluían a estudiantes con necesidades educativas especiales no vinculadas a la discapacidad, como déficit de atención, hiperactividad o, simplemente, mala conducta. Lo mismo puede señalarse con relación a el 15.37% de estudiantes con otro tipo de discapacidad.

3.5.1 Disponibilidad

La disponibilidad genera para el Estado la obligación de garantizar un número suficiente de instituciones y programas de enseñanza, docentes y material

educativo. Si bien pueden existir factores externos que determinen la existencia de condiciones específicas de las instituciones (por ejemplo, según el contexto en el que se encuentren), es posible establecer como premisa básica la necesidad de contar con determinados elementos para atender la demanda de niños con discapacidad.²¹⁰

Se debe tener en claro que no resultará suficiente para los propósitos de la satisfacción de la educación (y dentro de ella, de la educación inclusiva), la mera existencia de infraestructura, docentes y materiales, sino que resulta necesario que éstos revistan determinadas características que permitan brindar una educación adecuada. Dichos criterios serán analizados más adelante con relación a las dimensiones de calidad y aceptabilidad.

En este acápite, los resultados de la supervisión están orientados a constatar si la disponibilidad existente es suficiente para el universo de estudiantes inclusivos.

3.5.1.1 Obligación de implementar instituciones educativas inclusivas

De acuerdo con el Censo Escolar del Ministerio de Educación, entre el año 2007 y 2010, se ha producido un aumento de instituciones de educación regular de primaria que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben servicios de apoyo, de 9.7% a 10.7%.²¹¹ Asimismo, de acuerdo con el Censo Escolar 2009, existe un total de 9.078 instituciones educativas inclusivas a todo nivel. De ellas, 4,478 son instituciones públicas primarias y 2,168 son instituciones públicas, primarias, urbanas.²¹²

No obstante, si bien en principio toda institución educativa debe recibir a niños con discapacidad, el incremento de instituciones educativas que reciben a estos estudiantes no debe ser un indicador suficiente para valorar la disponibilidad, sino que debe considerarse si tales instituciones son receptivas y están preparadas para la inclusión.

Durante la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, el 52.05% de los directores entrevistados ha señalado que su institución educativa no se

²¹⁰ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., parágrafo 6.a).

²¹¹ Censo Escolar del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa. Disponible en http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2010?p_auth=Bl3F091u&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet_INSTANCE_cp5O&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2010portlet_INSTANCE_cp5O_idCuadro=41 Revisado el 11 de noviembre de 2011.

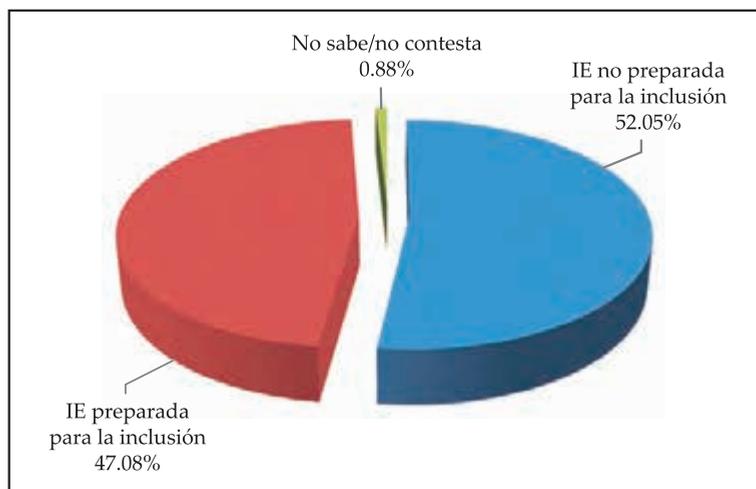
²¹² Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODIS. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, no se debe olvidar que estas cifras muestran la percepción de los directores, por lo que no pueden ser tomadas en cuenta como indicadores absolutos.

De la misma manera, si bien el 88.59% de los directores entrevistados aceptó que conocía las políticas del Estado en materia de educación inclusiva, al tener que explicitar estas políticas, muchos señalaron, únicamente, la obligación de recibir a estudiantes con discapacidad en las instituciones a su cargo, sin aludir a las demás condiciones que el sistema educativo general debe brindar al estudiante con discapacidad.

Asimismo, es importante destacar que, a pesar de los cifras, los directores han señalado que si bien se puede advertir un incremento en los últimos años en lo concerniente a la difusión de la política inclusiva, no se ha brindado una adecuada capacitación sobre sus contenidos para implementar una educación inclusiva de calidad.

Gráfico 2
Directores que consideran que su institución educativa está preparada para recibir a estudiantes con discapacidad



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Del mismo modo, pese a que un 47.08% de directores considera que su institución está preparada para la inclusión, si se analizan sus documentos de gestión, se puede notar una falta de concordancia. Siendo estas cifras proyectables a escala nacional, es posible concluir que el 64% de las institucio-

nes educativas urbanas de primaria no cuentan con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) que recoja una misión y visión favorables a la inclusión; en tanto que el 43% no ha establecido en su Plan Anual de Trabajo (PAT) acciones favorables a la inclusión.

3.5.1.2. Obligación de contar con docentes capacitados

De manera general es posible concluir que las instituciones educativas no cuentan con docentes calificados para atender a estudiantes con discapacidad.

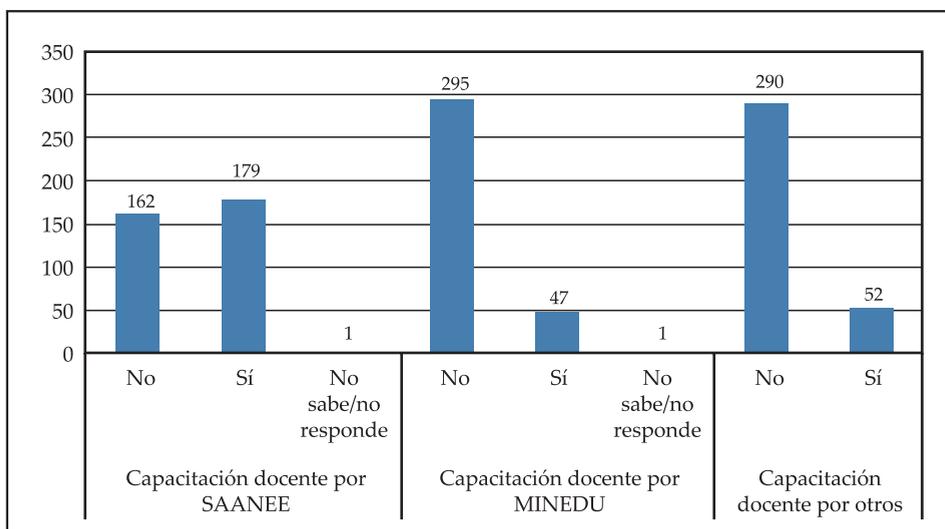
De acuerdo con la información brindada por los directores de las instituciones educativas supervisadas, las capacitaciones en materia de educación inclusiva recibidas no han sido suficientes ni adecuadas.

Es pertinente indicar que los Saanee también deben brindar capacitación permanente al personal docente y directivo de las instituciones educativas para una mejor atención de los estudiantes con discapacidad. Para que los Saanee puedan realizar esta labor, el Ministerio de Educación, las DRE y las UGEL deben asegurar que dichos servicios cuenten con recursos humanos suficientes y calificados para el acompañamiento del proceso de inclusión educativa en las instituciones educativas regulares.

Con relación a las capacitaciones recibidas, de las 342 instituciones educativas supervisadas, 134 señalaron no haber recibido ningún tipo de capacitación con relación al proceso de educación inclusiva, lo que representa el 39.18% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria. Asimismo, del total de instituciones que sí han recibido alguna capacitación, 179 (52.34% en el ámbito nacional) señalaron haber recibido la capacitación por parte del Saanee;²¹³ solo 47 (13.74% en todo el país) han recibido capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación; y 52 (15.20% del ámbito nacional) instituciones han recibido la capacitación por parte de otra entidad.

²¹³ Esta información se condice con lo detectado en la supervisión realizada a los Saanee, donde el 94% de ellos manifestó haber desarrollado acciones de capacitación para docentes.

Gráfico 3
Capacitaciones brindadas a docentes
(por tipo de institución capacitadora)



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Se debe tener en cuenta que la supervisión efectuada por la Defensoría del Pueblo incluyó todo tipo de capacitación. En este sentido, dentro de estas jornadas se incluyen tanto cursos de especialización, como seminarios de varias semanas de duración y talleres de un día u horas; esto implica que la capacitación recibida no es uniforme, y que las cifras evidenciadas no responden, necesariamente, a un programa especializado y sostenido de capacitación en educación inclusiva.

Esta situación fue destacada por los directores de las instituciones educativas como una debilidad del proceso inclusivo nacional.

3.5.1.3. Obligación de tener disponibilidad de Saanee

De acuerdo con información que se desprende del Censo Escolar 2009, a la fecha se encuentran constituidos 195 Saanee.²¹⁴No obstante, durante el proceso de supervisión, la Defensoría del Pueblo identificó la existencia de 21 Saanee adicionales,²¹⁵lo que hace un total de 216 en el territorio nacional.

²¹⁴ Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODID. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

²¹⁵ La distribución de estos nuevos SAANEE es: 1 en Arequipa (CEBE Unámonos); 2 en Ayacucho (CEBE San Juan de Dios y UGEL Vilcashuamán); 3 en Cajamarca (CEBE Jaén, CEBE Cajamarca

Ello demuestra un incremento en 53 Saanee con relación a las cifras presentadas en el Informe Defensorial N° 127.²¹⁶Lamentablemente, no todos los Saanee se encuentran formalmente constituidos. Así, del total de Saanee supervisados, 58 no pudieron acreditar que cuentan con una resolución directoral de constitución (de éstos, 31 Saanee pertenecen a Lima Metropolitana, y dos señalaron que dicha resolución se encontraba en trámite).

Cuadro N° 6
Número de Saanee por región

Dirección Regional de Educación	N° de Saanee
Amazonas	2
Ancash	7
Apurímac	2
Arequipa	21
Ayacucho	4
Cajamarca	9
Callao	4
Cusco	8
Huancavelica	4
Huánuco	1
Ica	7
Junín	11
La Libertad	8
Lambayeque	8
Lima Metropolitana	62
Lima Provincias	12
Loreto	5
Madre de Dios	1
Moquegua	3
Pasco	2
Piura	14
Puno	7
San Martín	8
Tacna	3
Tumbes	2
Ucayali	1

Fuente: Censo Escolar 2009 y Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

y CEBE San Marcos); 5 en Cusco (CEBE Señor de la Vara, CEBE Maggie delle Ande, CEBE San Martín, CEBE Rosa de América y UGEL Chumbivilcas); 3 en Ica (CEBE N° 22358, CEBE N° 22309 y CEBE Divino Niño de Jesús); 2 en Junín (CEBE Hellen Keller y CEBE Inmaculada Concepción); 5 en Lima Metropolitana (UGEL 5, CEBE Matías de Jesús, CEBE Divino Niño de Jesús, CEBE N° 04 Miraflores, CEBE N° 14 Rotary Club de la Molina); 1 en Loreto (CEBE 9 de octubre); 1 en Pasco (CEBE San Martín de Porres); 1 en San Martín (CEBE San Martín); y 1 en Tumbes (CEBE N° 2).

²¹⁶ En el Informe Defensorial N° 127 se señaló que el Ministerio de Educación reportó la existencia de 97 Saanee, a los que la Defensoría sumó 66 Saanee identificados en el proceso de supervisión, lo que arroja un total 163 Saanee del ámbito nacional.

De las cifras presentadas se puede concluir que en varias regiones no se cuenta con al menos un Saanee por provincia. Este es el caso, entre otros, de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Huánuco, Madre de Dios, Moquegua, Pasco y Tumbes.

En ese sentido, el número de Saanee constituidos hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. Esta situación genera serios obstáculos para la atención que brindan las instituciones educativas inclusivas, puesto que son los Saanee los que desempeñan el papel de recurso externo mediante la asesoría y el soporte pedagógico para la adecuada implementación de la política de educación inclusiva.

De acuerdo con la información provista por el Ministerio de Educación, en todo el país existen 459 CEBE.²¹⁷ De conformidad con lo prescrito en la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE, cada uno de ellos debería haber constituido un Saanee, bajo responsabilidad de las DRE y las UGEL.²¹⁸ Asimismo, correspondería a las DRE haber creado estos servicios que resulten necesarios para cubrir la demanda educativa en los lugares donde no existan CEBE.

Es importante precisar que la carencia de profesionales especializados, capacitados o con experiencia en educación inclusiva en los CEBE y en las UGEL no es un impedimento para la conformación de los Saanee.²¹⁹

Con relación a dicha conformación, la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE dispone que cada Saanee debe estar integrado por al menos 12 personas.²²⁰ No obstante, en la supervisión realizada se constató que 19.13% de los Saanee en el ámbito nacional cuenta con un equipo integrado solo por tres personas, y el 9.57% por dos personas. Asimismo, el promedio de personal de los Saanee está por debajo del estándar ordenado por la norma.

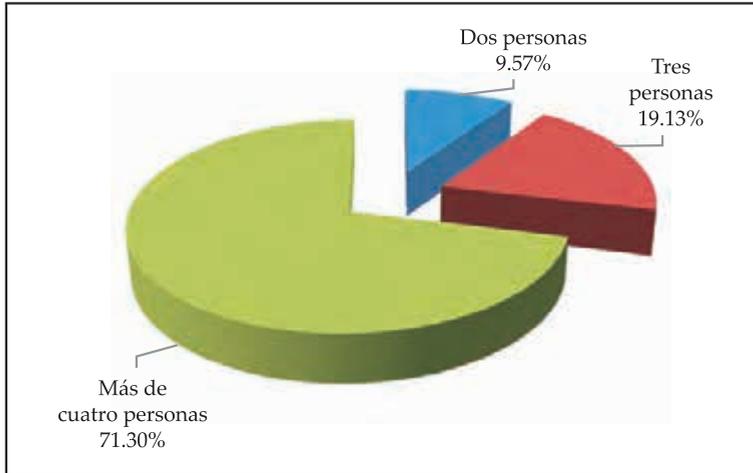
²¹⁷ Información solicitada mediante el Oficio N° 0036-2011-DP/ADHPD-PDEPRODID. De acuerdo con la Unidad de Estadística Educativa, las cifras son referenciales.

²¹⁸ Primera Disposición Complementaria de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

²¹⁹ Disposición 5.9 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

²²⁰ Un coordinador, seis docentes especialistas (en discapacidad intelectual, en discapacidad auditiva, en discapacidad visual, con experiencia en autismo, con experiencia en Terapia de Lenguaje, y con experiencia en ETP), dos psicólogos (un psicólogo educacional y un psicólogo (docente) con experiencia en talento o superdotación), un especialista en terapia ocupacional, un especialista en terapia de lenguaje y un trabajador social.

Gráfico N° 4
Composición del equipo Saanee



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.5.1.4 Obligación de asegurar la distribución de materiales para la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad.

Sobre el equipamiento con materiales de enseñanza adecuados para la inclusión de niños y niñas con discapacidad, la Defensoría del Pueblo constató que el 92.11% de las instituciones educativas manifestó no haber recibido algún tipo de material.

Asimismo, solo cuatro instituciones educativas manifestaron contar con materiales en Braille, lo que representa el 1.17% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria del ámbito nacional. Si bien un número considerable de personal directivo de las instituciones educativas supervisadas (278) señaló que entre sus estudiantes ninguno tenía discapacidad visual, podría ocurrir que en un futuro estos estudiantes ingresen a la institución y ésta carezca de la disponibilidad de dichos materiales.

3.5.2 Accesibilidad

La obligación de proveer un sistema educativo accesible está referida al deber de los Estados de maximizar las oportunidades de acceso al sistema educativo eliminando cualquier tipo de obstáculos. La accesibilidad significa que todas las personas, en especial las más vulnerables, como es el caso de las per-

sonas con discapacidad, puedan participar, desde un punto de vista económico y tecnológico, considerando su ubicación geográfica y las condiciones arquitectónicas, en el sistema educativo.

Por otro lado, la accesibilidad involucra tres dimensiones: i) no discriminación, por la cual la educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos vulnerables de hecho y de derecho, sin discriminación por ninguno de los motivos prohibidos; ii) accesibilidad física o material, por la cual la localización geográfica de los centros educativos debe tener acceso razonable o por medio de la tecnología moderna, dentro de cuya dimensión se entiende el dotar a las instituciones educativas de instalaciones accesibles para el libre desarrollo de las personas con discapacidad; y iii) accesibilidad económica, relacionada con la existencia de un costo razonable para acceder al sistema educativo, teniendo en consideración las diferencias respecto de la enseñanza primaria (gratuita), secundaria y superior (gradualmente gratuita).

3.5.2.1 Obligación de garantizar el acceso de estudiantes con discapacidad a escuelas regulares sin discriminación

Todas las instituciones educativas deben asegurar el acceso de los estudiantes con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás estudiantes, sin discriminación. El Estado debe garantizar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema de educación regular en razón de su discapacidad.

Durante la supervisión, la Defensoría del Pueblo constató que los directores y docentes mostraron esfuerzos por cumplir con las disposiciones referidas al proceso de matrícula de los estudiantes con discapacidad. No obstante, se ha tomado conocimiento de casos en los cuales se ha negado el acceso a estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas primarias de gestión privada.

Caso 1. Accesibilidad

El 27 de septiembre del 2011, el padre de la niña X.G.C.V., de seis años de edad, con discapacidad motora y trastorno del lenguaje, solicitó la intervención de la Defensoría del Pueblo ante la institución educativa particular La Unión, ubicada en Lima, por presunta discriminación en la matrícula. (Expediente N° 28570-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con el recurrente, su hija se encontraba estudiando desde el 2007 en el Centro educativo inicial Santa Beatriz, bajo el régimen de educación inclusiva; señaló, además, que dicha institución y el Colegio La Unión tienen un convenio para el traslado de alumnos al nivel primaria, por lo cual se esperaba que la niña pudiera pasar al primer grado el próximo año.

Por ello, dicha institución educativa gestionó el traslado de varios compañeros de aula de su hija. Sin embargo, no se incluyó a la niña en la lista de estudiantes que se trasladaban, debido a la medida dispuesta por el Colegio La Unión para que, a partir del 2012, no se reciban niños en su institución bajo el régimen de inclusión educativa.

Al respecto, el 24 de octubre del 2011, comisionados de la Defensoría del Pueblo se entrevistaron con la directora y la psicóloga del Centro educativo inicial Santa Beatriz, a fin de solicitarles información sobre el caso de la niña X.G.C.V. La directora señaló que la niña estudió en la institución desde los dos años de edad, y que durante ese periodo recibió el apoyo y las evaluaciones necesarias para su progreso educativo. Asimismo, indicó que desde el segundo semestre del año 2010, la niña cuenta con el apoyo pedagógico de la Institución Kallpa, contratada por los padres, que se encarga de realizar los informes psicopedagógicos.

Posteriormente, se sostuvo una reunión con la directora del Colegio La Unión, a la que acudieron el abogado y el presidente del Consejo Académico de la institución educativa. En dicha reunión, la directora manifestó que la institución educativa a su cargo no contaba con personal capacitado, infraestructura ni material adaptado para el proceso de inclusión, por lo cual el Consejo Académico había decidido suspender temporalmente la inclusión educativa. También se informó que el ingreso por parte de los niños del Centro educativo inicial Santa Beatriz no era directo, puesto que los alumnos debían someterse a una evaluación.

La Defensoría del Pueblo indicó que la institución tiene la obligación de adoptar y agotar las medidas necesarias para la atención educativa de la niña X.G.C.V en atención a lo dispuesto por la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad, así como considerar que el tipo de discapacidad de la niña permite su acceso y permanencia en la modalidad educativa regular, en igualdad de oportunidades y sin discriminación. Asimismo se recomendó al Colegio La Unión solicitar el apoyo pedagógico de la UGEL y el Saanee para la atención de estudiantes con discapacidad incluidos.

Los padres informaron a la Defensoría del Pueblo que el Colegio La Unión se habría comprometido a aceptar la matrícula de la niña X.G.C.V el 2013. Mientras tanto, la niña se encuentra postulando a otros colegios para el año escolar 2012.

Caso 2. Accesibilidad

El 26 de septiembre del 2011, la madre del niño A.E.A.F., de 12 años de edad, con diagnóstico de Síndrome de Asperger, solicitó la intervención de la Defensoría del Pueblo ante el Colegio Particular Héctor de Cárdenas, por decidir el retiro de su hijo del centro educativo de manera injustificada. (Expediente N° 28571-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con la recurrente, la institución educativa decidió retirar a su hijo debido a un incidente ocurrido el 26 de agosto del 2011. Según indica la recu-

rente, se realizó una actividad fuera del plantel en la cual el menor A.E.A.F fue víctima de agresión por uno de sus compañeros quien lo empujó ocasionando que éste resbalara al suelo. Ante ello, su hijo reaccionó golpeando involuntariamente a un docente que intervino para contenerlo.

Posteriormente, el colegio le comunicó que el estudiante había cometido una falta grave al agredir a un docente, razón por la cual correspondía aplicarle la sanción máxima de expulsión. La recurrente señaló que esta decisión fue adoptada sin tener en cuenta su condición de discapacidad.

Frente a ello, el 30 de septiembre del 2011, comisionados de la Defensoría del Pueblo se entrevistaron con el director del Colegio Héctor de Cárdenas, a quien se le solicitó información sobre el estudiante A.E.A.F. En dicha reunión, el director señaló que el estudiante había tenido problemas de agresión física en reiteradas ocasiones, siendo la última la más grave por lo que se adoptó la medida de expulsión en aplicación del reglamento interno. Asimismo, precisó que el docente a cargo del estudiante no había recibido capacitación especializada sobre el Síndrome de Asperger.

La Defensoría del Pueblo recomendó al director de dicha institución educativa, realizar un trabajo de manejo y prevención de la conducta teniendo en cuenta la condición especial de los niños con dicho síndrome. En adición, se señaló que la sanción de expulsión del menor impuesta por el centro educativo vulneraría su derecho a la educación, al no considerar las particularidades derivadas de una discapacidad y por que la institución no había agotado y adoptado medidas para el manejo de esas conductas.

Finalmente, debido a la decisión familiar se consiguió la incorporación del niño A.E.A.F al Colegio Particular Cristo Salvador, del distrito de Surco, Lima, que cuenta con las condiciones necesarias para la inclusión educativa del referido estudiante.

Por otro lado, si bien no se cuenta con cifras oficiales respecto al número de estudiantes con discapacidad que han sido excluidos del sistema educativo, durante las entrevistas, varios directores de las instituciones educativas señalaron que son ellos mismos, o los propios profesores, los que visitan las casas de familia para informar a los padres o las madres de hijos con discapacidad, acerca de la política de educación inclusiva, porque la difusión de esta política no llega a ellos.

Esta limitación en el acceso a la información por parte de padres y madres afecta el acceso de sus hijos o hijas con discapacidad al sistema educativo. En este sentido, mediante la DRE y UGEL, el Ministerio de Educación debe diseñar una campaña general de sensibilización constante dirigida a padres y madres de familia acerca del derecho y el deber de educar a sus hijos con discapacidad en las instituciones educativas regulares y de otras modalidades.

No se debe dejar de considerar que la familia organizada y empoderada en sus derechos constituye un factor importante en el trabajo de inclusión educativa y social.

Caso 3. Accesibilidad

El 8 de marzo del 2011, la madre de la niña M.N.S.C. solicitó la intervención de la Defensoría del Pueblo, debido a la presunta vulneración del derecho de acceso de su hija de siete años de edad, con Síndrome Down y retardo mental leve, a la institución educativa San Pedro, ubicada en Chorrillos (Expediente N° 006619-2011/DP-LIMA).

Este hecho habría ocurrido en tanto las autoridades le indicaron que la matrícula de su hija se encontraba “a prueba”. Asimismo, desde el inicio de su asistencia a clases, personal docente y directivo habría expresado su disconformidad, empleando adjetivos discriminatorios. Por otro lado, dicho personal habría acusado a la niña, entre otros hechos, de mostrar comportamientos inadecuados, señalando que debía estudiar en una escuela de educación especial, no obstante contar con una constancia que la declaraba apta para la inclusión.

La madre indicó, adicionalmente que, el 7 de marzo, la directora le informó que conforme a la versión del profesor de Educación Física, la niña se había levantado la falda y quitado la ropa interior; sin embargo, una compañera de aula habría negado la ocurrencia de dichos actos. En tal fecha y en horas de clase, la niña fue retirada de la escuela y conducida a la casa de un familiar con una nota que justificaba el acto por la supuesta conducta disruptiva. Todo esto fue informado por la recurrente a la directora del CEBE N° 12.

El 10 de marzo, comisionados de la Defensoría del Pueblo entrevistaron a la directora de la institución educativa, quien señaló que desconocía el condicionamiento del acceso y permanencia de la niña y negó que ésta hubiera sido enviada a la casa de un familiar a la mitad de la jornada escolar. Agregó que tomó conocimiento de los hechos el 8 de marzo y que había solicitado un informe al personal involucrado.

El 16 de marzo, mediante una visita realizada a la UGEL N° 7, la Defensoría del Pueblo puso en conocimiento de la Comisión de Atención de Denuncias y Reclamos (Cader) la queja presentada por la recurrente y, posteriormente, el 23 de marzo, se realizó una visita conjunta, identificando la renuencia de la directora a informar sobre las medidas adoptadas respecto a los hechos ocurridos, y que la matrícula se había condicionado al apoyo del equipo del Saanee.

El Cader emitió un informe dando a conocer la existencia de indicios razonables de vulneración a los derechos de la niña e indicando que la directora, la subdirectora de formación general y la subdirectora de primaria de la ins-

titución educativa incurrieron en presunta discriminación en agravio de la estudiante, faltas de carácter disciplinario, así como el incumplimiento de las normas aplicables a la matrícula de alumnos con discapacidad. Del mismo modo, se concluyó la existencia de desconocimiento por parte de la docente de la niña sobre las normas referidas a la matrícula de estudiantes con discapacidad. En ese sentido, el Cader recomendó el traslado del aludido informe a la Comisión de Procesos Administrativos para su pronunciamiento respecto a la aplicación de un proceso administrativo al personal directivo quejado. Adicionalmente, recomendó que la docente fuera exhortada por escrito a asumir con responsabilidad sus funciones.

A la fecha, el caso se encuentra en seguimiento.

3.5.2.2 Obligación de garantizar la gratuidad en el acceso a las escuelas inclusivas

La Constitución Política del Perú y la Ley General de Educación garantizan la gratuidad de la educación pública primaria. Así, la matrícula en las instituciones educativas públicas es gratuita, en tanto que el único pago es el que se efectúa a las Asociaciones de Padres de Familia (Apafa).²²¹

La Defensoría del Pueblo no ha identificado en las instituciones educativas supervisadas casos de cobros en la matrícula a los estudiantes en razón de su discapacidad. Tampoco las Apafa han efectuado este tipo de cobros a los estudiantes con discapacidad. Por el contrario, debido a la situación de pobreza y vulnerabilidad en que se encuentra un gran número de ellos, en determinados casos han sido exonerados de las cuotas ordinarias o extraordinarias que establecen dichas asociaciones.

Por otro lado, la Defensoría del Pueblo ha logrado identificar la existencia de cobros irregulares que estarían realizando algunos profesionales de los Saanee. Así, el 24.34% de estas instituciones realiza algún tipo de cobro por la emisión del informe psicopedagógico:

²²¹ Decreto Supremo N° 004-2006-ED, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 16 de febrero del 2006. Artículo 77º: “La asociación no exigirá pagos ni realizará acciones que limiten el libre ingreso y permanencia de los estudiantes en la institución educativa. El pago de la cuota ordinaria no constituye requisito ni es impedimento para matricular o ratificar la matrícula de los estudiantes”.

Cuadro N° 7
Saanee supervisados en los que se realiza algún cobro
por el Informe Psicopedagógico

Nº	Saanee	COSTO INFORME PSICOPEDAGÓGICO (NUEVOS SOLES)
1	Saanee del CEBE N° 35001, Huancavelica	50.00
2	Saanee Solidaridad, Lima	43.00
3	Saanee Comandante FAP Oscar Muñoz Gallardo, Lima	20.00
4	Saanee San Martín, Cusco	15.00
5	Saanee San Juan de Dios, Cusco	15.00
6	Saanee Lurín, Lima	15.00
7	Saanee La Sagrada Familia, Lima	15.00
8	Saanee Stella Maris, en Tambopata, Madre de Dios	15.00
9	Saanee Auvergne Perú-Francia, Arequipa	15.00
10	Saanee del CEBE N° 01, en Chimbote, Ancash	10.00
11	Saanee Niño Jesús, Piura	10.00
12	Saanee Niño Jesús de Praga, Lambayeque	10.00
13	Saanee de la UGEL Chumbivilcas, Cusco	9.00
14	Saanee Teniente Manuel Clavero, Loreto	8.00
15	Saanee de la UGEL Cajabamba, Cajamarca	8.00
16	Saanee Rosa de América, Cusco	7.00
17	Saanee Mariano Melgar, Arequipa	6.00
18	Saanee Divino Niño de Jesús, Ayacucho	6.00
19	Saanee Cristo Jesús, en Chimbote, Ancash	5.60
20	Saanee del CEBE N° 0001, Tarapoto, San Martín	5.00
21	Saanee del CEBE N° 0003, Tarapoto, San Martín	5.00
22	Saanee Hellen Keller, Callao	5.00
23	Saanee Refugio de Esperanza, Ucayali ²²²	5.00
24	Saanee Paul Harris, Cerro Colorado, Arequipa	4.00
25	Saanee Las Palomitas, Lima	3.00
26	Saanee Corazón de María, Lima ²²³	3.00
27	Saanee Fe y Alegría en Chimbote, Ancash	2.00
28	Saanee Heroica Villa, Piura ²²⁴	El costo varía

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Según los coordinadores de los Saanee, una de las razones argumentadas para realizar este cobro, es la carencia de recursos, no solo para desempeñar sus funciones de asesoría itinerante, sino incluso para la compra de los materiales de oficina necesarios para la elaboración de dichos informes. Este aspecto será abordado con mayor detalle en el acápite referido al cumplimiento de la obligación por parte del Estado de brindar una educación de calidad.

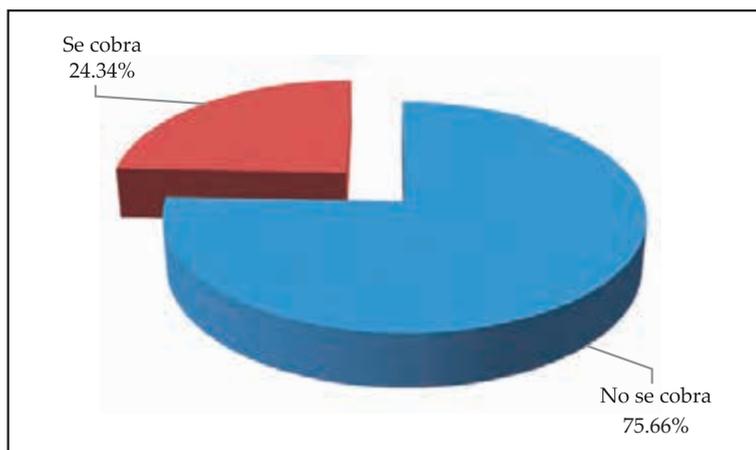
²²² Aunque especificó que dicho costo era asumido con recursos de la Apafa.

²²³ Se indicó que el cobro se realiza únicamente a los estudiantes matriculados en instituciones privadas.

²²⁴ Se indicó que solo se cobra el equivalente al costo de las copias.

No obstante, el hecho de ser el informe psicopedagógico un documento necesario para la matrícula del estudiante con discapacidad, su elaboración se debe considerar comprendida en las garantías del derecho a la educación pública de las personas con discapacidad, por lo que su emisión no debe irrogar costo alguno.

Gráfico N° 5
Saanees que cobran por emitir el informe psicopedagógico



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.5.2.3. Obligación de garantizar condiciones de accesibilidad física en las instituciones educativas

La accesibilidad es un derecho reconocido en el artículo 9º de la Convención de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad. De acuerdo con dicho instrumento, los Estados deben adoptar medidas para asegurar, entre otros, el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, a fin de que estas personas puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes.

A manera de ejemplo, señala la Convención, estas medidas incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso en las escuelas.

El derecho a contar con espacios públicos accesibles es presupuesto necesario para el ejercicio de otros derechos fundamentales por parte de las personas con discapacidad, por lo que el incumplimiento de esta norma constituye una

violación de derechos humanos de estas personas y genera la responsabilidad internacional del Estado. Dicha condición no debe corresponder solo a la infraestructura de los centros educativos, sino también a los servicios que en ellos se brindan.²²⁵

De este modo, los estudiantes con discapacidad tienen el derecho de acceder y utilizar todos los espacios físicos de la institución educativa como puertas de ingreso, pasadizos, aulas, servicios higiénicos, espacios de recreación y deportes, auditorios, salas de cómputo, entre otros. Además, el mobiliario, los materiales y recursos para el aprendizaje deben estar adaptados a sus necesidades educativas particulares.

La Constitución Política del Perú consagra en el artículo 7º el derecho de las personas con discapacidad al respeto y dignidad, y a contar con un régimen legal de protección, atención, readaptación y seguridad. En concordancia con dicho mandato, la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad, su reglamento y otras normas conexas, contienen disposiciones relativas a la obligatoriedad de brindar condiciones para la accesibilidad del entorno físico, y establecen plazos para la adecuación arquitectónica de las instalaciones públicas y privadas, así como sanciones respecto de su incumplimiento.

En concreto, el artículo 43º de la Ley N° 27050 establece que corresponde al Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento, así como a las municipalidades, la adecuación progresiva del diseño urbano de las ciudades, adaptándolas y dotándolas de los elementos técnicos modernos para el uso y fácil desplazamiento de las personas con discapacidad. Asimismo, el artículo 44º de dicha norma establece que toda infraestructura de uso comunitario, público y privado, que se haya construido con posterioridad a su promulgación debe contar con acceso, corredores de circulación e instalaciones adecuadas para personas con discapacidad.

Por su parte, el artículo 62º del Reglamento de dicha Ley, dispone que el Conadis debe coordinar con las instituciones mencionadas para que las ciudades tengan “facilidades de movilidad, desplazamiento y servicios para las personas con discapacidad”.

Finalmente, tanto la ley como su reglamento disponen que la adecuación progresiva del diseño de las edificaciones que se construyan en las ciudades del

²²⁵ Al respecto, uno de los principios que recoge el nuevo RNE es el de “diseño universal” o “diseño para todos”, lo que significa diseñar productos o entornos aptos para el mayor número posible de personas, sin necesidad de adaptaciones. Así, el diseño de las instituciones educativas será reconocido dentro del concepto del “diseño universal” cuando sea accesible para todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, en condiciones de libertad, seguridad y autonomía.

país deben ceñirse a lo dispuesto en las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad vigentes, las cuales se encuentran recogidas en el Reglamento Nacional de Edificaciones (RNE).²²⁶

El RNE contiene una norma técnica específica para las construcciones educativas (Norma A.040). No obstante, dicha norma no prevé un enfoque de discapacidad a efectos de disponer la accesibilidad física a las instituciones educativas. Por el contrario, dicha norma debe ser leída en consonancia con la Norma A.120, referida a la accesibilidad para personas con discapacidad, y aplicable a todas las edificaciones donde se presten servicios de atención al público (tanto de propiedad pública como privada), como es el caso de las instituciones educativas.

De acuerdo con la Norma A.120, el ingreso a la edificación debe ser accesible desde la acera correspondiente. En caso de existir diferencia de nivel, además de la escalera de acceso debe existir una rampa (en caso se trate de edificaciones existentes que se hayan adaptado, al menos uno de sus ingresos debe ser accesible).²²⁷ Por su parte, los pisos de los accesos deben estar fijos y contar con una superficie compuesta por materiales antideslizantes;²²⁸ mientras que los pasadizos de ancho menor a 1.50 m. deben contar con espacios de giro de una silla de ruedas de 1.50 m. x 1.50 m., cada 25 m.²²⁹

Las rampas deben medir a lo ancho, un mínimo de 0.90 m., y una pendiente determinada, dependiendo de la altura de la diferencia del nivel.²³⁰ Además, las rampas de longitud mayor de 3.00 m., así como las escaleras, deberán incorporar parapetos o barandas en los lados libres y pasamanos en los lados confinados por paredes. Estos pasamanos deberán estar a una altura de 0.80 m., medida verticalmente desde la rampa o el borde de los pasos, según sea el caso.²³¹

Asimismo, con relación a las puertas y mamparas, la norma dispone que el ancho mínimo del vano de una hoja de puerta debe ser de 0.90 m. Las manijas de las puertas, mamparas y paramentos de vidrio serán de palanca con una protuberancia final o de otra forma que evite que la mano se deslice hacia

²²⁶ Decreto Supremo N° 011-2006-VIVIENDA, publicado en el diario oficial *El Peruano* el 8 de mayo del 2006.

²²⁷ Artículo 6°.

²²⁸ Artículo 5°.

²²⁹ Artículo 6°.

²³⁰ Artículo 9°. Diferencias de nivel de hasta 0.25 mts., 12% de pendiente; Diferencias de nivel de 0.26 hasta 0.75 mts., 10% de pendiente; Diferencias de nivel de 0.76 hasta 1.20 mts. 8% de pendiente; Diferencias de nivel de 1.21 hasta 1.80 mts., 6% de pendiente; Diferencias de nivel de 1.81 m hasta 2.00 m., 4% de pendiente; Diferencias de nivel mayores, 2% de pendiente.

²³¹ Artículo 10°.

abajo, y la cerradura de una puerta accesible estará a 1.20 m. de altura desde el suelo, como máximo.

Si bien la norma A.120 no hace señalamiento expreso a la accesibilidad en instituciones educativas, establece en su artículo 14º que los objetos que deba alcanzar frontalmente una persona en silla de ruedas, estarán a una altura no menor de 0.40 m. ni mayor de 1.20 m; mientras que los objetos que deba alcanzar lateralmente una persona en silla de ruedas, estarán a una altura no menor de 0.25 m. ni mayor de 1.35 m. Este estándar puede ser utilizado con relación a la altura que debe tener la pizarra para los niños en silla de ruedas.

Sobre los servicios higiénicos, el artículo 15º dispone que en las edificaciones cuyo número de ocupantes demande servicios higiénicos en los que se requiera un número de aparatos igual o mayor de tres (como es el caso de las instituciones educativas), deberá existir al menos un aparato de cada tipo para personas con discapacidad. Éste deberá cumplir con los siguientes requisitos:

- Los lavatorios se deben instalar adosados a la pared o empotrados en un tablero individualmente, dejando un espacio libre de 0.75 m. x 1.20 m. al frente del lavatorio para permitir la aproximación de una persona en silla de ruedas.
- La grifería del lavatorio debe constar de un comando electrónico o mecánico de botón, con mecanismo de cierre automático que permita que el caño permanezca abierto, por lo menos, 10 segundos. En su defecto, la grifería podrá ser de aleta.
- En el caso de los inodoros, el cubículo para inodoro tendrá dimensiones mínimas de 1.50 m por 2.00 m, con una puerta de ancho no menor de 0.90 m. y barras de apoyo tubulares adecuadamente instaladas.
- Los urinarios serán del tipo pesebre o colgados de la pared. Estarán provistos de un borde proyectado hacia el frente a no más de 0.40 m. de altura sobre el piso; debe existir un espacio libre de 0.75 m por 1.20 m al frente del urinario para permitir la aproximación de una persona en silla de ruedas y se deben instalar barras de apoyos tubulares verticales, en ambos lados del urinario.

Sobre la base de las mencionadas normas es posible identificar los siguientes indicadores de accesibilidad para instalaciones que se deben tomar en cuenta en la construcción de instituciones educativas.

Cuadro N° 8
Indicadores de accesibilidad

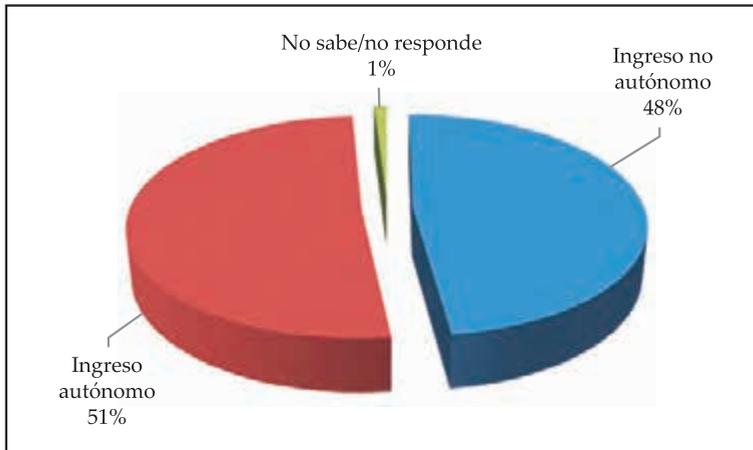
Área o sección	Instalación	Característica
Accesibilidad horizontal	Ingreso	Accesible desde la acera, al menos un acceso (desnivel salvado con rampa).
	Pisos	Antideslizantes.
	Rampas	Ancho mínimo de 0,90 m.
		Rampas de más de 3 m. deben contar con barandas y pasamanos
	Pasadizos	Ancho mínimo de 1,5 m., con espacios de giro de una silla de ruedas de 1.5 m. x 1.5 m., cada 25 m.
	Puertas y mamparas	Ancho mínimo del vano de una hoja de puerta de 0.90 m.
Manijas de palanca con una protuberancia final o de otra forma que evite que la mano se deslice hacia abajo.		
Cerradura a 1.20 m. de altura máxima desde el suelo.		
Accesibilidad en el aula	Objetos (altura de pizarra)	Alcance frontal: altura no menor de 0,40 m. ni mayor a 1.20 m.
		Alcance lateral: altura no menor de 0.25 m. ni mayor de 1.35 m.
Servicios higiénicos	Número de servicios higiénicos	Un servicio accesible en lugares donde se requieran más de tres servicios higiénicos.
	Lavatorios	Espacio de 0,75 m. x 1.20 m al frente del lavatorio.
	Grifería	Comando electrónico o mecánica de botón, con mecanismo de cierre automático (mínimo 10 segundos). En su defecto, la grifería podrá ser de aleta.
		Cubículo tendrá dimensiones mínimas de 1.50 m. por 2 m.
	Inodoro	Ancho mínimo de puerta de 0.90 m.
		Barras de apoyo tubulares.
		Tipo pesebre o colgados de la pared.
	Urinarios	Borde proyectado hacia el frente a no más de 0,40 m. de altura sobre el piso.
		Espacio de 0,75 m. x 1.20 m al frente del urinario.
Barras de apoyos tubulares verticales, en ambos lados del urinario.		

Elaboración: Defensoría del Pueblo

En la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo se ha podido constatar las pocas condiciones de accesibilidad de las instituciones educativas y su entorno cercano. El 63.15% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento.

Durante su supervisión, la Defensoría detectó que un preocupante 48% de las instituciones educativas no cuenta con un ingreso autónomo con rampas en su fachada.

Gráfico N° 6
Instituciones educativas que cuentan con ingreso autónomo



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Asimismo, se han identificado grandes niveles de dificultad respecto a las condiciones para el libre desplazamiento en el interior de los establecimientos educativos. El 55% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria presentan áreas recreativas con desniveles u obstáculos que impiden acceder a las personas con discapacidad que son usuarias de sillas de ruedas.

Ello constituye un obstáculo en el proceso de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad física.

Caso 4. Accesibilidad

En marzo del 2011, la madre del niño R.A.R.M. solicitó la intervención defensorial ante la Institución educativa particular William Morris, ubicada en Arequipa, debido al presunto incumplimiento para brindar condiciones de accesibilidad para su hijo con displasia de cadera e hipotonía, quien cursaba el 4° grado de primaria y, hasta un año antes, se desplazaba en silla de ruedas (Expediente N°000805-2011/DP-AREQUIPA).

Admitida la queja, la Defensoría del Pueblo recomendó a la directora que reubicase la clase en un aula del primer piso. En respuesta, se señaló que debido al número de estudiantes en dicho grado, no se contaba con un aula disponible en el primer piso.

El 20 de abril del 2011, se realizó una reunión entre los recurrentes, la Directora, un comisionado de la Defensoría del Pueblo y un representante de la Gerencia

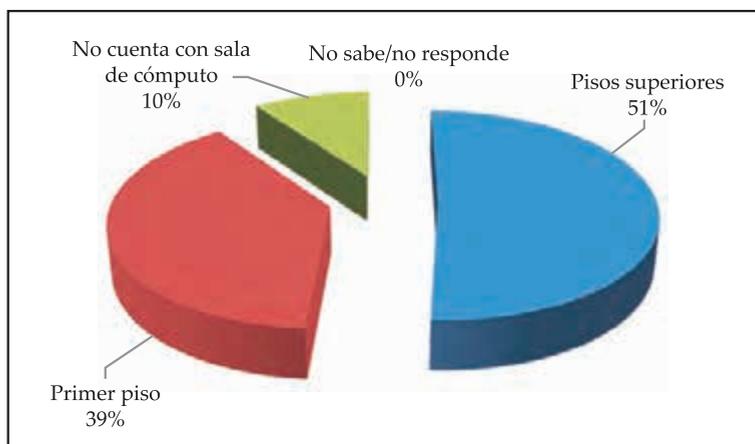
Regional de Educación de Arequipa, donde se acordó que, previa aceptación de los padres de familia y la evaluación de la infraestructura por la Gerencia Regional de Educación, la sección se podría trasladar a un aula del primer piso contigua al patio, pero que tiene un desnivel, intercambiándola con otro salón de clases. La Gerencia Regional de Educación evaluaría la pertinencia de colocar una rampa de cemento permanente, así como una baranda en la pared del aula.

Al respecto, el 31 de mayo, la Gerencia Regional de Educación informó que realizada la visita y verificación del local se determinó que era posible realizar el intercambio de aulas entre el 4° y el 1° de primaria, puesto que la capacidad lo permitía. No obstante, en agosto, la madre del niño R.A.R.M. informó que la Directora no efectuó el traslado acordado, por lo que requirió que la situación fuera puesta en conocimiento del Ministerio Público mediante denuncia penal por discriminación por motivo de discapacidad. A la fecha el caso se encuentra en fase de seguimiento.

Por otro lado, el 51% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria del ámbito nacional ha ubicado sus salas de cómputo en pisos superiores.

Al respecto, resulta oportuno precisar que de las 342 instituciones educativas supervisadas, 34 no cuentan con sala de cómputo.

Gráfico N° 7
Ubicación de la sala de cómputo



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Asimismo, del total de instituciones que tienen una sala de cómputo, solo 17 (que representa el 6% en el ámbito nacional) cuenta con un software lector de pantalla para personas con discapacidad visual.²³² Por último, solo el 12% de las instituciones educativas cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad.

Con respecto a las adecuaciones arquitectónicas y de mobiliario para permitir el desplazamiento y uso, autónomo y seguro, de los estudiantes con discapacidad, la Defensoría del Pueblo ha constatado que, de manera general, las instituciones no han realizado dichas adecuaciones.

Sobre este punto cabe recordar que la dirección de la institución educativa es responsable de requerir oportunamente a la UGEL y a la Apafa los recursos necesarios para este fin. En ese sentido, al ser actores importantes de la comunidad educativa, los padres de familia deben colaborar en el mejoramiento de los servicios e infraestructura educativa.²³³

En opinión de la Defensoría del Pueblo, el Ministerio de Educación y las instancias pertinentes deberían contar con un plan de adecuación progresiva de la infraestructura educativa, dotándola de condiciones de accesibilidad y seguridad. Asimismo, el Programa Nacional de Infraestructura Educativa debe observar el cumplimiento de las normas de accesibilidad para personas con discapacidad del Reglamento Nacional de Edificaciones. De esta manera se evitará la creación de nuevas barreras arquitectónicas.²³⁴

Ello en consonancia con lo dispuesto en la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011, que establece que las DRE, UGEL y/o municipalidades deben considerar la eliminación progresiva de las barreras arquitectónicas para garantizar la accesibilidad de los estudiantes con discapacidad.

Esta obligación no se limita solo a las diferentes instancias de gestión, sino que también, como lo señala la referida directiva, alcanza a las instituciones

²³² Es importante señalar que la Ley N° 28530, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 25 de mayo del 2005, promueve el acceso a Internet de las personas con discapacidad y establece la obligación del Ministerio Educación de incentivar el desarrollo de políticas que faciliten el acceso universal a Internet de estudiantes con discapacidad.

²³³ Ley N° 28628, Ley que regula la participación de las asociaciones de padres de familia en las instituciones educativas públicas, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 25 de noviembre del 2005, artículo 6 literal d): "la Asociación de Padres de Familia ejerce las siguientes atribuciones: velar por la mejora de los servicios, infraestructura, equipamiento, mobiliario escolar y materiales tanto educativos como lúdicos."

²³⁴ Al respecto, ver Defensoría del Pueblo. *Informe Defensorial N° 114. Barreras físicas que afectan a todos. Supervisión de las condiciones de accesibilidad de palacios municipales*. Lima: Defensoría del Pueblo, 2006.

educativas inclusivas de gestión pública y privada, a las que corresponde asegurar las condiciones de accesibilidad para garantizar la atención educativa de estos estudiantes.

Sobre el particular, dicho Ministerio ha planificado el inicio, en este año y con miras a su culminación en marzo del 2012, de un Censo Nacional de Infraestructura Educativa con el objetivo de conocer el estado de las instituciones educativas de los niveles de inicial, primaria y secundaria ubicadas en todas las regiones del país. Ello, ante la inexistencia, desde hace 15 años, de un informe técnico sobre la situación exacta de la infraestructura escolar de las zonas urbanas y rurales.²³⁵

En consecuencia, es conveniente que el referido censo permita identificar también los problemas de accesibilidad física escolar y que motiven la respectiva adecuación de los locales educativos, sobre todo cuando se ha considerado contar con el apoyo técnico de los colegios profesionales de Ingeniería y Arquitectura para fines de evaluación.

De otro lado, aparte de estas medidas, se requiere la coordinación intrasectorial para que las distintas normas emitidas por los organismos de línea pedagógicos e institucionales concuerden en su enfoque inclusivo para una aplicación armónica que impida que en los casos en que se presente la superposición o colisión de derechos se priorice el respeto de los principios de equidad e inclusión.

Así, por ejemplo, las Normas Técnicas para el Diseño de los Locales de Educación Básica Regular. Nivel Inicial²³⁶, emitidas por la Oficina de Infraestructura Educativa, disponen, entre los criterios de diseño de funcionalidad y accesibilidad de los espacios educativos, que “Los espacios educativos y complementarios de una Cuna, Jardín y Cuna – Jardín deben instalarse en el primer piso”.

El cumplimiento de esta norma, pese al reconocimiento expreso de la atención transversal de los estudiantes con discapacidad y las disposiciones que consigna en ese sentido, puede originar, en los hechos, que en una institución educativa inclusiva con distintos niveles de atención, el aula del estudiante con discapacidad física o sensorial que cursa estudios en primaria o secundaria sea ubicada en pisos superiores.

²³⁵ Información publicada en Nota de Prensa publicada por el Ministerio de Educación en su portal Web, el 20 de noviembre del 2011.

²³⁶ Aprobadas mediante la Resolución Ministerial N° 0252-2011-ED, publicada en el diario oficial *El Peruano*, el 21 de junio del 2011.

3.5.2.3.1 Un caso particular de accesibilidad: la remodelación de las instituciones educativas emblemáticas

Mediante Decreto de Urgencia N° 004-2009 se creó el Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias, el cual comprende acciones de rehabilitación, remodelación y equipamiento de la infraestructura educativa de dichas instituciones, con cargo a los recursos asignados al presupuesto del Ministerio de Educación para el año 2009, para los respectivos proyectos, y con los recursos asignados por el MEF en el marco del plan anticrisis.

Posteriormente, mediante el Decreto de Urgencia N° 011-2009, se dispuso que el financiamiento para dicho Programa se atendiera con cargo a los recursos previstos en la actividad “Recursos para la mejora en la calidad de la inversión en educación” a que se refiere la Octava Disposición Complementaria y Final de la Ley N° 29291, Ley de Equilibrio Financiero del Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2009, y hasta por el monto de doscientos cincuenta millones y 00/100 de Nuevos Soles (S/. 250 000 000,00).

Dicha política estuvo motivada en la verificación del deterioro de la infraestructura de las instituciones emblemáticas y centenarias (en especial, aquellas ubicadas en la ciudad de Lima).

Para la primera etapa de la implementación del Programa Nacional, se dispuso que 20 instituciones educativas de Lima serían remodeladas. No obstante, este listado fue posteriormente ampliado a otras instituciones en el país.

Como parte del proceso de supervisión de la política de educación inclusiva, la Defensoría del Pueblo consideró pertinente supervisar el cumplimiento de las normas técnicas de accesibilidad en el proceso de remodelación de las instituciones educativas emblemáticas.

En este ámbito se decidió incluir al Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, por ser un colegio inaugurado en el año 2010. No obstante, no todas las instituciones educativas pudieron ser supervisadas, puesto que varias no habían culminado su reconstrucción e, incluso, no la habían iniciado.

En este sentido, del total de instituciones educativas que se debía supervisar, la guía de observación de accesibilidad pudo ser efectivamente aplicada solo en 17 instituciones:

Cuadro N° 9
Instituciones educativas de Lima comprendidas en el Programa Nacional
de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas
Emblemáticas y Centenarias

Nº	IE	Distrito	Dirección	Supervisión
1	1071 Alfonso Ugarte	San Isidro	Av. Paseo de la República 3530	Supervisado
2	Bartolomé Herrera	San Miguel	Av. La Marina, cdra.. 12	Supervisado
3	Carlos Wiese	Comas	Av. Túpac Amaru 1520, La libertad	Supervisado
4	César Vallejo	La Victoria	Av. México 2087, Cerro San Cosme	Supervisado
5	Elvira García y García	Pueblo Libre	Av. del Río 155	Supervisado
6	Felipe Santiago Salaverry	La Victoria	Jr. Manuel Cisneros 595, el Porvenir	En construcción
7	040 Hipólito Unanue	Lima	Av. Elvira García y García s/n, Unidad Vecinal de Mirones	En construcción
8	Isabel La Católica	La Victoria	Av. Isabel la Católica 872, Matute	Supervisado
9	6052 José María Eguren	Barranco	Av. Manuel de la Fuente 506	Supervisado
10	6050 Juana Alarco de Dammert	Miraflores	Av. Benavides 2315, San Antonio	Supervisado
11	2074 María Parado de Bellido	Rímac	Calle Antón Sánchez cuadra 3, Cerro Palomares	Supervisado
12	0004 Mariano Melgar	Breña	Jr. San Luis 246	Supervisado
13	1070 Melitón Carbajal	Lince	Av. Leonidas Yerovi 2120	Supervisado
14	Mercedes Cabello de Carbonera	Lima	Jr. Andahuaylas 563	No iniciado
15	Miguel Grau	Magdalena	Jr. Libertad 1025	Supervisado
16	Nuestra Señora de Guadalupe	Breña	Av. Alfonso Ugarte 1227, Santa Beatriz	En construcción
17	1120 Pedro A. Labarthe	La Victoria	Av. México 2048	Supervisado
18	2073 Ricardo Bentín	Rímac	Av. Ricardo Bentín 391, Villacampa	Supervisado
19	0005 Rosa de Santa María	Breña	Jr. Carhuaz 326	Supervisado
20	Teresa Gonzales de Fanning	Jesús María	Av. Húsares de Junín 1257	Supervisado
21	Colegio Militar Leoncio Prado	La Perla	Av. Costanera 1541, la Perla alta	En construcción
22	6049 Ricardo Palma	Surquillo	Av. Angamos este s/n	No iniciado
23	Politécnico Nacional del Callao	Callao	Av. Almer Faucett s/n Manuel Dulanto	En construcción
24	5080 Sor Ana de los Ángeles	Callao	Alameda de los Misioneros s/n Ciudad Satélite Santa Rosa	En construcción
25	7083 Manuel Gonzales Prada	San Borja	Pasaje Abelardo Gamarra 160, Las Torres de San Borja	No iniciado
26	Colegio Mayor	Chaclacayo	Carretera Central km 24.5, Huampaní	Supervisado

Elaboración: Defensoría del Pueblo

De acuerdo con información consignada en el portal Web de la Presidencia de la República,²³⁷ la remodelación de las siguientes instituciones educativas emblemáticas ha generado la siguiente inversión:

Cuadro N° 10
Inversión para la remodelación de instituciones educativas emblemáticas

Institución educativa	Monto invertido
Miguel Grau	11 millones 500 nuevos soles
Alfonso Ugarte	13 millones de nuevos soles
Juana Alarco de Dammert	12 millones de nuevos soles
María Parado de Bellido	10 millones de nuevos soles
Elvira García y García	6 millones de nuevos soles
José María Eguren	13 millones de nuevos soles
Ricardo Bentín	19 millones de nuevos soles
Bartolomé Herrera	12 millones 737 mil nuevos soles.
Melitón Carbajal	19 millones de nuevos soles
Isabel la Católica	14 millones 144 mil 784 nuevos soles
Mariano Melgar	18 millones 660,278 nuevos soles
Carlos Wiese	7 millones de nuevos soles
Pedro Labarthe	23 millones 518,972 nuevos soles
Rosa de Santa María	14 millones de nuevos soles
TOTAL	193 millones 561 mil 34 nuevos soles

Fuente: portal web de la Presidencia de la República
Elaboración: Defensoría del Pueblo

De acuerdo con los resultados de la supervisión defensorial, de las 17 instituciones educativas supervisadas, ocho presentan ingresos en desnivel con la vereda.

Si bien estos ingresos deberían salvarse con una rampa, sólo cinco de estos accesos cuentan con ella. En uno el desnivel se supera solo con gradas; en tanto que en los dos restantes, tanto con rampa como gradas.

²³⁷ <http://www.presidencia.gob.pe>. Revisado en junio del 2011.

Cuadro N° 11
Instituciones educativas emblemáticas con ingresos
que presentan desnivel

Colegio	La puerta de ingreso está en desnivel con la vereda	Desnivel se salva con	
		Rampa	Gradas
TOTAL	8	5	3
Pedro Labarthe	No		
Ricardo Bentín	No		
María Parado de Bellido	No		
Melitón Carbajal	No		
Bartolomé Herrera	No		
Elvira García García	Sí	X	
Carlos Wiese	Sí	X	X
Colegio Mayor	Sí	X	
Isabel La Católica	No		
Mariano Melgar	Sí		
Rosa de Santa María	Sí	X	
Alfonso Ugarte	No		
Juana Alarco de Dammert	Sí	X	X
José María Eguren	Sí		X
Miguel Grau	No		
Teresa Gonzalez de Fanning	No		
César Vallejo	No		

Fuente: Defensoría del Pueblo

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Además, no todas las rampas de estas cinco instituciones educativas cumplen las especificaciones técnicas referidas. Así, la rampa de acceso de la Institución Educativa Juana Alarco de Dammert tiene un ancho por debajo del mínimo requerido (0.87 m); mientras que la rampa de acceso a la Institución Educativa Elvira García García no cuenta con un espacio al término de la rampa para poder rotar la silla de ruedas. Finalmente, si bien todas las rampas tienen piso antideslizante, la mitad no cuenta con pasamanos.

Cuadro N° 12 Características de la rampa de ingreso

Colegio	Ancho	Cuenta con espacio al final de 1,2 x 0,9	Pasamanos	Piso antideslizante
Elvira García García	0.9 cm.	No	No	Sí
Carlos Wiese	1.3 cm.	Sí	Sí	Sí
Colegio Mayor	1.85 cm.	Sí	No	Sí
Rosa de Santa María	3 cm.	Sí	No	Sí
Juana Alarco de Dammert	0.87 cm.	Sí	Sí	Sí

Fuente: Defensoría del Pueblo

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Todas las instituciones educativas supervisadas presentan construcciones de dos o más pisos. Sin embargo, sólo en una de ellas (6052 José María Eguren), se ha registrado la presencia de rampas para acceder a los pisos superiores. En el resto de las instituciones, el acceso sólo es posible mediante escaleras (que en el caso de las instituciones educativas Mariano Melgar y Bartolomé Herrera carecen de pasamanos).

Si bien la mayoría de las instituciones reportó no tener matriculados estudiantes con discapacidad física, esta situación generaría una barrera para el acceso de futuros estudiantes en sillas de ruedas, muletas o alguna otra discapacidad física que dificulte el acceso por escaleras.

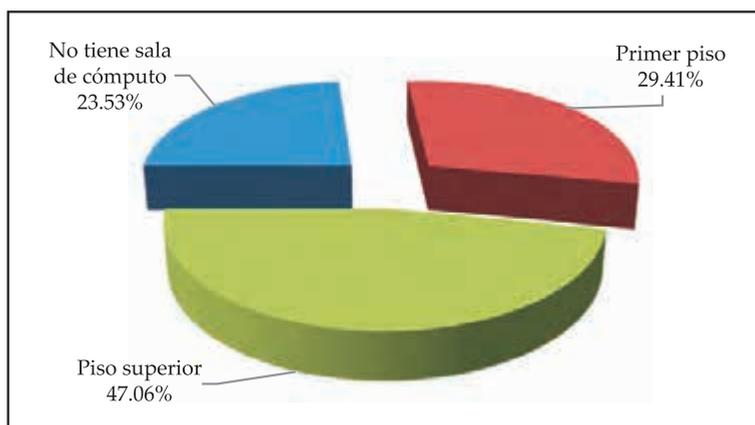
La circulación horizontal dentro de las instituciones educativas supervisadas también plantea problemas. Si bien en el total de instituciones supervisadas los pasadizos respetan el ancho mínimo, el ingreso a las aulas se ve dificultado, ya que algunos colegios tienen anchos de puerta menores a los 0.90 cm. Este es el caso de los colegios Ricardo Bentín, Colegio Mayor y Melitón Carbajal. Asimismo, del total de colegios supervisados, 10 de ellos presentan obstáculos para el desplazamiento libre por las áreas recreativas, en la medida en que presentan patios con desniveles sin rampas.

Respecto de otras instalaciones necesarias para el correcto desenvolvimiento del proceso educativo de los estudiantes, la Defensoría del Pueblo supervisó las salas de cómputo, los auditorios o salones de actos y los baños, a efectos de determinar si estos cumplían con criterios de accesibilidad.

Con relación a la sala de cómputo, de las 17 instituciones educativas emblemáticas supervisadas, el 23.53% (cuatro colegios) no posee sala de cómputo;

y sólo el 29.41% (cinco instituciones educativas) la ha ubicado en el primer piso. Debido a que, como se ha señalado, solo una institución educativa cuenta con rampa para acceder a los pisos superiores, la ubicación de estas salas resulta inaccesible para algunos estudiantes con discapacidad física, como aquellos que se encuentran en silla de ruedas.

GráficoNº 8
Ubicación de la sala de cómputo



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Además, ninguna de las instituciones educativas cuenta con una sala de cómputo con un software para personas con discapacidad visual; sólo el 38.46% de ellas tiene una sala de cómputo cuya construcción (cinco instituciones comprendidas en los convenios de la DIGEBE) tiene un espacio suficiente para el desplazamiento y ubicación de un estudiante usuario de silla de ruedas.

Con relación a los baños, del total de instituciones supervisadas, cuatro (que representan el 23.52%) no cuentan con un baño adaptado para personas en sillas de ruedas (no fue posible acceder al baño del colegio Ricardo Bentín, pues no se encontraron las llaves), que cumpla con las medidas reglamentarias de 1.5 m. X 2 m. (ver ficha)

Cuadro N° 13
Instituciones educativas emblemáticas que cuentan con, al menos,
un cubículo adaptado, con un área de 1.50 m. x 2 m.

Institución educativa	Sí	No
TOTAL	12	4
Pedro Labarthe	X	
Ricardo Bentín	No se accedió	
María Parado de Bellido	X	
Melitón Carbajal		X
Bartolomé Herrera	X	
Elvira García García	X	
Carlos Wiese	X	
Colegio Mayor	X	
Isabel La Católica	X	
Mariano Melgar	X	
Rosa de Santa María	X	
Alfonso Ugarte	X	
Juana Alarco de Dammert	X	
José María Eguren		X
Miguel Grau		X
Teresa Gonzales de Fanning	X	
César Vallejo		X

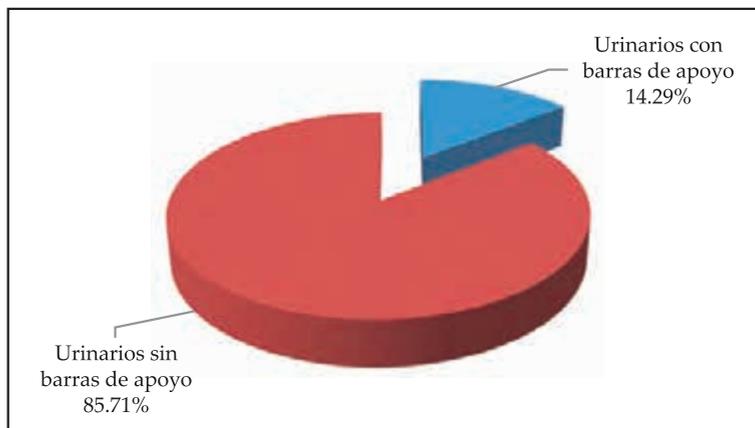
Fuente: Defensoría del Pueblo

Elaboración: Defensoría del Pueblo

Por otra parte, de 14 instituciones educativas supervisadas que cuentan con estudiantes del sexo masculino,²³⁸ el 85.71% (12) carecen de urinarios con barras de apoyo.

²³⁸ Las instituciones educativas Elvira García García, Rosa de Santa María y Miguel Grau están destinadas exclusivamente para estudiantes mujeres.

GráficoNº 9
Instituciones educativas emblemáticas que tienen urinarios con barras de apoyo



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.5.3 Aceptabilidad

La dimensión de aceptabilidad de la educación implica que la forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables, es decir, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad para los estudiantes y, cuando proceda, a los padres.²³⁹ En este sentido, la aceptabilidad requiere una educación es la calidad, tal como dispone el artículo 8º de la Ley General de Educación, al consagrar que la educación peruana asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente.

En ese contexto, la institución educativa, como primera y principal instancia de gestión, debe adecuar sus instrumentos de gestión en los aspectos institucional, pedagógico, administrativo y otros, a fin de redundar en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, asegurar la igualdad de oportunidades y el diseño de actividades curriculares y extracurriculares que respondan a las características, así como al contexto escolar y socio-familiar de los estudiantes.

²³⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., párrafo 6.c).

3.5.3.1. Obligación de brindar capacitación permanente a los docentes

Un importante factor relacionado con la aceptabilidad es la capacitación de los docentes regulares y de otras modalidades en la atención de las necesidades educativas de los niños y las niñas con discapacidad, a fin de promover una docencia calificada, flexible y mediadora que brinde una respuesta educativa pertinente a la diversidad como resultado del mejoramiento de sus competencias profesionales.

Bajo el modelo social de tratamiento de la discapacidad, corresponde a los decisores y operadores del ámbito educativo enfocarse en la situación de estos estudiantes (su interacción con las barreras actitudinales, físicas, institucionales y pedagógicas) y promover la intervención de docentes de diversas modalidades, no solo de profesionales especialistas. De lo contrario, se corre el riesgo de delegar en los profesionales de apoyo externo o interno toda la responsabilidad de la respuesta educativa de calidad que se debe brindar a los estudiantes incluidos, o también, de generar dependencia de dicho apoyo, ante la falta de su planificación e implementación sistemática.

En ese contexto, corresponde a las UGEL identificar las necesidades de capacitación docente y brindar facilidades para su superación profesional, así como desarrollar acciones de capacitación permanente y en servicio del personal docente.²⁴⁰ Por su parte, es función de las DRE asegurar la calidad y oportunidad de la formación en servicio de los profesores en su ámbito.²⁴¹

Finalmente, los Saanee son los encargados de brindar capacitación permanente al personal docente de las instituciones educativas para una mejor atención de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, le compete al Ministerio de Educación dirigir el PRONAFCAP en coordinación con las instancias Regionales y locales. Además, le corresponde organizar, mediante la Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional, la DIGEBE y otras direcciones; acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento de carácter nacional; y auspiciar de manera excepcional actividades de capacitación nacional y/o internacional.²⁴²

En el marco del PRONAFCAP, la DIGEBE ha informado que sostuvo reuniones de trabajo con la Dirección de Educación Superior Pedagógica, e incluso que participó en la capacitación de formadores en los programas de

²⁴⁰ Artículo 74º, literal p) de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

²⁴¹ Artículo 56º, literal f) del Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo.

²⁴² Directiva para el Desarrollo del Año Escolar 2011 en las Instituciones Educativas de la Educación Básica y Técnico Productiva, acápite 5.

educación de las universidades e institutos superiores pedagógicos, para incorporar contenidos temáticos sobre la atención de la diversidad, evaluación de estudiantes y adaptaciones curriculares en la capacitación a docentes regulares.²⁴³ Además, ha participado en la propuesta de capacitación en servicio de dicho programa para desarrollar los contenidos del componente de Especialidad Académica con el fin de identificar y atender necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad.

En la misma línea, la Dirección de Educación Superior Pedagógica ha señalado que dicho programa tiene un documento base, denominado “Mejores maestros, mejores alumnos”, que consigna lineamientos para el proceso de capacitación como parte del programa básico dirigido a docentes de la EBR en lo concerniente a competencias, logros de aprendizaje, capacidades y resultados, brinda alcances para los niveles de inicial, primaria y secundaria sobre la educación inclusiva en los contenidos del aspecto de Orientación Educativa.²⁴⁴

Con relación al número de capacitaciones realizadas en el marco del PRONAFCAP, hasta el año pasado, 160 mil docentes completaron la primera etapa de la capacitación y cerca de 20 mil iniciaron la segunda etapa consistente en la especialización.²⁴⁵ Sin embargo, pese a ser un avance en la formación docente en servicio, en el aludido programa se observan dificultades como las siguientes:

- La calidad de la capacitación que brinda “es muy heterogénea [...] y no existen evaluaciones del impacto del programa en el desempeño docente o en los aprendizajes de los estudiantes”.²⁴⁶
- No obstante su progresiva aceptación y demanda por los docentes, tiene serias limitaciones en el diseño e implementación; primero, porque no contaría con objetivos específicos de atención en función de las necesidades particulares de los docentes y estudiantes; segundo, fue aplicada en provincias cuyos docentes participaron en la evaluación censal del año 2007.²⁴⁷ Por ende, se omitió cumplir con el objetivo inicial de comprender a docentes de instituciones públicas regulares del ámbito nacional hablantes del castellano y bilingües.

²⁴³ Oficio N° 170-2009-VMGP/DIGEBE, del 16 de junio del 2009.

²⁴⁴ Informe N° 13-2011-ME/VMGP/DIGESUTP/DESP/NGY, adjunto al Oficio N° 642-2011-VMGP/DIGEBE, del 5 de septiembre del 2011.

²⁴⁵ Kudó, Inés y Vera Tudela, David. *Avanzando hacia la educación que queremos para todos los niños y niñas del Perú*. En: Revista Economía y Sociedad 77, CIES, marzo 2011, p. 68.

²⁴⁶ *Ibíd.*

²⁴⁷ Benavides, Martín y Mena, Magrith. Informe de progreso educativo, Perú 2010. Lima: PREAL, GRADE, 2010, p. 23.

Disponible en http://ebr.minedu.gob.pe/pdf/resultados/informe_progreso_educativo.pdf

- La falta de homogeneidad de la capacitación brindada, puesto que las instituciones capacitadoras (universidades públicas y privadas, e institutos superiores tecnológicos) contratadas mediante convenio resultaron “en varios casos, las mismas instituciones criticadas por brindar una formación inicial de deficiente calidad. Si bien se ha convocado a algunas instituciones de formación de probada calidad, es necesario continuar con la depuración de instituciones cuya calidad de formación resulte dudosa”.²⁴⁸

Por otro lado, del 2008 al 2009, el Ministerio de Educación, mediante la DIGEBE, llevó a cabo cursos virtuales y talleres presenciales sobre la educación inclusiva, los Saanee, los Prite y la conversión de las escuelas especiales. Si bien dichas acciones comprendieron el ámbito nacional, el acceso a dichas actividades estuvo enfocado al personal docente y directivo de los CEBE, así como a los integrantes de los Saanee y Prite, que en número de 2,360 accedieron a dichos cursos, pero descuidando al personal docente de las instituciones educativas inclusivas.²⁴⁹

Estos datos guardan correspondencia con las cifras identificadas por la Defensoría del Pueblo. Como se ha señalado en el acápite referido a accesibilidad, de las 342 instituciones educativas supervisadas, 134 (39.18% en todo el país) no han recibido ningún tipo de capacitación referida al proceso de educación inclusiva.²⁵⁰

También estaría demostrando que si bien desde el Ministerio y las instancias regionales se está coordinando acciones de capacitación, éstas no están focalizando como público beneficiario a estos docentes. Esta situación debe ser modificada a la brevedad, en la medida que son estos docentes (y no los especialistas de los Saanee, CEBE o Prite), los que tienen a su cargo la ejecución de la educación inclusiva.

Esta falta de preparación docente para la inclusión no tiene que ver solamente con las deficiencias de los procesos de capacitación impulsados por el sector Educación. El problema se registra, asimismo, en la currícula de estudios de las Facultades de Educación, que no comprende la formación a sus estudiantes para la enseñanza inclusiva.

²⁴⁸ *Ibíd.*

²⁴⁹ Esta información resulta del informe remitido por la DIGEBE, mediante Oficio N° 170-2009-VMGP/DIGEBE, del 16 de junio del 2009.

²⁵⁰ Ver acápite 3.5.1.2

Al respecto, la Defensoría del Pueblo solicitó a las 24 universidades públicas y 27 privadas que tienen una Facultad de Educación, información concerniente a: i) si la facultad de educación ofrece la carrera o licenciatura académica en educación especial; ii) si dentro del programa académico se cuenta con alguna asignatura referida específicamente a la educación inclusiva; y iii) si se ha implementado algún curso, post título, diplomatura, maestría u otro tipo de curso de postgrado dirigido a la especialización o actualización docente sobre la atención educativa de las personas con discapacidad.

De las 50 universidades consultadas, sólo 16 respondieron a la solicitud enviada por la Defensoría del Pueblo. De ellas, sólo tres universidades (dos públicas y una privada) cuentan a la fecha con una especialidad en Educación básica especial.²⁵¹

Por otro lado, siete universidades (solo una es pública) cuentan con una asignatura en educación inclusiva; además, otra universidad pública también tiene una asignatura para la atención de niños y niñas con retardo mental como parte de la especialidad de educación inicial.

Finalmente, seis universidades (entre ellas, dos públicas) cuentan con algún curso de postgrado en educación inclusiva o similar.

Si bien el número de universidades que no atendió el requerimiento de la Defensoría del Pueblo es significativo, y, por ende, no es posible contar con cifras estadísticas, no puede dejar de llamar la atención el hecho que del total de universidades que enviaron información, menos de la mitad ha implementado algún tipo de medida para formación docente inicial en educación inclusiva.

Tal situación, sin duda, se traduce en la falta de preparación de los docentes que egresan de las instituciones de educación superior universitaria y que luego ejercen su labor en las instituciones educativas regulares y de otras modalidades. Esto en razón de que no cuentan con la suficiencia técnica y pedagógica para trascender del contenido del libro de texto y afrontar el reto profesional de acoger, estimular y enseñar a estudiantes con discapacidad, así como para trabajar de manera colaborativa e inclusiva para conseguir su éxito escolar.

²⁵¹ La Universidad de Chiclayo señaló que, a partir de 1999, la Escuela Profesional de Educación Especial dejó de funcionar por no contar con estudiantes interesados en estudiar dicha especialidad.

Guadro N° 14
Universidades que cuentan con asignaturas o programas en Educación Inclusiva

Región	Tipo de universidad	Universidad	Facultad	Especialidad en educación especial	Asignatura específica en la especialidad de educación básica o primaria o inicial		Programa específico
					Si	No	
1	Privada	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote	Facultad de Educación y Humanidades	No	Si	Curso "Tratamiento pedagógico de los problemas del desarrollo del niño" y "Educación inclusiva".	Segunda especialidad en educación básica especial con mención en distúrbios de lenguaje y audición. Segunda especialidad en educación básica especial con mención en retardo mental.
2	Pública	Universidad Nacional del Santa	Facultad de Educación y Humanidades	No	No		Segunda especialidad en educación inclusiva.
3	Privada	Universidad Católica San Pablo	Programa Profesional de Educación	No	Si	Educación Inclusiva.	No
4	Privada	Universidad Católica de Santa María	Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades	No	No		No
5	Pública	Universidad Nacional de Huancavelica	Facultad de Educación	Si	No		No
6	Privada	Universidad de Huánuco	Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades	No	Si	Estrategias de integración e inclusión en educación inicial y primaria.	No
7	Privada	Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo	Escuela de Educación	No	Si	Pedagogía de la diversidad.	No
8	Privada	Universidad de Chiclayo	Facultad de Educación	Si, pero en la actualidad no está funcionando	No		No

ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

9	Lima	Privada	Pontificia Universidad Católica del Perú	Facultad de Educación	No	Sí	Educación Inclusiva	Sí	Diplomatura de Especialización de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.
10	Lima	Privada	Universidad San Martín de Porres	Instituto para la Calidad de la Educación	No	No		No	
11	Lima	Privada	Universidad Marcelino Champagnat	Facultad de Educación y Psicología	No	Sí	Educación Inclusiva	Sí	Diplomado de Educación Especial Maestría en Educación Especial.
12	Lima	Pública	Universidad Nacional Federico Villarreal	Facultad de Educación	Sí	Sí	Educación Inclusiva	No	
13	Lima	Privada	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	Facultad de Ciencias de la Educación	Sí	Sí	Educación Inclusiva	Sí	Segunda especialidad en Educación Especial: audición y lenguaje y retraso mental. Segunda especialidad en Educación Inclusiva. Segunda especialidad en Intervención Temprana. Diplomado en Sordeceguera y Multidiscapacidad. Diplomado en Fonoaudiología. Segunda especialidad en Educación Básica Especial con mención en retraso mental.

14	Lima	Pública	Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión	Facultad de Educación	No	No	No
15	Lima	Pública	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Facultad de Educación Inicial	No	Sí	Educación Inicial – Retardo mental
16	Piura	Pública	Universidad Nacional de Piura	Ciencias Sociales y Educación	No	No	Sí Diplomado de Educación Inclusiva.

Fuente: Oficios remitidos por las universidades.²⁵²

Elaboración: Defensoría del Pueblo

²⁵² Oficio N° 316-2011-D-FEH-ULADECH CATÓLICA de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote, recibido el 21 de setiembre de 2011; Oficio N° 562-2001-UNS-DFEH de la Universidad Nacional del Santa, recibido el 17 de octubre del 2011; PPEU N° 58-2011 de la Universidad Católica San Pablo, recibido el 6 de setiembre del 2011; Oficio N° 425.DFCYTSYH-2011 de la Universidad Católica de Santa María, recibido el 10 de octubre del 2011; Oficio N° 0104-2011-DFED-P-CGT-UNH, de la Universidad Nacional de Huancavelica, recibido el 5 de setiembre del 2011; Oficio N° 426-FEyH-UDH-2011 de la Universidad de Huanuco, recibido el 31 de agosto del 2011; comunicación sin número de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, de fecha 31 de agosto del 2011, recibida el 5 de setiembre del 2011; Oficio N° 250-2011-D-FEDUC-UDCH de la Universidad de Chiclayo, recibido el 26 de setiembre del 2011; comunicación sin número de la Pontificia Universidad Católica del Perú, de fecha 31 de agosto del 2011, recibida el 9 de setiembre del 2011; Oficio N° 299-2011-ICED-USMP de la Universidad San Martín de Porres, recibido el 1 de setiembre del 2011; Carta N° 189-2011-DFEyP/UMCH de la Universidad Marcelino Champagnat, recibida el 19 de setiembre del 2011; Oficio N° 521-2011-CG-D-FE-UNFV de la Universidad Nacional Federico Villarreal, recibida el 7 de setiembre del 2011; comunicación sin número de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, de fecha 22 de setiembre del 2011, recibida el 23 de setiembre del 2011; Oficio N° 0205-2011-II-D-FE de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, recibido el 3 de octubre del 2011; y Oficio N° 947-2011-D-FCCSSE-UNP de la Universidad Nacional de Piura, recibida el 21 de setiembre del 2011.

3.5.3.2. Obligación de asegurar servicios de apoyo y acompañamiento del proceso de inclusión mediante los Saanee

Como se ha señalado en el acápite referido a disponibilidad, se ha identificado la existencia de 216 Saanee en todo el ámbito nacional, número por demás insuficiente para atender el proceso de educación inclusiva en todo el territorio.²⁵³

Con relación a la labor itinerante que vienen realizando los Saanee, el 39.39% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no reciben ningún tipo de apoyo por parte de éstos. Durante la supervisión, la Defensoría del Pueblo constató que muchos de los directores incluso desconocían la existencia de los Saanee y la labor que éstos realizan.

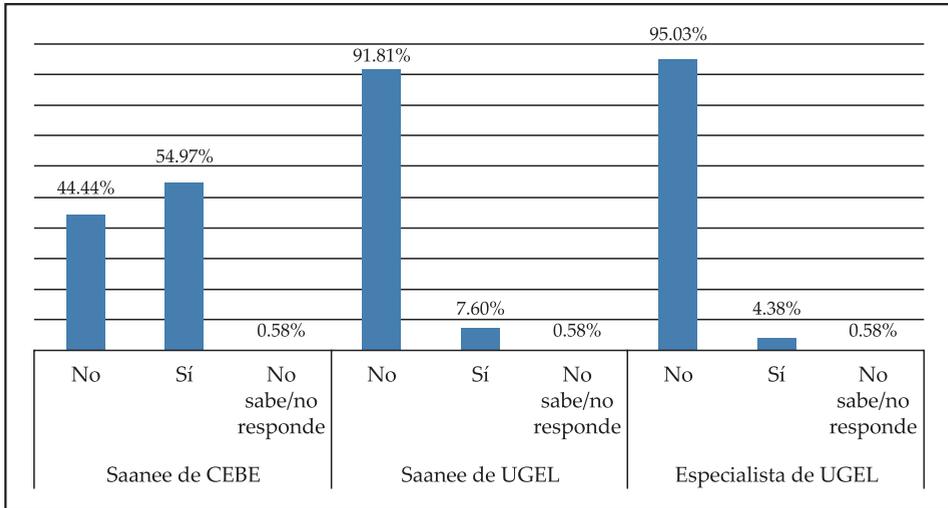
Por otro lado, de acuerdo con lo informado por los directores de las instituciones educativas, una institución educativa puede recibir varios tipos de apoyo (es decir, podría recibir apoyo del Saanee del CEBE y del especialista de la UGEL a la vez). En ese sentido, de las instituciones que indican que sí reciben apoyo (el 60.02%), el 91.26% mencionó recibir apoyo del Saanee del CEBE, 12.62% recibir apoyo del SAANEE de la UGEL, y 7.28% del especialista de la UGEL.

Cabe precisar que, de acuerdo con lo señalado por los coordinadores de los Saanee supervisados, éstos también atienden a instituciones educativas que quedan fuera de su jurisdicción, lo que muchas veces encarece los costos de transporte y demanda más tiempo a los especialistas.

Ello, si bien podría resultar beneficioso para la institución educativa en cuestión, estaría restando posibilidades a otras instituciones. En este sentido, la Defensoría del Pueblo considera necesaria la delimitación clara de las jurisdicciones de dichos equipos, de manera que estos atiendan a las instituciones en su jurisdicción y no se dupliquen funciones o se generen vacíos.

²⁵³ Ver acápite 3.5.1.3.

Gráfico N° 10
Tipo de Saanee del cual reciben apoyo las instituciones
educativas públicas²⁵⁴

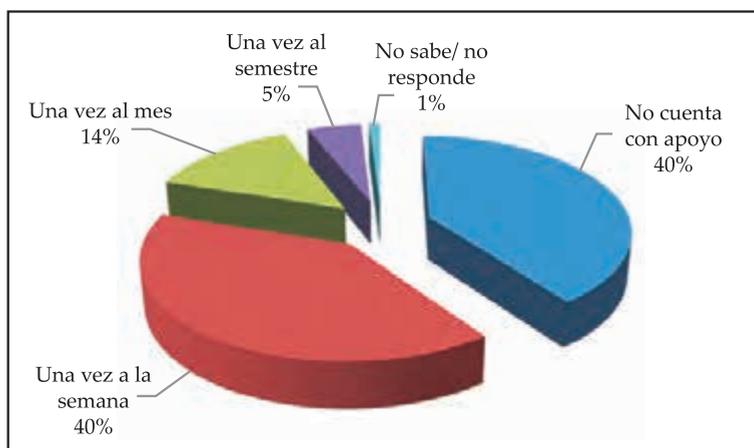


Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Por otro lado, un importante 14% de las instituciones educativas recibe la visita del Saanee solo una vez al mes. Resulta claro que con un nivel de frecuencia como el descrito, no resulta posible hacer un adecuado acompañamiento al estudiante con discapacidad.

²⁵⁴ Una institución educativa puede recibir varios tipos de apoyo.

Gráfico N° 11
Frecuencia de visitas de los Saanee a las instituciones educativas
(conforme a lo indicado por los directores de las instituciones
educativas supervisadas)



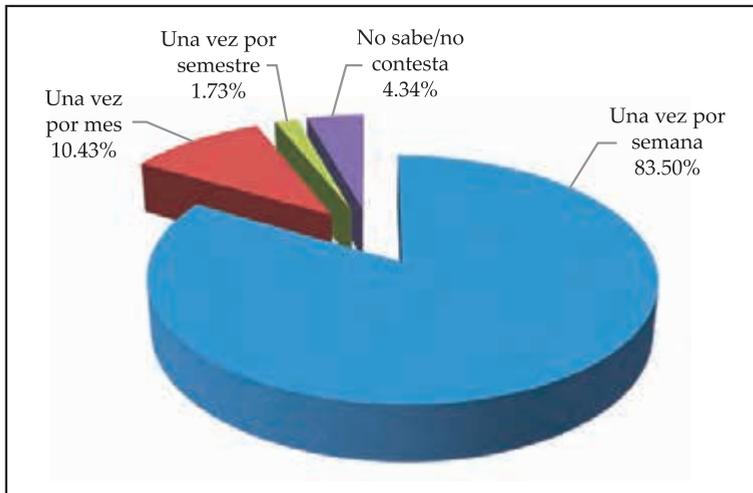
Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Si bien las cifras no son estadísticamente comparables, resulta interesante contrastar esta información con las respuestas brindadas por los coordinadores de Saanee ante la misma pregunta.

El 83.50% de estos señaló que las visitas se realizan con una frecuencia semanal; un 10.43% indicó que realizaban visitas una vez por mes y solo un 1.73% señaló el desarrollo de dicha labor con una frecuencia semestral.

Es probable entonces que el número existente de Saanee solamente permita asesorar semanalmente a un 40% de las instituciones educativas inclusivas existentes. Ello pone en evidencia la necesidad de incrementar el número de dichos servicios para atender la demanda con mayor alcance, en cumplimiento de lo dispuesto por el Reglamento de EBE y la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.

Gráfico N° 12
Frecuencia de visitas de los Saanee a las instituciones educativas
(conforme a lo indicado por los coordinadores
de los Saanee supervisados)



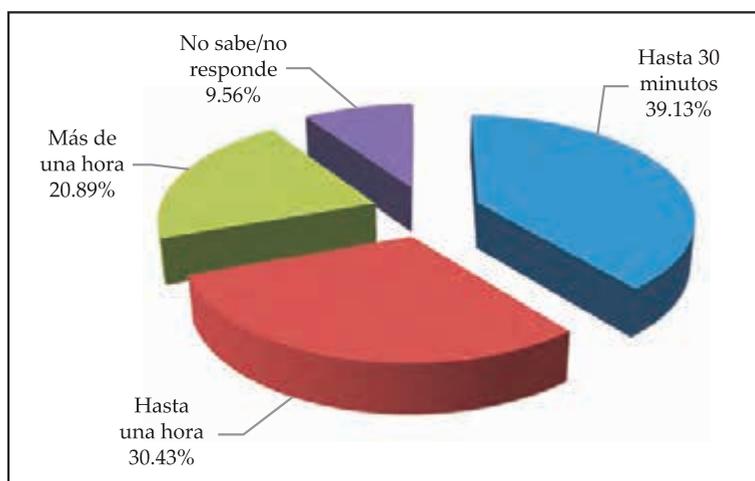
Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

De las entrevistas realizadas a los coordinadores de Saanee, la Defensoría del Pueblo ha determinado que el promedio de estudiantes inclusivos atendidos por los especialistas de tales servicios en el ámbito nacional es de 10.50 estudiantes por especialista, en cumplimiento de lo señalado por la disposición 5.22 de la Directiva N° 076-2006- VMGP/DINEBE que dispone una carga mínima de 10 estudiantes. No obstante, el coordinador del Saanee del CEBE Señor de los Milagros, en Puno, señaló que el promedio por especialista es de 50 estudiantes, lo que puede generar deficiencias en la calidad de atención que estos especialistas brindan.

Cabe precisar que el 90.43% de los coordinadores de los Saanee declaró que la atención brindada por éstos no se centra únicamente en los estudiantes derivados por ellos, sino también en otros estudiantes con discapacidad de la institución educativa.

Con relación a la duración de las reuniones de coordinación con docentes, sostenidas con ocasión de las visitas, el 30.43% de los coordinadores de los Saanee señaló que el promedio de duración de estas reuniones es hasta de una hora por docente, y el 39.13% manifestó que las reuniones tienen una duración de aproximadamente 30 minutos.

Gráfico N° 13
Duración de las reuniones de coordinación entre los especialistas de los Saanee y los docentes de las instituciones educativas inclusivas



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

Como contrapartida, es importante destacar que muchos directores de las instituciones educativas, si bien no especificaron la duración de estas reuniones de coordinación, sí indicaron que durante sus visitas el equipo Saanee se limita a realizar indicaciones de carácter general a los docentes, sin el debido acompañamiento de cada estudiante incluido.

Ello contraviene lo dispuesto por la Directiva N° 076-2006- VMGP/DINEBE, que establece que los integrantes del Saanee coordinarán las acciones de asesoramiento y apoyo con el docente especializado de la institución educativa inclusiva, donde los hubiera, y se efectuará de acuerdo a un Plan de Trabajo y en función de las necesidades de asesoramiento, durante una jornada diaria semanal por institución educativa inclusiva.²⁵⁵

Por otra parte, a pesar de que la Disposición Específica 6.7.1, a) de dicha Directiva establece la participación de los Saanee en la elaboración del PEI y de otros instrumentos de gestión de las instituciones educativas inclusivas, solo el 25% de dichas instituciones coordinó la participación de dicho servicio en la elaboración de sus PAT.

²⁵⁵ Disposición 5.20.

Caso 5. Aceptabilidad

La falta de apoyo oportuno de los Saanee genera serios impactos en la calidad de la educación recibida por los estudiantes con discapacidad.

Este es el caso del pedido de intervención recibido el 24 de mayo del 2011 por la madre del niño G.P.C, de ocho años de edad, con Autismo leve y que cursaba el segundo grado de primaria. La recurrente señaló que la falta de aseoramiento y capacitación de profesores por parte del Saanee produjo retraso en el avance académico de su hijo, debido a que los docentes de la Institución Educativa Particular Andrés Bello, de Ate Vitarte, Lima, no conocían métodos adecuados de evaluación diferenciada que respondieran a la condición de discapacidad del niño. (Expediente N° 012455-2011/DP-LIMA ESTE).

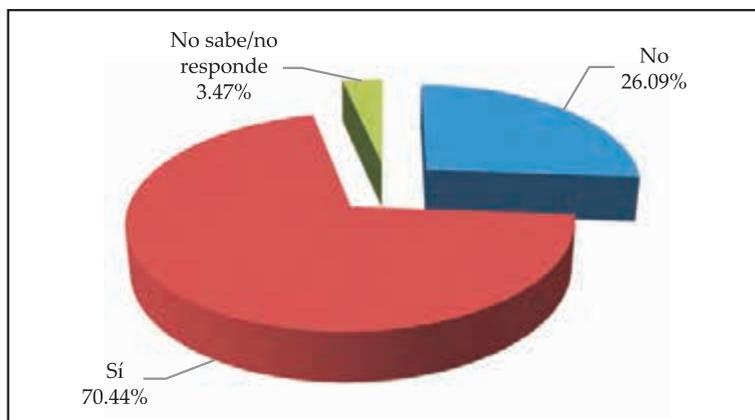
El 6 de junio del 2011, la Defensoría del Pueblo solicitó información sobre la intervención del Saanee y las medidas adoptadas con relación al caso. En respuesta, el 14 de junio la Jefa del Órgano de Asesoría Jurídica de la UGEL informó que se había dispuesto que el Área de la Gestión Pedagógica efectúe las acciones de monitoreo de la labor de apoyo y asesoría del Saanee a la institución educativa inclusiva.

Posteriormente, con fecha 12 de septiembre, la Defensoría del Pueblo remitió un oficio dirigido al director de la UGEL N° 6 solicitando un informe documentado sobre las acciones de monitoreo efectuadas por el Área de Gestión Pedagógica al Saanee. El caso se encuentra en seguimiento.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, el reducido número de equipos Saanee en el territorio nacional, la baja frecuencia de sus visitas y el escaso apoyo manifestado por los docentes entrevistados influye negativamente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad, en particular en lo referido a la capacitación docente, las adaptaciones curriculares y el establecimiento de indicadores de logros.

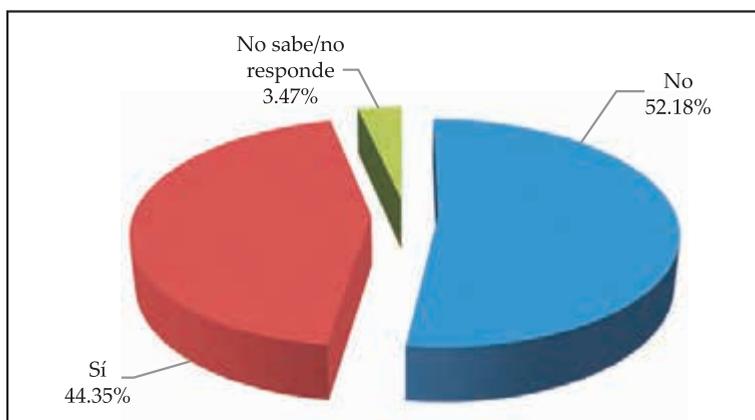
Esta percepción es corroborada por los propios coordinadores de los Saanee. Al respecto, el 79.13% presenta dificultades para el cumplimiento de sus funciones. Además de las dificultades estructurales ya descritas, los Saanee enfrentan barreras económicas (70.44%) y de accesibilidad geográfica (44.35%).

Gráfico N° 14
Saanees que presentan dificultades económicas para la realización de sus funciones



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

Gráfico N° 15
Saanees que presentan dificultades de distancia para la realización de sus funciones



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

En cuanto al desempeño de sus funciones, en el presente informe se ha hecho referencia a las capacitaciones sostenidas por los Saanee para docentes de instituciones educativas, así como para padres y madres de familia.²⁵⁶ Sin embargo, estos servicios deben también elaborar el informe psicopedagógico de los estudiantes con discapacidad para su presentación en las instituciones educativas.²⁵⁷

De acuerdo con la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, el 88.70% de los coordinadores de Saanee informó que derivó los estudiantes con dicho informe.

3.5.3.3. Obligación de adoptar medidas para informar y promover la participación de los padres y las madres de familia en el proceso educativo de sus hijos

La participación en diferentes esferas de la vida en sociedad es un derecho del que gozan todas las personas. En el caso del derecho a la educación, éste se traslada también a los padres y las madres de familia. Así, los padres y las madres tienen el derecho a que se les informe acerca de los avances o retrocesos de sus hijos en el proceso educativo. Asimismo, sobre la base de esta información los padres y las madres tienen el derecho y el deber de participar de manera activa en la conducción, sea apoyando a sus hijos desde el hogar, o incidiendo ante las autoridades educativas cuando consideren que el sistema no satisface adecuadamente el derecho a la educación.

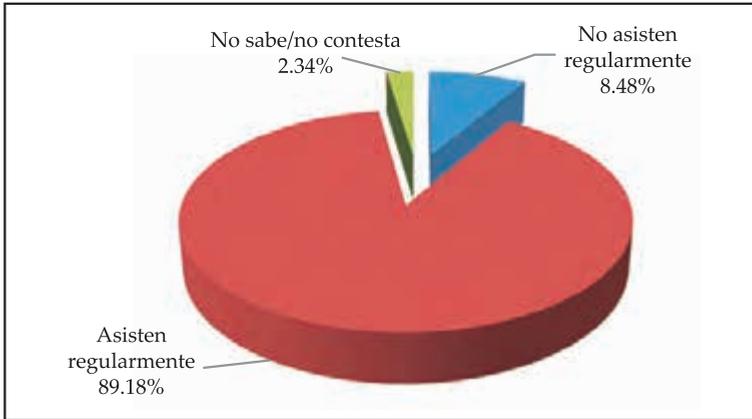
En el caso de la educación inclusiva, la participación de los padres y madres es fundamental, puesto que los contenidos recibidos por los estudiantes en clase deben ser reforzados en el hogar. Asimismo, es necesario que los padres y las madres estén al tanto del comportamiento de sus hijos en las instituciones educativas, a efectos de evitar situaciones que puedan afectar en su desempeño mediante medidas correctivas, o mediante el apoyo con terapias especializadas, de ser el caso.

Durante el proceso de supervisión, los directores de las instituciones educativas resaltaron de manera general que la asistencia de los padres y las madres de estudiantes con discapacidad a las reuniones convocadas por la institución educativa es buena (89.18%).

²⁵⁶ Ver acápite 3.5.1.3 y 3.5.3.1.

²⁵⁷ Directiva N° 076-2006- VMGPDINEBE, Disposición 6.7.1.c).

Gráfico N° 16
Asistencia de padres y madres a reuniones



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

No obstante, la asistencia de padres y madres de familia de estudiantes con discapacidad no sería un indicador suficiente para medir el grado de participación. De acuerdo con lo señalado por los directores de las instituciones educativas supervisadas, en la práctica se puede percibir un aparente desinterés general de los padres y las madres de familia por el desempeño de sus hijos e hijas. Esta falta de interés sería una de las dificultades más serias que afrontan los niños con discapacidad en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario precisar que muchos estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas supervisadas provienen de hogares disfuncionales o en donde solo se encuentra uno de los padres de familia, generalmente la madre. Esta situación suele estar acompañada por condiciones de precariedad económica y de bajos niveles de educación en los padres de familia.

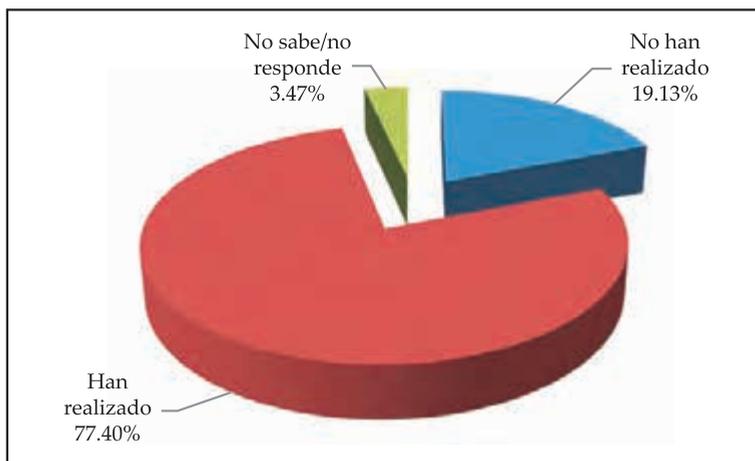
La situación económica de los hogares, así como los prejuicios sobre la discapacidad agudizados debido a la falta de oportunidades de acceso a la educación que tuvieron los padres, hacen que, en muchos casos, éstos no cumplan con su obligación de participar en el proceso educativo de sus hijos. Además, como se ha señalado en el acápite sobre accesibilidad,²⁵⁸ la falta de participación de los padres, motivada a su vez, por una falta de acceso a la información, afecta también a la accesibilidad de los niños y las niñas con discapacidad al sistema educativo.

²⁵⁸ Acápite 3.5.2.1.

Por ello la Defensoría del Pueblo considera fundamental el rol de los docentes en el proceso inclusivo,²⁵⁹ quienes deben adoptar medidas para involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos. Al respecto, es importante la organización de reuniones específicas para padres y madres de estudiantes con discapacidad para incentivar su participación en el proceso de inclusión educativa.²⁶⁰

Además se debe resaltar que los Saanee cumplen un rol respecto a promover la participación de los padres de familia, mediante la organización de eventos para informar, orientar y capacitar a los padres de estudiantes con discapacidad con el fin de involucrarlos en el proceso de inclusión educativa²⁶¹. De acuerdo con la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo, el 77.40% de los Saanee entrevistados ha manifestado haber llevado a cabo eventos de información a padres y madres de familia.

Gráfico N° 17
Porcentaje de Saanee que han realizado eventos de información para padres y madres de familia



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

²⁵⁹ Ley N° 29062, Ley que modifica la ley del profesorado en lo referido a la carrera pública magisterial artículo, publicada en el diario oficial *El Peruano* el 12 de julio del 2007, 32°, literal c).

²⁶⁰ Ley N° 29062, artículo 32°, literal m): "Los profesores deben [...] informar a los padres de familia sobre el desempeño escolar de sus hijos y dialogar con ellos sobre los objetivos educativos y la estrategia pedagógica, estimulando su compromiso con el proceso de aprendizaje".

²⁶¹ Disposición 6.7.1.g) de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

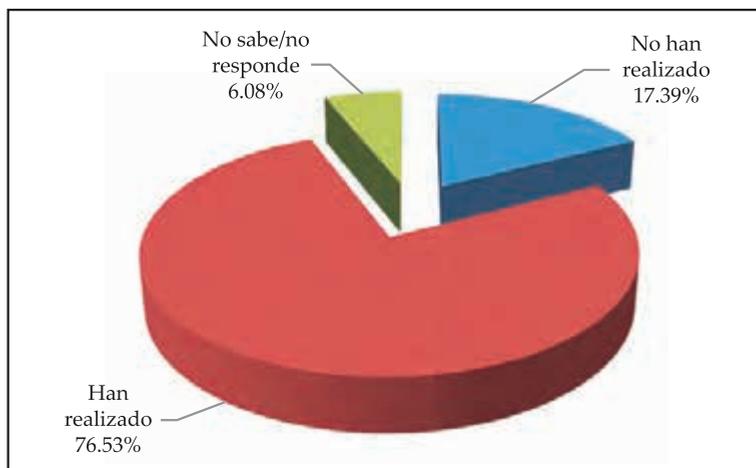
3.5.3.4. Obligación de proteger a los estudiantes con discapacidad frente a actos de discriminación y violencia.

Una gestión educativa con enfoque inclusivo que promueve el respeto a la diversidad, contempla la provisión de apoyos internos y externos para atenderla, como complemento importante de su organización y propuesta pedagógica para lograr una inclusión efectiva. Esta obligación se traduce, entre otros aspectos, en el trato que se debe brindar a estas personas y en su protección contra actos de discriminación y violencia.

De acuerdo con la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE, las UGEL y los Saanee deben coordinar la realización de charlas periódicas y sistemáticas dirigidas a toda la comunidad educativa,²⁶² a fin de promover el conocimiento y respeto de los derechos de los niños y las niñas y, de manera especial, de aquellos con discapacidad, como medio para prevenir casos de discriminación y de reforzar el proceso de inclusión.

En este sentido, entre el período 2010 - 2011, el 77% de tales equipos llevó a cabo acciones de sensibilización para estudiantes.

Gráfico N° 18
Saanee que han realizado eventos de sensibilización a estudiantes



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

²⁶² Disposición 5.11.

No obstante estas acciones, en la supervisión realizada se han identificado 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad, en 22 instituciones educativas.

A modo de ejemplo, en la Institución Educativa N° 043195, en Ayacucho, el director señaló la ocurrencia de 10 casos de maltratos. Estos casos de discriminación o maltrato son originados tanto por los padres de familia de estudiantes que no poseen discapacidad,²⁶³ como por otros estudiantes,²⁶⁴ e, incluso, por docentes.²⁶⁵

Además, en toda la aplicación de la encuesta, algunos directores de instituciones educativas manifestaron que, al momento de incluir estudiantes con discapacidad en las instituciones educativas, analizaban a qué docente asignarle dichos estudiantes, ya que no todos estos profesionales mostraban una actitud receptiva y respetuosa hacia la inclusión.

Entre las medidas adoptadas para contrarrestar estas situaciones, el personal directivo de las instituciones educativas indicó que desarrollaron acciones de sensibilización a docentes y estudiantes para fomentar el respeto a la diversidad.

Cabe mencionar que el director de la Institución Educativa N° 11124 Nuestra Señora de la Paz, en Lambayeque, informó acerca de un caso de agresión a un niño con discapacidad, por parte de sus propios padres. Ante estos hechos, la institución educativa dio a conocer dicho caso a la Fiscalía, que puso fin a la situación de agresión.

Caso 6. Aceptabilidad

La Defensoría ha tomado conocimiento de que algunas instituciones educativas privadas están incurriendo en actos indirectos de discriminación contra estudiantes con discapacidad, debido a la falta de receptividad a la inclusión y la aplicación de abordajes pedagógicos adecuados para responder a las necesidades de niños y niñas con distintos tipos de discapacidad.

El 5 de mayo del 2011, la madre del niño S.F.A.C. solicitó la intervención defensorial ante la Institución educativa República de Irlanda, del distrito de Pueblo Libre, por una presunta afectación al derecho a la educación inclusiva en lo que se refiere a la permanencia, trato y logros de aprendizaje de su

²⁶³ Institución Educativa Rosa Dominga Pérez Liendo, en Tacna; Institución Educativa Esperanza Martínez de López, en Tacna.

²⁶⁴ Institución Educativa N° 7067 – Toribio Seminario, en San Juan de Miraflores, Lima; Institución Educativa N° 20124, en Piura.

²⁶⁵ Institución Educativa N° 40081 – Miguel C. Augusto Mazeira, en Arequipa.

hijo de ocho años de edad, quien presenta Síndrome Down (Expediente N° 018221-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con la recurrente, su hijo no tenía una atención adecuada por parte de la docente de aula, lo cual le generaba un atraso en su aprendizaje. Asimismo, refirió que, en repetidas oportunidades, se había excluido a su hijo de las actividades organizadas por la institución; incluso su carpeta en el aula estaba apartada del resto de sus compañeros.

Al respecto, la Defensoría del Pueblo remitió, con fecha 11 de mayo del 2011, un oficio dirigido a la directora del CEBE N° 14, para informarle acerca de las dificultades en la inclusión del estudiante, recomendando la adopción de medidas inmediatas para que el Saanee cumpla con sus funciones de apoyo al personal docente y directivo, así como de monitoreo a los aprendizajes del estudiante.

Posteriormente, el niño fue trasladado a la Institución Educativa N° 0094, del distrito de San Miguel, debido a la grave desatención de la que fue víctima al momento de utilizar los servicios higiénicos de la Institución Educativa República de Irlanda, hecho que ocurrió el 16 de mayo del 2011. Dicha desatención ocasionó que el niño se ensuciase la ropa y algunas partes del cuerpo con sus propias heces, sin que, según la recurrente, ningún miembro del personal acudiera a limpiarlo, siendo los mismos padres los que debieron apersonarse a la institución para hacerlo.

El 2 de junio del 2011, una comisionada de la Defensoría del Pueblo se entrevistó con la especialista de EBE de la UGEL N° 03, a fin de informarle sobre el referido caso, solicitarle la investigación y, de ser el caso, la aplicación de las acciones administrativas correspondientes por la vulneración de la dignidad, integridad y derecho a la educación inclusiva del niño, en igualdad de oportunidades y sin discriminación. Además, se dio a conocer el pedido de la madre del niño para que la nueva institución educativa donde cursaba estudios, recibiera el apoyo del Saanee del CEBE N° 14, a pesar de pertenecer a otra jurisdicción, en la medida en que lo había evaluado y brindado terapias.

En respuesta a las recomendaciones formuladas, la directora del CEBE N° 14 informó a la Defensoría del Pueblo que, no obstante que la Institución Educativa N° 0094 no era parte de su jurisdicción, su equipo Saanee estaba monitoreando el proceso de inclusión del estudiante, con el fin de orientar a la docente a su cargo. Asimismo, adjuntó una copia de las evaluaciones efectuadas, entre ellas, la evaluación psicopedagógica para facilitar el proceso de inclusión del estudiante.

Caso 7. Aceptabilidad

El 1 de marzo del 2011, la madre del niño S.A.R.E., quien cursa el segundo grado de primaria y presenta parálisis cerebral parcial, presentó un pedido de intervención defensorial ante la Institución Educativa Particular William Lambert Britain College, de Monterrico, por una presunta afectación al derecho a la educación inclusiva sin discriminación (Expediente N° 005393-2011/DP-LIMA).

De acuerdo con la recurrente, en el año 2010, su hijo ingresó al primer grado de primaria de la I.E.P. William Lambert Britain College. Durante el año escolar tuvo que exigir el cumplimiento de las normas de educación inclusiva para que aquél pudiera estudiar en un ambiente accesible y con menos estudiantes, puesto que en su aula contaban con tres niños incluidos. Luego, logró que ésta fuera dividida.

Según refiere la madre, antes de finalizar ese año, el personal directivo le comunicó verbalmente que en el 2011 no aceptarían la división del aula. Pese a ello, en ningún momento ella informó al personal directivo ni docente que retiraría al niño de la institución educativa.

Posteriormente, al acercarse a la institución educativa en la quincena de febrero del 2011, el director le informó que, al no haber ratificado la matrícula del estudiante, aquél no podía continuar sus estudios, toda vez que habían cumplido con el límite de vacantes de niños incluidos, afectando, con tal medida, el derecho a la continuidad de estudios del niño S.A.R.E, por un requerimiento que solo se aplica en caso de traslado de matrícula, acto que la madre no había solicitado.

Debido a lo expuesto, el 17 de febrero del 2011, los padres del niño presentaron una queja formal ante la UGEL N° 07.

El 8 de marzo del 2011, funcionarios de la Defensoría del Pueblo, acompañados de la especialista de educación inclusiva de la UGEL N° 07, realizaron una visita conjunta a la institución educativa. En la visita se comprobó que la institución educativa particular desconocía las normas sobre la educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad establecidos en las normas generales y aquellas específicas emitidas por el Ministerio de Educación; también incumplió la ratificación automática de la matrícula, con la consiguiente afectación de la permanencia del estudiante. Debido a ello, los padres del estudiante optaron por retirar a su hijo y buscar una nueva institución educativa.

El 6 de abril del 2011, la Defensoría del Pueblo remitió un oficio a la directora de la UGEL N° 07, para dar a conocer las actuaciones realizadas con relación al caso del niño S.A.R.E y recomendar; que se disponga el inicio de una investigación respecto de los hechos denunciados y, de comprobarse su comisión,

aplicar la sanción correspondiente por afectación del derecho a la educación inclusiva; brindar capacitaciones al personal docente y directivo sobre normas de educación inclusiva; asegurar el apoyo del equipo Saanee; y supervisar las actividades desarrolladas por la Institución Educativa Particular William Lambert Britain College.

Finalmente, se ha tomado conocimiento de que la madre del referido niño ha interpuesto una denuncia por discriminación contra la institución educativa privada ante el Instituto Nacional de Defensa del Consumidor y de la Propiedad Intelectual (Indecopi).

La Defensoría del Pueblo considera que se debe reiterar que es función de las UGEL capacitar a los profesores y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir e identificar casos de maltrato, violencia o abuso físico, psicológico o sexual contra los niños y niñas, al margen de que se presenten dentro de la institución educativa o en los hogares. Esta obligación es más apremiante en el caso de niños y niñas pertenecientes a grupos vulnerables, como son las personas con discapacidad.

3.5.4. Adaptabilidad

La dimensión de la adaptabilidad implica que la educación tenga la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.²⁶⁶ En el marco de la educación inclusiva, la adaptabilidad, implicará que, en oposición a la pedagogía homogeneizante, se brinde una educación que se adecúe a las necesidades educativas del niño o niña con discapacidad, a fin de asegurar su permanencia, participación y logro escolar de aprendizajes significativos.

Sobre este aspecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce la figura de los “ajustes razonables”, que son entendidos como las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no imponen una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de sus derechos y libertades fundamentales.²⁶⁷

²⁶⁶ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General 13, Op. Cit., parágrafo 6.d).

²⁶⁷ Artículo 2º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En ese sentido, en el aspecto educativo, este instrumento internacional prescribe en su artículo 24º que para hacer efectivo tal derecho se deben hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales de dichas personas y prestarles el apoyo necesario en el sistema educativo general, siendo la denegación de dichos ajustes un tipo de discriminación.

En concreto, la adaptabilidad implicará, entre otros aspectos, diseñar e implementar adaptaciones curriculares y metodológicas, contar con materiales y recursos pedagógicos para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, la existencia de recursos informáticos adaptados, la existencia de intérpretes en lengua de señas o su dominio por parte de los docentes.

3.5.4.1. Obligación de diseñar e implementar adaptaciones curriculares

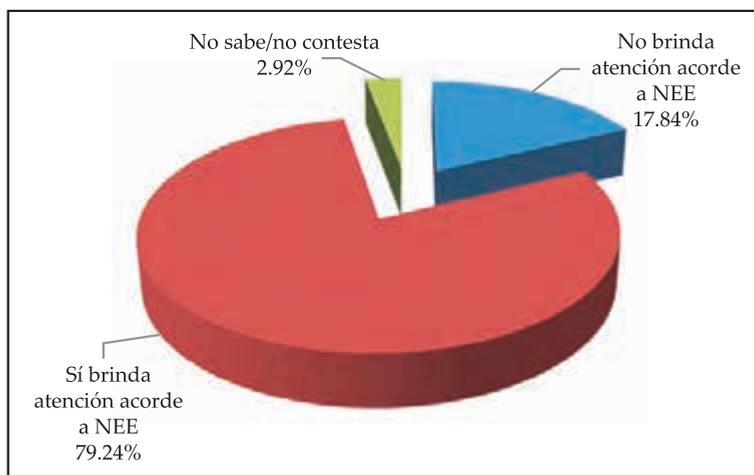
Las adaptaciones curriculares se aplican en consideración de las características y las necesidades educativas especiales de los estudiantes desde un enfoque pedagógico abierto y comprensivo que responde a los ajustes razonables que señala la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Se trata de estrategias pedagógicas específicas que comprenden modificaciones para facilitar el acceso del niño o niña con discapacidad al currículo y los elementos del proyecto curricular general; asimismo, permiten superar la práctica y cultura pedagógica tradicional donde la atención educativa está diseñada de manera uniforme bajo la premisa de que se desarrollen las mismas actividades, en el mismo momento, con el mismo estilo y ritmo, de la misma forma y con los mismos materiales.

Al respecto, como resultado de la supervisión realizada, el 92.11% de los docentes entrevistados señaló que no recibió materiales ni recursos adaptados para la enseñanza de los estudiantes con discapacidad (textos, láminas, material en Braille, etc.). No obstante, este dato se debe leer en consonancia con el hecho de que el 95.90% de las instituciones educativas no ha solicitado la compra de materiales adaptados. Ello demuestra que si bien el servicio de provisión de materiales adaptados no es suficiente, la demanda por parte de las instituciones educativas tampoco lo es.

De acuerdo con los directores de las instituciones educativas, el 79.24% considera que su institución brinda una atención acorde con las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

Gráfico N° 19
Autopercepción de atención acorde a necesidades educativas especiales



Fuente: Defensoría del Pueblo
 Elaboración: Defensoría del Pueblo

No obstante, al momento de consultar al director, y a los propios docentes, acerca de las adaptaciones metodológicas en el aula y en las evaluaciones aplicadas a los estudiantes con discapacidad,²⁶⁸ la Defensoría del Pueblo pudo percibir que, al brindar la respuesta formulada en la encuesta, la mayoría de los directores y docentes no tenía claridad respecto al significado de estas adaptaciones y qué tipo de adaptaciones se podían hacer.

De ser esto así, la realización de estas adecuaciones pedagógicas respondería más al ingenio y buena voluntad del docente, que a un plan de trabajo y tipo de intervención debidamente planificados, coordinados y consensuados con el Saanee y los padres y las madres de familia. En razón de ello, este informe no puede ofrecer cifras reales respecto a qué adaptaciones realizan las instituciones educativas.

²⁶⁸ Algunos directores solicitaron la participación de los docentes en la entrevista para responder las preguntas referidas a la realización de adaptaciones curriculares en el aula.

Caso 8. Adaptabilidad

En mayo del 2010, la Defensoría del Pueblo realizó una visita de supervisión a la I.E. N° 83003, San Francisco, ubicada en Cajamarca. En dicha ocasión se advirtió la presencia del niño A.P.B, con Síndrome Down, quien se encontraba solo en el patio, no obstante que estaba en hora de clase.

Debido a ello, se entrevistó a la docente del aula, quien manifestó que era la primera vez que enseñaba al niño y no había recibido capacitación sobre educación inclusiva, por lo tanto, no había realizado la adecuación curricular o metodológica necesaria para la enseñanza del referido estudiante. Agregó que las visitas del Saanee se habían realizado cada vez con menor frecuencia (Expediente N°002332-2010/DP-CAJAMARCA).

En entrevista con la docente del Saanee encargado del seguimiento a la atención educativa inclusiva del niño, ésta señaló que cumplía con la realización de visitas semanales y que, en algunas oportunidades, apoyaba al aula.

La Defensoría del Pueblo recomendó al Director de la I.E. N° 83003 que coordine acciones con el Saanee cercano para que brinde el asesoramiento y capacitación a los docentes de aula en los aspectos relacionados con las adaptaciones curriculares, metodológicas y de materiales, así como para sensibilizar a los padres de familia y la comunidad sobre la educación inclusiva. De la misma forma, se recomendó a la coordinadora del Saanee del CEBE Cajamarca que coordine con las instituciones educativas inclusivas, a fin de brindar asesoramiento y capacitación a los miembros de la comunidad educativa.

En respuesta, la coordinadora de dicho Saanee señaló que la docente de aula no tenía experiencia en la atención educativa inclusiva porque el niño había sido cambiado de aula y de docente, por lo que en ese período de adaptación aún no se habría brindado asesoría y capacitación a la nueva profesora. Esta situación cambió y se le brindó la capacitación requerida.

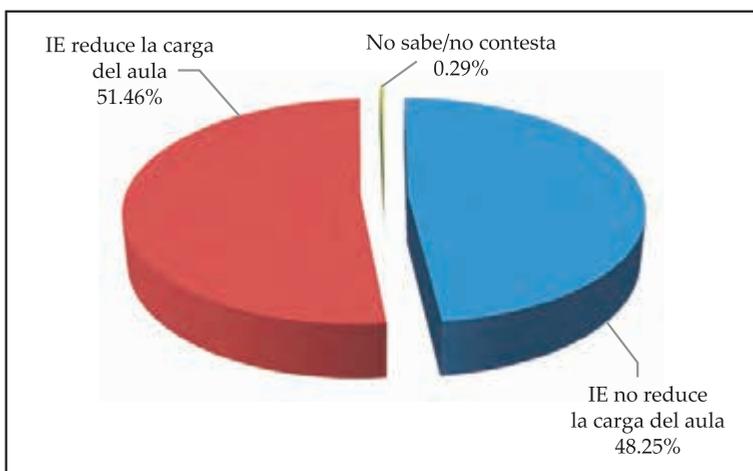
Posteriormente, en entrevista realizada a la docente encargada de la dirección de la I.E. N° 83003, informó que el niño había concluido satisfactoriamente el año escolar 2010 y que la docente recibió la capacitación y el apoyo constante del personal del Saanee. También se comunicó que este equipo estaba realizando actividades de sensibilización en la mayoría de instituciones educativas inclusivas de su jurisdicción.

Por otro lado, con miras a brindar una educación de calidad que se adapte y satisfaga las necesidades educativas especiales de los estudiantes y, por ende, permita la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación, la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE y la Directiva N° 001-2008-VMGP/DI-

NEIP/DIGEBE establecen la reducción del número de estudiantes en un aula inclusiva en función del número de estudiantes con discapacidad incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa que presentan.

Por consiguiente, es preocupante que el 48.25% de las instituciones públicas urbanas de primaria no reduzca la carga del docente ante la incorporación de estudiantes con discapacidad.

Gráfico N° 20
Instituciones educativas con menor carga docente



Fuente: Defensoría del Pueblo
Elaboración: Defensoría del Pueblo

3.5.4.2. Un caso que amerita especial preocupación: la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad auditiva

Según el XI Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, realizado en el 2007, del universo de 735,334 hogares censados, 37,850 de ellos cuentan con algún integrante con discapacidad auditiva.

Estas personas enfrentan diariamente serias barreras comunicacionales. Asimismo, debido a su heterogeneidad,²⁶⁹ la forma de enfrentar estas barreras, desarrollar sus potencialidades y lograr su inclusión plena en los diversos ám-

²⁶⁹ La discapacidad auditiva no es uniforme. Por el contrario, las personas sordas presentan diferencias en los grados de pérdida auditiva (desde leve hasta profundo); en las causas (sorderas adquiridas o genéticas); en la temporalidad (transitorias o permanentes); en el momento de la adquisición de la misma (prelocutiva, antes de adquirir el lenguaje oral; y postlocutiva, luego de la adquisición del lenguaje); entre otras.

bitos de realización personal, dependerá de diversos recursos y apoyos, como son la lectura labial, el lenguaje de señas u otras formas alternativas de comunicación. Asimismo, podrán hacer uso de diferentes tratamientos médicos o utilización de auxiliares auditivos, que incluyen desde las prótesis (audífonos) hasta el implante coclear; en tanto otros podrán usar el lenguaje oral.

En ese contexto, debido a que la educación inclusiva comprende el acceso de estudiantes con distintas discapacidades, el sistema educativo debe considerar la adopción de medidas para lograr la plena inclusión de estudiantes sordos. No tomar en consideración la situación descrita afecta gravemente sus derechos a una educación inclusiva de calidad.

Por ello, el artículo 24^o de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de estas personas a una educación inclusiva sin discriminación y pone énfasis en los niños ciegos, sordos o sordociegos, obligando a los Estados a impartir la enseñanza en los lenguajes y modos de comunicación más apropiados para cada persona (no solo lenguaje de señas en el caso de los estudiantes sordos).²⁷⁰

En este sentido, la superación de barreras requiere implementar diversas acciones. Si bien el lenguaje de señas es una de las posibilidades, resulta preocupante que del total de instituciones educativas supervisadas 89 no cuenten con un profesor que conozca el lenguaje de señas o con un intérprete de dicho lenguaje.

Si bien el dato puede parecer no elevado, se debe tener en consideración que el personal directivo de 229 instituciones informó que no tenía estudiantes con discapacidad auditiva (pudiéndose inferir que no cuentan con docentes o intérpretes calificados en lengua de señas). Por consiguiente, al analizar el total de instituciones supervisadas, el 67% no registra estudiantes con discapacidad auditiva, el 36% no cuenta con dichos docentes y solo 7 % reporta que cuenta con ese personal.

En este sentido, se podría concluir que del total de instituciones del ámbito nacional, sólo el 7% se encuentra preparada para atender estudiantes con discapacidad auditiva mediante docentes que conocen el lenguaje de señas.

Por otro lado, sobre los equipos Saanee, el promedio nacional de los miembros que manejan el lenguaje de señas es de una persona.

²⁷⁰ Artículo 24^o, inciso 2), literal c).

En el marco de una educación equitativa e inclusiva que garantiza la igualdad de oportunidades educativas para el logro del acceso, la permanencia y la participación educativa plenas, así como el logro de aprendizajes significativos, se hace necesario que la práctica educativa les brinde un trato diferenciado fundado en la razonabilidad como resultado de las características y necesidades que presentan los estudiantes sordos.

Por otra parte, sus limitaciones comunicacionales deben ser consideradas como una oportunidad para desarrollar innovaciones educativas como resultado de las adaptaciones de acceso y curriculares que, conforme al componente de adaptabilidad del derecho a la educación, constituyen una obligación para el Estado mediante la adopción de medidas de política pública para garantizar la continuidad escolar de dichos estudiantes, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como de las barreras de tipo institucional, pedagógico o de gestión que limiten o anulen su derecho a la educación.

En ese contexto se describe un caso que muestra la afectación al derecho a la educación inclusiva de estudiantes sordos debido a las diversas barreras que se han impuesto en su atención en un contexto educativo regular que aún enfrenta dificultades para superar el enfoque uniformizador de la educación tradicional.

El Centro de Educación Básica Inclusiva “Ludwig Van Beethoven” brinda atención en los niveles de inicial y primaria de niños y niñas en la modalidad de EBR, y pertenece a la jurisdicción de la UGEL N° 3. Actualmente, atiende a 140 estudiantes, de los cuales 72 tienen discapacidad auditiva.

De conformidad con lo dispuesto en la Resolución Directoral Regional N° 00097-2008-DRELM, del 29 de enero del 2008, dicha institución educativa fue creada para fines de atención preferente a estudiantes con discapacidad auditiva. Sin embargo, desde el año 2009, la Defensoría del Pueblo ha recibido reiterados pedidos de intervención²⁷¹ por parte de los miembros de la Apafa de la referida institución educativa, quienes consideran que no se está brindando una enseñanza de calidad a los estudiantes con discapacidad auditiva que permita la adquisición adecuada de conocimientos y competencias.

Al respecto, como resultado de las visitas de supervisión realizadas a dicha institución educativa, la Defensoría del Pueblo ha identificado la existencia de problemas pedagógicos e institucionales de afectación a su permanencia, participación, logro de aprendizajes efectivos, libre desarrollo de la personalidad e identidad lingüística:

²⁷¹ Expediente N° 18748-2009/DP.

- La falta de dominio del lenguaje de señas por parte de los docentes y de especialización en la atención de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva; salvo una docente que utiliza el método bimodal.²⁷²
- El perfil de los profesores corresponde a docentes con formación en EBR, modalidad que es impartida en esta escuela por ser considerada inclusiva. Asimismo, para fines de comunicación se utiliza el método bimodal, que está generando una falta de comprensión y acceso a los contenidos curriculares por parte de los estudiantes.

Por otro lado, hasta marzo del 2010, la referida institución educativa no recibía las visitas de ningún Saanee, a pesar de que la mayor parte de los estudiantes matriculados procedían de diversos CEBE.

Para superar los problemas de comunicación por la aplicación del método bimodal, y debido a la presión y denuncia mediática de los miembros de la Apafa y el pedido de intervención a la Defensoría del Pueblo, en mayo del mismo año funcionarios de la UGEL N° 3 crearon una mesa de trabajo con el objetivo de buscar soluciones a corto y mediano plazo a los problemas señalados, como contar con docentes especializados en la enseñanza de niños y niñas con discapacidad auditiva, para lo cual se reubicaría a profesionales con dicho perfil, conforme a las normas de racionalización docente.

También se gestionó el apoyo temporal de los equipos Saanee de los CEBE N° 8 y N° 14, mediante sus docentes especialistas en audición y lenguaje, para fines de la interpretación requerida, así como la asesoría y el soporte en las aulas en lo que se refiere a la técnica y metodología para la enseñanza de estudiantes sordos.

En julio del 2010, a pedido de los integrantes del Consejo Educativo Institucional (Conei), la Defensoría del Pueblo realizó dos supervisiones acompañadas por representantes de la Asociación de Sordos del Perú y la Asociación de Intérpretes y Guías Intérpretes de Lenguaje de Señas del Perú. Como resultado de dicha labor, se identificó un conjunto de problemas:

- a. La institución educativa requería de personal docente debidamente capacitado en la enseñanza de niños y niñas con sordera, así como del apoyo de intérpretes de lenguaje de señas calificados. Asimismo, no se

²⁷² Dicho método consiste en el uso simultáneo del lenguaje oral y el lenguaje de señas. Si bien utiliza algunos elementos de ésta última para realizar representaciones visuales de la lengua oral sigue también su sintaxis; es decir, mezcla las formas del lenguaje de señas con el orden y la estructura del lenguaje oral.

- había delimitado la función del intérprete, quien debido al dominio de dicho lenguaje era requerido por docentes y estudiantes para otro tipo de apoyos.
- b. Los estudiantes sordos se mostraban confundidos por recibir explicaciones en las distintas versiones (norteamericana y peruana) del lenguaje de señas de sus interlocutores docentes e intérpretes. Por consiguiente, expresaron que no comprendían las explicaciones de los docentes sobre los contenidos de las sesiones de aprendizaje u otras actividades desarrolladas en clase.
 - c. La ubicación en filas de las carpetas resultaba inadecuada en el aula, puesto que debía estar organizada en forma de “U” para permitir al estudiante sordo una mejor observación y captación de los mensajes desde todos los ángulos. Del mismo modo, la ubicación de aquellos con hipoacusia era incorrecta; ésta debía estar en primera fila, cercana del docente.
 - d. Según la información de los docentes, los alumnos sordos mostraban actitudes de indisciplina y dispersión ante los problemas de comunicación que enfrentaban.
 - e. Existía la necesidad de brindar capacitaciones continuas e intensivas a los docentes, contratar a intérpretes calificados, realizar la evaluación psicopedagógica de los estudiantes sordos y contar con la asesoría y capacitación de los Saanee para una mejor atención de los estudiantes. Asimismo, había que tener especial cuidado en la atención de los niños y las niñas del nivel inicial, por constituir una etapa crucial donde se adquiere el lenguaje y otras habilidades.

En septiembre y diciembre del 2010, la Defensoría del Pueblo se entrevistó con la especialista en racionalización del Área de Gestión Institucional de la UGEL N° 3, designada para atender los requerimientos de docentes e intérpretes de señas para el Centro de Educación Básica Inclusiva Ludwig Van Beethoven.

Por medio de dichas entrevistas se tomó conocimiento de que la UGEL N° 3 estaba buscando presupuesto para asegurar la permanencia de los intérpretes de señas y adoptar medidas para contar con docentes con experiencia en la atención de estudiantes sordos.

También dio a conocer que se había implementado, de manera progresiva, la contratación de docentes de apoyo en el manejo de la lengua de señas, mediante la reubicación, desde agosto del 2010, de profesoras especialistas en lenguaje y audición provenientes de CEBE. Del mismo modo, informó que el personal docente y administrativo de dicha institución educativa se encontraba recibiendo una capacitación intensiva sobre el lenguaje de señas y que se había previsto realizar las adaptaciones curriculares, así como la elaboración de material pedagógico.

Dichas medidas, según los padres y las madres de familia, fue aplicada en respuesta a los bajos logros de aprendizaje de sus hijos (lecto-escritura); la falta de dominio por parte de los docentes regulares del lenguaje de señas, así como el desconocimiento de diversas estrategias pedagógicas sobre la enseñanza y los aprendizajes de personas con discapacidad auditiva.

Lamentablemente, con ocasión de la entrevista a la directora de la referida institución educativa, se tomó conocimiento de que dichas capacitaciones tenían una duración corta y culminaban en diciembre del mismo año. Sobre los instrumentos de gestión, dicha funcionaria indicó que éstos habían sido elaborados de manera participativa con el equipo Saanee y padres de familia. Del mismo modo, informó sobre la solicitud a la UGEL N° 3 para garantizar el apoyo del personal asignado como intérprete durante el año 2011, así como la permanencia de una terapeuta de lenguaje, ante la demanda de atención de los estudiantes con baja audición y aquellos que no pudieron tener apoyo para el desarrollo del lenguaje.

Finalmente, señaló que la UGEL N° 3 había previsto constituir una comisión especial para la evaluación y el monitoreo de la atención educativa en las aulas, medida que había sido solicitada por la presidenta de la Apafa, a fin de que dicha instancia educativa y el Ministerio de Educación califiquen la práctica del docente, así como el desempeño y la labor de interpretación del personal designado en aras de su idoneidad como recurso de apoyo docente.

Durante este año, la Defensoría del Pueblo ha recibido el pedido de intervención de los integrantes de la Apafa y el Conei debido a que refieren que el 15 de agosto del 2011, especialistas de la DIGEBE visitaron el Centro de Educación Básica Inclusiva “Ludwig Van Beethoven”, a fin de disponer el cese del apoyo de interpretación de la lengua de señas e indicar el uso del método bimodal en la práctica pedagógica institucional.²⁷³

En observancia del derecho a una educación inclusiva de calidad, así como del interés superior de los niños y las niñas, la Defensoría del Pueblo considera que la enseñanza de los estudiantes con discapacidad debe brindarse en función de sus necesidades individuales o especiales, y no sobre la base de un enfoque homogeneizante.

²⁷³ Dicha medida es señalada en el Informe Técnico N° 027-2011-AEI/DIGEBE, del 30 de agosto del 2011, que señala “la importancia de brindar a los estudiantes con discapacidad auditiva, una educación que responda a sus necesidades y características utilizando como medio de comunicación el español signado o bimodal, realizado por la docente de aula, sin una mediación que interfiera en las relaciones interpersonales entre el estudiante con discapacidad auditiva y los oyentes de su entorno, con el acompañamiento del Saanee”.

Los apoyos de interpretación del lenguaje de señas, adaptaciones y otros que demandan la educación de los niños y las niñas con discapacidad auditiva constituyen un tipo de ajuste razonable para garantizar en igualdad de condiciones con los demás estudiantes, el acceso a los contenidos del currículo ordinario, conforme les asiste su derecho humano a la educación. De ese modo, los estudiantes sordos y oyentes se benefician juntos con los conocimientos, las estrategias e innovaciones pedagógicas desarrolladas por los docentes regulares en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, el uso del lenguaje de señas, con sus propias características semánticas, sintácticas y léxicas, constituye una parte importante de la identidad y el libre desarrollo de la personalidad que acompaña a las personas sordas en su interacción y participación en los diferentes ámbitos de realización humana, entre ellos el educativo. Además, es importante para su desarrollo cognitivo.

Por ello, resulta importante el acercamiento y la consulta a las asociaciones y comunidades de las personas sordas, que son las que mejor conocen sus necesidades comunicacionales y sociales y, por lo tanto, pueden legítimamente brindar sugerencias, así como aportes importantes y pertinentes para los cambios que la política educativa inclusiva requiere en su atención a la diversidad.

En esa medida, es pertinente aplicar estrategias pedagógicas adecuadas y adaptadas a las necesidades educativas especiales de los referidos estudiantes; también adoptar medidas de organización; provisión de recursos humanos, materiales y tecnológicos; acceso y organización de aula; capacitación y actualización docente, entre otras, que resulten necesarias para la educación de personas sordas.

Finalmente, la efectiva implementación de la política de educación inclusiva requiere los esfuerzos de las instancias de gestión educativa central, regional y local mediante decisiones y acciones articuladas, coherentes y oportunas. Además, la apertura al diálogo flexible y receptivo con las organizaciones de y para personas sordas, así como con las instituciones públicas y privadas involucradas en la temática de la educación de dicho colectivo de personas, a fin de escuchar sus demandas, sugerencias y recoger sus aportes.

CONCLUSIONES

El derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad

1. Las personas con discapacidad constituyen uno de los grupos de la población que enfrenta mayores barreras para la realización de sus derechos fundamentales. En ese sentido, la educación inclusiva se presenta como un modelo habilitador de igualdad de oportunidades sin discriminación que evita futuras exclusiones en la vida adulta de las personas con discapacidad.
2. La educación inclusiva propone que todos los estudiantes, al margen de sus condiciones y diferencias, accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos, a fin de construir una sociedad más justa. Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran las personas con discapacidad, deben tener acceso al sistema educativo general.
3. Entre los instrumentos internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva se encuentran la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En el ámbito interno, encuentra sustento en los artículos 2° inciso 2) y 16° de la Constitución Política del Perú. Es pertinente indicar que el Tribunal Constitucional ha señalado que la educación posee también una naturaleza de servicio público y, en tal sentido, requerirá inspección y vigilancia estatal para asegurar la calidad y logro de sus fines, tanto si el servicio es prestado por el Estado, como por uno de carácter privado.
4. El derecho a la educación inclusiva se debe ajustar a un perfil consistente en cuatro aspectos interrelacionados y fundamentales, que constituyen el contenido esencial de este derecho: disponibilidad (obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas inclusivas, Saanee, docentes y material educativo); accesibilidad (no discriminación, accesibilidad física y accesibilidad económica); aceptabilidad (obligación de garantizar una educación inclusiva de calidad); y adaptabilidad (para garantizar la permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos de los niños con discapacidad en el sistema educativo).
5. La noción de progresividad del derecho a la educación inclusiva se debe interpretar en dos sentidos complementarios: la satisfacción plena del de-

recho conlleva cierta *gradualidad*; pero, a la vez, implica el necesario *avance* hacia un objetivo. La obligación de progresividad supone también la prohibición de adoptar medidas regresivas con relación a este derecho.

Normativa nacional en materia de educación inclusiva

6. La obligación de aplicar un enfoque inclusivo en la educación en el Perú está reconocida en la Ley N° 28044, Ley General de Educación y sus reglamentos; la Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad; el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018; y diversas normas complementarias emitidas por el Ministerio de Educación.
7. La satisfacción del derecho a la educación inclusiva recae, con el mismo alcance, tanto en las instituciones públicas como en las de gestión privada.

En la mayoría de los casos las normas nacionales hacen referencia al deber de cumplimiento de las obligaciones de las “instituciones educativas” en términos generales, bajo el desarrollo de un marco constitucional que otorga especial protección al derecho a la educación, con lo cual esta obligación alcanza también a las instituciones educativas privadas. Sin embargo, en la Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 se distinguen algunas obligaciones específicas según se trate de instituciones educativas públicas o privadas.

En opinión de la Defensoría del Pueblo, esta regulación resulta contraria al marco legal y constitucional de la educación inclusiva por lo que corresponderá interpretar dichas disposiciones a la luz de dicho marco y de la CDPCD. Asimismo, corresponderá al Ministerio de Educación considerar estos diferentes tipos de obligación y modificar la regulación existente, con el objetivo de cumplir con el respeto al derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.

8. En el marco de la política de educación inclusiva, el punto óptimo de aceptabilidad y adaptabilidad se alcanzará cuando los docentes de las instituciones educativas estén en capacidad de realizar por ellos mismos las adaptaciones de acceso y curriculares necesarias. En tanto ello no ocurra es pertinente y razonable que cuenten con servicios de apoyo. En el caso de las instituciones públicas, este apoyo es brindado por el mismo Estado mediante los SAANEE. No obstante, en el caso de las instituciones privadas resulta razonable que sean las propias instituciones educativas privadas quienes se agencien dicha asesoría.

Marco programático nacional en materia de educación inclusiva

9. De manera general puede constatarse que si bien las políticas educativas han estado orientadas a superar las condiciones de inequidad y la deficiente calidad en el sistema educativo, su generalidad hace que sus acciones no resulten suficientes para hacer efectivo el enfoque de discapacidad, ni permiten monitorear los progresos en los aprendizajes de las personas con discapacidad. Dichas personas debido a que sus condiciones no son homogéneas requieren de acciones concretas, diferenciadas y continuadas.
10. El cumplimiento de las acciones y objetivos de los proyectos, planes y programas educativos requieren de la gestión corresponsable y articulada por parte de las instancias gestión educativa central, regional, local e institucional, a fin de evitar su aplicación de manera aislada y contradictoria que va en desmedro del derecho a la educación de los niños y las niñas con discapacidad.

Marco institucional en materia de educación inclusiva

11. La gestión de la política de educación inclusiva en el Perú se desarrolla a través del Ministerio de Educación, las DRE y UGEL, las instituciones educativas y los Centros de Educación Básica Especial, mediante el soporte de los Saanee. No obstante, a un año de finalizar la década de la educación inclusiva, no existe en el ámbito nacional un sistema adecuado de recolección de datos que permita contar con estadísticas actuales y confiables sobre la educación de las personas con discapacidad; esto limita la posibilidad de diseñar políticas en la materia, que aborden adecuadamente las deficiencias y contribuyan a la calidad del proceso educativo de estas personas.
12. La promoción de la inclusión educativa debe estar inmersa en las actuaciones del Viceministerio de Gestión Institucional, así como del Viceministerio de Gestión Pedagógica. En el caso de este último, son dos los órganos de línea que asumen el impulso, la supervisión y la implementación de su puesta en marcha: la DIGEBE, encargada de brindar las orientaciones específicas sobre educación inclusiva y responsable de formular y proponer la política; y la DIGEBR, a la que corresponde la formulación e implementación de la propuesta articulada de una política de educación inclusiva de alcance nacional. No obstante, en la práctica, la DIGEBE continúa asumiendo la mayor parte de la responsabilidad del impulso de la implementación de la política educativa inclusiva, cuando, dicha función corresponde a la DIGEBR.

13. Las políticas y planes regionales o locales de las DRE y las UGEL deben concordar con las políticas diseñadas por el Ministerio de Educación. Sin embargo, ni las DRE ni las UGEL logran articular sus acciones con el órgano central, o desprenderse de la lógica sectorial, debido a que no cuentan con información importante para la implementación de la educación inclusiva en sus respectivas jurisdicciones, tales como el número de estudiantes con discapacidad matriculados, o el número de instituciones educativas inclusivas, entre otros.

Gasto público en materia de educación inclusiva

14. El Ministerio de Educación no ha podido dar información sobre el monto de la inversión en educación que se destina para cumplir con los objetivos, proyectos y acciones de la política de educación inclusiva. La única información vinculada a la educación de personas con discapacidad a la que se ha accedido se relaciona con el presupuesto para educación básica especial disponible en el Portal de Transparencia Económica del Ministerio de Economía y Finanzas.
15. La inversión requerida para la ejecución del “Plan Piloto por la Inclusión Progresiva niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2005-2012”, diseñado por el Ministerio de Educación, no fue aprobada y el plan no fue ejecutado. La Defensoría del Pueblo ve con preocupación que a casi seis años del inicio del proceso de inclusión educativa en el país, aún no se haya logrado conseguir la aprobación de un proyecto que debió constituir el punto de partida de todo el proceso.
16. La falta de recursos suficientes ha motivado la promoción del financiamiento de la política de educación inclusiva mediante convenios de cooperación, específicamente con dos importantes fuentes: el “Proyecto de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social 2009- 2011” (PRODIES), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID); y el “Proyecto Educación Inclusiva: Educación para Todos en la Región Sur Occidental del Perú” (Proyecto Cáritas). Si bien ambas iniciativas resultan positivas, preocupa a la Defensoría del Pueblo que el éxito en el cumplimiento de las metas de inclusión dependa de la transferencia de recursos de la cooperación, más aún si los referidos proyectos son de corto plazo.
17. Es necesario que las disposiciones legales emitidas sobre racionalización consideren el contexto institucional, pedagógico y administrativo de las instituciones educativas inmersas en la política educativa inclusiva, como

es el caso de los CEBE, que cumplen un doble papel: atención a las discapacidades severas y multidiscapacidades, y apoyo a las instituciones de distintas modalidades que incluyen a estudiantes con discapacidad, mediante sus respectivos Saanee.

Sobre la obligación de garantizar la disponibilidad de instituciones educativas, Saanee y materiales educativos para la educación inclusiva

18. El 52% de los directores considera que su institución educativa no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. El número de Saanee constituidos (216) hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. No todos los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), tampoco las DRE y UGEL, han constituido el número suficiente de Saanee en aquellas zonas donde no se cuenta con un CEBE. Varias regiones no cuentan con al menos un Saanee por provincia.
19. Las capacitaciones en materia de educación inclusiva no ha sido suficientes ni adecuadas. De las 342 instituciones supervisadas, el 39.18% señaló que no recibió algún tipo de capacitación con relación al proceso de educación inclusiva. De las 208 instituciones que sí recibieron alguna capacitación, 52.34% señaló que la recibió por el Saanee; solo el 13.74% recibió capacitaciones brindadas por el Ministerio de Educación; y el 15.20% recibió capacitación por parte de otra entidad.
20. En varias regiones no se cuenta con, al menos, un Saanee por provincia. Este es el caso, entre otros, de Amazonas, Apurímac, Ayacucho, Huánuco, Madre de Dios, Moquegua, Pasco y Tumbes. El número de Saanee constituidos hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. Por otro lado, cada Saanee debe estar integrado por 12 personas; no obstante, el promedio de personal es de seis, por debajo del estándar ordenado por la norma.
21. Sobre el material educativo, el 92% de las instituciones educativas supervisadas manifestó no haber recibido ningún tipo de material de enseñanza adecuado para la inclusión.

Sobre la obligación de garantizar la accesibilidad gratuita y sin discriminación

22. Se constató la disposición por parte de las instituciones educativas a recibir estudiantes con discapacidad. Asimismo, no se identificaron casos de cobros en la matrícula a dichos estudiantes debido a su discapacidad, ni las Apafa efectuaron ese tipo de cobros para ellos. No obstante, se identi-

ficaron cobros irregulares por parte del 24% de los 216 Saanee instalados en diversas regiones del país. Estos cobros se exigen para la emisión del informe psicopedagógico, justificado en la carencia de recursos económicos tanto para desempeñar sus funciones de asesoría itinerante, como para la disponibilidad de materiales para elaborar dichos informes.

Sobre las condiciones de accesibilidad física

23. El 63% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o a la DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento. El 48% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no cuentan con un ingreso autónomo con rampas en su frente; mientras que el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad.
24. El 55% cuenta con áreas recreativas que presentan desniveles u obstáculos que impidan acceder a las personas usuarias de sillas de ruedas. El 51% de salas de cómputo no está ubicada en un primer piso; solo el 6% cuenta con software lector de pantalla para personas con discapacidad visual. El 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado.
25. De los 17 colegios del Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias de Lima, ocho presentan ingresos en desnivel con la vereda. Si bien estos ingresos deberían salvarse mediante una rampa, sólo cinco de ellos la presentan. 13 de estas instituciones educativas tienen sala de cómputo y sólo cinco las han ubicado en el primer piso. Ninguna cuenta con un software para personas con discapacidad visual.

Cuatro de estas instituciones no poseen baños adaptados para personas en sillas de ruedas.

Sobre la obligación de contar con docentes capacitados para brindar una educación de calidad

26. Se ha constatado una falta de capacitación docente en aspectos vinculados a la educación inclusiva. Según la información brindada por el Ministerio de Educación, las capacitaciones han estado priorizadas al personal de los CEBE, Saanee y Prite. No se ha focalizado el trabajo con instituciones educativas regulares que reciben estudiantes con discapacidad.

27. La falta de preparación docente para la inclusión no se relaciona solo con las deficiencias de los procesos de capacitación impulsados por el sector educación, también con la falta de incorporación del tema en la currícula de estudios de formación docente de las Facultades de Educación. De las 16 universidades con Facultad de Educación que atendieron el requerimiento de información de la Defensoría del Pueblo, sólo tres cuentan con una especialidad en educación especial, siete con una asignatura de educación inclusiva, otra pública con una asignatura para la atención de estudiantes con retardo mental como parte de la especialidad de educación inicial y seis con algún curso de postgrado en educación inclusiva o similar.

Sobre la obligación de contar con servicios de apoyo y acompañamiento para brindar una educación de calidad.

28. El número de Saanee existentes no es suficiente para atender las necesidades y requerimientos de apoyo de la educación inclusiva. Sólo el 40% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria reciben algún tipo de apoyo por parte de éstos. La frecuencia de visita es de un mes en el 14% de los casos, lo cual resulta insuficiente. En opinión de la Defensoría del Pueblo, el reducido número de equipos Saanee en el territorio nacional, la baja frecuencia de sus visitas y el escaso apoyo manifestado por los docentes entrevistados influye negativamente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.
29. El 79% de los Saanee presenta dificultades para el cumplimiento de sus funciones. Estas dificultades son de índole económica (71%) y geográfica (45%).
30. Es fundamental el rol de los docentes en el involucramiento de los padres de familia en el proceso inclusivo de sus hijos, así como la función de los Saanee en la organización de eventos para informar, orientar y capacitar a los padres. El 78% de estos servicios informó haber llevado a cabo tales actividades.

Sobre la obligación de garantizar la permanencia en la educación sin discriminación ni malos tratos por la condición de discapacidad

31. Si bien el 77% de los Saanee ha realizado acciones de sensibilización de estudiantes para prevenir casos de discriminación y reforzar el proceso de inclusión, se identificó 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad en 22 instituciones. Es función de la UGEL capacitar a los profesores y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir e identificar casos de maltrato, violencia o abuso físico, psicoló-

gico o sexual contra los niños y niñas, al margen de que se presenten en la institución educativa o en los hogares.

Sobre la obligación de realizar adaptaciones curriculares

32. No obstante que el 79% de los directores de las instituciones educativas inclusivas considera que su institución brinda una atención acorde con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, la Defensoría del Pueblo observa que los directores y docentes no realizan las adaptaciones curriculares de acuerdo con las orientaciones del Saanee y los parámetros pedagógicos. La realización de estas adecuaciones responde más al ingenio y buena voluntad del docente, que a un plan de trabajo y tipo de intervención debidamente planificados, coordinados y consensuados entre el docente, el Saanee, y los padres y las madres de familia.
33. En el marco del proceso de implementación de la política de educación inclusiva resulta fundamental tomar en consideración la situación de los estudiantes con discapacidad auditiva. Al respecto, se debe tomar en cuenta la heterogeneidad de esta discapacidad, de lo cual debe derivar una propuesta educativa que se ajuste a los derechos que asisten a las personas sordas.

RECOMENDACIONES

A la Ministra de Educación diseñar un Plan Nacional de Educación Inclusiva, en un plazo razonable, con objetivos de corto, mediano y largo plazo. Este Plan debería priorizar los siguientes aspectos:

- Encargar a la Dirección de Educación Básica Regular:
 - a. Implementar de manera transversal la política de educación inclusiva a fin de revertir las dificultades existentes para la atención de calidad de los estudiantes con discapacidad.
 - b. Diseñar material educativo adaptado en número suficiente a fin de atender las necesidades educativas individuales y especiales de los estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas inclusivas.

- Encargar a la Unidad de Estadística Educativa (UEE):
 - a. Elaborar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en instituciones educativas de todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria y secundaria), modalidades (especial, regular y alternativa) y formas educativas (educación técnico productiva), para una adecuada gestión pedagógica e institucional.
 - b. Diseñar una opción de búsqueda en el “*Sistema de consulta de la calidad educativa ESCALE*”, que permita identificar las instituciones educativas inclusivas públicas y privadas que existen en el país.

- Encargar a la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE):
 - a. Adecuar progresivamente los locales, ambientes y servicios de las instituciones educativas, considerando el principio de “diseño universal” recogido en el Reglamento Nacional de Edificaciones, que comprenda también al “Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias”.

- Disponer la ubicación preferente y progresiva de las aulas de los estudiantes con discapacidad física en los primeros pisos, mediante una directiva general que norme las acciones de gestión pedagógica, institucional y administrativa para el desarrollo del año escolar 2012, en instituciones de Educación Básica y de Educación Técnico-Productiva.

- Elaborar indicadores de resultado en materia de educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, que puedan ser asumidos por las unidades ejecutoras del Ministerio de Educación, a efectos de diseñar un programa presupuestal con enfoque de resultados.

- Regular y supervisar la gestión y práctica pedagógica de las instituciones educativas privadas, conforme a los principios constitucionales, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) y las disposiciones de la Ley General de Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad y otras normas, a fin de asegurar el respeto del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.
- Coordinar con la Asamblea Nacional de Rectores, en su calidad de ente rector de estudio, coordinación y orientación de las actividades universitarias, a fin de que se implemente la temática de educación inclusiva en los planes de estudios de las universidades públicas y privadas en la modalidad de pregrado y postgrado.
- Promover que los institutos de educación superior no universitaria contemplen en sus planes de estudio una asignatura sobre la educación inclusiva.
- Desarrollar mecanismos de participación efectiva de las organizaciones representativas de personas con discapacidad en las decisiones sobre asuntos educativos que les conciernen, así como en el diseño y ejecución de políticas públicas educativas con el objetivo de que se atiendan sus demandas, conforme lo dispone la CDPCD.
- Establecer lineamientos sobre la atención de los niños y las niñas con discapacidad auditiva que contemplen, entre otras, medidas de carácter pedagógico para su atención de calidad, el respeto por su identidad lingüística, su derecho al uso del lenguaje de señas en la comunicación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitar la disponibilidad del apoyo de interpretación de dicho lenguaje, los modelos lingüísticos y otros relacionados con una educación bilingüe para personas sordas, en cumplimiento de los ajustes razonables establecidos por la CDPCD.

A la Asamblea Nacional de Rectores (ANR):

- a. Disponer, de manera coordinada con el Ministerio de Educación, que la currícula de las facultades o escuelas universitarias, con énfasis en aquellas que ofrecen formación en Educación, Psicología, Trabajo Social y Arquitectura, considere la temática de educación inclusiva en sus planes de estudios a nivel de pregrado y postgrado.

A los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores de las DRE y las UGEL:

- a. Incorporar en los Proyectos Educativos Regionales un enfoque de discapacidad, a partir del diagnóstico elaborado por las DRE y UGEL, que permitan identificar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación y, sobre esa base, establecer metas, estrategias e indicadores que permitan medir el impacto de la política de educación inclusiva.

- b. Disponer la creación de Saanee en aquellos lugares donde aún no han sido constituidos, y que se aseguren los recursos humanos y materiales suficientes, de modo tal que exista al menos uno en cada provincia.
- c. Asignar gradualmente un docente especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para cada institución educativa inclusiva, en los diferentes niveles educativos, a fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de los estudiantes con discapacidad.
- d. Realizar campañas locales y regionales de difusión permanente sobre las políticas de educación inclusiva, dirigidas tanto a docentes y padres de familia como al personal directivo, técnico y administrativo de los órganos de gestión educativa descentralizada y la sociedad en general.
- e. Establecer mecanismos adecuados y efectivos de sanción ante el incumplimiento por parte de una institución educativa, pública o privada, de las disposiciones normativas que forman parte de la política de educación inclusiva.

REITERAR a los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores regionales de educación y a los directores de las UGEL, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- a. Elaborar y difundir un directorio actualizado sobre las instituciones educativas inclusivas, CEBE, Prite, Saanee existentes en sus respectivas regiones y consignar dicha información en sus portales virtuales institucionales.
- b. Realizar capacitaciones permanentes a docentes, directamente o mediante los Saanee, sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad.
- c. Asegurar que en el presupuesto regional se consideren los recursos necesarios para la adecuación de la infraestructura de las instituciones educativas a las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad.
- d. Diseñar y desarrollar un plan de seguimiento, monitoreo y evaluación de los Saanee, de manera que se verifique el cumplimiento de sus funciones.
- e. Asignar a los Saanee los recursos económicos, humanos y físicos suficientes para solventar los gastos que supone su funcionamiento y su movilidad local para el cumplimiento de la labor itinerante que realizan.
- f. Aplicar criterios flexibles al momento de realizar la racionalización docente y no docente en los CEBE e instituciones educativas inclusivas.

Recomendar a los directores de las instituciones educativas públicas y privadas:

- a. Incorporar el enfoque de educación inclusiva en sus instrumentos de gestión y práctica pedagógica en concordancia con la política de educación inclusiva impartida por el Ministerio de Educación.

- b. Solicitar la intervención de los Saanee para la identificación de estudiantes con discapacidad y elaborar un registro de estudiantes incluidos, por tipo de discapacidad y género, que garantice una educación acorde con sus necesidades educativas especiales.
- c. Coordinar con las DRE y UGEL, la capacitación y sensibilización de los docentes, personal administrativo, padres de familia y estudiantes, sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva.
- d. Disponer que las aulas y salas de cómputo sean ubicadas en el primer piso de las instituciones que tengan estudiantes con discapacidad física y visual.
- e. Reducir la carga docente en aulas inclusivas que atienden a estudiantes con discapacidad, atendiendo al número de estudiantes incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa especial que presentan, conforme lo establece la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.
- f. Solicitar, para el caso de las instituciones educativas públicas, la asignación de un profesor especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para realizar acciones de apoyo y asesoramiento sobre la atención de estudiantes con discapacidad.

REITERAR a los directores de las instituciones educativas, públicas y privadas, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- a. Coordinar con los SAANEE el desarrollo de un plan que contemple la capacitación y orientación al personal docente y no docente; la adaptación de textos y materiales educativos; la elaboración de la evaluación psicopedagógica e indicadores de logro y el plan de orientación individual de los estudiantes con discapacidad incluidos.
- b. Solicitar a las UGEL y DRE, la asignación de presupuesto para la adecuación de la infraestructura y mobiliario escolar, a fin de revertir las condiciones de inaccesibilidad en que se encuentran las instituciones educativas públicas a su cargo.

ENCARGAR a la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, así como a las Oficinas Defensoriales en el ámbito de su circunscripción, el seguimiento de las recomendaciones contenidas en el presente Informe.

INCLUIR la presente Resolución Defensorial en el Informe Anual al Congreso de la República, de conformidad con lo establecido por el artículo 27° de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.

ANEXO 1

ABREVIATURAS

CEBE	:	Centro de Educación Básica Especial
CEE	:	Centro de Educación Especial
DESNA	:	Defensoría Escolar del Niño y del Adolescente
DIGEBE	:	Dirección General de Educación Básica Especial
DRE	:	Dirección Regional de Educación
EBA	:	Educación Básica Alternativa
EBE	:	Educación Básica Especial
EBR	:	Educación Básica Regular
ETP	:	Educación Técnico Productiva
IE	:	Institución Educativa
IEI	:	Institución Educativa Inclusiva
NEE	:	Necesidades Educativas Especiales
PAT	:	Plan Anual de Trabajo
PEI	:	Proyecto Educativo Institucional
Saanee	:	Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
UGEL	:	Unidad de Gestión Educativa Local

ANEXO 2

Lista de Instituciones Educativas supervisadas

1	Amazonas	Nº 13255
2	Amazonas	IE Toribio Rodríguez de Mendoza
3	Amazonas	Nº 18390 San Marcos
4	Amazonas	Nº 18003 Santa Rosa
5	Amazonas	Nº 16299 Cajaruro
6	Amazonas	Nº 16211
7	Amazonas	IE Fe y Alegría Nº 38
8	Amazonas	Nº 18007 Abelardo Quiñones
9	Amazonas	Nº 18288 Isabel Linch
10	Amazonas	Nº 16192
11	Amazonas	IE Manuel Antonio Mesones
12	Amazonas	Nº 16200
13	Amazonas	Nº 16201
14	Amazonas	Nº 16040
15	Amazonas	IE Fe y Alegría Nº 31
16	Amazonas	Nº 16193
17	Amazonas	Nº 17773 Toribio Rodríguez
18	Amazonas	Nº 18224 Miraflores
19	Ancash	IE Santo Domingo Moro
20	Ancash	IE Marcos Evaristo Villacre
21	Ancash	Nº 88050
22	Ancash	Nº 86002 Jorge Basadre
23	Ancash	Nº 86017 Sabio Antonio Raimondi
24	Ancash	IE Dos de Mayo
25	Ancash	IE Señor de la Soledad
26	Ancash	IE La Libertad
27	Ancash	IE Santa Rosa de Viterbo
28	Ancash	IE Víctor Andrés Belaunde
29	Ancash	Nº 88227 Pedro Pablo Atusparia
30	Ancash	Nº 80016 Pedro Pable Atusparia
31	Ancash	Nº 88061 José Abelardo Quiñones
32	Ancash	IE República Argentina
33	Ancash	Nº 89004 Manuel Gonzales Prada
34	Ancash	Nº 88389 Juan Valer Sandoval
35	Apurímac	Nº 54006 Sagrado Corazón de Jesús
36	Apurímac	Nº 54872 IE La Salle
37	Apurímac	Nº 54009 IE Villa Gloria
38	Apurímac	Nº 54007 IE Esther Roberti Gamero
39	Apurímac	Nº 54036 IE Tamburco
40	Apurímac	Nº 55002 IE Aurora Inés Tejada
41	Apurímac	Nº 54002 IE
42	Apurímac	Nº 50627 IE
43	Apurímac	Nº 54010 Pueblo Libre
44	Apurímac	Nº 54043 IE César Abraham Vallejo
45	Arequipa	Nº 40052 Almirante Miguel Grau
46	Arequipa	Nº 40045 Livia Bernal

ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

47	Arequipa	Nº 40081 Miguel César Acosta
48	Arequipa	Nº 40049 Francisco Bolognesi Cervantes
49	Arequipa	IE Nuestra Señora de Guadalupe
50	Arequipa	Nº 41037 José Gálvez
51	Arequipa	Nº 41014 Fortunata Gutiérrez
52	Arequipa	Nº 41024 Manuel Gallego
53	Arequipa	Nº 40046 José Lorenzo Cornejo
54	Arequipa	IE San José de Calasanz
55	Arequipa	Nº 40654 Virgen de Chapi
56	Arequipa	Nº 40207 Mariano Melgar
57	Arequipa	Nº 40687 Félix Rivas Gonzales
58	Ayacucho	Nº 38018 Maravillas
59	Ayacucho	Nº 39008 Yuraq Yuraq
60	Ayacucho	Nº 38012 Señor de Amancaes
61	Ayacucho	Nº 38030 San Martín de Porres
62	Ayacucho	Nº 38135 Changuil
63	Ayacucho	Nº 38021 Melitón Carbajal
64	Ayacucho	Nº 38022 Maricarmen Salas
65	Ayacucho	Puericultorio Java
66	Ayacucho	Nº 38144
67	Ayacucho	Nº 38995
68	Ayacucho	IE María Parado de Bellido
69	Ayacucho	Nº 043195
70	Ayacucho	Nº 39006
71	Ayacucho	Nº 38681
72	Ayacucho	Nº 39013
73	Ayacucho	Nº 38267 IE San Francisco de Asis
74	Cajamarca	IE Alfonso Villanueva
75	Cajamarca	IE Ramón Castilla Marquesada
76	Cajamarca	Nº 17001
77	Cajamarca	Nº 82289
78	Cajamarca	Nº 83003 San Francisco
79	Cajamarca	Nº 821235
80	Cajamarca	Nº 055 IE María Isabel Rodríguez Urranaga
81	Cajamarca	Nº 82952
82	Cajamarca	IE Pedro Paula Augusto Gil
83	Callao	Nº 4006 IE Santa Rosa de América
84	Callao	Nº 5027 IE Arturo Timoran Haltenhoff
85	Callao	Nº 5043 IE San Martín de Porres
86	Callao	Nº 5011 IE
87	Callao	Nº 5032 IE Enrique de Horme
88	Cusco	Nº 50828 Ashid Kumar
89	Cusco	Nº 51037 Pillao Matao
90	Cusco	Nº 51022 Diego Quispe
91	Cusco	IE Uriel García
92	Cusco	Nº 50780 Sol Radiante
93	Cusco	Nº 501100 La Rinconada
94	Cusco	Nº 50707 Simón Bolívar
95	Cusco	Nº 51007 Valentín Paniagua
96	Cusco	IE Andrés Avelino Cáceres

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

97	Cusco	Nº 50820 General Ollanta
98	Cusco	IE Nuestra Señora del Rosario
99	Cusco	IE San Luis Gonzaga
100	Cusco	Nº 50047 Viva el Perú
101	Cusco	Nº 50023 República de México
102	Cusco	Nº 51003 Rosario
103	Huancavelica	Nº 36003
104	Huancavelica	Nº 36556
105	Huancavelica	Nº 36002
106	Huancavelica	Nº 36011
107	Huancavelica	Nº 36778
108	Huancavelica	Nº 37001
109	Huánuco	Nº 32002 Virgen del Carmen
110	Huánuco	Nº 32011
111	Huánuco	Nº 33012
112	Huánuco	Nº 32223
113	Huánuco	Nº 32925
114	Huánuco	IE Nuestra Señora de Lourdes
115	Huánuco	Nº 32133
116	Huánuco	IE Yarowiles
117	Huánuco	IE Leoncio Prado
118	Ica	Nº 22295
119	Ica	Nº 22316
120	Ica	Nº 22483
121	Ica	IE José Matías Manzanilla
122	Ica	Nº 23009
123	Ica	Nº 22505
124	Ica	Nº 22321
125	Ica	Nº 22314
126	Ica	Nº 22360
127	Junín	Nº 31508 Simón Bolívar
128	Junín	Nº 30012
129	Junín	IE Nuestra Señora de Fátima
130	Junín	Nº 30168 Señor de los Milagros
131	Junín	Nº 31520 Jorge Basadre
132	Junín	Nº 30754 Virgen del Carmen
133	Junín	IE Micaela Bastidas
134	Junín	Nº 30636
135	Junín	Nº 30320 Jesús el Nazareno
136	Junín	Nº 30571 IE 6 de Agosto
137	Junín	Nº 30533 José Huatuco Dávila
138	Junín	Nº 31541 Enma Luzmila Calle Vergara
139	Junín	Nº 31511 Lorenzo Alcalá Pomalaza
140	Junín	Nº 30068 Virgen de Fátima
141	Junín	Nº 30173 Virgen del Carmen
142	La Libertad	Nº 80027 José Abelardo Quiñonez
143	La Libertad	Nº 82049 Ramón Castillas
144	La Libertad	IE Liceo Trujillo
145	La Libertad	IE Almirante Miguel Grau
146	La Libertad	IE República de Panamá

ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

147	La Libertad	Nº 81004 La Unión
148	La Libertad	Nº 80019 Ciro Alegría
149	La Libertad	Nº 80892 Los Pinos
150	La Libertad	IE Daniel Hoyle
151	La Libertad	IE Antonio Torres
152	La Libertad	Nº 80003 Andrés Avelino Cáceres
153	La Libertad	Nº 80015
154	La Libertad	Nº 81015
155	Lambayeque	Nº 10042 Juan Tomis Stack
156	Lambayeque	Nº 11020 San Judas Tadeo
157	Lambayeque	Nº 11024 José Quiñones Gonzales
158	Lambayeque	Nº 10040 Santiago Casinelli Chiape
159	Lambayeque	Nº 10026 San Martín de Porres
160	Lambayeque	Nº 11124 Nuestra Señora de la Paz
161	Lambayeque	Nº 11027 Mariscal Cáceres
162	Lambayeque	IE Carlos Augusto Salaverry
163	Lambayeque	IE Gregorio Ramirez
164	Lambayeque	IE 27 de Diciembre
165	Lambayeque	Nº 10626
166	Lima	Nº 3087 Carlos Cueto Fernandini
167	Lima	Nº 3084 Enrique Guzmán y Valle
168	Lima	IE Escipión E. Llona
169	Lima	Nº 6050 Juana Alarco de Dammert
170	Lima	Nº 0020 Madre Teresa de Calcuta
171	Lima	Nº 1127 Lincoln
172	Lima	Nº 3019 Patricia Teresa Rodriguez
173	Lima	Nº 3021 San Juan Macias
174	Lima	Nº 1008 Virgen de Lourdes
175	Lima	Nº 7068 Abraham Roldan
176	Lima	Nº 7022 Albert Einstein
177	Lima	Nº 7027 Nuestra Señora de la Alegría
178	Lima	Nº 7038 Corazón de Jesús
179	Lima	Nº 1005 Jorge Chávez Dartnell
180	Lima	Nº 1036 República de Costa Rica
181	Lima	IE PNP Alipio Ponce Vásquez
182	Lima	Nº 1001 José Jiménez
183	Lima	Nº 1076 Rabindranat Tagures
184	Lima	Nº 0012 República Dominicana
185	Lima	Nº 7032
186	Lima Este	IE Fe y Alegría Nº 25
187	Lima Este	Nº 0140 Santiago Antunez de Mayolo
188	Lima Este	IE Miguel Grau Seminario
189	Lima Este	Nº 1199 Mariscal Ramón Castilla
190	Lima Este	Nº 1168 Gran Mariscal Ramón Castilla
191	Lima Este	Nº 1025 Maria Parado de Bellido
192	Lima Este	Nº 1189 Alberto Rivera y Piérola
193	Lima Este	Nº 20568 Miguel Grau Seminario

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

194	Lima Este	Nº 1263 Puruchucho
195	Lima Este	Nº 1243 San Roque
196	Lima Este	Nº 1249 Javier Heraud
197	Lima Este	IE José María Arguedas
198	Lima Este	Nº 20547 Manuel A. Odría
199	Lima Este	Nº 1268
200	Lima Este	Nº 1248
201	Lima Norte	Nº 3087
202	Lima Norte	Nº 3084
203	Lima Norte	Nº 2015
204	Lima Norte	IE Estados Unidos
205	Lima Norte	Nº 3059 IE República de Israel
206	Lima Norte	IE Fe y Alegría Nº 13
207	Lima Norte	Nº 3062 IE Santa Rosa
208	Lima Norte	Nº 3041 IE Andrés Bello
209	Lima Norte	Nº 3071 IE Manuel García Cerrón
210	Lima Norte	IE Independencia
211	Lima Norte	Nº 2043
212	Lima Norte	Nº 3022
213	Lima Norte	Nº 3030
214	Lima Norte	Nº 3034
215	Lima Norte	IE San Martín de Porres
216	Lima Sur	Nº 7054
217	Lima Sur	IE Héroes de San Juan
218	Lima Sur	IE República de Bolivia
219	Lima Sur	Nº 6038
220	Lima Sur	Nº 6096
221	Lima Sur	Nº 7079
222	Lima Sur	IE José Antonio Encinas
223	Lima Sur	IE San Salvador
224	Lima Sur	IE Juan Velasco Alvarado
225	Lima Sur	Nº 6065
226	Lima Sur	Fe y Alegría Nº 24
227	Lima Sur	Nº 6076
228	Lima Sur	Nº 7063
229	Lima Sur	Nº 6046
230	Lima Sur	Nº 7067
231	Loreto	Nº 601326 Benito Tuesta Casique
232	Loreto	Nº 601387 Señor de los Milagros
233	Loreto	Nº 60026 Ruy Guzmán
234	Loreto	Nº 601050 Micaela Batidas
235	Loreto	Nº 601066 Monitor Huáscar
236	Loreto	IE Mariscal Oscar R. Benavides
237	Loreto	IE Nuestra Señora de la Salud
238	Loreto	Nº 61003 María Auxiliadora
239	Madre de Dios	IE Aplicación Nuestra Señora del Rosario
240	Madre de Dios	IE Carlos Fermín Fitzcarrald
241	Madre de Dios	IE Faustino Maldonado
242	Madre de Dios	IE Augusto Bouroncle Acuna

243	Madre de Dios	IE Parroquial Santa Cruz
244	Madre de Dios	Nº 53004 Miguel Grau
245	Madre de Dios	Nº 52085 Tupac Amaru II
246	Madre de Dios	Nº 52086 Nina María
247	Moquegua	Nº 43018 IE Mariano Lino Urquieta
248	Moquegua	IE Vitaliano Becerra Herrera
249	Moquegua	Nº 43022 Amparo Baluarte
250	Moquegua	IE Vidal Herrera Diaz
251	Moquegua	IE Señor de los Milagros
252	Moquegua	IE Los Ángeles
253	Moquegua	IE Luis E. Pinto
254	Moquegua	IE Fernando Belaunde Terry
255	Moquegua	IE Modelo San Antonio
256	Moquegua	IE Fe y Alegría 52º
257	Moquegua	Nº 43031 IE Jhon F. Kennedy
258	Moquegua	Nº 43032 IE Andrés Avelino Cáceres
259	Pasco	Nº 34305
260	Pasco	Nº 31774 San Andrés
261	Pasco	Nº 34290 República de Argentina
262	Pasco	Nº 35002 Zolia Amoretti
263	Piura	Nº 15004 Barrio Norte
264	Piura	IE Víctor Francisco Rosales Ortega
265	Piura	IE Federico Helguero Seminario
266	Piura	Nº 15282
267	Piura	Nº 14015 Nuestra Señora del Carmen
268	Piura	IE José Carlos Mariátegui
269	Piura	Nº 20124 Almirante Miguel Grau
270	Piura	Nº 14009 Selmira de Varona
271	Piura	Nº 14007
272	Piura	Nº 15177 José Olaya Balandra
273	Piura	IE San José
274	Piura	Nº 14005 Lucía Echeandía
275	Piura	Nº 15317 César Vallejo
276	Piura	Nº 15005 18 de Mayo
277	Piura	IE Ann Goulden
278	Piura	Nº 20436 Rosa Suarez Rafael
279	Piura	IE Fe y Alegría Nº 15
280	Piura	Nº 14117
281	Piura	Nº 14116
282	Piura	Nº 14113
283	Piura	Nº 20133
284	Piura	Nº 15035
285	Piura	Nº 15015
286	Piura	Nº 14120
287	Piura	IE María Goretti
288	Puno	Nº 73001
289	Puno	Nº 72724
290	Puno	Nº 71011
291	Puno	Nº 70477
292	Puno	Nº 71012

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

293	Puno	Nº 70480
294	Puno	Nº 72659
295	Puno	Nº 70623
296	Puno	Nº 70029
297	Puno	Nº 70045
298	Puno	Nº 70035
299	Puno	Nº 70018
300	Puno	Nº 70803
301	San Martín	Nº 00307 Roque
302	San Martín	Francisco Izquierdo Ríos
303	San Martín	Ángel Custodio García Ramírez
304	San Martín	Miguel Chuquisengo Ramírez
305	San Martín	Nº 00547
306	San Martín	Nº 00594
307	San Martín	Nº 00298
308	San Martín	Nº 00968
309	San Martín	Nº 00925
310	San Martín	Nº 00884
311	San Martín	Nº 00614
312	San Martín	Nº 00123
313	San Martín	Nº 00744
314	San Martín	Nº 00654
315	San Martín	Nº 00536
316	San Martín	IE Juan Miguel Pérez Rengifo
317	Tacna	IE Manuel Flores Calvo
318	Tacna	IE Simón Bolívar
319	Tacna	IE César Cohaila Tamayo
320	Tacna	IE Don José de San Martín
321	Tacna	IE Fortunato Zora Carbajal
322	Tacna	Nº 42020 Almirante Miguel Grau
323	Tacna	IE Francisco Antonio de Zela
324	Tacna	IE Jorge Chávez
325	Tacna	IE Rosa Dominga Pérez
326	Tacna	IE Esperanza Martínez de López
327	Tumbes	Nº 013
328	Tumbes	IE Túpac Amaru
329	Tumbes	Nº 005
330	Tumbes	Nº 008
331	Tumbes	Nº 138
332	Tumbes	Nº 051
333	Tumbes	Nº 054
334	Tumbes	Nº 001
335	Tumbes	Nº 022
336	Tumbes	Nº 023
337	Ucayali	Nº 64023
338	Ucayali	Nº 65002
339	Ucayali	Nº 64012
340	Ucayali	Nº 64024
341	Ucayali	Nº 64016
342	Ucayali	Nº 64040

ANEXO 3

Lista de Saanees supervisados

1	Amazonas	001 - Bagua
2	Amazonas	17805 Hogar de Cristo
3	Ancash	Fe y Alegría 42
4	Ancash	CEBE 03 Cristo Jesús
5	Ancash	CEBE 01
6	Ancash	Señor de los Milagros
7	Ancash	Ugel Huaraz
8	Apurímac	Apurímac
9	Arequipa	Unámonos
10	Arequipa	Paucarpata
11	Arequipa	Auveragne Perú - Francia
12	Arequipa	Sur Arequipa (Mariano Melgar)
13	Arequipa	Paul Harris
14	Arequipa	Nuestra Señora del Pilar
15	Ayacucho	Divino Niño Jesús
16	Ayacucho	UGEL Vilcashuaman
17	Ayacucho	San Juan de Dios
18	Cajamarca	CEBE Cajamarca
19	Cajamarca	CEBE Cajabamba
20	Cajamarca	CEBE San Marcos
21	Cajamarca	Corazón de Jesús
22	Callao	Hellen Keller
23	Callao	CEBE San Antonio
24	Callao	Ventanilla
25	Cusco	Rosa de América
26	Cusco	San Juan de Dios
27	Cusco	Niño Jesús (Cumbivilcas)
28	Cusco	Maggie Delle Ande
29	Cusco	Señor de la Vara
30	Cusco	CEBE San Martín
31	Huánuco	Santa Teresita Niño Jesús
32	Ica	Chincha
33	Junín	Señor de los Milagros
34	Junín	Hellen Keller Adams
35	Junín	San Manuelito
36	Junín	Virgen del Rosario
37	Junín	María Auxiliadora
38	Junín	Señor de Muruhuay
39	Junín	Domingo Savio
40	Junín	CEBE concepción

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

41	La Libertad	CEBE Trujillo
42	La Libertad	CEBE Tulio Herrera León
43	La Libertad	CEBE Alegría del Señor
44	Lambayeque	02 Niño Jesús de Praga
45	Lambayeque	San Judas Tadeo
46	Lambayeque	San Pedro
47	Lambayeque	La Victoria
48	Lambayeque	La Purísima
49	Lima	Reverenda Madre Mariana Carrigan (UGEL N° 1)
50	Lima	CEBE N° 10 Sagrado Corazón de Jesús (UGEL N° 1)
51	Lima	CEBE Solidaridad (UGEL N° 6)
52	Lima	Ugel N° 05
53	Lima	Nuestra Señora de Guadalupe (UGEL N° 1)
54	Lima	San Matias de Jesús (UGEL N° 5)
55	Lima	CEBE N° 06 República Dominicana (UGEL N° 3)
56	Lima	Lurín (UGEL N° 01)
57	Lima	CEBE N° 4 (UGEL N° 07)
58	Lima	CEBE N° 14 Rotary Club La Molina (UGEL N° 6)
60	Lima	CEBE El Progreso (UGEL N° 4)
61	Lima	República de Uruguay (UGEL N° 06)
62	Lima	Divina Misericordia (UGEL N° 1)
63	Lima	Medalla Milagrosa (UGEL N° 1)
64	Lima	15 Huaycán (UGEL N° 6)
65	Lima	San Bartolomé (UGEL N° 3)
66	Lima	Santa Rosa de Lima (UGEL N° 04)
67	Lima	CEBE N° 08 Perú-Holanda (UGEL N° 3)
68	Lima	Santa Isabel (UGEL N° 7)
69	Lima	CEBE N° 02 Laura Alva Saldaña (UGEL N° 7)
70	Lima	CEBE Beato Edmundo Rice (UGEL N° 7)
71	Lima	CEBE N° 54 Ciudad de Dios (UGEL N° 1)
72	Lima	Solidaridad (UGEL N° 3)
73	Lima	Hellen Keller (UGEL N° 4)
74	Lima	Divino Niño de Jesús (UGEL N° 01)
75	Lima	Los Pinos (UGEL N° 05)
76	Lima	María Auxiliadora (UGEL N° 07)
77	Lima	Ricardo Bentín (UGEL N° 02)
78	Lima	Beatriz Cisneros (UGEL N° 3)
79	Lima	Las Palomitas (UGEL N° 3)
80	Lima	Comandante FAP Oscar Ovidio Muñoz Gallardo (UGEL N° 7)
81	Lima	CEBE San Martín de Porres (UGEL N° 2)
82	Lima	CEBE Surco 07 (UGEL N° 7)
83	Lima	CEBE N° 01 Corazón de María (UGEL N° 3)
84	Lima	014 La Sagrada Familia (UGEL N° 3)
85	Loreto	CEBE Iquitos
86	Loreto	CEBE Teniente Manuel Clavero
87	Loreto	CEBE 9 de Octubre

ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

88	Madre de Dios	Stella Maris
89	Moquegua	CEBE Corazón de Jesús
90	Moquegua	CEBE María Auxiliadora
91	Pasco	CEBE San Martín de Porres
92	Piura	CEBE La Unión
93	Piura	CEBE María Reina de la Paz
94	Piura	CEBE Hijos de María
95	Piura	CEBE Paul Harris
96	Piura	CEBE Heroica Villa
97	Piura	CEBE Fray Martín de Porras
98	Piura	CEBE San Martín de Porres
99	Piura	CEBE Niño Jesús
100	Piura	CEBE Jesús Nazareno
101	Piura	CEBE Castilla
102	Puno	CEBE Sagrado Corazón de Jesús
103	Puno	CEBE Señor de los Milagros
104	Puno	CEBE llave
105	Puno	Jesús Nazareno
106	Puno	Educación Básica Especial - Juli
107	San Martín	001 - Tarapoto
108	San Martín	002 - Moyobamba
109	San Martín	003 - Rioja
110	San Martín	004 - Lamas
111	Tacna	CEBE Felix y Carolina de Repetti
112	Tacna	Beata Ana Rosa Gattorno
113	Tumbes	001 San Juan de Dios
114	Tumbes	002 San Nicolás de Tolentino
115	Ucayali	Refugio de Esperanza

ANEXO 4

Artículo 24º de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

Artículo 24 - Educación

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

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.*

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

ANEXO 5



Ingreso a la Institución Educativa Víctor Raúl Haya de la Torre – Arequipa



Entrevista con directora (Institución Educativa Rafael Sosa Suarez – Piura)



Aula con estudiante inclusivo (Institución Educativa Rafael Sosa Suarez – Piura)



Reunión con docentes de los Saanee - Lima



Defensoría del Pueblo

RESOLUCIÓN DEFENSORIAL Nº 22-2011/DP

Lima, 09 DIC. 2011

VISTO:

El Informe Defensorial Nº 155, denominado "Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria", elaborado por la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad.

ANTECEDENTES:

En el año 2007 la Defensoría del Pueblo presentó el Informe Defensorial Nº 127 "Educación Inclusiva: Educación para todos. Supervisión de la política educativa para niños y niñas con discapacidad en escuelas regulares".



Dicho informe dio cuenta de diversas dificultades en el acceso de estudiantes con discapacidad a la modalidad educativa regular, la insuficiente capacitación especializada en apoyo de los docentes de aula; la escasa implementación de servicios de apoyo y asesoramiento a las necesidades educativas especiales; la falta de provisión de materiales de apoyo adaptados; las deficiencias en el desarrollo de un currículo adaptado; y la infraestructura escolar inaccesible.

CONSIDERANDO:



Primero.- Competencia de la Defensoría del Pueblo. Conforme a lo establecido en el artículo 162° de la Constitución Política del Perú y el artículo 1° de la Ley Nº 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo, corresponde a esta institución la defensa de los derechos fundamentales de la persona y la comunidad, así como la supervisión del cumplimiento de los deberes de la administración estatal y la adecuada prestación de los servicios públicos a la ciudadanía.

En materia de personas con discapacidad, la actuación de la Defensoría del Pueblo se sustenta en los artículos 1° y 44° de la Constitución Política que establecen la primacía de la persona humana, el respeto de su dignidad y la obligación del Estado de garantizar la plena vigencia de los derechos humanos. Asimismo, en el artículo 7° de la Constitución que establece que las personas con discapacidad tienen derecho al respeto de su dignidad.



Segundo.- Objetivo general y ámbito de aplicación del Informe Defensorial. El Informe Defensorial tiene por objetivo contribuir con la adecuada implementación de la política de educación inclusiva diseñada por el Ministerio de Educación. Para ello, la supervisión realizada evalúa el grado de cumplimiento del Estado peruano de las obligaciones para garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas con discapacidad en instituciones educativas regulares públicas de

nivel primaria -urbanas e inclusivas- del ámbito nacional, identificando los alcances y limitaciones existentes.

En su elaboración se tomó en cuenta el Censo Escolar 2009, que registra la existencia de 2,167 instituciones educativas públicas de nivel primaria que reportan al menos un estudiante con discapacidad, y 195 Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), ambas ubicadas en el área urbana. Resulta importante señalar que la Defensoría identificó 21 SAANEE adicionales durante su investigación defensorial. La supervisión aplicó una metodología que permite resultados generalizables en el ámbito nacional con un nivel de confianza de 95% para el caso de las instituciones educativas y 90% para el caso de los SAANEE. Se supervisaron 342 instituciones educativas públicas de nivel primaria y 115 SAANEE, del área urbana.



Tercero.- El derecho a la educación inclusiva. La educación inclusiva propone que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones y diferencias, accedan sin discriminación a la escuela para aprender juntos. Ello supone que las personas con necesidades educativas especiales, entre las que se encuentran las personas con discapacidad, tengan acceso al sistema educativo general.



Entre los instrumentos internacionales que garantizan el derecho a la educación inclusiva están la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. En el ámbito interno, encuentra sustento en los artículos 2° inciso 2) y 16° de la Constitución Política del Perú.



El Tribunal Constitucional ha señalado que la educación tiene también una naturaleza de servicio público y requerirá de inspección y vigilancia estatal para asegurar la calidad y el logro de sus fines, tanto si el servicio es prestado por el Estado, como por un privado. Por lo tanto, la satisfacción del derecho a la educación inclusiva recae, con el mismo alcance, en las instituciones públicas y de gestión privada.

Cuarto.- La obligación del Estado en materia de educación inclusiva.

La obligación de un enfoque inclusivo en la educación peruana está reconocida en la Ley N° 28044, Ley General de Educación; Ley N° 27050, Ley General de la Persona con Discapacidad; el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2009-2018; y diversas normas reglamentarias del Ministerio de Educación.

La gestión de la política de educación inclusiva en el Perú está a cargo del Ministerio de Educación, la Dirección Regional de Educación (DRE), la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), las instituciones educativas y los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) a través del soporte de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para las Necesidades Educativas Especiales.

Son dos los órganos de línea que asumen la supervisión e implementación de la política de educación inclusiva: la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE),



Defensoría del Pueblo

encargada de brindar las orientaciones específicas sobre educación inclusiva y responsable de formular y proponer la política; y la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR), a la cual le corresponde la formulación e implementación de la propuesta articulada de una política de educación inclusiva de alcance nacional.

Por otro lado, las políticas y planes regionales o locales de las DRE y las UGEL deben concordar con las políticas nacionales diseñadas por el Ministerio de Educación en materia de educación inclusiva.

Las obligaciones del Estado en relación al derecho a la educación inclusiva deben ajustarse a un perfil consistente en cuatro aspectos interrelacionados y fundamentales, que constituyen el contenido esencial de este derecho: disponibilidad (obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas inclusivas, SAANEE, docentes y material educativo), accesibilidad (que involucra: no discriminación, accesibilidad física y accesibilidad económica), aceptabilidad (que supone la obligación de garantizar una educación inclusiva de calidad), y adaptabilidad (que debe garantizar la permanencia de los niños con discapacidad en el sistema educativo).



Quinto.- Resultados de la supervisión realizada por la Defensoría del Pueblo. La supervisión realizada tiene los siguientes resultados:



1. **Sobre la obligación de garantizar la disponibilidad de instituciones educativas, SAANEE y materiales educativos para la educación inclusiva.-** El 52% de los directores considera que su institución educativa no se encuentra preparada para recibir a estudiantes con discapacidad. El número de SAANEE constituidos (216) hasta la fecha es insuficiente para cubrir la demanda educativa. No todos los Centros de Educación Básica Especial (CEBE); tampoco las DRE y UGEL han constituido el número suficiente de SAANEE en aquellas zonas donde no se cuenta con un CEBE. Varias regiones no cuentan con, al menos, un SAANEE por provincia.

Sobre el material educativo, el 92% de las instituciones educativas supervisadas manifestó no haber recibido ningún tipo de material de enseñanza adecuado para la inclusión.



2. **Sobre la obligación de garantizar la accesibilidad gratuita y sin discriminación.-** Se constató la disposición por parte de las instituciones educativas a recibir estudiantes con discapacidad. Asimismo, no se identificaron casos de cobros en la matrícula a dichos estudiantes debido a su discapacidad, ni las asociaciones de padres de familia (APAFA) efectuaron ese tipo de cobros para ellos. No obstante, se identificaron cobros irregulares por parte del 24% del total de SAANEE instalados en diversas regiones del país. Estos cobros se exigen para la emisión del informe psicopedagógico, justificado en la carencia de recursos económicos tanto para desempeñar sus funciones de asesoría itinerante, como para la disponibilidad de materiales para elaborar dichos informes.

3. **Sobre las condiciones de accesibilidad física.** El 48% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria no cuentan con un ingreso autónomo con rampas en su frente; mientras que el 88% de los establecimientos supervisados no cuenta con un baño adaptado para el uso de personas con discapacidad. El 63% de los directores entrevistados señaló no haber solicitado a la UGEL o a la DRE apoyo para el mejoramiento de la infraestructura de la institución educativa, en la mayoría de los casos porque desconocían que podían realizar dicho requerimiento.



De los 17 colegios del Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias de Lima, ocho presentan ingresos en desnivel con la vereda. Si bien estos ingresos deberían salvarse a través de una rampa, sólo cinco de ellos presentan una rampa. De estas instituciones educativas, 13 tienen sala de cómputo y sólo cinco las han ubicado en el primer piso. Ninguno cuenta con un software para personas con discapacidad visual.



4. **Sobre la obligación de contar con docentes capacitados para brindar una educación de calidad.** Se ha constatado una falta de capacitación docente en aspectos vinculados a la educación inclusiva. Según la información brindada por el Ministerio de Educación, las capacitaciones han estado priorizadas al personal de los CEBE, SAANEE y Programas de Intervención Temprana (PRITE). No se ha focalizado el trabajo con instituciones educativas regulares que reciben estudiantes con discapacidad.

También se ha identificado la falta de preparación de los docentes para la atención educativa inclusiva. De las 16 universidades con Facultad de Educación que atendieron el requerimiento de información de la Defensoría del Pueblo, sólo tres cuentan con una especialidad en educación especial, siete con una asignatura de educación inclusiva, una con una asignatura para la atención de estudiantes con retardo mental como parte de la especialidad de educación inicial y, seis con algún curso de postgrado en educación inclusiva o similar.



5. **Sobre la obligación de contar con servicios de apoyo y acompañamiento para brindar una educación de calidad.** El número de SAANEE existentes no se da abasto para atender las necesidades de la educación inclusiva. Sólo el 40% de las instituciones educativas públicas urbanas de primaria reciben algún tipo de apoyo por parte de éstos. La frecuencia de visita es de un mes en el 14% de los casos, lo cual resulta insuficiente. En opinión de la Defensoría del Pueblo, el reducido número de equipos SAANEE en el territorio nacional, la baja frecuencia de sus visitas y el escaso apoyo manifestado por los docentes entrevistados influye negativamente en el proceso de inclusión educativa de los alumnos con discapacidad.
6. **Sobre la obligación de garantizar la permanencia en la educación sin discriminación ni malos tratos por la condición de discapacidad.** Si bien el 77% de los SAANEE ha llevado a cabo acciones de sensibilización de alumnos para prevenir casos de discriminación y reforzar el proceso de inclusión, se



Defensoría del Pueblo

identificaron 42 casos de maltrato o discriminación contra estudiantes con discapacidad en 22 instituciones. Es función de la UGEL capacitar a los profesores y adoptar todas las medidas necesarias para prevenir e identificar casos de maltrato, violencia o abuso físico, psicológico o sexual contra los niños y niñas, al margen de que se presenten dentro de la institución educativa o en los hogares.

7. **Sobre la obligación de realizar adaptaciones curriculares.** No obstante que el 79% de los directores de las instituciones educativas inclusivas considera que su institución brinda una atención acorde con las necesidades educativas especiales de los estudiantes, la Defensoría del Pueblo observa que los directores y docentes no realizan las adaptaciones curriculares de acuerdo con las orientaciones del SAANEE y parámetros pedagógicos. La realización de estas adecuaciones responde más al ingenio y buena voluntad del docente, que a un plan de trabajo y tipo de intervención debidamente planificados, coordinados y consensuados entre el docente, el SAANEE y los padres y las madres de familia.



En base a las consideraciones expuestas y, en el marco de su competencia constitucional y legal,

SE RESUELVE:



Artículo Primero.- APROBAR el Informe Defensorial N° 155: "Los niños y niñas con discapacidad: Alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria", elaborado por la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad de la Defensoría del Pueblo.

Artículo Segundo.- RECOMENDAR a la Ministra de Educación el diseño, elaboración e implementación de un Plan Nacional de Educación Inclusiva con objetivos de corto, mediano y largo plazo. Este Plan debería priorizar los siguientes aspectos:

- Encargar a la Dirección de Educación Básica Regular:
 - a. Implementar de manera transversal la política de educación inclusiva a fin de revertir las dificultades existentes para la atención de calidad de los estudiantes con discapacidad.
 - b. Diseñar material educativo adaptado en número suficiente a fin de atender las necesidades educativas individuales y especiales de los estudiantes con discapacidad de las instituciones educativas inclusivas.
- Encargar a la Unidad de Estadística Educativa (UEE):
 - a. Elaborar una base de datos confiable y actualizada que sistematice, de manera desagregada, la información nacional sobre la educación de las personas con discapacidad en instituciones educativas de todas las etapas (básica y superior), niveles (inicial, primaria y secundaria), modalidades



(especial, regular y alternativa) y formas educativas (educación técnico productiva), para una adecuada gestión pedagógica e institucional.

- b. Diseñar una opción de búsqueda en el “*Sistema de consulta de la calidad educativa ESCALE*”, que permita identificar las instituciones educativas inclusivas públicas y privadas que existen en el país.

- Encargar a la Oficina de Infraestructura Educativa (OINFE):

- a. Adecuar progresivamente los locales, ambientes y servicios de las instituciones educativas, considerando el principio de “diseño universal” recogido en el Reglamento Nacional de Edificaciones, que comprenda también al “Programa Nacional de Recuperación de las Instituciones Públicas Educativas Emblemáticas y Centenarias”.



- Disponer la ubicación preferente y progresiva de las aulas de los estudiantes con discapacidad física en los primeros pisos, a través de una directiva general que norme las acciones de gestión pedagógica, institucional y administrativa para el desarrollo del año escolar 2012, en instituciones de Educación Básica y de Educación Técnico-Productiva.
- Elaborar indicadores de resultado en materia de educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad, que puedan ser asumidos por las unidades ejecutoras del Ministerio de Educación, a efectos de diseñar un programa presupuestal con enfoque de resultados.
- Regular y supervisar la gestión y práctica pedagógica de las instituciones educativas privadas, conforme a los principios constitucionales, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) y las disposiciones de la Ley General de Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad y otras normas, a fin de asegurar el respeto del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad.
- Coordinar con la Asamblea Nacional de Rectores, en su calidad de ente rector de estudio, coordinación y orientación de las actividades universitarias, a fin de que se implemente la temática de educación inclusiva en los planes de estudios de las universidades públicas y privadas en la modalidad de pregrado y postgrado.
- Promover que los institutos de educación superior no universitaria contemplen en sus planes de estudio una asignatura sobre la educación inclusiva.
- Desarrollar mecanismos de participación efectiva de las organizaciones representativas de personas con discapacidad en las decisiones sobre asuntos educativos que les conciernen, así como en el diseño y ejecución de políticas públicas educativas con el objetivo de que se atiendan sus demandas, conforme lo dispone la CDPCD.



Defensoría del Pueblo

- Establecer lineamientos sobre la atención de los niños y las niñas con discapacidad auditiva que contemplen, entre otras, medidas de carácter pedagógico para su atención de calidad, el respeto por su identidad lingüística, su derecho al uso del lenguaje de señas en la comunicación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitar la disponibilidad del apoyo de interpretación de dicho lenguaje, los modelos lingüísticos y otros relacionados con una educación bilingüe para personas sordas, en cumplimiento de los ajustes razonables establecidos por la CDPCD.



Artículo Tercero.- RECOMENDAR a la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) disponer, de manera coordinada con el Ministerio de Educación, que la curricula de las facultades o escuelas universitarias, con énfasis en aquellas que ofrecen formación en Educación, Psicología, Trabajo Social, Medicina y Arquitectura, considere la temática de educación inclusiva en sus planes de estudios a nivel de pregrado y postgrado.



Artículo Cuarto.- RECOMENDAR a los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores de las DRE y los directores de las UGEL:

- a. Incorporar en los Proyectos Educativos Regionales un enfoque de discapacidad, a partir del diagnóstico elaborado por las DRE y UGEL, que permitan identificar las dificultades que enfrentan las personas con discapacidad para acceder a la educación. Asimismo, establecer metas, estrategias e indicadores que permitan medir el impacto de la política de educación inclusiva.
- b. Disponer la creación de SAANEE en aquellos lugares donde aún no han sido constituidos, y que se aseguren los recursos humanos y materiales suficientes, de modo tal que exista al menos uno en cada provincia.
- c. Asignar gradualmente un docente especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para cada institución educativa inclusiva, en los diferentes niveles educativos, a fin de desarrollar acciones de asesoramiento y apoyo en la atención de los estudiantes con discapacidad.
- d. Realizar campañas locales y regionales de difusión permanente sobre las políticas de educación inclusiva, dirigidas tanto a docentes y padres de familia como al personal directivo, técnico y administrativo de los órganos de gestión educativa descentralizada y la sociedad en general.
- e. Establecer mecanismos adecuados y efectivos de sanción ante el incumplimiento por parte de una institución educativa pública o privada de las disposiciones normativas que forman parte de la política de educación inclusiva.



Artículo Quinto.- REITERAR a los Presidentes de Gobiernos Regionales, a los directores regionales de educación y a los directores de las UGEL, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- 
- a. Elaborar y difundir un directorio actualizado sobre las instituciones educativas inclusivas, CEBE, PRITE, SAANEE existentes en sus respectivas regiones y consignar dicha información en sus portales virtuales institucionales.
 - b. Realizar capacitaciones permanentes a docentes, directamente o mediante los SAANEE, sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad.
 - c. Asegurar que en el presupuesto regional se consideren los recursos necesarios para la adecuación de la infraestructura de las instituciones educativas a las normas técnicas de accesibilidad para personas con discapacidad
 - d. Diseñar y desarrollar un plan de seguimiento, monitoreo y evaluación de los SAANEE, de manera que se verifique el cumplimiento de sus funciones.
 - e. Asignar a los SAANEE los recursos económicos, humanos y físicos suficientes para solventar los gastos que supone su funcionamiento y su movilidad local para el cumplimiento de la labor itinerante que realizan.
 - f. Aplicar criterios flexibles al momento de realizar la racionalización docente y no docente en los CEBE e instituciones educativas inclusivas.

Artículo Sexto.- RECOMENDAR a los directores de las instituciones educativas públicas y privadas:

- 
- a. Incorporar el enfoque de educación inclusiva en sus instrumentos de gestión y práctica pedagógica en concordancia con la política de educación inclusiva impartida por el Ministerio de Educación.
 - b. Solicitar la intervención de los SAANEE para la identificación de estudiantes con discapacidad y elaborar un registro de estudiantes incluidos, por tipo de discapacidad y género, que garantice una educación acorde con sus necesidades educativas especiales.
 - c. Coordinar con las Direcciones Regionales de Educación y Unidades de Gestión Educativa Local, la capacitación y sensibilización de los docentes, personal administrativo, padres de familia y alumnos, sobre aspectos relacionados con la educación inclusiva.
 - d. Disponer que las aulas y las salas de cómputo sean ubicadas en el primer piso de las instituciones que tengan estudiantes con discapacidad física y visual.
 - e. Reducir la carga docente en aulas inclusivas que atienden a estudiantes con discapacidad, atendiendo al número de estudiantes incluidos, el tipo de discapacidad y la magnitud de la necesidad educativa especial que presentan, conforme lo establece la Directiva N° 076-2006-VMGP/DINEBE.
 - f. Solicitar, para el caso de las instituciones educativas públicas, la asignación de un profesor especializado en educación básica especial o inclusiva, sin aula a cargo, para realizar acciones de apoyo y asesoramiento sobre la atención de estudiantes con discapacidad.



Defensoría del Pueblo

Artículo Séptimo.- REITERAR a los directores de las instituciones educativas, públicas y privadas, las recomendaciones formuladas en el Informe Defensorial N° 127, con especial atención en las siguientes:

- a. Coordinar con los SAANEE el desarrollo de un plan que contemple la capacitación y orientación al personal docente y no docente; la adaptación de textos y materiales educativos; la elaboración de la evaluación psicopedagógica e indicadores de logro y el plan de orientación individual de los estudiantes con discapacidad incluidos.
- b. Solicitar a las UGEL y DRE, la asignación de presupuesto para la adecuación de la infraestructura y mobiliario escolar, a fin de revertir las condiciones de inaccesibilidad en que se encuentran las instituciones educativas a su cargo.



Artículo Octavo.- ENCARGAR a la Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con Discapacidad, así como a las Oficinas Defensoriales en el ámbito de su circunscripción, el seguimiento de las recomendaciones contenidas en el presente Informe.

Artículo Noveno.- INCLUIR la presente Resolución Defensorial en el Informe Anual al Congreso de la República, de conformidad con lo establecido por el artículo 27° de la Ley N° 26520, Ley Orgánica de la Defensoría del Pueblo.



Regístrese, comuníquese y publíquese.

EDUARDO VEGA LUNA
DEFENSOR DEL PUEBLO (e)

Impreso en

Distribuidora & Gráfica Rosvil E.I.R.L.

Jr Pascual de Vivero Nº 1060, Magdalena del Mar

Cel: 996 719 591 / RPM #973059

mayo, 2012