

# PROYECTO DEL PLAN MARCO QUE ORIENTA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA CON ENFOQUE TERRITORIAL CONTEMPLANDO LAS CONDICIONES DE ORGANIZACIÓN Y ARTICULACIÓN INSTITUCIONAL E INTERGUBERNAMENTAL

## 1. ANTECEDENTES

La Ley N.º 28044, Ley General de Educación (LGE), en su artículo 2, precisa que la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que dura toda la vida, y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura y al fortalecimiento de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. La educación tiene lugar en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.

Asimismo, el artículo 8 de la referida ley, sobre los principios de la educación, establece en el literal “c” como uno de estos “la inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades”.

Por otro lado, el artículo 18 de la ley, en relación con las medidas de equidad, señala que “con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias: a) Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten; b) Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole; [...] e) Implementan, en el marco de una educación inclusiva, programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema; f) Promueven programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades; g) Adecuan la prestación de servicios educativos a las necesidades de las poblaciones, con especial énfasis en el apoyo a los menores que trabajan y a las alumnas embarazadas o madres [...]”.

Al respecto, el artículo 16 de la Constitución Política del Perú señala, entre otros puntos, que el Estado coordina la política educativa y formula los lineamientos generales de los planes de estudio, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos, supervisa además su cumplimiento y calidad de la educación, así como también indica que es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas. Asimismo, en su artículo 17, afirma que la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias, además de que en las instituciones del Estado la educación es gratuita. Igualmente, establece que el Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera.

En el ámbito internacional, la Agenda de Desarrollo Sostenible al 2030 —en particular el Objetivo 4, “Educación de Calidad”—, aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 2015, manifiesta que los países deben “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida”.

En ese sentido, la Ley N.º 30797, que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 y añade los artículos 19-A y 62-A en la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, entre ellos un artículo específico sobre educación inclusiva, y precisa algunos elementos importantes que deben ser incorporados, reglamentados y precisados en el Reglamento de la LGE con la finalidad de garantizar una verdadera atención al problema de exclusión que padece un número muy importante de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, como lo señala la sección previa.

El 11 de mayo de 2021 se aprobó el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley General de Educación 28044 y designa al Ministerio de Educación para que, en el marco de sus funciones, apruebe en un plazo de 180 días hábiles el Plan Marco que oriente la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial, contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental, entre otros aspectos.

Para cumplir con esta finalidad, a través del Memorándum N.º 067-2021-MINEDU/VMGP, el Viceministerio de Gestión Pedagógica designa a la Dirección General de Servicios Educativos Especializados (Digese) con el fin de elaborar el Plan Marco señalado en la segunda disposición complementaria y final de manera articulada y coordinada con las direcciones y áreas involucradas del Minedu y con las diferentes instituciones públicas y privadas. Así también, se conforma un grupo de trabajo mediante la Resolución Ministerial N.º 247-2021-MINEDU, a cargo de la elaboración del Plan Marco, según el plan de trabajo acordado en la primera plenaria de instalación (el 4 de agosto de 2021), bajo la presidencia de la Digese con la secretaria técnica, a cargo de la Dirección de Educación Básica Especial.

## **2. JUSTIFICACIÓN**

El Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial es un plan de actuación que tiene por objeto promover una educación inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos; así como contribuir a establecer en todo el sistema educativo peruano una educación inclusiva sobre la base de servicios educativos de calidad, flexibles y con condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, para que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores pueden acceder, permanecer, desarrollar competencias y culminar sus estudios en igualdad de oportunidades durante toda su trayectoria educativa.

Asimismo, se alinea al Proyecto Educativo Nacional al 2036, cuyo propósito segundo, inclusión y equidad, establece enfrentar los grandes desafíos vinculados a asegurar que el derecho a la educación sea ejercido por TODAS LAS PERSONAS, es decir, que enfrentemos de modo efectivo los desafíos vinculados a la inclusión y equidad para dejar en el pasado la reproducción de la actual segregación y la incapacidad del sistema educativo para crear igualdad de oportunidades.

De igual forma, se alinea con el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP), los cuales incorporan de manera transversal el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, y definen —en el caso del CNEB— que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. Asimismo, en el caso de la PNESTP, el enfoque inclusivo asume tomar en cuenta la diversidad de necesidades, potencialidades y aspiraciones de los jóvenes y adultos a lo largo de su trayectoria educativa. Ello implica remover o reducir las barreras de acceso a un servicio de educación de ESTP diverso y

flexible, que promueva e impulse acciones para la conclusión oportuna de los estudiantes, con énfasis en los grupos vulnerables y en riesgo de exclusión.

### **3. MARCO REFERENCIAL**

#### **3.1 Marco normativo**

El Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva se sustenta en el siguiente marco normativo:

- Constitución Política del Perú.
- Ley General de Educación, Ley N.º 28044.
- Ley General de la Persona con Discapacidad 29973.
- Ley N.º 30512, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, y su Reglamento, aprobado por el Decreto Supremo N.º 010-2017-MINEDU.
- Ley N.º 29535, que otorga reconocimiento oficial de la lengua de señas peruana.
- Decreto Supremo N.º 006-2016-MINEDU, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe, la cual establece los objetivos estratégicos para brindar un servicio educativo relevante y pertinente a los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios.
- Decreto Supremo N.º 013-2019 MIMP, que modifica el Reglamento de la Ley N.º 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, aprobado por el Decreto Supremo N.º 002-2014-MIMP.
- Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley General de Educación, Ley N.º 28044.
- Reglamento de la LGE, aprobado por DS N.º 011-2012-ED.
- Reglamento de la Ley N.º 29535, aprobado mediante DS N.º 006-2017-MIMP.
- Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 (PNMDD).
- Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030 (PNMNNA).
- Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva, aprobada con el Decreto Supremo N.º 012-2020-MINEDU.
- Resolución Ministerial N.º 629-2016-MINEDU, que aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Resolución Ministerial N.º 368-2021-MINEDU, que aprueba el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano.
- Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036.
- Las normas legales mencionadas incluyen sus normas modificatorias, complementarias, conexas o aquellas que las sustituyan.

#### **3.2 Problemática**

El problema público al que atiende la modificación del Reglamento de la LGE aprobado mediante el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU es la alta exclusión educativa, que impide que un gran porcentaje de la población peruana acceda a una educación inclusiva con calidad, en igualdad y con equidad de oportunidades.

De acuerdo con la bibliografía especializada, la exclusión social y la exclusión educativa son dos fenómenos sociales que se relacionan y refuerzan entre sí. Ello significa que cuando existe exclusión social (o se está en riesgo de padecerla) hay mayor riesgo de exclusión educativa; y viceversa, cuando se está frente a una situación de exclusión educativa, el riesgo de exclusión social aumenta.

Afortunadamente, lo contrario también es cierto: cuando menos exclusión educativa haya menos probable será la exclusión social de una persona o grupo. Esto último confirma el potencial de la educación inclusiva no solo como un proceso o un fin en sí mismo, sino como una herramienta para el desarrollo e inclusión social.

Brugué, Subirat y Carmona (2002) identifican “colectivos altamente vulnerables a procesos de exclusión social”, los cuales son producto de la conjunción de diversos factores de exclusión (que operan en distintas esferas: económica, laboral, educativa y sanitaria, entre otras) con factores estructurales que intensifican el riesgo de exclusión (por edad, género, estado de salud, riesgo social y ambiental, pobreza, origen étnico, cultura, lengua originaria, diversidad lingüística, talento y superdotación, discapacidad, trastorno del aprendizaje y afectación por violencias o de cualquier otra índole).

En el sector Educación, la condición de exclusión se manifiesta de múltiples formas, y se perpetúa y agudiza con la presencia de los mencionados factores estructurales. Los niveles de exclusión son diversos, y van desde la exclusión total —cuando una persona (o un grupo que comparte características similares) se encuentra fuera o no logra entrar al sistema educativo por múltiples circunstancias— hasta la exclusión parcial o velada. Esta última ocurre cuando a pesar de estar la persona (o grupo con similares características) dentro del sistema educativo, no accede a las mismas oportunidades de aprendizaje o participación como miembro de la comunidad educativa.

En este sentido, la exclusión educativa se traduce como la imposibilidad de acceder al servicio educativo de calidad, o de permanecer en él, o de tener las mismas oportunidades de aprendizaje, o de participar como miembro activo de la comunidad educativa. Esta exclusión educativa tiene su origen en un conjunto de barreras educativas o para el aprendizaje presente en el sistema educativo, en los servicios y programas educativos, en las instituciones y el contexto cuando no han sido diseñados o no están preparados para atender a la diversidad de estudiantes (con sus propias características, potencialidades y necesidades educativas).

Existen diversas brechas en materia de acceso, culminación, permanencia, aprendizajes, entre otras, que afrontan las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores bajo ciertos factores estructurales (con diversos tipos de barreras, origen étnico-lingüístico, ámbito de residencia, discapacidad, género, condición de enfermedad, entre otros).

Respecto a la diversidad lingüística, en el Perú, además del castellano, se hablan 48 lenguas de pueblos originarios,<sup>1</sup> y más de 700 000 niños, niñas y adolescentes entre 3 y 17 años de edad hablan una lengua andina o amazónica. Asimismo, del total de la población afroperuana, más de 200 000 son niñas, niños y adolescentes (30%).<sup>2</sup>

No obstante, debe entenderse que, cuando se habla de diversidad, se alude también al concepto de diversidad en el aprendizaje entre los individuos, sustentado desde la neurociencia como la variabilidad cerebral de estos, vinculado con sus potencialidades, capacidades y preferencias en el proceso de aprendizaje; es decir, la variabilidad con la que acceden al aprendizaje.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Ministerio de Cultura, Base de datos de pueblos indígenas u originarios.

<sup>2</sup> INEI, 2006.

<sup>3</sup> Alba, Sánchez y Zubillaga A., 2013, pp. 3-18.

En cuanto al acceso a la educación, existe un porcentaje de la población que se encuentra fuera del sistema educativo o no ha tenido acceso a él, y por tanto su estatus es “sin nivel educativo”, o “analfabeto”, o con “escolaridad incompleta”.

De acuerdo con la Encuesta nacional de hogares (Enaho) 2017, la tasa de analfabetismo (de 15 a más años) ha descendido a 5,9% a nivel nacional, pero representa el 10,3% de la población que reside en la región sierra y el 14,9% de la población que reside en ámbito rural, principalmente entre las personas de 50 a más años.

De otro lado, más de 1 800 000 personas en el Perú tienen el estatus de “sin nivel educativo”. En esta condición se encuentra el 13,4% de la población con discapacidad y el 5,5% de la población sin discapacidad.<sup>4</sup> Por otra parte, el porcentaje de mujeres con discapacidad sin nivel educativo es 16,7%, mientras que el porcentaje de hombres con discapacidad alcanza al 9,2%. Igualmente, el 36,7% de personas que residen en el ámbito rural no tiene nivel educativo, mientras que en entornos urbanos alcanzan al 9,2% de las personas con discapacidad.<sup>5</sup>

Con respecto a la culminación de los estudios, se observan brechas educativas en el nivel educativo alcanzado por la población. De acuerdo con el Censo de población y vivienda 2017, los niveles alcanzados entre la población con discapacidad son más bajos que entre las personas sin discapacidad. Así, la población que solo ha alcanzado el nivel primario es 9 puntos porcentuales más alto en la población con discapacidad (34,3%) que entre la población sin discapacidad (25,2%). Asimismo, la población que solo ha alcanzado el nivel secundario es 8 puntos porcentuales más bajo en la población con discapacidad (28,7%) que en la población sin discapacidad (36,4%).<sup>6</sup> De otro lado, el nivel educativo alcanzado por la población con discapacidad es menor entre las mujeres con discapacidad y entre pobladores con discapacidad del área rural.

En relación con las brechas en la permanencia durante 2019, la tasa neta de asistencia a secundaria (de la población de 12 a 16 años) fue del 87,7%, lo que significa que la tasa de inasistencia en secundaria es del 12,3%. Esta dificultad de asistir de manera continua al servicio educativo se intensifica entre los estudiantes que tienen una lengua materna indígena (15,3%), entre quienes residen en el ámbito rural (16%) y entre los estudiantes en condición de extrema pobreza (27,4%).<sup>7</sup>

Del mismo modo, la deserción interanual en el periodo 2018-2019, entendida como la proporción de estudiantes matriculados en 2018 que no fueron matriculados en 2019, es más intensa en ámbitos rurales que urbanos, como indica la siguiente tabla.<sup>8</sup>

Tabla 1

*Tasa de deserción (interanual) de alumnos de primaria y secundaria de educación básica regular por ámbito de residencia*

---

<sup>4</sup> INEI, 2017, p. 61.

<sup>5</sup> Censos nacionales 2017: XII de población, VI de vivienda y III de comunidades indígenas, p. 62.

<sup>6</sup> *Ibíd.*, p. 61.

<sup>7</sup> Escala-Minedu, en base a Encuesta nacional de hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Indica número de niños que asisten a primaria y secundaria que se encuentran en el grupo de edades que teóricamente corresponde al nivel de enseñanza, expresado como porcentaje de la población total de dicho grupo de edades.

<sup>8</sup> Véase [http://escale.minedu.gob.pe/c/document\\_library/get\\_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156](http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156)

Variables socioeducativas	Niveles	Variables sociodemográficas	
		Residencia rural	Residencia urbana
Deserción interanual (2)	Primaria	2,4%	1,1%
	Secundaria	5,2%	3,3%

Fuente: Siagie 2018-2019. Elaboración propia.

En cuanto a población con discapacidad, la deserción interanual del periodo 2019-2020 es más intensa para estudiantes con discapacidad de la modalidad de Educación Básica Especial que para la modalidad de Educación Básica Regular, como indica la siguiente tabla.<sup>9</sup>

Tabla 2

*Tasa de deserción (interanual) de alumnos de las modalidades EBE y EBR*

Variables socioeducativas	Año/modalidad	2018-2019	2019-2020
Deserción interanual (2)	EBR	6,3%	9,0%
	EBE	11,9 %	10,8%

Fuente: Siagie 2018-2019, 2019-2020. Elaboración propia.

En lo referente a las brechas en los aprendizajes, de acuerdo con los resultados de logro de aprendizajes de 2019, el 37,6% de los estudiantes de segundo año de primaria alcanza el “nivel satisfactorio” de logro de competencia en comprensión lectora, mientras que el 3,8% alcanza el “nivel inicial”. De otro lado, 17% de estudiantes alcanza el “nivel satisfactorio” en la competencia lógico matemática, mientras el 51,1% a nivel nacional se encuentra en el “nivel inicial”.<sup>10</sup> Así también, los resultados de cuarto de primaria indican que en comprensión lectora un cuarto de la población aún se encuentra en nivel de inicio y 15% en la competencia lógico matemática. En secundaria, por otro lado, el porcentaje de estudiantes con un nivel de inicio en ambas competencias es 42% y 32%, respectivamente.

Estos resultados, si bien muestran un progreso con respecto a años anteriores, aún denotan un bajo logro de aprendizajes a escala nacional, lo que obliga a profundizar la comprensión sobre cuáles son los factores que inciden en este resultado, cómo se distribuyen las oportunidades de aprendizaje en toda la población estudiantil y qué hace el Estado y el sistema educativo para atender diferentes características y necesidades educativas.

Así también, existen grandes diferencias en el acceso al aprendizaje entre aquellos que residen en áreas urbanas y áreas rurales, así como entre los que tienen un nivel socioeconómico (NSE) muy bajo y uno alto. Así, el porcentaje de estudiantes de segundo de primaria con residencia rural y un nivel de logro de aprendizajes “en inicio” con relación a la competencia lectora es casi cinco veces más alto que el promedio nacional (13,5% vs. 3,8%) y casi cuatro veces más alto que en el ámbito urbano. Por nivel socioeconómico también se observa una mayor brecha entre los estudiantes del NSE muy bajo (5,9%) y los de NSE alto (1%).

Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes de cuarto de primaria en nivel de logro de aprendizajes “en inicio” con relación a la competencia lectora en el ámbito rural se aleja más de 18 puntos porcentuales del promedio nacional (43,6% vs. 25%) y más

<sup>9</sup> Es importante considerar que desde finales de 2020 se viene regularizando el registro de estudiantes con discapacidad de la modalidad de EBE en SIAGIE.

<sup>10</sup> UMC-Minedu. Evaluación de logro de aprendizajes. Resultados 2019.

de 20 puntos del ámbito urbano. En secundaria, los niveles de logro con relación a ambas competencias, lectora y lógico matemática, a escala nacional son bajos; en nivel “en inicio” o “previo al inicio” se encuentran el 59,7% y 65,1%, respectivamente. No obstante, por ámbito de residencia y nivel socioeconómico la brecha se agudiza, alcanzando en el ámbito rural al 88,1% de estudiantes con niveles de logro “en inicio” o “previo al inicio” en comprensión lectora y 86,6% en competencia lógico matemática. Además, los resultados muestran que el 79% de los estudiantes con estos mismos niveles de logro provienen del NSE muy bajo en ambas competencias analizadas.

Sin embargo, esta realidad no solo es la de los estudiantes de educación básica; también la educación superior presenta situaciones de interrupción:<sup>11</sup>

- a. Se registró que para el semestre 2020-1 la tasa de interrupción fue de 18,3% y se redujo para el semestre 2020-2 a 16,2%. Cabe precisar que entre los semestres 2018-2 y 2019-2 el comportamiento de la tasa de interrupción fue descendente, y hubo un importante incremento en 2020-1.
- b. Se registraron mayores tasas de interrupción para el caso de universidades privadas en comparación con las públicas. Durante los semestres 2020-1 y 2019-2 no se observaron incrementos de la tasa de interrupción para ningún tipo de gestión hasta 2020-1, hasta llegar a 22,3% (universidades privadas) y 9,9% (universidades públicas). Para el semestre 2020-2 se mantuvo el incremento solo para el caso de universidades públicas (aunque el incremento fue de solo 0,5 puntos), mientras que en las universidades privadas cayó en una mayor proporción (3,35 puntos).
- c. Durante los semestres 2020-1 y 2020-2, los cuatro departamentos con mayores tasas de interrupción fueron: Lima (19,0%), La Libertad (18,1%), Lambayeque (17,5%) y Junín (14,8%).
- d. El género masculino registró mayores tasas de interrupción frente al género femenino durante los semestres 2020-1 y 2020-2; sin embargo, registró una mayor caída (2,1 puntos), pasando de 19,2% a 17,1%, y para el género femenino de 17,1% a 15,3% (caída de 1,8 puntos).
- e. Se registró 49,4% de interruptores en universidades públicas debido a problemas económicos en 2020-1. Esta cifra cayó a 32,6% en el periodo 2020-2. Asimismo, el 14,4% interrumpió estudios debido a la alta carga familiar en el periodo 2020-1, cifra que también cayó a 10,3% en el periodo 2020-2. De esta manera, el factor económico es el que más influyó en la decisión de interrumpir estudios en ambos periodos.
- f. De los estudiantes de universidades públicas que tuvieron problemas económicos en el hogar, aproximadamente el 84% tuvo que trabajar para ayudar en la economía del hogar.
- g. Los estudiantes de género masculino fueron los que realizaron, en su mayoría, actividades laborales remuneradas fuera del hogar, mientras que los de género femenino estuvieron a cargo mayormente de actividades no remuneradas domésticas y de cuidado en el hogar. Adicionalmente, cabe señalar que existe una proporción menor de mujeres que asumió ambos tipos de actividades.
- h. Ambos géneros tuvieron dificultades generadas por la sobrecarga académica, familiar y laboral, lo cual los obligó a interrumpir sus estudios; no obstante, fueron las estudiantes de género femenino las que se vieron mayormente afectadas.
- i. La salud física y, sobre todo, la salud mental, asociadas al covid-19, fueron factores importantes que contribuyeron a la interrupción de estudios. Los problemas asociados a la salud mental afectaron en mayor medida a

---

<sup>11</sup> El presente informe se basa en la información cuantitativa proporcionada por el SIRIES del Minedu, así como en el informe del estudio cualitativo para la identificación de factores de interrupción de estudios universitarios en contexto de pandemia (Dipoda, 2021).

estudiantes y docentes, y fueron las estudiantes mujeres quienes lograron una mayor atención en los servicios de bienestar. Sin embargo, dicho servicio se percibe insuficiente para responder al incremento sustancial de estos problemas y necesario para impedir la interrupción.

- j. De los estudiantes en universidades públicas que tuvieron problemas de salud mental, el 86,8% acusan desánimo, desinterés o cansancio extremo como principal causa. Además, se registró que los problemas de salud mental estuvieron vinculados a la desolación, desmotivación, miedo, estrés y depresión, asociados a sobrecarga académica, estrés de la virtualización, conciliación de sus tiempos y responsabilidades, problemas generados por la falta de una suficiente economía, el contagio, la muerte de seres queridos y presión de parte de sus familias.
- k. Asimismo, se identifican diversas formas de violencias en el hogar: emocional, física y sexual, las cuales fueron experimentadas por los estudiantes, especialmente mujeres, las más afectadas. Además, fueron estas quienes demandaron más los servicios de bienestar por este motivo en comparación con los hombres.

Por otro lado, en cuanto a las personas con discapacidad, a lo largo de los años la educación que se les brinda ha ido cambiando de enfoque, pasando del modelo de exclusión a la segregación y enseguida de la integración a la inclusión;<sup>12</sup> hasta se puede decir que dichos enfoques aún están presentes en nuestro sistema.

La primera concepción no permite el ingreso de los estudiantes al sistema educativo a causa de sus limitaciones funcionales. El segundo enfoque, la segregación, caracteriza a las personas con discapacidad y las acoge en espacios educativos especializados. El tercero, el integrador, incorpora a la persona con discapacidad al sistema educativo regular, pero tiene que adaptarse al sistema. El cuarto, referido a la educación inclusiva, responde al modelo social y el enfoque de derechos, la cual se contrapone a los otros modelos.<sup>13</sup>

Desde esta concepción, todas las personas tienen derecho a una educación de calidad (Boggino, 2021); en consecuencia, las instituciones educativas deben acoger a todos los estudiantes sin ningún reparo. Otra característica es que todos los estudiantes participan de todas las actividades de la jornada educativa, para lo cual el docente hace los ajustes pertinentes (Holzchuher, 2020).

Estas concepciones han sido —y siguen siendo— temas que han sido abordados en diferentes documentos internacionales. Por ejemplo, la “Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad”, ocurrida en 1994 en Salamanca, España, estableció la necesidad urgente de brindar atención educativa a todos, incluidos los adultos con necesidades educativas especiales. Además, no solo incluyó a las personas con discapacidad, sino también a los niños que viven en las calles y que trabajan, así como los niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales. En otras palabras, propuso reformar la escuela ordinaria y constituir un sistema que respondiera a la diversidad. Este giro trae consigo otras reflexiones, como que el estudiante ya no se adapta al sistema educativo, sino al contrario. Asimismo, se asume que la discapacidad es una construcción social, y se presta atención más al potencial de las personas que a su déficit (o necesidades educativas especiales), así como se identifican las barreras (aquello que obstaculiza su desarrollo) que afectan de manera especial a las niñas y a las minorías étnicas, entre otros sujetos de la educación (Dakar, 2000).<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Ramos, Cueto y Felipe, 2021.

<sup>13</sup> Duque, 2020, p. 4.

<sup>14</sup> Foro Mundial sobre la Educación (2000). Dakar, Senegal.



Por otro lado, Booth y Ainscow (2006) plantean que la educación inclusiva involucra procesos que se siguen para asegurar el incremento de la participación de los estudiantes en la institución educativa y así favorecer la convivencia bajo una práctica y cultura inclusivas. Esto se relaciona con el aseguramiento del acceso, la participación y los logros de aprendizajes, así como con el desarrollo de acciones que reduzcan o eliminen las barreras físicas, institucionales o personales que obstruyen el acceso al aprendizaje y la participación de todos.

En ese sentido, el sistema educativo se convierte o transforma (Miñana y Moreno, 2020). Entre otros aspectos, el sistema ajusta su dinámica y estrategias pedagógicas para no tener ningún tipo de discriminación, atender a todos los estudiantes y valorar su diversidad (Blanco, 2008; citado en Toca, Acevedo y Sánchez, 2020). De este modo, la diversidad es una riqueza en sí misma, porque todos se benefician (Holzchuher, 2020) y además porque se logra aprendizajes a partir de la heterogeneidad y singularidad de cada uno, aspectos que están presentes en todos los que participan de la educación inclusiva (Dalmau et ál., 2015, citado en Elizondo, 2020).

Otro instrumento internacional suscrito por el Estado peruano es la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), un instrumento que ofrece otra mirada sobre la discapacidad a partir de la interacción entre las condiciones individuales. Asimismo, incide en que el sistema educativo se ajuste a las personas, para lo cual implementa apoyos educativos. Además, garantiza el acceso a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones.

Por tanto, la modificación del Reglamento de la LGE tiene por objetivo fortalecer la capacidad del sistema educativo para atender la diversidad desde un enfoque de educación inclusiva para cerrar las brechas de exclusión. Ello supone contar con un Plan Marco que oriente su implementación en todo el sistema educativo; es decir, que oriente el proceso de adecuación del sistema educativo conforme al nuevo artículo 11, que define el concepto de “educación inclusiva”. Así también, orientará el proceso de fortalecimiento del servicio educativo conforme a la modificación e incorporación de los nuevos artículos del Reglamento, los cuales explicitan el marco y los mecanismos de la educación inclusiva en el sistema educativo.

#### **4. ORIENTACIÓN ESTRATÉGICA DEL PLAN MARCO**

**4.1 Visión:** Que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores sin distinción de ningún tipo puedan acceder, permanecer, desarrollar competencias y culminar sus estudios en igualdad de oportunidades durante toda su trayectoria educativa.

**4.2 Finalidad:** Contribuir a establecer en todo el sistema educativo peruano una educación inclusiva sobre la base de servicios educativos de calidad, flexibles y con condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad, para que todas las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores pueden acceder, permanecer, desarrollar competencias y culminar sus estudios en igualdad de oportunidades, durante toda su trayectoria educativa.

**4.3 Objetivo:** Orientar un proceso ordenado, articulado y progresivo de implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial en los distintos niveles de gobierno de forma articulada y con participación multisectorial, que posibilite que las

---

instituciones educativas y programas de educación básica, técnico-productiva y superior fomenten prácticas, cultura y políticas inclusivas para contribuir al desarrollo integral, la participación plena y el desarrollo de competencias de todas y todos los estudiantes durante su trayectoria educativa.

**4.4 Enfoques:** El diseño e implementación del Plan Marco considera los siguientes enfoques transversales:

- a. **Enfoque territorial:** aquel que reconoce las particularidades del territorio, como un espacio social, político, económico, geográfico, cultural, étnico, lingüístico e históricamente construido, para establecer los arreglos institucionales más adecuados para organizar e implementar servicios educativos que garanticen la inclusión de todas y todos en el territorio. De este modo, el Plan Marco es un instrumento que orienta la implementación de la educación inclusiva en el territorio y con el territorio.<sup>15, 16</sup>
- b. **Enfoque multisectorial:** aquel que reconoce que la problemática de la exclusión educativa es multifactorial y multidimensional; por tanto, el abordaje de la educación inclusiva requiere de la participación de otros sectores (Minsa, Mintra, Midis, MIMP, entre otros) en los ámbitos nacional y territorial.
- c. **Enfoque transdisciplinario:** aquel que concibe campos disciplinarios interconectados y sin fronteras entre ellos. Bajo este enfoque, los profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas colaboran entre sí por un mismo objetivo: el abordaje integral en la atención de cada estudiante para lograr su plena inclusión en la escuela y la comunidad educativa.
- d. **Enfoque intercultural:** reconoce las diferencias culturales como uno de los pilares de la construcción de una sociedad democrática, fundamentada en el establecimiento de relaciones de equidad e igualdad de oportunidades y derechos. Este enfoque implica que el Estado valore e incorpore diferentes visiones culturales, concepciones de bienestar y desarrollo de los diversos grupos étnico-culturales para la generación de servicios con pertinencia cultural, la promoción de una ciudadanía intercultural basada en el diálogo y la atención diferenciada a los pueblos indígenas y la población afroperuana.
- e. **Enfoque de igualdad de género:** aquel que contempla en el abordaje de la problemática de exclusión la atención integral y afirmativa de la igualdad de género, la construcción de relaciones simétricas entre mujeres y hombres, y la erradicación de toda forma de violencia de género para lograr el acceso igualitario a una educación de calidad de todas y todos los estudiantes. La igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas no dependen de su identidad de género; por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como para ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo así al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados. (Currículo Nacional

---

<sup>15</sup> CNE (2013).

<sup>16</sup> Como señala el CNE (2013), en educación, “ello supone propiciar un proceso en el que cada región asume la gestión de la educación en un territorio determinado y se adecúa a las características de este. Eso implica pensar en las condiciones geográficas, sociales, culturales e institucionales en función de las cuales se puedan definir —con una división clara de responsabilidades, roles y funciones— distintos arreglos institucionales que respondan a las necesidades y condiciones de ese contexto. Se trata de lograr una mejor organización para la gestión educativa y modalidades de atención que garanticen el acceso y el derecho a la educación de grupos de niños/as y jóvenes excluidos o en situación de vulnerabilidad” (p. 87).

de Educación Básica CNEB y Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva PNESTP)

- f. Enfoque interseccional:** reconoce que en la condición de exclusión confluyen diversos factores de discriminación: discapacidad, etnia, religión, nivel socioeconómico, opinión política, origen social, orientación sexual, identidad de género, condición de inmigrante, edad, entre otros. Esto demanda trabajar las distintas formas de desigualdad, opresión y discriminación que afectan a la población escolar en situación de exclusión o en riesgo de exclusión educativa.
- g. Enfoque de inclusión o atención a la diversidad:** es un enfoque transversal que se deriva del principio de inclusión establecido en la Ley General de Educación, recogido en el Currículo Nacional de Educación Básica, así como en la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva. Se refiere a identificar y erradicar barreras que generan exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades, y que impiden la participación y conclusión del proceso educativo de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en igualdad de oportunidades, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje. Además, las y los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del Estado una atención mayor y más pertinente para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece.<sup>17</sup>
- h. Enfoque de discapacidad:** considera la discapacidad como el producto de la interacción entre las deficiencias sensoriales, físicas, intelectuales o mentales de las personas y las distintas barreras que les impone la sociedad, abordando la multidimensionalidad de la problemática de exclusión y discriminación que las afecta y comprometiendo al Estado y a la sociedad a tomar medidas para eliminarlas, con el fin de asegurar su participación en la sociedad de forma plena, efectiva, sin discriminación y en igualdad de condiciones.<sup>18</sup>

#### 4.5 Ámbito de aplicación

- Nacional
- Regional
- Local
- II. EE. y programas educativos públicos y privados

## 5. ESTRATEGIA GENERAL DE LA IMPLEMENTACIÓN

### 5.1 Implementación progresiva

El Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica 16 artículos e integra 16 nuevos artículos al Reglamento de la Ley General de Educación, fue publicado en el diario *El Peruano* el 12 de mayo de 2021, y entró en vigencia al día siguiente. Para orientar su implementación, se requiere del Plan Marco regulado en la segunda disposición complementaria y final, la cual establece que el Ministerio de Educación deberá elaborar un Plan Marco que oriente la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial contemplando las condiciones de organización y articulación institucional e intergubernamental, entre otras.

---

<sup>17</sup> Currículo Nacional de la Educación Básica y Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva.

<sup>18</sup> Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030.

Asimismo, la décima disposición complementaria y final señala que la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) será progresiva. De manera específica, indica que los SAE externos se crean e implementan de forma progresiva en un periodo de cuatro (4) años a partir de 2022, teniendo en cuenta “las brechas y criterios de priorización de atención a la diversidad que han sido identificados, a nivel local y regional; en concordancia con sus instrumentos de gestión educativa y marco presupuestal multianual”. Cabe señalar que, culminado el periodo de cuatro (4) años, se continuará brindando los SAE externos.

Por otro lado, se puede establecer que la implementación de lo regulado por el DS se encuentra vigente y en consonancia con lo señalado en la Ley General de Educación, y el mandato sobre las obligaciones y derechos sobre la educación inclusiva será implementado de manera progresiva, y su principal herramienta es el Plan Marco. Asimismo, con el objetivo de asegurar y mantener la continuidad de las acciones al finalizar el periodo establecido en el Plan Marco, se realizará la evaluación de lo avanzado y se plantearán mejoras para mantener la continuidad.

## **5.2 Principales actores y responsabilidades en el proceso de implementación:**

### **a. Nacional-Minedu**

- Plan Marco validado con las regiones.
- Aprobación de los instrumentos normativos necesarios.
- Aprobación de los instrumentos presupuestales.
- Lineamientos pedagógicos y de gestión necesarios.
- Alineación de las normas, planes y política educativa.
- Concienciación en la comunidad educativa sobre la implementación de la educación inclusiva.
- Gestión de recursos presupuestales a nivel regional.
- Asistencia técnica en la planificación y presupuesto de regiones.
- Elaboración y dotación de recursos, materiales educativos, acondicionamiento, etc.
- Asistencia técnica territorial.
- Formación de los agentes educativos para cumplir sus funciones.
- Monitoreo y evaluación de resultados.

### **b. Regional-DRE-UGEL**

- Plan regional de educación inclusiva.
- Diagnóstico y caracterización del contexto en materia de educación inclusiva.
- Construcción de una visión compartida en la región.
- Resultados y metas multianuales articulados al Plan Marco.
- Consulta regional del Plan Marco.
- Gestión de recursos presupuestales.
- Contratación del personal.
- Sensibilización y alineación en la región sobre el cambio.
- Aprobación de los instrumentos normativos necesarios.
- Orientaciones pedagógicas y de gestión necesaria y contextualizada.
- Formación de los agentes educativos para cumplir sus funciones.
- Implementación de los servicios de apoyo educativo, de la adecuación de servicios educativos, de la adecuación del sistema de información, del diseño, adaptación y dotación de materiales, etc.
- Seguimiento y monitoreo regional a la implementación.

## **5.3 Evaluación y proceso de mejora continua (evaluación, monitoreo y supervisión)**

El monitoreo, seguimiento y evaluación de la implementación del Plan Marco facilitará su mejora. Por ello se plantea revisar periódicamente a lo largo del proceso algunos hitos de indicadores de resultado de las diferentes líneas. Los aportes de este monitoreo y seguimiento a los indicadores de resultado serán insumos para la evaluación del presente plan.

## **5.4 Gestión de la implementación**

### **5.4.1 Rectoría articulada**

#### **Implementación del Plan Marco (2022-024)**

- Comité de gestión.
- Direcciones involucradas.
- Monitoreo y evaluación del plan será responsabilidad de OSEE en coordinación con las direcciones del Minedu y las IGED.

### **5.4.2 Características del Plan Marco**

#### **a. Gestión territorial: planificación regional de la educación inclusiva**

Sobre la base de la orientación estratégica 7 del PEN 2036, para que se asuma este tipo de gestión es necesario abandonar la idea de la gestión centralizada o sistema centralista de la educación, y pasar a uno que se articule con la autonomía de las instituciones educativas.

Por tanto, promover la gestión territorial desde el marco de la educación inclusiva significa fortalecer las capacidades de los gobiernos regionales y locales con la participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa y la ciudadanía en general para que puedan gestionar territorialmente los servicios, administrar regional y localmente los recursos<sup>19</sup> y desarrollar un plan regional de implementación de la educación inclusiva.

#### **b. Articulación intergubernamental (en el marco la descentralización)**

En el marco de la descentralización, la relación intergubernamental está referida a la interacción y articulación que existe entre las diferentes instancias y niveles de gobierno con el fin de diseñar, implementar, monitorear y evaluar políticas públicas y estrategias vinculadas a la educación para ofrecer un mejor servicio.<sup>20</sup>

Dichas relaciones intergubernamentales comprenden implícitamente la coordinación, cooperación y colaboración como principios de relación entre las instancias de los niveles de gobierno y una organización basada en competencias compartidas.

#### **c. Articulación multisectorial (a través de políticas, convenios y coordinación)**

La articulación multisectorial se define como la integración complementaria con corresponsabilidad para la acción gubernamental; se concreta cuando se convoca además al sector privado y la sociedad civil.

El Decreto Supremo N. ° 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley N. ° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto

---

<sup>19</sup> Objetivo estratégico 7 del Proyecto Educativo Nacional al 2036.

<sup>20</sup> Lineamientos para la relación intergubernamental entre el Minedu, los gobiernos regionales y los gobiernos locales.

Supremo N. ° 011-2012-ED, en el artículo 11B.- Atención a la educación inclusiva, plantea este tipo de articulaciones para el desarrollo de servicios centrados en la persona, y de esa manera abordar la atención de poblaciones con alto riesgo de exclusión.

Asimismo, la articulación multisectorial posibilita logros educativos en términos de aprendizajes pertinentes que dependen de acciones integrales que involucren no solo al sector Educación, sino a otros sectores y agentes educativos, en el marco de políticas públicas en los campos económico, social y cultural.<sup>21</sup>

#### **d. Alianzas con la sociedad civil (red de aliados y soporte)**

Dos de los componentes claves de la educación inclusiva son la participación integral del estudiante y el logro de aprendizajes, para Miñana (2020), esta tarea no es individual, sino social, e involucra a los estudiantes con sus pares, a los docentes, a los padres y madres, a la administración, a los medios, a las redes sociales y a la sociedad civil en general;<sup>22</sup> por tanto, la implementación del plan en cada una de las regiones pasa por sostener una permanente interacción con la sociedad civil organizada, ya sea desarrollando alianzas o conformando redes de apoyo o plataformas de reflexión o soporte en la implementación de la educación inclusiva.

## **6. LÍNEAS DE ACCIÓN**

### **6.1 Línea 1: Identificación, acceso y permanencia de la población no atendida por el sistema educativo en el marco de la educación inclusiva**

Esta línea orienta el proceso de cierre de brechas de acceso de niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que (por diversas barreras) no han logrado acceder al sistema educativo (población con discapacidad, en ámbitos dispersos, migrantes y refugiados, trabajadores, entre otros), en el marco de una estrategia intergubernamental, multisectorial y territorial. Ello implica orientar los procesos de identificación de poblaciones excluidas (por género, violencia y otros motivos), de detección y eliminación de las barreras que dificultan o impiden su acceso, así como adecuar los procesos de incorporación y matrícula y acompañamiento a su incorporación cuando corresponda, con la finalidad de garantizar la continuidad de su trayectoria educativa. Asimismo, desarrolla propuestas educativas para asegurar el tránsito de los estudiantes entre modalidades, niveles y etapas educativas conforme al artículo 11, inciso h) del Decreto Supremo N. ° 007-2021-MINEDU.

---

<sup>21</sup> Evaluación del proceso de transferencia de competencias sectoriales a los gobiernos regionales y locales con enfoque de gestión descentralizada de servicios públicos.

<sup>22</sup> Miñana y Moreno, 2020.

Producto	Actividades
<p>1. Identificación e incorporación de la población no atendida por el sistema educativo en el marco de la educación inclusiva.</p>	<p>1.1 Estudios de oferta y demanda (EOD) para la identificación de la población no atendida por el sistema educativo según segmento poblacional, nivel o etapa, en el marco de la educación inclusiva.</p>
	<p>1.2 Desarrollar la identificación y caracterización de poblaciones no atendidas por el sistema educativo (por género, violencia y otros motivos), en el marco de una estrategia intergubernamental, multisectorial y territorial.</p>
	<p>1.3 Elaboración de planes multianuales regionales para la implementación de los servicios educativos que se optimizarán, ampliarán o crearán para el acceso de la población no atendida.</p>
	<p>1.4 Implementación de planes multianuales (servicios educativos con condiciones generadas para su atención) según lo programado.</p>
	<p>1.5 Identificación de procesos con barreras normativas para el acceso y permanencia en el sistema educativo (matrícula, registro, reingreso, traslado, ubicación, MSE disponibles, servicios accesibles, condiciones de infraestructura, etc.).</p>
	<p>1.6 Elaboración y difusión de orientaciones y propuestas normativas para el acceso al sistema educativo y la permanencia en él.</p>
<p>2. Acompañamiento a la permanencia en el sistema educativo de educación básica, de la población identificada que accede.</p>	<p>2.1 Orientaciones para la gestión del personal necesario para atender la demanda de la población a incluir en el sistema educativo (identificación, asignación, contratación).</p>
	<p>2.2 Asistencias técnicas para el mapeo y gestión de recursos existentes para atención de demanda no atendida y solicitud de recursos para el siguiente año.</p>
<p>3. Estrategias de acceso de la población vulnerable que ha logrado concluir la educación básica a la educación superior pedagógica y universitaria.</p>	<p>3.1 Diseño de la estrategia nacional para el acceso libre, gradual y focalizado a la educación superior.</p>
	<p>3.2 Aprobación de la normativa que regula el acceso libre, gradual y focalizado para el acceso a la educación superior.</p>

	3.3 Elaboración y aprobación de la estrategia de ampliación de vacantes en educación superior universitaria.
4. Herramientas que contribuyen al tránsito de los estudiantes en riesgo de deserción entre modalidades, niveles o ciclos y etapas.	4.1 Matriz de identificación de barreras que limitan el tránsito de los estudiantes entre modalidades, niveles, ciclos o etapas en el sistema educativo, en el marco de la educación inclusiva.
	4.2 Orientaciones o documentos normativos para favorecer el tránsito de los estudiantes entre modalidades, niveles, ciclos o etapas en el sistema educativo, en el marco de la educación inclusiva.
	4.3 Campaña de comunicación y sensibilización a la comunidad educativa y agentes educativos.
	4.4 Asistencia técnica a las DRE y UGEL para la implementación de los lineamientos de libre tránsito.

## 6.2 Línea 2: Instrumentos y orientaciones para la gestión pedagógica e institucional en el marco de la educación inclusiva

Esta línea orienta la gestión de las II. EE. de educación básica, técnico-productiva, superior tecnológica, pedagógica y artística y universitaria (en el marco de su autonomía) y la gestión educativa descentralizada (DRE-UGEL-Minedu) a fin de incorporar políticas, culturas y prácticas inclusivas y responder a la diversidad, teniendo en cuenta las características, demandas y barreras para el aprendizaje de los estudiantes, considerando su contexto sociocultural y lingüístico.

Para todo esto se toma en cuenta lo siguiente:

- Gestión educativa (planificación, liderazgo, gestión de recursos, gestión de apoyos educativos, cultura, políticas y prácticas inclusivas, entre otras acciones).
- Proceso pedagógico (evaluación de aprendizajes, diseño universal para el aprendizaje, uso de materiales, apoyos, entre otras acciones).

Producto	Actividades
1. Herramientas para fortalecer la gestión educativa y el proceso pedagógico de las II. EE. de educación básica a	1.1 Lineamientos de educación Inclusiva para educación básica.



fin de incorporar políticas, culturas y prácticas inclusivas y responder a la diversidad.	1.2 Orientaciones para fortalecer la educación inclusiva en los procesos pedagógicos de la educación básica.
2. Instrumentos para el desarrollo de prácticas inclusivas en la gestión pedagógica de la educación técnico-productiva, superior pedagógica, tecnológica y artística, en el marco de su autonomía.	1.3 Guía de gestión escolar que incorpora orientaciones para fortalecer la educación inclusiva en la gestión escolar de las II. EE. de educación básica.
	2.1 Orientaciones para la realización de ajustes razonables en la gestión educativa e institucional de la educación técnico-productiva, superior pedagógica, tecnológica y artística, en el marco de su autonomía.

### 6.3 Línea 3: Servicios de apoyo educativo

Esta línea de acción orienta la organización e implementación de los procesos vinculados al servicio de apoyo educativo para fortalecer las II. EE. y programas de educación básica, técnico-productivo y superior, para atender a la diversidad de estudiantes:

- El proceso de funcionamiento de los SAE externos a cargo de las UGEL, DRE o lo que haga sus veces, de forma progresiva por cuatro (04) años a partir de 2022.
- El proceso de absorción de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) por los SAE cuando en su mismo ámbito jurisdiccional se crea un SAE externo.
- El proceso de conformación, acompañamiento y supervisión, según corresponda, de los SAE internos en las II. EE. de educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística.
- El proceso de conformación del SAE interno en las universidades, en el marco de su autonomía

Producto	Actividades
<p>1. Conformación, implementación y funcionamiento de los SAE externos en las DRE/GRE o UGEL.</p>	<p>1.1 Elaboración de normativa para el funcionamiento de los SAE externos para la educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística.</p>
	<p>1.2 Reordenamiento del CAP de la DRE/UGEL a nivel nacional para incorporar una plaza para el SAE externo.</p>
	<p>1.3 Contratación de personal en DRE/GRE o UGEL encargado del funcionamiento de los SAE externos en regiones para la educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística (bajo diversas modalidades de contratación).</p>
	<p>1.4 Asistencia técnica al personal contratado de las DRE/GRE o UGEL encargados del funcionamiento de los SAE externos en regiones para la educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística.</p>
	<p>1.5 Disposición normativa para la absorción progresiva de los SAANEE en los SAE externos según ámbito territorial, asegurando la no interrupción del servicio.</p>
<p>2. Conformación, implementación y funcionamiento de los SAE internos en las II. EE. de educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística.</p>	<p>2.1 Dispositivos normativos para el funcionamiento del SAE interno para la educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística.</p>
	<p>2.2 Orientaciones para la implementación del SAE interno en II. EE. y programas de educación básica.</p>
	<p>2.3 Contratación de personal en instituciones educativas de la educación básica encargados del funcionamiento de los SAE internos según modalidad.</p>
	<p>2.4 Asistencia técnica al personal encargado del funcionamiento de los SAE internos en las instituciones educativas para la educación básica, técnico-productiva y superior tecnológica, pedagógica y artística en regiones.</p>
<p>3. Conformación, implementación y funcionamiento del SAE interno en las universidades en el marco de su autonomía.</p>	<p>3.1 Orientaciones para el proceso de conformación, implementación y funcionamiento del SAE interno en las universidades, en el marco de su autonomía.</p>

#### 6.4 Línea 4: Desarrollo de competencias docentes y fortalecimiento de capacidades de otros agentes educativos

Esta línea de acción orienta el proceso de desarrollo de competencias de directores y docentes, y de fortalecimiento de capacidades de especialistas (DRE-UGEL) y otros agentes educativos, en el marco de la educación inclusiva y atención a la diversidad, en todos los niveles y modalidades de la educación básica y superior pedagógica. Así también, orienta el desarrollo de competencias y procesos vinculados a la formación inicial docente y a la promoción del desarrollo de estrategias de soporte y reconocimiento de buenas prácticas inclusivas:

1. Formación continua inicial y en servicio del docente y otros agentes educativos.
2. Oferta formativa dirigida a: docentes, directivos, formadores de docentes, equipos de SAE (Línea 3) y otros agentes educativos y de la sociedad civil.
3. Buenas prácticas e innovación educativa en educación inclusiva y atención a la diversidad.

Producto	Actividades
1. Personal con competencias y capacidades desde una perspectiva de educación inclusiva y atención a la diversidad en su formación inicial y en servicio.	1.1 Plan de formación de formadores (a cargo de nueva oferta) para el desarrollo de competencias con educación inclusiva de forma transversal (incluye a formadores de los Institutos de Educación Superior Pedagógicas —IESP—, de las Escuelas de Educación Superior Pedagógica —EESP— y a los que están a cargo de la formación en servicio) para la identificación de barreras, los tipos de apoyo y el uso de marcos e instrumentos pedagógicos flexibles que permitan la generación de respuestas educativas oportunas y pertinentes, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otras.
	1.2 Plan de formación de profesionales SAE en el marco de la educación inclusiva, considerando la identificación de barreras, los tipos de apoyo y el uso de marcos e instrumentos pedagógicos flexibles que permitan la generación de respuestas educativas oportunas y pertinentes, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otras.
	1.3 Plan de formación para especialistas de DRE/UGEL sobre prácticas pedagógicas y gestión inclusivas (a solicitud de las DRE-UGEL).
	1.4 Plan de formación dirigido a docentes y directivos en el marco de la educación inclusiva, considerando la identificación de barreras, los tipos de apoyo y el uso de marcos e instrumentos pedagógicos flexibles que permitan la generación de respuestas educativas oportunas y pertinentes, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otras.

1.5 Plan de formación dirigido a otros agentes educativos en el marco de la educación inclusiva, considerando la identificación de barreras, los tipos de apoyo y el uso de marcos e instrumentos pedagógicos flexibles que permitan la generación de respuestas educativas oportunas y pertinentes, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otras.

1.6 Orientaciones pedagógicas para la incorporación del marco de la educación inclusiva en toda la oferta formativa (programas-cursos) para la identificación de barreras, los tipos de apoyo y el uso de marcos e instrumentos pedagógicos flexibles que permitan la generación de respuestas educativas oportunas y pertinentes, como el Diseño Universal para el Aprendizaje, entre otras, dirigidas a docentes en formación y en servicio, y otros agentes educativos de todos los niveles y modalidades educativas.

1.7 Incorporación de precisiones en la norma de formación profesional en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sobre la atención a estudiantes que afrontan de manera temporal o permanente barreras para su aprendizaje, tomando en cuenta los tipos de apoyo según sus necesidades y considerando los ajustes razonables para la equidad e igualdad de oportunidades.

1.8 Asistencia técnica a los formadores de las IESP y EESP para la implementación curricular desde una perspectiva transversal de la educación inclusiva.

1.9 Jornadas de fortalecimiento para los profesionales SAE, DAIP (docente de aula de innovación pedagógica) y CIST (coordinador de innovación y soporte tecnológico) en competencias digitales e innovación educativa con uso de la tecnología bajo un enfoque intercultural, territorial e inclusivo.

1.10 Asistencia técnica en el uso, aprovechamiento y gestión estratégica de la tecnología a especialistas de GRE/DRE y UGEL desde el marco de la educación inclusiva.

1.11 Acciones formativas dirigidas a directivos, docentes u otros agentes educativos implementadas desde el marco de la educación inclusiva.

1.12 Programa de formación profesional EIB sobre atención de estudiantes que afrontan de manera temporal o permanente barreras para su aprendizaje, tomando en cuenta los tipos de apoyo según sus necesidades y considerando los ajustes razonables para la equidad e igualdad de oportunidades.

2. Reconocimiento y promoción de buenas prácticas inclusivas e innovación a través del trabajo colegiado de directores, docentes y otros agentes educativos, en el aula, la escuela y las comunidades profesionales de aprendizaje.	2.1 Ajuste de las bases del concurso nacional de buenas prácticas para que todas las categorías incluyan transversalmente el enfoque inclusivo.
	2.2 Reconocimiento y promoción de las buenas prácticas e innovación en educación inclusiva, de docentes y directivos y otros agentes educativos en las distintas instancias de gestión.
	2.3 Fomento y fortalecimiento de las buenas prácticas de gestión educativa que implementan las DRE/GRE y UGEL en el territorio que incorporan.

## 6.5 Línea 5: Materiales educativos en el marco de la educación inclusiva

Esta línea orienta los procesos de selección, planificación, diseño, adaptación, dotación y uso de materiales educativos (impresos, concretos, digitales y complementarios) pertinentes, alineados a los documentos curriculares, considerando el Diseño Universal para el Aprendizaje, así como los ajustes razonables para la atención a la diversidad de características, potencialidades, demandas educativas de las y los estudiantes y su contexto cultural y lingüístico. Asimismo, orienta el conjunto de procesos que comprende el financiamiento y obtención de los materiales educativos para un periodo determinado a fin de favorecer el logro de los aprendizajes, en el marco de los currículos vigentes. Los procesos involucrados en la gestión de los materiales educativos comprenden dos momentos: el pedagógico y el logístico. Así también, incluyen los procesos necesarios de validación de pertinencia de los materiales educativos.

En el caso de la educación técnico-productiva y superior, esta línea de acción orienta los ajustes razonables conforme al marco de funciones de las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada (IGED) y al marco de la autonomía de las II. EE. de acuerdo a la normativa vigente y en el marco de la educación inclusiva. En tal sentido, dada la naturaleza de las universidades y el alcance funcional del MINEDU, los objetivos señalados solo los alcanza parcialmente.

Producto	Actividades
1. Herramientas para la planificación, elaboración, adaptación y dotación de materiales o recursos educativos en el marco de la educación inclusiva conforme la norma vigente para las diferentes instancias de gestión educativa (DRE/UGEL).	1.1 Documento orientador para la elaboración de materiales conforme al DUA de acuerdo al marco de la educación inclusiva.
	1.2 Documento orientador para la adaptación de materiales (ajustes razonables) de acuerdo al marco de la educación inclusiva.
	1.3 Ajuste de los planes multianuales de adquisición de materiales.
	1.4 Orientaciones o lineamientos para la incorporación, ajuste o adaptación de materiales educativos dirigidos a los profesionales de las diferentes instancias de gestión educativa (DRE/UGEL).
2. Sistema de información para la identificación de las características y necesidades de dotación de materiales de los estudiantes de educación básica.	2.1 Sistema para el seguimiento del proceso de elaboración, adquisición, distribución y uso de los materiales educativos.
	2.2 Asistencia a los profesionales a cargo de declarar la información en los aplicativos de recojo de información. Dónde están y características específicas de los estudiantes.

3. Materiales o recursos educativos accesibles y disponibles para la atención a la diversidad.	3.1 Promoción y difusión del uso de materiales o recursos digitales accesibles alojados en el repositorio del Minedu.
	3.2 Promoción y difusión del material educativo en el marco de la educación inclusiva de acuerdo al plan multianual modificado.
	3.3 Seguimiento al uso de materiales educativos distribuidos a los servicios educativos en el marco de la educación inclusiva de acuerdo al plan multianual modificado.

#### 6.6 Línea 6: Gestión del sistema de información para la inclusión

Esta línea busca orientar el proceso de adecuación o desarrollo de los sistemas de información del sector educación en el marco de la educación inclusiva sobre la base de la necesidad de información de las demás líneas. Ello implica que los sistemas se articulen entre sí, y que permitan la interoperabilidad con los sistemas de información de otros sectores (MIMP, Conadis, Minsa, entre otros).

Asimismo, esta línea de acción busca desarrollar mecanismos de difusión de la información producida en el marco de la transparencia y acceso a la información pública para la toma de decisiones y acciones de mejora en el sistema educativo. Asimismo, se propone orientar el proceso de adecuación de los sistemas de información al marco de la educación inclusiva.

Producto	Actividades
1. Sistemas de información que respondan a las demandas de información en materia de educación inclusiva.	1.1 Diagnóstico de necesidad de adecuación o desarrollo de los sistemas de información existentes de acuerdo a los requerimientos de información establecidos en el Minedu (por ejemplo, conocer las variables relacionadas con la población objetivo).
	1.2 Adecuación o desarrollo de los sistemas de información del Minedu de manera progresiva.
	1.3 Mapa de procesos de información (flujo: definición de variables, datos, recojo, instrumentos, almacenamiento, procesamiento, etc.) desde el marco de la educación inclusiva.

	1.4 Identificación de las necesidades de información que puedan ser provistos por los sistemas de información de otros sectores.
	1.5 Desarrollo de plan de interoperabilidad de sistemas del sector y con otros.

### 6.7 Línea 7: Infraestructura y mobiliario educativo inclusivo

Esta línea busca orientar y promover la implementación de infraestructura y mobiliario educativo que cumpla con la condición de accesibilidad conforme al diseño universal, y respondiendo a la diversidad de características de la población estudiantil. Además, se propone garantizar la seguridad de todos los estudiantes y del personal dentro de la institución educativa. Para ello se debe asegurar que toda infraestructura cuente con servicios básicos señalados en el DS N.º 007-2021-MINEDU (electricidad, agua potable, saneamiento, internet, entre otros), así como con espacios recreativos para la convivencia y el juego.

La accesibilidad se entiende como la condición que cumple un ambiente o espacio (interior o exterior), objeto, instrumento, sistema o medio para que sea utilizable por todas las personas en forma segura, confiable y de la manera más autónoma y confortable posible, sin restricciones derivadas de la inadecuación del medio físico, de modo que permita el fácil desplazamiento y eficiente uso de la infraestructura educativa. Presupone la utilización de los conceptos de diseño universal.

La accesibilidad es una de las obligaciones para garantizar el derecho a la educación —derecho fundamental de la persona y la sociedad—, e implica el acceso a una educación de calidad, equitativa, pertinente e inclusiva a todas las personas sin discriminación alguna; es decir, trasciende las condiciones físicas.

Producto	Actividades
1. Normatividad para regular la accesibilidad en la infraestructura y mobiliario de los locales educativos.	1.1 Actualización de la norma técnica denominada “Criterios de diseño para mobiliario educativo de la Educación Básica Regular”.
	1.2 Actualización del manual de intervención a través de módulos prefabricados en el marco de la educación inclusiva.
	1.3 Actualización de la norma técnica denominada “Criterios de diseño para locales educativos de EBE”.
	1.4 Actualización de la norma técnica denominada “Criterios generales de diseño para infraestructura educativa”.
2. Locales y mobiliarios educativos con	2.1 Matriz de locales educativos con déficit o brechas de accesibilidad de acuerdo al marco de la educación inclusiva a partir del diagnóstico del estado situacional de la infraestructura accesible de las II. EE. de educación básica (SRI/CENSO/FUIE).



condiciones para la accesibilidad.	2.2 Intervenciones a locales educativos con infraestructura inclusiva y mobiliario educativo.
	2.3 Ejecución de acondicionamiento para la accesibilidad bajo la modalidad de subvenciones (transferencias de recursos a II. EE.) conforme al presupuesto autorizado en la ley de presupuesto del sector público para cada año fiscal y en el marco de la norma técnica “Disposiciones generales para la ejecución de mantenimiento y acondicionamiento de infraestructura educativa bajo la modalidad de subvenciones”, aprobada mediante RM N.º 557-2020-MINEDU.

### 6.8 Línea 8: Gobernanza y gestión territorial orientada a la educación inclusiva

Orientar el proceso de planificación, ajuste e implementación del servicio educativo en el marco de la educación inclusiva, en un contexto de ordenamiento territorial, buscando que los decisores, organizaciones sociales y actores locales asuman un compromiso político, y que se establezca con las regiones una ruta consensuada y la legitimación en el territorio de lo planificado.

Producto	Actividades
1. Plan Marco de Educación Inclusiva incorporado en los planes regionales para su implementación.	1.1 Presentar a las regiones (DRE y UGEL) la propuesta para la construcción conjunta del Plan Marco de Educación Inclusiva.
	1.2 Orientaciones de gobernanza y gestión territorial para incorporar la educación inclusiva: mapeo de actores, agendas regionales y locales, iniciativas, entre otras.
	1.3 Orientaciones para la articulación (Minedu-IGED) para fortalecer capacidades en el marco de la educación inclusiva.
	1.4 Diseño de una agenda de trabajo intersectorial para la educación inclusiva.
	1.5 Asistencia técnica y acompañamiento para la implementación de las acciones vinculadas a la educación inclusiva de los planes regionales.
	1.6 Acompañamiento a las mesas de trabajo participativo regional, local y otras organizaciones para la implementación de las acciones de los planes regionales vinculadas a la educación inclusiva.
	1.7 Acompañamiento a la implementación de la agenda intersectorial para la educación inclusiva.

## Referencias bibliográficas

Alba, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de [https://educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_2\\_0.pdf](https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf)

Boggino, N. (2021). *¿Inclusión o accesibilidad educativa para tod@s?* Homo Sapiens.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3.ª ed.). Fuhem.

Brugué, J., Subirats, J. y Carmona, R. (2002). De la pobreza a la exclusión social. *Revista internacional de Sociología*, 33, 7-45.

Consejo Nacional de Educación (CNE) (s. f.). *Marco de referencia común sobre gestión educativa descentralizada, territorio y enfoque territorial*. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Marco%20de%20referencia%20comun%20CNE.pdf>

Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional al 2036.

Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (Conadis). Minedu. (2021). Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1932186/POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20MULTISECTORIAL%20EN%20DISCAPACIDAD%20PARA%20EL%20DESARROLLO%20AL%202030.pdf>

Duque, C. (2020). *Educación inicial e inclusiva: desafíos y dilemas de los maestros frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular*. Corporación universitaria Minuto de Dios.

Elizondo, C. (2020a). *Ámbitos de aprendizaje: una propuesta interdisciplinar*. Octaedro.

Elizondo, C. (2020b). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.

Elizondo, C. (2020c). *La inclusión en secundaria: propuestas educativas innovadoras para el aula*. Horsori.

Holzschuher, C. (2020). *Cómo organizar aulas inclusivas*. Narcea Ediciones.

INEI. (2006). *Encuesta nacional continua 2006*. Autor

INEI. (2017). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad*. Recuperado de [https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf](https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf)

Ministerio de Educación (Minedu). (s. f). Currículo Nacional de la Educación Básica. Recuperado de <http://curriculonacional.isos.minedu.gob.pe/index.php?action=artikel&cat=2&id=45&artlang=es>

Ministerio de Educación (Minedu). (s. f.). Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1481464/Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20y%20T%C3%A9cnico-Productiva.pdf>

Minedu. (2016). *Lineamientos para la relación intergubernamental entre el Ministerio de Educación, los gobiernos regionales y gobiernos locales*. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5153/Lineamientos%20para%20la%20relaci%C3%B3n%20intergubernamental%20entre%20el%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20los%20Gobiernos%20Regionales%20y%20Gobiernos%20Locales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Cultura del Perú. (s. f.). Base datos de pueblos indígenas u originarios (BDPI). Recuperado de <https://bdpi.cultura.gob.pe/lenguasç>

Miñana, C. y Moreno, M. (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.

Presidencia del Consejo de Ministros (PCM). (2014). Competencias sectoriales a los gobiernos locales con enfoque de gestión descentralizada de servicios públicos. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/3754316C16BC64DA05257DF000581DD2/\\$FILE/Informe\\_Final\\_Plan\\_de\\_Supervisi%C3%B3n.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/3754316C16BC64DA05257DF000581DD2/$FILE/Informe_Final_Plan_de_Supervisi%C3%B3n.pdf)

Ramos, G., Cueto, S. y Felipe, C. (2021). *La educación de niñas y niños con discapacidad en el Perú durante la pandemia del Covid-19*. Grade.

Toca, A., Acevedo, S. y Sánchez, N. (2020). *Educación inclusiva y educación superior virtual: construyendo desde la diversidad*. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Recuperado de [https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11235/1/Libro\\_Educacion%20inclusiva%3a%20propuesta%20para%20instituciones%20de%20educacion%20superior%20con%20modelo%20virtual\\_2020.pdf](https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11235/1/Libro_Educacion%20inclusiva%3a%20propuesta%20para%20instituciones%20de%20educacion%20superior%20con%20modelo%20virtual_2020.pdf)

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC), Minedu. (2019). Evaluación de logros de aprendizaje. Resultados 2019. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosnacionales2019/>