

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/351510568>

# Al final del salón: Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con discapacidad en el Perú

Book · December 2016

CITATIONS

2

READS

37

3 authors:



**Renato Constantino**

Pontifical Catholic University of Peru

33 PUBLICATIONS 48 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Renata Bregaglio**

Pontifical Catholic University of Peru

30 PUBLICATIONS 21 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



**Selene Cueva**

Pontifical Catholic University of Peru

1 PUBLICATION 2 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Discapacidad y medios de comunicación [View project](#)



Capacidad jurídica [View project](#)



# AL FINAL DEL SALÓN: UN DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL PERÚ

## **Al final del salón:**

### **Un diagnóstico de la situación de la educación de personas con discapacidad en el Perú**

#### **Consultores:**

##### **Renato Constantino Caycho (coordinador)**

Abogado peruano por la Pontificia Universidad Católica del Perú y estudiante de la maestría en Derechos Humanos de esa casa de estudios. Es predocente del Departamento de Derecho de la misma universidad y docente del curso de Derecho Internacional Humanitario en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Discapacidad (GRIDIS) de la PUCP. Se desempeña como abogado investigador en la ONG Sociedad y Discapacidad – SODIS.

##### **Renata Bregaglio Lazarte**

Abogada, magíster en Derechos Humanos y candidata a Doctora en Derecho por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Profesora auxiliar del Departamento de Derecho de la PUCP en el curso Clínica jurídica de discapacidad y derechos humanos. Investigadora del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la misma universidad. Coordinadora del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Discapacidad de la PUCP – GRIDIS.

##### **Selene Cueva Madrid**

Economista por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es predocente del Departamento de Economía de la misma universidad.

1ª edición, Diciembre 2016

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2016-17671

Editado por Paz y Esperanza

Jr. Hermilio Valdizán 681, Jesús María, Lima

Impresión: Sonimágenes del Perú

Av. 6 de Agosto 968, Jesús María, Lima

# INDICE

1. ABREVIATURAS .....	8
2. INTRODUCCIÓN .....	9
3. METODOLOGÍA.....	10
4. LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN EL PERÚ.....	11
5. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	16
5.1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS .....	17
5.2. EL EBDH Y SU INTERACCIÓN CON LA DISCAPACIDAD EN EL MARCO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN .....	19
5.2.1. DISPONIBILIDAD.....	21
5.2.2. ACCESIBILIDAD .....	21
5.2.2.1. ACCESIBILIDAD SIN DISCRIMINACIÓN .....	22
5.2.2.2. ACCESIBILIDAD FÍSICA Y EN LAS COMUNICACIONES .....	22
5.2.2.3. ACCESIBILIDAD ECONÓMICA.....	22
5.2.3. ACEPTABILIDAD .....	24
5.2.4. ADAPTABILIDAD .....	27
5.3 OBLIGACIONES ESTATALES E INDICADORES EN MATERIA EDUCATIVA .....	26
6. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	30
6.1. INSTITUCIONALIDAD .....	30
6.2. NORMATIVA .....	32
6.3. PLANES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	35
6.4. PRESUPUESTO DESTINADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	38
7. OBLIGACIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PAÍS.....	44
7.1. DISPONIBILIDAD.....	44
7.1.1. OBLIGACIÓN DE CONTAR CON MATERIALES EDUCATIVOS ACCESIBLES.....	44
7.1.2. OBLIGACIÓN DE CONTAR CON CARRERAS DE EDUCACIÓN CON ENFOQUE DE DIVERSIDAD EDUCATIVA .....	45
7.2. ACCESIBILIDAD.....	46
7.2.1. OBLIGACIÓN DE ALCANZAR LA PLENA COBERTURA EDUCATIVA .....	47
7.2.2. OBLIGACIÓN DE BRINDAR EDUCACIÓN NO SEGREGADA EN CENTROS EDUCATIVOS REGULARES.....	50
7.2.3. OBLIGACIÓN DE CONTAR CON INFRAESTRUCTURA ACCESIBLE.....	60
7.2.4. OBLIGACIÓN DE NO REALIZAR COBROS EXTRA POR LA PERMANENCIA DE ESTUDIANTE CON NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL .....	64

7.3. ACEPTABILIDAD .....	65
7.3.1. OBLIGACIÓN DE MANTENER A LOS NIÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO.....	65
7.3.2. OBLIGACIÓN DE CONSULTA A PADRES Y ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD.....	66
7.3.3. OBLIGACIÓN DE PREVENIR Y SANCIONAR EL ACOSO ESCOLAR.....	67
7.4. ADAPTABILIDAD.....	68
7.3.1 OBLIGACIÓN DE PROVEER EDUCACIÓN A ESTUDIANTES SORDOS EN SU PROPIA LENGUA.....	68
7.3.2 OBLIGACIÓN DE PROVEER DE APOYOS Y AJUSTES PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD .....	69
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	72
8.1. CONCLUSIONES .....	72
8.2. RECOMENDACIONES .....	74
9. BIBLIOGRAFÍA .....	75

## TABLAS

Tabla 1. Población con discapacidad por rangos de edad – ENEDIS 2012 .....	11
Tabla 2. Población total y con discapacidad por rangos de edad .....	12
Tabla 3. Características de la población con discapacidad, por rangos de edad .....	12
Tabla 4. Población con discapacidad según tipo de discapacidad, por rangos de edad .....	14
Tabla 5. Niños con discapacidad en Cusco – ENAHO 2015.....	15
Tabla 6. Niños con discapacidad en San Martín – ENAHO 2015.....	15
Tabla 7. Correspondencia del EBDH con la perspectiva de discapacidad.....	21
Tabla 8. Matriz de indicadores del derecho a la educación inclusiva .....	28
Tabla 9. Evolución de las directivas de matrícula en materia de discapacidad.....	34
Tabla 10. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2013, por rubros de gasto .....	40
Tabla 11. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2015, por rubros de gasto .....	41
Tabla 12. Comparación en el presupuesto destinado a entrega de materiales: 2013 - 2015.....	42
Tabla 13. Obligaciones de disponibilidad en la educación inclusiva.....	44
Tabla 14. Universidades que ofrecen carrera de educación especial.....	46
Tabla 15. Obligaciones de accesibilidad en educación inclusiva .....	46
Tabla 16. Matrícula de niños con discapacidad en edad escolar .....	47
Tabla 17. Matrícula bruta total y matrícula de personas con discapacidad 2015, por nivel modular .....	48
Tabla 18. Matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2015 .....	50
Tabla 19. II.EE. inclusivas de EBR 2012 .....	52
Tabla 20. II.EE. inclusivas de EBR 2015 .....	52
Tabla 21. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria (2012) .....	53
Tabla 22. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria (2015) .....	53
Tabla 23. II.EE. inclusivas de EBR 2012 .....	54
Tabla 24. II.EE. inclusivas de EBR 2015 .....	54
Tabla 25. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria 2012.....	55
Tabla 26. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria 2015.....	55
Tabla 27. Distribución de las PCD con acceso a educación 2015, por nivel modular, según sexo, área de residencia, y tipo de gestión educativa.....	56
Tabla 28. Población con discapacidad en instituciones educativas inclusivas .....	57
Tabla 29. Matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2012 .....	59
Tabla 30. Matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2015 .....	59
Tabla 31. Comparación de matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2012 - 2015.....	59
Tabla 32. Indicadores de accesibilidad .....	62
Tabla 33. Número de instituciones educativas accesibles.....	63
Tabla 34. Indicadores de aceptabilidad en la educación inclusiva.....	65
Tabla 35. Motivos de retiro de CEBE 2015, por sexo.....	66
Tabla 36. Indicadores de adaptabilidad en la educación inclusiva.....	68
Tabla 37. CEBEs e II.EE. atendidas por SAANEE 2015 .....	70
Tabla 39. Personas atendidas por los SAANEE por tipo de discapacidad y nivel modular, 2015.....	71

## GRÁFICOS

Gráfico 1. Población con discapacidad entre 3 a 21 años, por sexo .....	13
Gráfico 2. Población con discapacidad entre 3 a 21 años, por área geográfica .....	13
Gráfico 3. Población con discapacidad entre 3 a 21 años, por tipo de discapacidad .....	14
Gráfico 4. Presupuesto anual para Educación Básica Especial 1999-2015 (millones de soles) .....	38
Gráfico 5. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 "Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva" 2013-2015 (millones de soles) .....	39
Gráfico 6. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 "Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva" 2013, por rubros de gasto .....	40
Gráfico 7. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 "Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva" 2015, por rubros de gasto .....	42
Gráfico 8. Comparación en el presupuesto destinado a entrega de materiales: 2013 - 2015 .....	43
Gráfico 9. Matrícula de niños con discapacidad en edad escolar .....	48
Gráfico 10. Cobertura educativa de población con necesidades educativas especiales .....	49
Gráfico 11. Acceso educativo de población con NEE al nivel Superior no Universitario .....	50
Gráfico 12. Instituciones de EBR inclusivas 2012 - 2015 .....	54
Gráfico 13. Comparación de matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2012 - 2015 .....	60
Gráfico 14. Accesibilidad en instituciones educativas .....	63
Gráfico 15. Accesibilidad en instituciones educativas .....	64
Gráfico 16. Accesibilidad en instituciones privadas .....	64
Gráfico 17. Casos reportados de acoso escolar .....	67
Gráfico 18. Cobertura de los SAANEE .....	70

# PRESENTACIÓN



*La educación es uno de los derechos humanos con mayor consagración normativa en el ámbito internacional y con mayor relevancia. Ello pues no solamente es un derecho en sí mismo, sino también un derecho "habilitante", es decir, que posibilita el ejercicio de otros derechos.<sup>1</sup>*

Estimado lectora/lector, el documento que tiene en sus manos pretende aportar con la mejora de la educación inclusiva en nuestro país, a partir de la problematización de las políticas públicas sobre educación, su implementación y sus resultados, en consonancia con tres tipos de indicadores que el PNUD propone para evaluar el avance de los derechos humanos, en este caso el derecho a la educación para la población en edad escolar con discapacidad.

En tal sentido las cifras aquí vertidas nos muestran tímidos avances en la inclusión de los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo de nuestro país. A nivel de indicadores de estructura, esto es, el nivel de organización de Estado peruano para cumplir con las normatividades internacionales, se constata que se cuentan con normas que obligan a la inclusión en nuestro sistema educativo regular; sin embargo, como señalan los autores de este documento "...la planificación en políticas públicas no ha ayudado a la inclusión educativa de niños con discapacidad".

Los indicadores de proceso que miden la implementación de las políticas de inclusión educativa indican, que solo el 23,6% de la niñez con alguna discapacidad accede a la educación inicial y solo el 22% en edad escolar está registrada en el sistema educativo. 77% se encuentra fuera de la escuela y por ende sus derechos son vulnerados; según cifras de la Encuesta Nacional Especializado sobre Discapacidad (ENEDIS 2012), que evidentemente muestran pocos avances en la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad en nuestro sistema educativo.

Respecto a los indicadores de resultado, el mismo Ministerio de Educación, como lo refieren los autores de esta publicación, "...únicamente el 15% de las instituciones educativas son accesibles".

La problematización que hacen los autores sobre la educación inclusiva en el caso de la población sorda es desafiante para hacer realidad la educación para niños, niñas y jóvenes sordos, precisando que ellos y ellas tienen el "derecho de ser educados en su propia lengua". En este caso en particular los autores no han identificado instituciones educativas para niños sordos, en perspectiva de educación intercultural, siendo este indicador de resultado preocupante porque se estaría vulnerando el derecho a la educación para esta población.

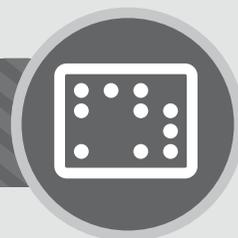
Tengamos presente que la Ley General sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2012) adecúa la normatividad nacional a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), señalando que "la persona con discapacidad tiene derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades".

Por las razones expuestas proponemos que nuestro sistema educativo se reconvierta con la finalidad de tener escuelas inclusivas, flexibles, con profesionales capacitados para atender las diferencias, comprometidos con la responsabilidad de lograr que todos los y las estudiantes adquieran conocimientos significativos para su vida y su inclusión como miembros activos de sus familias y comunidades. De esta forma este derecho habilitante posibilitara el ejercicio de otros derechos, como el derecho al trabajo.

Milagros Sovero Habich  
Coordinadora del Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad.

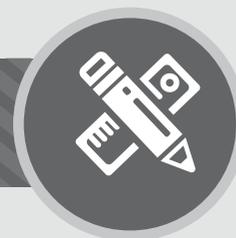
<sup>1</sup> TOMASEVSKI, Katarina. *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Lund: Right to Education Primers, 2001, p. 10. Citado por los autores de esta publicación.

# 1. ABREVIATURAS



CDN	Convención de los Derechos del Niño
CDPCD	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad
CEBE	Centro de Educación Básica Especial
CNA	Código del Niño y el Adolescente
CONADIS	Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad
CortelDH	Corte Interamericana de Derechos Humanos
DRE	Dirección Regional de Educación
EBDH	Enfoque Basado en Derechos Humanos
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
INDECOPI	Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual
LGPCD	Ley 29973 - Ley General de la Persona con Discapacidad
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MIDIS	Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
MIMP	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables
MINEDU	Ministerio de Educación
MTPE	Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo
NNA	Niños, niñas y adolescentes
PRITE	Programas de Intervención Temprana
RLGPCD	Reglamento de la Ley General de la Persona con Discapacidad
RNE	Reglamento Nacional de Edificaciones
SAANEE	Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

## 2. INTRODUCCIÓN



Es triste conocer las cifras de exclusión educativa en nuestro país. La realidad nos muestra que la educación, a pesar de su importancia (y del aparente interés que le muestran los gobernantes), sigue siendo esquivada para diferentes segmentos de la población. En tal sentido, suelen verse más afectados los colectivos que enfrentan una vulnerabilidad especial: niñas de entornos rurales, niños de pueblos indígenas y niños con discapacidad.

Este último grupo es el que nos ocupará en las siguientes páginas. A pesar de que ya existe una idea clara de cuál debería ser la forma de abordar la educación de las personas con discapacidad, lamentablemente, el sistema educativo peruano las ha seguido marginando y segregando. En tal sentido, las personas con discapacidad se han visto olvidadas de varias políticas públicas de manera general y también, de manera específica, por la falta de una perspectiva de discapacidad respetuosa de los derechos humanos en el sistema educativo peruano.

Estas desigualdades en la satisfacción del derecho a la educación pueden llegar a marcar toda la vida de la persona con discapacidad e impedir su plena inclusión. Una escuela inclusiva es el primer paso hacia una sociedad inclusiva. La participación en la escuela permite que niños con discapacidad y sin discapacidad puedan conocerse y reconocer el valor de sus diferencias. Tal es el primer paso hacia una sociedad que deje de discriminar a personas con discapacidad y, por el contrario, sepa que sus perspectivas de vida enriquecen la vida social. En ese sentido, transformar la escuela y todo el sistema educativo resulta una tarea primordial para garantizar los cambios que se necesitan en nuestro país para que personas con discapacidad y sin discapacidad podamos convivir en una real igualdad de condiciones.

### 3. METODOLOGÍA



El presente informe busca conocer la realidad del derecho a la educación para personas con discapacidad en nuestro país. Para ello, en primer lugar, determinará la situación de los niños con discapacidad en el Perú (así como en San Martín y Cusco). En ese sentido, se utilizará la información contenida en diversas fuentes estadísticas realizadas por el Estado: la ENEDIS 2012 y la ENAHO 2015.

A continuación, se desarrolla cuál es el contenido de la educación inclusiva para personas con discapacidad a partir de los diferentes estándares internacionales existentes. A partir de cada una de esas dimensiones, se establecen obligaciones estatales para una medición ideal del contenido del derecho a la educación inclusiva. Adicionalmente, se analizará el marco normativo y presupuestario que se ha planteado hasta el día de hoy con respecto a la educación inclusiva.

Posteriormente, a partir de información recolectada de la ENEDIS 2012, la ECE 2015 y la ENAHO 2015 así como de accesos a la información pedidos especialmente para la situación, se ha visualizado cómo se viene haciendo efectivo ese derecho, a partir de la matriz desarrollada para esta finalidad. Se utiliza también información recolectada en diversas entrevistas. Finalmente, se plantean las conclusiones y recomendaciones correspondientes.

## 4. LA SITUACIÓN DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN EL PERÚ



Uno de los aspectos más relevantes para formular una política pública adecuada es conocer adecuadamente a qué población se pretende atender. Así, en el caso de la educación se vuelve primordial el conocer la situación de los niños con discapacidad que son los que tiene derecho a disfrutar de la educación básica.

Lamentablemente, durante mucho tiempo hubo una falencia al momento de medir cuántas personas con discapacidad había en el Perú. Ello terminaba disminuyendo la posibilidad de realizar políticas públicas efectivas para los derechos de estas personas. En vista de ello, y en consonancia con las obligaciones internacionales asumidas por el Perú con la ratificación de la CDPD,<sup>1</sup> el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) decidió realizar, en el año 2012, la Encuesta Nacional Especializada en Discapacidad (ENEDIS 2012).

Si bien el instrumento fue diseñado en consonancia con los principios que guían el modelo social de la discapacidad, existen diversas críticas a su aplicación pues existe una diferencia estadística sustancial con las estimaciones del Banco Mundial.<sup>2</sup> A pesar de ello, ha sido el instrumento más utilizado por los formuladores de políticas públicas al momento de acercarse a la temática de la discapacidad. En el Perú, de acuerdo con la ENEDIS 2012, existen 162 813 niños con discapacidad. Como puede verse en el cuadro a continuación, la población se concentra en el segmento entre 12 y 17 años.

**Tabla 1. Población con discapacidad por rangos de edad – ENEDIS 2012**

Total Nacional	162 813
00-05	35 534
06-11	62 199
12-17	65 080

Elaboración propia

El INEI mantuvo la metodología en las siguientes encuestas periódicas que realiza. En tal sentido, las Encuestas Nacionales de Hogares (ENAHO) de los años 2014 y 2015 recabaron cifras sobre la prevalencia de la discapacidad en la población peruana. Es necesario recoger dicha información porque es la más actualizada y con respecto a ella se podrán plantear las políticas públicas necesarias para mejorar el disfrute de sus derechos.

1 CDPD. Artículo 31. Recopilación de datos y estadísticas

1. Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención. En el proceso de recopilación y mantenimiento de esta información se deberá: a) Respetar las garantías legales establecidas, incluida la legislación sobre protección de datos, a fin de asegurar la confidencialidad y el respeto de la privacidad de las personas con discapacidad; b) Cumplir las normas aceptadas internacionalmente para proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como los principios éticos en la recopilación y el uso de estadísticas.
2. La información recopilada de conformidad con el presente artículo se desglosará, en su caso, y se utilizará como ayuda para evaluar el cumplimiento por los Estados Partes de sus obligaciones conforme a la presente Convención, así como para identificar y eliminar las barreras con que se enfrentan las personas con discapacidad en el ejercicio de sus derechos.
3. Los Estados Partes asumirán la responsabilidad de difundir estas estadísticas y asegurar que sean accesibles para las personas con discapacidad y otras personas.
- 2 Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial. Informe mundial sobre la discapacidad en el mundo, 2011.

**Tabla 2. Población total y con discapacidad por rangos de edad**

Grupo	Total	Rango de edad				
		Menores 18	De 3 a 5	De 6 a 11	De 12 a 16	De 17 a 21
Población total	33.883.737	10.358.878	1.635.421	3.600.825	3.011.299	2.886.154
Población con discapacidad	1.203.100	137.608	18.049	57.925	45.773	46.601
Ratio (%)	3,55	1,33	1,10	1,61	1,52	1,61

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

De acuerdo con la ENAHO 2015, el 3.55% de población peruana tiene una discapacidad. Esto es menor de lo que se registró en la ENEDIS 2012, donde se planteó que dicha población representaba el 5.2% del total de peruanos. Si bien es complicado esbozar cuáles son los motivos reales para plantear por qué esta cifra ha venido bajando, se puede pensar que la metodología de la encuesta para la medición de la discapacidad tiene diversos problemas que no permiten una cifra totalmente certera.

Con respecto a lo que concierne al objeto de este estudio, la ENAHO 2015 señala que el 1.33% de los niños (menores de 18 años) tiene discapacidad. Ello representa 137 608 personas. También nos ha parecido relevante conocer a la población con discapacidad que llega hasta los 21 años por dos motivos: en primer lugar, porque son posibles usuarios de la educación superior y; en segundo lugar, por la posibilidad de que algunos de ellos puedan seguir en educación básica especial debido a la posibilidad de extraedad en dicho sistema.

**Tabla 3. Características de la población con discapacidad, por rangos de edad**

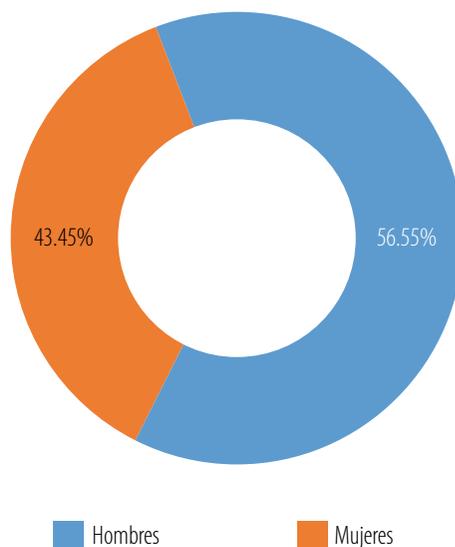
Rango de edad	Sexo		Área	
	Hombres	Mujeres	Rural	Urbana
De 3 a 5	12.461	5.588	2.988*	15.061
De 6 a 11	30.787	27.138	15.269	42.656
De 12 a 16	23.599	22.174	14.297	31.476
De 17 a 21	28.351	18.250	11.728	34.873
Total	95.197	73.150	44.282	124.065

\* Estimación obtenida con menos de 30 observaciones<sup>3</sup>

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

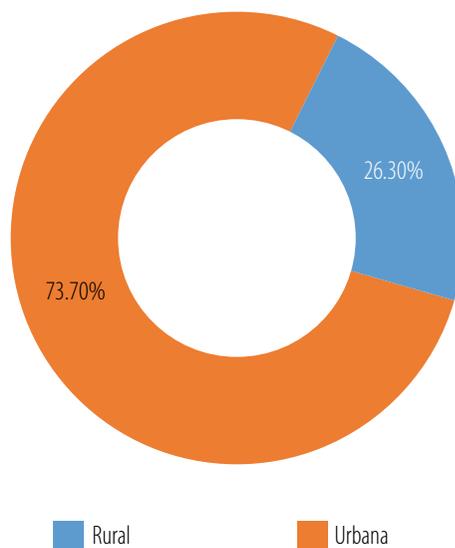
3 Por el teorema del límite central, si una muestra es lo suficientemente grande, la distribución de la media muestral será aproximada a una distribución normal. En estadística, se considera que una muestra es grande cuando es mayor a 30 observaciones. Por ello, es necesario acotar que las estimaciones se están realizando con muestras pequeñas en algunos casos. Este mismo criterio es usado en otros informes realizados por el INEI como los informes finales de la ENDES.

**Gráfico 1. Población con discapacidad entre 3 a 21 años, por sexo**



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

**Gráfico 2. Población con discapacidad entre 3 a 21 años, por área geográfica**



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

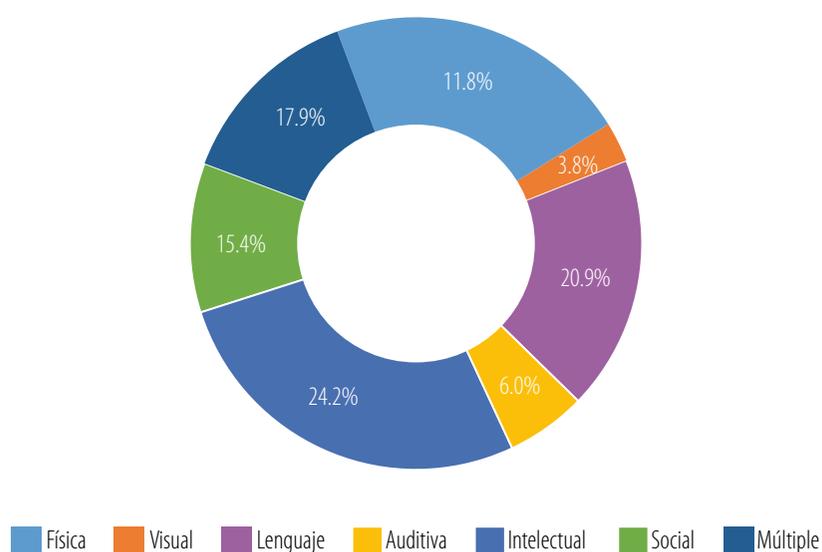
La prevalencia es mayor en varones que en mujeres y, como ya es una constante con respecto a la población peruana, hay mayor incidencia en zonas urbanas que rurales.

**Tabla 4. Población con discapacidad según tipo de discapacidad, por rangos de edad**

Rango de edad	Tipo de discapacidad						
	Física	Visual	Lenguaje	Auditiva	Intelectual	Social	Múltiple
De 3 a 5	5.500*	1.086*	10.632	418*	4.172*	3.387*	4.236*
De 6 a 11	15.226	4.359*	27.278	9.451*	31.713	16.911	23.877
De 12 a 16	7.716	2.479	19.197	6.759*	22.403	17.775	18.659
De 17 a 21	10.710	4.634	11.865	3.160*	21.790	12.770	12.587
Total	39.152	12.557	68.971	19.788	80.077	50.844	59.359

\* Estimación obtenida con menos de 30 observaciones  
Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

**Gráfico 3. Población con discapacidad entre 3 a 21 años, por tipo de discapacidad**



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

En principio, es necesario tener en cuenta los problemas técnicos de la encuesta. Muchas de las estimaciones fueron obtenidas con menos de 30 muestras lo cual es estadísticamente problemático. Más allá de eso, el gráfico nos permite observar que no hay una prevalencia clara de una discapacidad sobre otra. Mientras que en adultos, la discapacidad física suele ser la más recurrente.

Los tipos de discapacidad son distintos y requieren diferentes enfoques de trabajo. Los requerimientos de inclusión de niños con discapacidad intelectual no van a ser los mismos que los niños sordos. Por ello es importante conocer las diferencias poblacionales entre estos colectivos. Adicionalmente, se debe apreciar que, dada la alta prevalencia de situaciones de discapacidad múltiple, puede ser necesario que los enfoques se sumen.

Finalmente, en tanto esta investigación plantea un enfoque especial sobre la situación de los departamentos de Cusco y San Martín, se presentan las cifras pertinentes en esos casos. Es importante reconocer que, dada la naturaleza de la encuesta, es complicado llegar a cifras exactas. A pesar de ello, es importante reconocer que las cifras porcentuales de discapacidad en cuanto a niñez varían bastante entre una región y otra. Tal disparidad tendría que ser objeto de una nueva investigación porque se requiere conocer mejor si es que esto se debe a una mayor prevalencia de la discapacidad (cuyas razones deberían ser dilucidadas) o porque sigue habiendo un ocultamiento de los niños con discapacidad en varias zonas del país y ello dificulta su ubicación.

**Tabla 5. Niños con discapacidad en Cusco – ENAHO 2015**

Grupo	Total	Menores de 18	Entre 3 a 21 años
Población total	1.452.564	459.851	495.513
Población con discapacidad	39.190	2.281*	2.801*
Ratio (%)	2,70	0,50	0,57

\* Estimación obtenida con menos de 30 observaciones

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

**Tabla 6. Niños con discapacidad en San Martín – ENAHO 2015**

Grupo	Total	Menores de 18	Entre 3 a 21 años
Población total	933.154	322.152	337.790
Población con discapacidad	21.431	4.424*	4,465*
Ratio (%)	2,30	1,37	1,32

\* Estimación obtenida con menos de 30 observaciones

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia

## 5. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



La educación es uno de los derechos humanos con mayor consagración normativa en el ámbito internacional y con mayor relevancia. Ello pues no solamente es un derecho en sí mismo, sino también un derecho “habilitante”, es decir, que posibilita el ejercicio de otros derechos.<sup>4</sup> En este sentido, la educación es el “principal medio que permite a adultos y menores marginados económica y socialmente salir de la pobreza y participar plenamente en sus comunidades”,<sup>5</sup> y es un elemento esencial para la conformación de una sociedad democrática<sup>6</sup> y solidaria.<sup>7</sup>

No obstante, tal como sucede con el ejercicio de otros derechos, los colectivos humanos tradicionalmente más excluidos también han sido apartados de la educación, como es el caso de los NNA con discapacidad.<sup>8</sup> El concepto de educación inclusiva (prevista en el artículo 24 de la CDPD y 35 de la LGPCD) busca combatir tales exclusiones y maltratos, y consagra la idea de que la educación no puede ser segregada, sino que tiene que incluir a grupos tradicionalmente excluidos del sistema educativo, como son las minorías religiosas, minorías lingüísticas, pueblos indígenas y personas con discapacidad.<sup>9</sup> En ese sentido, la educación inclusiva es un enfoque no solamente útil para NNA con discapacidad, sino para otros grupos tradicionalmente segregados.

En este punto, es pertinente traer a colación lo señalado por el famoso Informe Delors.<sup>10</sup> Este informe, realizado por la UNESCO en la última década del siglo XX, señala que los contenidos pertinentes en materia educativa en el mundo de hoy son: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. La educación inclusiva pone acento en esta última dimensión, pues enseña a convivir con los diferentes. Tal conocimiento es de suma necesidad en una sociedad cada vez más globalizada. La educación segregada puede intentar lograr los otros contenidos, pero no enseña a convivir, pues este es un conocimiento vivencial que no se adquiere en los libros sino solo a través de la experiencia.

A partir de este marco teórico, y como se verá más adelante, en el Perú, la educación inclusiva está reservada para “niños y niñas con necesidades educativas especiales” (NEE). No obstante, como también se analizará en el siguiente capítulo, en la práctica esta categoría solo está referida a necesidades educativas vinculadas a la discapacidad. Es por ello que el presente estudio se focaliza en el derecho a la educación inclusiva de las personas con discapacidad.

4 TOMASEVSKI, Katarina. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Lund: Right to Education Primers, 2001, p. 10.

5 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999 párr. 1.

6 CORTE SUPREMA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. Wisconsin v Yoder (1972) 406 US 205, 221: ‘Some degree of education is necessary to prepare citizens to participate effectively and intelligently in our open political system if we are to preserve freedom and independence’.

7 TEDESCO, Juan Carlos. Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional de San Martín. 2009, p. 221.

8 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) E/C.12/GC/2009. 2 de julio del 2009, párr. 12.

9 Al respecto, el ex Relator sobre el Derecho a la Educación de Naciones Unidas señaló que la: “educación inclusiva se basa en el principio de que siempre que sea posible todos los niños deben estudiar juntos, sin establecer ningún tipo de diferencias. La educación inclusiva reconoce que todo niño tiene características, intereses, capacidades, y necesidades de aprendizaje particulares y que los alumnos con necesidades educativas especiales deben tener acceso al sistema de educación general y encontrar acomodo en él mediante una pedagogía centrada en el niño. La educación inclusiva, al tener en cuenta la diversidad existente entre los alumnos, trata de luchar contra actitudes discriminatorias, crear comunidades donde sean bien acogidos, lograr una educación para todos, así como mejorar la calidad y la eficacia de la educación de los alumnos de la enseñanza corriente.” MUÑOZ, VERNOR. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. A/HRC/4/29, párr. 9

10 UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1997).

## 5.1 EL DERECHO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL DERECHO INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

El Comité CDPD ha señalado en su Observación General sobre el Derecho a la Educación Inclusiva<sup>11</sup>, que la educación inclusiva debe ser entendida de cuatro formas:

- “Como un derecho humano fundamental de todos los estudiantes. Notablemente, la educación es el derecho del estudiante y no un derecho del padre o del cuidador (en el caso de niños y niñas). Las responsabilidades parentales en este medio están subordinadas al derecho del menor.
- Como un principio que valora el bienestar de todos los estudiantes, respeta su dignidad y autonomía inherente; y reconoce los requerimientos individuales y la habilidad de ser efectivamente incluido y contribuir en la sociedad.
- Como un medio de realización de otros derechos humanos. Es el medio primario por el que personas con discapacidad pueden salir por sí mismas de la pobreza, obtener las formas de participar plenamente en sus comunidades y ser protegidos de la explotación. También es la vía primaria por el que se obtienen sociedades inclusivas.
- Como el resultado de un proceso continuo y proactivo de compromiso para la eliminación de las barreras que impiden el derecho a la educación. Ello implica lograr cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas regulares para acomodar e incluir efectivamente a todos los estudiantes.”<sup>12</sup>

El acercamiento planteado por el Comité CDPD es acertado, en especial porque se reconoce que el derecho es de los estudiantes y no únicamente de los estudiantes con discapacidad. También es relevante que se haya tomado en cuenta que el rol de los padres no puede atentar contra el derecho de los niños para acceder a la educación inclusiva.

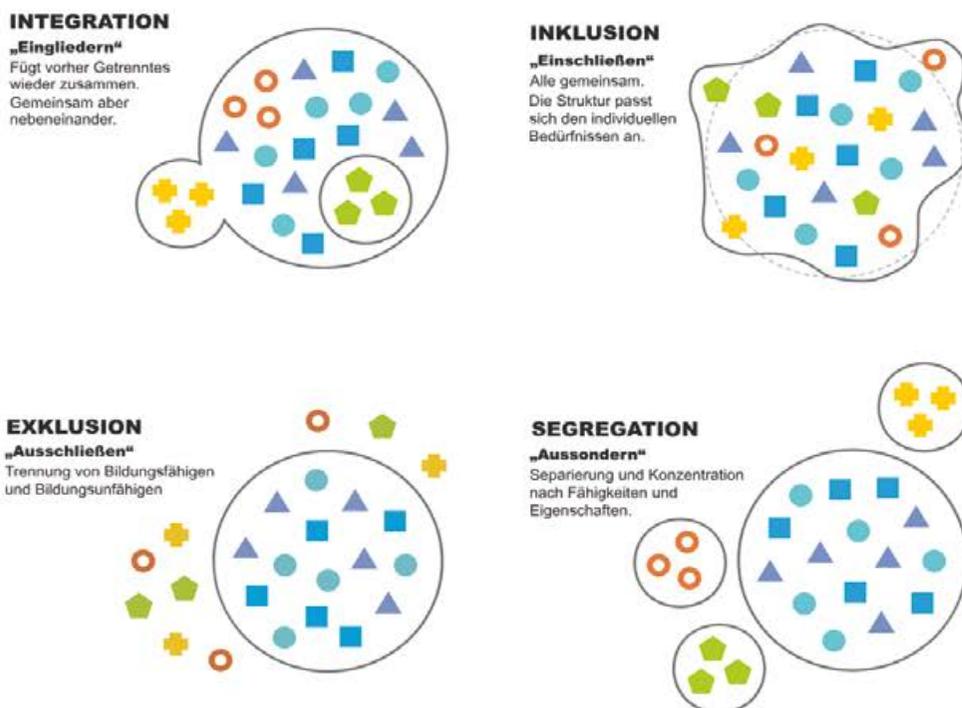
Es importante distinguir la educación inclusiva de otras formas de educación de personas con discapacidad que no cumplen con la conceptualización planteada por el Comité CDPD, ni con los objetivos del sistema inclusivo. Al respecto, el propio Comité CDPD ha diferenciado entre exclusión educativa, segregación, integración e inclusión. La exclusión claramente deniega el acceso a la educación de cierto colectivo (en este caso, personas con discapacidad), mientras que en un sistema de segregación los estudiantes con discapacidad reciben educación en entornos separados de los estudiantes sin discapacidad. La integración, por su parte, es el proceso por el cual los estudiantes con discapacidad pueden participar en la educación regular siempre y cuando el estudiante se adapte a las instalaciones. Finalmente, como ya se dijo la inclusión es un proceso de reforma de todo el sistema educativo para permitir una participación equitativa de todos los estudiantes sin ninguna distinción.<sup>13</sup>

11 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2016) General Comment 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. CRPD/C/GC/4.

12 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2016) General Comment 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. CRPD/C/GC/4. Traducción propia de

- a. A fundamental human right of all learners. Notably, education is the right of the individual learner, and not, in the case of children, the right of a parent or caregiver. Parental responsibilities in this regard are subordinate to the rights of the child.
- b. A principle that values the well-being of all students, respects their inherent dignity and autonomy, acknowledges individual requirements and ability to effectively be included in and contribute to society.
- c. A means of realizing other human rights. It is the primary means by which persons with disabilities can lift themselves out of poverty, obtain the means to participate fully in their communities, and be safeguarded from exploitation.[1] It is also the primary means through which to achieve inclusive societies.
- d. The result of a process of continuing and pro-active commitment to eliminate barriers impeding the right to education, together with changes to culture, policy and practice of regular schools to accommodate and effectively include all students.

13 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2016) General Comment 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education.



Grafik von Robert Aehnelt, CC-BY-SA-3.0 via Wikimedia Commons  
<http://www.bildungserver.de/Inklusion-10987.html>

Ilustración 1. Distinción entre exclusión, segregación, integración e inclusión educativa. Tomado de <http://www.bildungserver.de/Inklusion-10987.html>

A partir de lo señalado por el Comité CDPD, y tomando como base las dimensiones al derecho a la educación desarrolladas por el Comité DESC, el presente informe analizará el grado de cumplimiento del derecho a la educación inclusiva de acuerdo a las siguientes categorías: disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad.<sup>14</sup>

- Disponibilidad: se refiere a la obligación de ofrecer los recursos humanos y materiales suficientes para asegurar que el derecho a la educación pueda ser disfrutado por todos sin mayor problema.
- Accesibilidad: se refiere a las diferentes barreras que pueden impedir que las personas lleguen a disfrutar del derecho a la educación. Tales barreras se pueden ser físicas, económicas, o basadas en prejuicios por la pertenencia de una persona a determinado grupo social.
- Aceptabilidad: se refiere a que “los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser pertinentes, adecuados y revestir una determinada calidad<sup>15</sup> para las personas, de acuerdo a sus necesidades específicas.
- Adaptabilidad: implica la necesidad de realizar adaptaciones al servicio educativo de acuerdo a las diferentes necesidades de las diferentes personas que se benefician de él.

CRPD/C/GC/, párr. 11.

14 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999

15 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999, párr. 6

Asimismo, estas dimensiones serán complementadas con herramientas del EBDH, desarrollados en el siguiente acápite. Como se sabe el EBDH es una herramienta metodológica para la protección de los derechos humanos en la formulación de cualquier política pública.

## 5.2 EL EBDH Y SU INTERACCIÓN CON LA DISCAPACIDAD EN EL MARCO DEL derecho A LA EDUCACIÓN<sup>16</sup>

De acuerdo con la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas (OACDH), el enfoque basado en derechos humanos “es un marco conceptual para el proceso de desarrollo (...) basado en las normas internacionales de derechos humanos, y desde el punto de vista operacional, está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos”. La finalidad de dicha herramienta es “analizar las desigualdades que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo y corregir las prácticas discriminatorias y el injusto reparto del poder que obstaculizan el progreso en materia de desarrollo”.<sup>17</sup> En ese sentido, el EBDH plantea una nueva mirada a los procesos de desarrollo, insertos a su vez dentro de programas de lucha contra la pobreza, llevados a cabo en diferentes Estados. Se plantea, por tanto, una unificación de criterios que permita promover un desarrollo humano, orientado a la repotenciación de las capacidades, pero desde una perspectiva de satisfacción de derechos.

Dentro de las dinámicas de diseño de una política pública,<sup>18</sup> se plantea la necesidad de que esta incorpore un EBDH. Esta es una nueva metodología de adopción de las políticas públicas, basada en el entendimiento de que el desarrollo tiene que sostenerse en los principios de los derechos humanos.<sup>19</sup> Adicionalmente, bajo un enfoque de derechos humanos de las políticas públicas<sup>20</sup>, las mismas deben apoyar la realización de los derechos humanos de manera integral.<sup>21</sup>

En este contexto, el EBDH propone, por un lado, replantear los objetivos del desarrollo en términos de derechos. Para ello resulta fundamental identificar o traducir los objetivos de la intervención con acciones de promoción o respeto y garantía del derecho que se busca satisfacer a partir de una política pública. No obstante, en la medida que los derechos humanos son indivisibles, interdependientes y están relacionados entre sí, es importante también, la identificación de cuáles son los demás derechos humanos que se ven afectados (promovidos, garantizados, defendidos) con la intervención al desarrollo de manera complementaria. Asimismo, también podría ocurrir que la intervención no genere la afectación de un derecho en particular, sino que afecte de manera general a uno o varios derechos, sin que se pueda decir que la intervención se da básicamente en relación con alguno de estos derechos.

16 Esta sección se basa en dos trabajos previos: CONSTANTINO, Renato. Rampas, camillas, pastillas y más: Barreras en el ejercicio de del derecho a la salud de personas con discapacidad. Lima: Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2015, p. 8; y BREGAGLIO, Renata, Renato CONSTANTINO y Carmela CHÁVEZ. Políticas públicas con enfoque de derechos humanos en el Perú. KAS/IDEHPUCP. 2014, p. 22 – 24.

17 OACHD. Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derecho en la cooperación para el desarrollo. Nueva York y Ginebra. 2006, p.15.

18 Una política pública, de acuerdo con Carlos Alza, puede ser identificada como un proceso susceptible de ser reconstruido y que da cuenta de los pasos que se tomaron para realizar decisiones públicas que tienen que ver con la priorización de agendas socialmente relevantes vinculadas al uso del poder y los recursos del Estado, y que generan un valor público, cubriendo necesidades, resolviendo problemas y satisfaciendo intereses. ALZA, Carlos. Diseño de Políticas Públicas en Derechos Humanos. Curso Virtual para la Maestría en Derechos Humanos. Lima: PUCP. 2010, p. 8.

19 SEPÚLVEDA CARMONA, Magdalena. “Los programas de transferencia monetaria desde un enfoque de los derechos humanos” en ERAZO, Ximena; Laura PAUTASSI y Antonia SANTOS (editoras). Exigibilidad y realización de derechos sociales. Impacto en la política pública. Santiago: LOM, 2010 ,p. 74 – 75.

20 Al respecto, ver BREGAGLIO, Renata, Renato CONSTANTINO y Carmela CHÁVEZ. Políticas públicas con enfoque de derechos humanos en el Perú. KAS/IDEHPUCP. 2014.

21 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: la pobreza y el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Documento E/C.12/2001/10, párrafos 1, 3 y 13.

Por otro lado, (y pese a que no existen jerarquías entre los derechos humanos), en el marco del proceso de incorporación del EBDH es importante tener en cuenta que existen algunos derechos humanos que, a su vez pueden ser operativizados en relación con otros derechos y que cumplen un rol importante en el EBDH y que pueden ser transversalizados en cualquier intervención, programa, proyecto o política. A esto habría que sumarle su carácter universalista, su indivisibilidad e interdependencia e interrelación<sup>22</sup> que inspiran el EBDH. Estos son los siguientes:<sup>23</sup>

1. Igualdad y no discriminación: implica que la intervención no puede excluir de manera arbitraria a diferentes personas beneficiarias. La identificación de estas personas debe darse a través de criterios objetivos y previamente determinados. Asimismo, es importante tener en cuenta posibles medidas o intervenciones de aplicación neutra, pero que pudieran terminar generando un impacto adverso en un determinado grupo social.
2. Participación e inclusión: se requiere la plena participación de las personas beneficiarias desde el diseño mismo de la intervención, y durante las fases de ejecución, supervisión y monitoreo.
3. Acceso a la información: implica la existencia de mecanismos de transparencia y rendición de cuentas. Puede considerarse fuertemente vinculado al criterio de participación, en la medida que la disponibilidad de la información permitirá un adecuado grado de participación informada por parte de las personas beneficiarias. La información debe estar referida a todas las etapas de la intervención, esto incluye los criterios selección de las personas beneficiarias, el grado de implementación de la intervención, las dificultades en dicha implementación, el grado y costo de la ejecución, entre otros. Es importante que la información se encuentre disponible y sea accesible para todas las personas beneficiarias, para lo cual debe tomarse en consideración un enfoque intercultural (información disponible en diferentes lenguas o idiomas) y de discapacidad (información disponible en diferentes soportes o formatos).
4. Acceso a la justicia: implica la existencia de mecanismos de reclamación que permitan revisar cuestionamientos a una intervención. Esto supone la existencia de órganos de vigilancia de expertos independientes que ejerzan tareas de observancia y recomendaciones para el mejoramiento de políticas y acceso a servicios.<sup>24</sup> Tales mecanismos deben ser públicos y accesibles.

La aplicación del EBDH a la lógica de las políticas públicas permitirá no solo el cumplimiento de las obligaciones de los Estados en materia de derechos humanos, en relación con un derecho específico, sino una protección integral. Esta se traducirá, entonces, en un cumplimiento de obligaciones en términos, tanto de proceso como de resultado final. En otras palabras, la lógica del EBDH es no solo la satisfacción inmediata del derecho, sino la articulación de esa satisfacción inmediata como un estadio previo para alcanzar una meta mayor a más largo plazo.

En el contexto del presente informe es necesario replantear el EBDH para que incluya la perspectiva de discapacidad. En tal sentido, es necesario formular un EBDH que sea sensible a las barreras que enfrentan las personas con discapacidad en la sociedad y evitar que una política pública supuestamente neutral tenga efectos adversos contra las personas con discapacidad. En tal sentido, se plantea ciertos elementos transversales que deben formar parte fundamental del EBDH al momento de analizar política de educación inclusiva desde sus cuatro dimensiones. En vista de ello, proponemos

22 Al respecto ver PNUD. Los derechos humanos en el PNUD. Nota práctica. Abril, 2005; UNICEF. Un enfoque de la educación para todos basados en los derechos humanos, 2008.

23 SEPÚLVEDA, Magdalena, Relatora Especial de de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y la Extrema Pobreza desarrolla estos elementos al hablar de un enfoque de derechos en los programas de transferencias condicionadas. Ver: <http://www.fao.org/alc/legacy/iniciativa/expertos/documentos/trabajo/dt5.pdf> [19.02.2014] y SEPÚLVEDA, M. "Los programas de transferencia monetaria desde un enfoque de los derechos humanos" en: ARAZO, Ximena, Laura PAUTASSI y Antonia SANTOS (Ed). Exigibilidad y realización de derechos sociales. Santiago de Chile: Ediciones LOM, Fundación Henry Dunant América Latina, 2010, pp. 73-99.

24 PNUD. Operacionalización de los enfoques basados en los derechos humanos en la reducción de la pobreza. Abril del 2007, p. 13.

los siguientes elementos: accesibilidad plena, provisión de ajustes razonables, reconocimiento de capacidad jurídica y consulta.

**Tabla 7. Correspondencia del EBDH con la perspectiva de discapacidad**

Elementos del EBDH	Elementos del EBDH en perspectiva de discapacidad
Igualdad y no discriminación	Accesibilidad <sup>25</sup> plena Ajustes razonables <sup>26</sup> Reconocimiento de capacidad jurídica <sup>27</sup>
Participación e inclusión	Consulta
Acceso a la información	Accesibilidad en la comunicación
Acceso a la justicia	Accesibilidad Ajuste razonable

Elaboración propia <sup>25 26 27</sup>

Teniendo en cuenta tales elementos, las dimensiones del derecho a la educación inclusiva quedarían reconfiguradas de la siguiente manera:<sup>28</sup>

### 5.2.1 Disponibilidad

El contenido de la disponibilidad en la educación, está referido a la obligación de ofrecer los recursos humanos y materiales suficientes para asegurar que este derecho pueda ser disfrutado por todos sin mayor problema. En el contexto de la educación inclusiva, se requerirá que se asegure una provisión de docentes que puedan educar a grupos heterogéneos con distintas necesidades educativas y que existan todos los materiales necesarios para que niños y niñas puedan disfrutar de su derecho de manera completa. Asimismo, será necesario que la institución educativa cuente con materiales para la enseñanza adaptados para personas con discapacidad, en cantidad suficiente (por ejemplo, carpetas adaptadas y materiales de texto en Braille).

25 La CDPD establece en su artículo 9 que las medidas de accesibilidad son aquellas orientadas a asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales

26 La CDPD establece en su artículo 2 que por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan 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 con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

27 La CDPD establece que las personas con discapacidad sí tienen derecho a la capacidad jurídica, es decir, que pueden tomar decisiones con respecto a sus propias vidas que sean válidas en el ordenamiento jurídico. Esto se encuentra consagrado explícitamente en el artículo 12 de tal instrumento jurídico. Este reconocimiento de capacidad se deriva del principio de autonomía recogido en el artículo 3 de la CDPD. Este principio implica que la persona con discapacidad puede tomar las riendas de su propia vida. Así, tiene derecho a una mínima interferencia en su vida privada y a tomar sus propias decisiones con un apoyo adecuado. En un sentido similar, la actual Ley General de la Persona con Discapacidad establece en su artículo 9 el igual reconocimiento como persona ante la ley. En el contexto educativo, dado que el grueso de personas que acceden a este derecho son niños y niñas (y por tanto sujetos sin capacidad jurídica), el reconocimiento de la capacidad no resulta particularmente relevante. No obstante, a efectos de describir de manera completa las dimensiones del derecho a la educación desde una perspectiva de discapacidad y desde el EBDH, resulta pertinente apuntar la existencia de este componente.

28 Las siguientes secciones están basadas en un trabajo previo: CONSTANTINO, Renato. Un salto por dar: El derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados. Tesis para optar por el título profesional de abogado. PUCP. 2015. Disponible en [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO\\_CAYCHO\\_RENATO\\_DERECHO\\_EDUCACION.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?sequence=1),

## 5.2.2 Accesibilidad

Esta dimensión hace referencia a la obligación de eliminar las barreras que restringen a las personas con discapacidad su acceso a la educación inclusiva. A partir de ello se identifican tres tipos de accesibilidad: accesibilidad sin discriminación, accesibilidad económica y accesibilidad física y en las comunicaciones.

### 5.2.2.1 Accesibilidad sin discriminación

El mandato de no discriminación es parte integral del goce y disfrute de los derechos humanos.<sup>29</sup> Se entiende por discriminación “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia u otro trato diferente que directa o indirectamente se base en los motivos prohibidos de discriminación y que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos”.<sup>30</sup> En ese sentido, existe una situación de discriminación cuando (a) existe un trato diferenciado no justificado; (b) que se basa en un motivo prohibido; (c) y que busca o genera la restricción en el goce o ejercicio de un derecho. Si bien tradicionalmente esto se entendía como una obligación principalmente del Estado, es aceptado que los derechos humanos tienen efecto ante terceros por lo cual “los Estados tienen la obligación de no introducir en su ordenamiento jurídico regulaciones discriminatorias, de eliminar de dicho ordenamiento las regulaciones de carácter discriminatorio y de combatir las prácticas discriminatorias.”<sup>31</sup>

Si bien la discapacidad no se encuentra prevista como motivo prohibido en los tratados generales de derechos humanos del sistema universal o interamericano; el Comité DESC señaló, en su Observación General 5, que diferentes factores han generado que las personas con discapacidad se vean a menudo imposibilitadas de ejercer sus derechos económicos, sociales o culturales en igualdad con las personas que no tienen discapacidad. De acuerdo con dicho órgano, los efectos de tal discriminación han sido particularmente graves en las esferas de la educación, el empleo, la vivienda, el transporte, la vida cultural, y el acceso a lugares y servicios públicos.<sup>32</sup> Ello fue reiterado por tal Comité en su Observación General 20 que amplía el catálogo de motivos prohibidos de discriminación.<sup>33</sup> Finalmente, es evidente que desde la entrada en vigor de la CDPD, la discapacidad es un motivo prohibido para evitar que un estudiante pueda acceder a la educación inclusiva.

### 5.2.2.2 Accesibilidad física y en las comunicaciones

Hablar de accesibilidad con respecto a un derecho que ejercen o del que gozan las personas con discapacidad tiene ciertas particularidades. Y es que el término “accesibilidad” puede terminar siendo equívoco si no se utiliza de manera cuidadosa. En la formulación realizada originalmente por el Comité DESC, la dimensión de la accesibilidad prescribía (a pesar de la evidente tautología) que las “instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación,”<sup>34</sup> Así, se

29 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) E/C.12/GC/2009. 2 de julio del 2009, pár. 2.

30 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) E/C.12/GC/2009. 2 de julio del 2009, pár. 7.

31 CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados. Opinión Consultiva OC-18/03 del 17 de septiembre de 2003. Serie A No. 18 pár. 88.

32 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General Nº 5. Personas con discapacidad. Adoptada el 9 de diciembre de 1994, párrafo 15.

33 Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General Nº 20. La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales). 2 de julio de 2009, párrafo 28.

34 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999, pár. 6

buscaba una apertura por parte de las instituciones educativas y la eliminación de diversas barreras: económicas, sociales, legales o físicas.

Sin embargo, desde la adopción de la CDPD, la accesibilidad se debe entender como derecho/principio que busca que el entorno no imposibilite que una persona con discapacidad pueda disfrutar de un derecho o un servicio. Siendo así, existen varios puntos de conexión entre la accesibilidad física, tal como la entendió el Comité DESC, y la accesibilidad a la que se refiere la CDPD. De acuerdo con el artículo 9 de este último tratado, la accesibilidad implica las “medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios rurales.”

Esto quiere decir que toda institución educativa debe tomar las medidas como pueden ser “modificación del entorno físico, como el diseño de los pasillos y las aulas, los pupitres, el ensanchamiento de las entradas, las rampas de acceso a los edificios, la instalación de ascensores, la modificación o la nueva consideración de su ubicación geográfica”<sup>35</sup>. Además, exige que se tomen las medidas pertinentes para evitar que otros factores como el transporte público o el diseño urbano impidan que niños y niñas disfruten del derecho a la educación.

En su Observación General 2, el Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad ha señalado que la accesibilidad debe ser entendida como un “modo de invertir en la sociedad y como parte integrante de la agenda para el desarrollo sostenible”<sup>36</sup>. Por tanto, no deben prevalecer consideraciones económicas al respecto. Para conseguir la accesibilidad, el Comité recomienda implementar el diseño universal, una forma de “garantizar un acceso pleno, en pie de igualdad y sin restricciones a todos los consumidores potenciales, incluidas las personas con discapacidad, de una manera que tenga plenamente en cuenta su dignidad y diversidad intrínsecas.”<sup>37</sup> Si se lograra la “aplicación a un edificio desde la fase del diseño inicial contribuye a que la construcción sea mucho menos costosa: hacer que un edificio sea accesible desde el principio puede no aumentar para nada el costo de construcción total, en muchos casos, o aumentarlo solo mínimamente, en algunos.”<sup>38</sup>

Por tanto, la accesibilidad debe darse en todo momento y lugar. Ello incluye los formatos de comunicación entre los padres y el colegio (agendas y comunicados), los sistemas de transporte de la institución educativa (buses), el mobiliario, las instalaciones físicas educativas (salones, laboratorios, teatros), recreativas y de cualquier otra índole (cafeterías, comedores e instalaciones deportivas).

Si bien la accesibilidad se puede plantear como una dimensión autónoma del derecho a la educación, al derivar del mandato de no discriminación, resulta necesario transversalizarla en las demás dimensiones, de acuerdo con el fundamento del EBDH. Es por ello que en el apartado referido a la dimensión de adaptabilidad se volverá a hacer referencia a las obligaciones de accesibilidad en las comunicaciones.

### 5.2.2.3 Accesibilidad económica

Con respecto a la accesibilidad económica, esta se refiere a la posibilidad de que la educación esté al alcance de todos<sup>39</sup>. La discapacidad genera diversos costos. Una inclusión real también deberá tener en cuenta que estos costos no pueden convertirse en barreras. No obstante, la pregunta que surge

35 MUÑOZ, VERNOR. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. A/HRC/4/29, pág. 14

36 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. General comment No. 2 (2014) Article 9: Accessibility. CRPD/C/GC/2, pág. 4.

37 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. General comment No. 2 (2014) Article 9: Accessibility. CRPD/C/GC/2, pág. 15.

38 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. General comment No. 2 (2014) Article 9: Accessibility. CRPD/C/GC/2, pág. 15.

39 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999, pág. 6

es: ¿quién debe asumir los costos de la inclusión del estudiante con discapacidad? ¿Debe ser la familia del niño, la institución educativa o el Estado quien asuma esta responsabilidad?

A nivel de la educación pública, no parece haber debate sobre quién debe asumir principalmente los costos: el Estado. No obstante, en el caso de las instituciones privadas, no queda claro siempre cómo se deben distribuir los costos. En tal sentido, cabe destacar que cuando nos referimos a la educación inclusiva, se debe tener en cuenta que ella genera costos que podrían impedir el acceso a la educación si es que se obligase a la persona con discapacidad o su familia a asumir los costos de la inclusión (material adaptado, apoyos, docentes especializados, etc.).<sup>40</sup> Es necesario que, cuando se piense en los costos, se tenga en cuenta la propia naturaleza del servicio del que se está hablando. Teniendo en cuenta que el servicio al que bajo análisis es uno relacionado a un derecho (educación) no se puede dejar en libertad total al mercado para determinar los costos. Hacerlo terminaría generando una exclusión por motivos económicos, y haciendo que la libertad de elección de los centros educativos por parte de los padres se convierta en una ficción, pues los costos volverían inaccesible tal elección. Por esta razón, resulta necesario que se tomen las medidas necesarias para asegurar el disfrute al derecho a la educación con respecto a los recursos materiales requeridos para ello.

La respuesta más sencilla (pero también equivocada) sería señalar que, dado que el Estado provee de educación básica regular inclusiva, ya no es necesario ir más allá en la implementación de medidas que obliguen a los privados a proveer educación inclusiva. No obstante, la postura del presente informe es que resulta necesario que los colegios privados asuman los costos de la educación inclusiva. Dicha mirada es compartida por el Comité CDPD que señala que “las instituciones educativas, incluyendo las instituciones y empresas educativas privadas, no deben cobrar cargos adicionales por razón de accesibilidad o ajustes razonables.”<sup>41</sup> El fundamento de esta afirmación es que la educación inclusiva no es únicamente la adaptación de la forma de enseñar para una persona con discapacidad; sino una apuesta por una manera de educar, en la cual la convivencia con las personas diferentes es fundamental. Dado que busca que los estudiantes aprendan a entender, apreciar y valorar la diversidad, la educación inclusiva no beneficia únicamente a la persona con discapacidad, sino que mejora la educación de todos.

En ese sentido, no resulta pertinente plantear diferenciaciones en el pago. En esta línea argumentativa, Kishore Singh, actual Relator sobre el derecho a la educación de Naciones Unidas, ha señalado que “el acceso a los centros de enseñanza privados, basado en la capacidad para pagar las tasas de matrícula, que en muchos casos pueden ser exorbitantes, va en contra de los motivos de discriminación prohibidos, fundamentados especialmente en conceptos como “origen social”, “situación económica”, “nacimiento” o “posición económica” según aparecen contemplados en los convenios y convenciones internacionales de derechos humanos.”<sup>42</sup>

### 5.2.3 Aceptabilidad

La idea de aceptabilidad refiere a que “los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad)”<sup>43</sup> para los

40 Recientemente, el Comité de Derechos Sociales Europeo acaba de admitir una queja colectiva en la cual se señala que los padres son quienes suelen cargar con los costos de la discapacidad de sus hijos lo cual es una evidente barrera a la accesibilidad económica Mental Disability Advocacy Center (MDAC). Disponible en el siguiente enlace: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168048379a>

41 COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. (2016) [http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/DraftGC\\_Education.doc](http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/DraftGC_Education.doc) General Comment 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. CRPD/C/GC/4, párr. 74. Traducción propia de “Educational institutions, including private institutions and enterprises, should not charge additional fees for reasons of accessibility and/or reasonable accommodation”.

42 SINGH, Kishore. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. A/69/402, 2014, párr. 45.

43 COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999, párr. 6

niños de acuerdo a sus necesidades específicas. En el caso de la educación inclusiva, se debe lograr que la educación de las personas con discapacidad no difiera con respecto a la de las personas sin discapacidad. Esto requiere que la educación sea inclusiva y de buena calidad.

Para lograr ello, no bastará con brindar contenidos adecuados. La aceptabilidad en materia de discapacidad, pasa por cumplir los estándares de accesibilidad ya descritos, y por brindar una enseñanza adaptada a cada realidad de discapacidad. Esto será analizado en el siguiente acápite.

## 5.2.4 Adaptabilidad

La adaptabilidad, en el marco de un sistema de educación inclusiva para personas con discapacidad, implica que se realicen diversas adaptaciones a la metodología de enseñanza y a los contenidos curriculares para adaptarse a las diferentes necesidades de discapacidad. Esto requerirá la reestructuración de “la cultura, las políticas y las prácticas” de las instituciones educativas a favor de la plena inclusión de las personas con discapacidad. En este sentido, se hace necesario que los colegios tengan previsto el realizar modificaciones curriculares y metodológicas que permitan que los estudiantes con discapacidad estén en igualdad de condiciones con los demás.

Resulta interesante en este punto, hacer mención al artículo 24.4 de la CDPD, que establece la necesidad de tomar en cuenta los requerimientos especiales de los estudiantes sordos. Ello porque la comunidad de personas sordas muchas veces, y en contra de la tendencia global a la educación inclusiva, aboga por una educación segregada, entre personas sordas. Al respecto, es pertinente señalar que aunque la Observación General sobre educación Inclusiva del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad aboga por la eliminación de la segregación por materia de discapacidad<sup>44</sup>, también hace referencia a la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO la cual sí permite la segregación por motivo de lengua.<sup>45</sup> Tenemos entonces una norma que prohíbe la segregación por discapacidad y otra que la permite por lengua. En el caso de los sordos habría que intentar entenderlos desde ambas perspectivas: las personas sordas (con minúscula) que carecen del oído y las personas Sordas (con mayúscula) que forman parte de una minoría lingüística y cultural que se construye alrededor del uso de la lengua de señas.<sup>46</sup>

44 En particular los párrafos 12.c; 13 y 39

45 ARTICULO 2

En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención:

- a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;
- b. La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a esos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza del mismo grado;
- c. La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

46 OVIEDO, Alejandro. “Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas (ONU)” 2006. Disponible en: < [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo\\_Convencion\\_ONU\\_Discapacidad.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Convencion_ONU_Discapacidad.pdf) >

También véase: SIEGEL, Lawrence M., The human right to language. Gallaudet University Press: Washington DC. 2008

Con ello en mente, los niños sordos deberían ser considerados como una minoría lingüística y podrían ser educados de manera segregada.<sup>47</sup> No obstante, dicha segregación no debería ser asumida por una dirección de discapacidad sino por una especializada en educación intercultural. Por otra parte, si es que un niño o adulto que ya sabe oralizar pierde la audición, pero no se siente parte de la comunidad sorda, tiene un derecho legítimo a participar de la educación regular con los ajustes y la accesibilidad que requiera.

### 5.3 OBLIGACIONES ESTATALES E INDICADORES EN MATERIA EDUCATIVA

Para comprender adecuadamente si se está cumpliendo o no con un derecho se requieren indicadores claros que permitan dilucidar si el Estado está cumpliendo con las obligaciones que se derivarían un derecho humano. De acuerdo con el PNUD, los indicadores de derechos humanos permiten conocer el “grado en que los Estados están cumpliendo con sus obligaciones legales para respetar, proteger y cumplir con los diferentes tipos de derechos humanos”.<sup>48</sup> En tal sentido, las políticas públicas destinadas a mejorar la situación de los derechos humanos tienen que verificar, a través de indicadores, su impacto real en la población. Es por esto, que se requieren evaluaciones periódicas.

Para saber qué indicadores se deben utilizar, cabe señalar que existe una amplia diversidad de tipo de indicadores. No obstante, desde hace algunos años se ha generado consenso<sup>49</sup> con respecto a la forma de medir el avance de los derechos humanos a través de tres clases de indicadores: estructurales, de proceso y de resultado. Los indicadores estructurales son aquellos que buscan medir el marco normativo en el que se instala el derecho humano. En tal sentido, este tipo de indicadores levanta:

*“información para evaluar cómo se organiza el aparato institucional y el sistema legal del Estado para cumplir las obligaciones del Protocolo. Si existen o se han adoptado medidas, normas jurídicas, estrategias, planes, programas o políticas, o se han creado agencias públicas, destinadas a implementar esos derechos. Si bien los indicadores estructurales indagan simplemente sobre la existencia o inexistencia de las medidas, podrían en ocasiones incluir información relevante para entender también algunas de sus características principales, por ejemplo si las normas son o no operativas, o cual es la jerarquía de una agencia o institución pública o su competencia funcional”<sup>50</sup>.*

Por otra parte, los indicadores de proceso apuntan a evaluar la intensidad de los esfuerzos estatales para dar cumplimiento a un derecho humano. En tal sentido, se analizará “la medición del alcance, la cobertura y el contenido de las estrategias, planes, programas, o políticas u otras actividades e intervenciones específicas encaminadas al logro de metas que corresponden a la realización de un determinado derecho. Estos indicadores ayudan a vigilar directamente la aplicación de las políticas públicas en términos de la realización progresiva de derechos.”<sup>51</sup> Se diferencian de los indicadores estructurales pues suelen ser bastante más dinámicos. Mientras que los indicadores estructurales únicamente responden a la pregunta de sí o no, los indicadores de proceso incluyen un mayor número de variables. Finalmente, existen los indicadores de resultado, que buscan medir la efectividad real de las acciones estatales. En tal sentido, “proveen una medida cuantitativamente comprobable

47 Esta postura ha sido defendida por la Federación Mundial de Sordos en su último comunicado posterior a la emisión de la Observación General 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ver: <https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/10/WFD-Position-Paper-on-Language-Rights-of-Deaf-Children-CLEAN-VERSION-7-Sept-2016-1.pdf>

48 PNUD. Indicators for human rights based approaches to development in UNDP programming: A user's guide Op cit p. 15

49 Informe sobre Indicadores para Vigilar el Cumplimiento de los Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos; CIDH. Lineamientos para la Elaboración de Indicadores de Progreso en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008.

50 CIDH. Lineamientos para la Elaboración de Indicadores de Progreso en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008; p. 30

51 CIDH. Lineamientos para la Elaboración de Indicadores de Progreso en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008; p. 31

y comparable de la performance del Estado en materia de realización progresiva de los derechos. La mejora en los indicadores de resultado puede ser un indicio de la adecuación de las medidas adoptadas y de mejoras progresivas hacia la plena efectividad de los derechos.<sup>52</sup>

Para evaluar cómo está avanzando un Estado con respecto a la mejora de un derecho humano se deben tener en cuenta todos los indicadores. Si bien el indicador de resultado parecería ser el más importante, si no hay una correlación con los otros indicadores, eso podría dar a entender que la satisfacción del derecho no se desprende de las acciones estatales.

En el campo del derecho a la educación ha habido intentos por formular indicadores válidos para su medición<sup>53</sup> e incluso para su medición específica en casos de personas con discapacidad<sup>54</sup>, se ha considerado que no hay experiencias previas<sup>55</sup> que hayan generado un marco de evaluación de derechos con base en los tres tipos de indicadores existentes. Por ello, para medir adecuadamente el derecho a la educación de las personas con discapacidad en nuestro país a nivel de educación básica se ha planteado la siguiente matriz de evaluación:

---

52 CIDH. Lineamientos para la Elaboración de Indicadores de Progreso en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008; pág. 32

53 OACDH. Human rights indicator, p. 93

54 ACTIONAID. Promoting Rights in Schools : providing quality public education, disponible en [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE\\_AA\\_PRS\\_2011\\_en.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_AA_PRS_2011_en.pdf)

55 Un intento destacable es DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Informe defensorial N° 155. Los niños y niñas con discapacidad. Alcances y limitaciones de en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria. Lima, 2012. No obstante, dicho documento no se ocupa de las situaciones en instituciones privadas y solo aborda los problemas de secundaria. Tampoco manejó la idea de los indicadores a varios niveles. Otro intento que se puede nombrar es el de TOVAR, Teresa. La década de la educación inclusiva 2003 – 2012. Para niños con discapacidad. Lima: Consejo Nacional de Educación. 2013.

**Tabla 8. Matriz de indicadores del derecho a la educación inclusiva**

Dimensión	Obligaciones	Indicador estructural	Indicador de proceso	Indicador de resultado
Disponibilidad	Contar con materiales educativos accesibles	Norma que obliga a proveer de materiales educativos accesibles	Presupuesto destinado a compra de materiales accesibles Materiales accesibles producidos Materiales accesibles distribuidos en las instituciones educativas públicas y privadas	Porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a materiales accesible en instituciones educativas públicas y privadas
	Contar con carreras de educación con enfoque de diversidad en el aula.	Norma que obliga a proveer de enfoque de discapacidad a la carrera de educación	Número de universidades que ofrecen enfoque de discapacidad en carreras de educación	Docentes capacitados para la inclusión forman parte de las instituciones educativas públicas y privadas
	Alcanzar la plena cobertura educativa para estudiantes con discapacidad en el sistema educativo básico regular	Norma que prohíbe la discriminación en el acceso a la educación por motivo de discapacidad	Presupuesto dedicado a medidas para lograr la plena cobertura educativa	Porcentaje de estudiantes con discapacidad que accede al sistema educativo inclusivo
Accesibilidad	Brindar educación no segregada en centros educativos básicos regulares	Norma que prohíbe la educación segregada por motivo de discapacidad	Presupuesto dedicado a la educación inclusiva Número de instituciones educativas especiales que fueron transformadas en instituciones educativas inclusivas Mecanismos de denuncia y sanción para instituciones educativas que prohíben el acceso por motivo de discapacidad	Porcentaje de niños con discapacidad que accede a la educación básica regular Porcentaje de estudiantes con discapacidad cuyo acceso al sistema educativo inclusivo ha sido restringido por motivo de discapacidad
	Contar con centros educativos accesibles.	Norma que obliga a los centros educativos a ser accesibles Norma de accesibilidad específica para instituciones educativas	Presupuesto dedicado a modificaciones en las instituciones educativas para garantizar accesibilidad	Porcentaje de centros educativos accesibles
	No realizar cobros extra por la permanencia de estudiantes con discapacidad	Norma que prohíbe el cobro de tarifas extra por motivo de discapacidad	Órgano de monitoreo para evitar el cobro	Número de casos identificados en los cuales se ha verificado la realización de cobros extra

Aceptabilidad	Mantener a los estudiantes en el sistema educativo básico regular	Norma que prohíbe el trabajo infantil que impide la asistencia a las instituciones educativas básicas regulares	Órgano de monitoreo de la deserción escolar desagregado por discapacidad	Estudiantes con discapacidad que abandonan el sistema educativo
	Consultar a estudiantes con discapacidad y sus padres.	Norma que obliga a la consulta de organizaciones de personas con discapacidad en materia educativa	Número de procesos de consulta impulsados en materia educativa	Número de normas motivadas a partir del proceso de consulta
	Prevenir y sancionar el acoso escolar	Norma que sanciona el acoso escolar por motivo de discapacidad	Existencia de un sistema de monitoreo de acoso con información desagregada por discapacidad	Número de casos reportados de acoso escolar contra estudiantes con discapacidad
Adaptabilidad	Obligación de proveer apoyos y ajustes para estudiantes con discapacidad	Norma que obliga a la provisión de apoyos para estudiantes con discapacidad	Existencia de lineamientos claros para la inclusión de niños con discapacidad	Porcentaje de estudiantes con discapacidad en educación inclusiva que recibe apoyo
	Obligación de proveer educación a estudiantes sordos en su propia lengua	Norma que reconoce la Lengua de Señas Peruana Norma que permite la educación intercultural de niños sordos	Personal contratado para la provisión de apoyo para estudiantes con discapacidad	Número de estudiantes sordos educados en instituciones educativas interculturales

Elaboración propia.

# 6. POLÍTICAS PÚBLICAS EN MATERIA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA



En esta sección analizaremos el marco institucional generado por el Estado para garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en nuestro país.

## 6.1. INSTITUCIONALIDAD

La institucionalidad estatal en materia de educación de NNA con discapacidad recae, principalmente en el MINEDU y en sus diferentes órganos, así como en las instituciones educativas públicas y privadas que atienden directamente a los NNA. La LGPCD señala que el MINEDU debe regular, promover, supervisar, controlar y garantizar la matrícula en las instituciones educativas públicas y privadas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional.<sup>56</sup> De acuerdo con la Ley General de Educación, el MINEDU es el órgano del Gobierno Nacional que define, dirige y articula “la política de educación, cultura recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado.”<sup>57</sup> Su Reglamento de Organización y Funciones,<sup>58</sup> además, establece que las labores del Ministerio se dividen en Gestión Pedagógica y Gestión Institucional.

El Viceministerio de Gestión Pedagógica tiene como labor el “proponer políticas, objetivos y estrategias nacionales, educativas y pedagógicas, de las etapas, niveles, modalidades y formas del sistema educativa que gestiona el Ministerio de Educación, para la aplicación de las estructuras curriculares básicas, los planes de formación y capacitación del personal docente, el seguimiento de los factores de calidad de la educación, de las investigaciones de carácter pedagógico y el uso de nuevas tecnologías de la enseñanza.”<sup>59</sup> Por su parte, el Viceministerio de Gestión Institucional tiene como labor “diseñar e implementar la política y estrategias para preservar la unidad de la gestión del sistema educativo nacional. Dirige el proceso de descentralización y establece criterios técnicos que orientan el desarrollo y modernización en las Instancias de Gestión Educativa Descentralizada, coordina las relaciones con los organismos de cooperación internacional, emite normas para la construcción, refacción y equipamiento de locales escolares.”<sup>60</sup> Para el análisis de la educación de niños con discapacidad, será relevante analizar las actividades de ambos espacios y de ciertas oficinas específicas con labores relacionadas al objeto de estudio.

Dentro del Viceministerio de Gestión Pedagógica se encuentran diversas direcciones encargadas de velar por el adecuado funcionamiento del servicio educativo. En la Dirección de Educación Básica Regulas es posible encontrar las Direcciones de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Cada una de ellas tiene un objetivo relacionado con la inclusión de estudiantes con discapacidad. En tal sentido, se aprecia que, al día de hoy, todo el sistema educativo regular tiene la obligación de ser inclusivo. Así, una de las funciones de la Dirección de Educación Inicial es “fortalecer la educación inclusiva de calidad para niñas y niños con necesidades educativas especiales, asociadas

56 Ley 29973 – Ley General de la Persona con Discapacidad, art. 35.1.

57 Ley 28044 – Ley General de Educación, art. 79

58 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015.

59 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015, artículo 13

60 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015, artículo 14

a discapacidad o cualidades excepcionales.”<sup>61</sup> En el caso de la Dirección de Educación Primaria, el fraseo es el mismo.<sup>62</sup> La Dirección de Educación Secundaria, que antes no tenía la obligación de realizar inclusión educativa, hoy tiene la función de “Fortalecer la educación inclusiva de calidad para los púberes y adolescentes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad o cualidades excepcionales en coordinación con la Dirección Nacional de Educación Básica Especial.”<sup>63</sup>

Para implementar el sistema de educación inclusiva, en el 2006, el MINEDU creó dentro del Viceministerio de Gestión Pedagógica, la DIGEBE.<sup>64</sup> Hoy en día, bajo el nuevo organigrama del Ministerio de Educación, esta ha sido reemplazada por la Dirección Nacional de Educación Básica Especial (DEBE). Esta tiene como funciones:

- a. “Coordinar y orientar la aplicación de la política y estrategias para el desarrollo de la Educación Especial.
- b. Normar, orientar, supervisar y evaluar la aplicación de la estructura curricular básica de la modalidad, así como definir los módulos básicos del material educativo.
- c. Promover, coordinar y orientar la organización y desarrollo de programas con los padres y madres de familia y la comunidad, así como proyectos de investigación e innovación y/o experimentación pedagógica, su sistematización y recuperación.
- d. Impulsar, diseñar y coordinar la participación de los medios de comunicación para expandir el desarrollo de los programas de prevención e integración temprana.
- e. Fortalecer el funcionamiento de programas especiales de atención a educandos con facultades sobresalientes.
- f. Orientar, supervisar, visar y evaluar la aplicación del enfoque inclusivo en coordinación con las Direcciones Nacionales correspondientes.”<sup>65</sup>

La educación de los niños con discapacidad, como se ve arriba, es una labor de diferentes instancias del Ministerio de Educación. En tal sentido, parece haberse adoptado el “twin – track approach”<sup>66</sup> o enfoque de doble vía para mejorar la situación de los niños con discapacidad: se ha buscado transversalizar la cuestión de la discapacidad pero también se ha creado un espacio específico para su atención en ciertas ocasiones. Este enfoque resulta apropiado, siempre y cuando no exista un ánimo segregacionista en su aplicación que es lo que podría derivarse de la existencia de la educación especial.

Asimismo, dado que el modelo de educación inclusiva planteaba que los NNA con discapacidad abandonaran los CEBE, era previsible asumir que estas instituciones educativas reducirían su número de alumnos. Por ello, el sistema consideró pertinente que estos centros se constituyeran en equipos itinerantes de apoyo a la inclusión. De esta manera, al interior de los CEBES se constituyeron los SAANEE.<sup>67</sup> Estos equipos están conformados por un coordinador y un equipo interdisciplinario de especialistas en educación especial y educación inclusiva.<sup>68</sup> Su función se cumple de manera itinerante y consiste en orientar, asesorar y capacitar al personal docente y no docente de las instituciones educativas inclusivas

61 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015, artículo 31.j.

62 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015, artículo 32.i.

63 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015, artículo 33.i.

64 Decreto Supremo N° 006-2006-ED. Publicado el 20 de febrero del 2006.

65 Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, publicado el 31 de enero de 2015, artículo 41.

66 MOON, Ban – Ki. Mainstreaming disability in the development agenda. Report of the Secretary-General. E/CN.5/2012/6. 2011, pág. 12.

67 Regulados mediante el Reglamento de Educación Básica Especial y la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

68 Disposición 6.7.2. de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

de todos los niveles y las modalidades del sistema educativo, para alcanzar la atención adecuada de los estudiantes con discapacidad; también realizan el monitoreo y apoyo a estos estudiantes.<sup>69</sup>

A nivel regional, las tareas del Ministerio son asumidas por las DRE. Estas tienen como objetivo “promover la educación, la cultura, el deporte, la recreación, la ciencia y la tecnología. Asegura los servicios educativos y los programas de atención integral con calidad y equidad en su ámbito jurisdiccional.”<sup>70</sup> Dentro de esas tareas, debe asegurar la creación de SAANEE,<sup>71</sup> al punto que de no existir, las Direcciones Regionales de Educación tienen que crear el servicio.<sup>72</sup> A nivel local, las tareas son asumidas por las UGEL, la cual es la instancia de ejecución educativa de cada gobierno regional.<sup>73</sup> Esta instancia también debe promover la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.<sup>74</sup> De manera conjunta, las DRE y las UGEL deben realizar campañas de sensibilización sobre la importancia de la educación inclusiva<sup>75</sup>; promover la eliminación de barreras arquitectónicas<sup>76</sup>; y promover la asignación de un docente especializado sin aula a cargo para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.<sup>77</sup>

Es necesario, también, analizar cómo actúa cada institución educativa: escuela, colegio o instituto. A través de ellas es cómo, finalmente, se lleva a cabo la labor educativa en nuestro país, al ser la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo.<sup>78</sup> Estas entidades tienen la obligación de seguir los lineamientos de política y las normas de los distintos niveles de gobierno en sus diversos instrumentos de gestión institucional.<sup>79</sup> En tal sentido, el Proyecto Educativo Institucional (PEI)<sup>80</sup> de cada institución educativa debe incluir el enfoque de educación inclusiva. Las instituciones educativas, de acuerdo con las normas de matrícula, también tienen el deber de garantizar que la carga docente en aulas con niños con discapacidad sea menor<sup>81</sup>, que se reserven las dos vacantes en la matrícula<sup>82</sup>, y garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en todas las actividades de la institución: curriculares y extracurriculares.<sup>83</sup>

## 6.2 NORMATIVA

En el Perú, la educación inclusiva en el Perú se aplica desde el año 2003, al entrar en vigor la Ley N° 28044 – Ley General de Educación<sup>84</sup> que estableció un enfoque inclusivo para todo el sistema

69 Creados a través de la R. D. N° 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE: “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”. Publicada en el Diario Oficial El Peruano el 16 de mayo del 2006

70 Ley 28044 – Ley General de Educación, art. 76

71 Ley 28044 – Ley General de Educación, art. 77.h

72 Disposición 5.17 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

73 Ley 28044 – Ley General de Educación, art. 73

74 Ley 28044 – Ley General de Educación, art. 74.t

75 Disposición 7.2 de la Directiva N° 001-2006-VMGP/DINEIP/UEE.

76 Tercera Disposición Transitoria del Reglamento de Educación Básica Especial.

77 Segunda Disposición Complementaria del Reglamento de Educación Básica Regular y Disposición 5.20 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

78 Ley 28044 – Ley General de Educación, art. 66

79 Artículo 11° del Reglamento de Gestión del Sistema Educativo, aprobado mediante Decreto Supremo N° 009-2005 ED, publicado en el diario oficial El Peruano el 29 de abril de 2005.

80 El PEI es el instrumento de gestión de mediano plazo que tiene como objetivos orientar, conducir y definir la gestión educativa. Define la visión, misión y valores de la institución educativa, plantea un diagnóstica y determina la conducción de la propuesta pedagógica y la propuesta de gestión.

81 Resolución Ministerial 572-2015 “Aprueban la Norma Técnica “Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2016 en Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica”

82 Resolución Ministerial 572-2015 “Aprueban la Norma Técnica “Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2016 en Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica”

83 Disposición 5.21 de la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE.

84 Publicada en el Diario Oficial “El Peruano” el 29 de julio de 2003.

educativo.<sup>85</sup> Dicha norma consagró a la equidad y a la inclusión como principios de la educación. Dicha norma fue implementada por el Reglamento de Educación Básica Regular<sup>86</sup> y por un conjunto de normas posteriores que apuntaron a conseguir que el sistema educativo fuese inclusivo<sup>87</sup>. Entre tales normas destaca el Decreto Supremo 026-2003-ED,<sup>88</sup> que dispone que el ministerio lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”, por la cual se da al Ministerio de Educación la tarea de asegurar la inclusión de niños con discapacidad en la educación regular.

De manera más reciente, en el 2012, el Estado peruano promulgó la LGPCD.<sup>89</sup> Dicha norma recoge en sus artículos 35 a 37 casi en totalidad las disposiciones de la CDPCD referidas a educación.<sup>90</sup> Adicionalmente, de manera anual el MINEDU aprueba las normas directivas de matrícula, en las que se establecen normas para promover la educación inclusiva. En la actualidad, rige la Directiva para el año 2016.<sup>91</sup> Con cada nueva Directiva de Matrícula, desde el año 2008, se ha buscado asegurar que cada institución del sistema educativa adopte las medidas necesarias para que los niños con discapacidad puedan desenvolverse adecuadamente en las mismas. Si bien al inicio las directivas estaban restringidas a un ámbito bastante pequeño de los colegios (al inicio solo era para las instituciones educativas públicas inclusivas), hoy en día todas las instituciones del sistema regular tienen la obligación de separar dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad. No obstante, si se hace un análisis más fino, no necesariamente eso conlleva una escuela inclusiva. Lamentablemente, no siempre están disponibles los ajustes necesarios. En el caso de las directivas, se han previsto ciertos apoyos que no siempre han estado disponibles (como el docente sin aula) o que solo han sido obligatorios durante un año (como en el 2015 en que se le solicitó al Centro Nacional de Recursos para la Educación Básica Especial que provea a los colegios públicos y privados con los materiales que necesitase). Finalmente, es necesario señalar que las directivas pueden cambiar de un año a otro sin mayor problema por lo que se requiere normativa de mayor rango para proteger adecuadamente los derechos de las personas con discapacidad.

85 Artículo 8.- Principios de la educación

La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios:

c. 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.

86 Decreto Supremo N° 013-2004-ED. Publicado en el Diario Oficial “El Peruano” el 3 de agosto de 2004.

87 Al respecto se pueden mencionar: R. M. N° 0054-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 01-VMGP/DINIEP/UEE “Normas para la matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales en II.EE inclusivas y en Centros y Programas de Educación Básica Especial” (31-01-2006); R. D. N° 354-2006-ED, que aprueba Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE “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” (16-05-06); R. D. N° 0373-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 081-2006-VMGP-DINEBE “Normas complementarias para la Organización y Funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana - PRITE” (19-05-06); D. S. N° 001-2008-ED que modifica el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, modificando la denominación de Dirección Nacional de Educación Básica Especial en Dirección General de Educación Básica Especial e incorpora sus funciones (07-01-08); R. M. N° 0069-2008-ED que aprueba la Directiva N° 01-2008-VMGP- DIGEBE “Normas para la matrícula de niños, niñas, jóvenes con discapacidad en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo en el marco de la educación inclusiva” (05/02/08); R. V. M. N° 0025-2008-ED, que aprueba la Directiva N° 069-2008-ME/VMGP-DIGEBE que establece las normas referidas a la planificación, organización, ejecución, monitoreo y evaluación de las actividades de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva (26-06-08); R. D. N° 0650-2008-ED, que aprueba las normas complementarias para la creación, organización y funcionamiento de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial - CREBE (10-11-08); R. V. M. N° 0037-2008-ED, que constituye la Mesa de diálogo y acción conjunta por la educación inclusiva (15-10-08).

88 Publicada en el Diario Oficial El Peruano el 12 de noviembre de 2003

89 Publicada en el Diario Oficial “El Peruano” el 24 de diciembre del 2012. Esta ley derogó la antigua Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley 27050.

90 En vigor para el Perú desde el 2008.

91 Resolución Ministerial 572-2015 “Aprueban la Norma Técnica “Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar 2016 en Instituciones Educativas y Programas de Educación Básica”

**Tabla 9. Evolución de las directivas de matrícula en materia de discapacidad**

	2008 (Resolución Ministerial 0494-2007-ED)	2009 (Resolución Ministerial 0069-2008-ED)	2014 (Resolución Ministerial 0622-2013)	2015 (Resolución Ministerial 556-2014)	2016 (Resolución Ministerial 572-2015)
Alcance	Instituciones públicas educativas inclusivas	Instituciones educativas inclusivas (no distingue)	Instituciones educativas públicas y privadas	Instituciones educativas públicas y privadas	Instituciones educativas públicas y privadas
Documentos requeridos para matrícula de un estudiante con NEE	Partida de nacimiento y DNI/Pasaporte  La Dirección de la IE pública, en un lugar visible, el número de vacantes por grado de estudios, la fecha límite de inscripción y prioridades de selección, respetando los principios de equidad e inclusión, en caso que la demanda de matrícula supere a la oferta de la IE. En ningún caso la matrícula está condicionada a una evaluación de ingreso. Tampoco puede darse cualquier forma de discriminación económica, social, confesional, cultural o de otra índole. Reserva de vacantes de acuerdo a los recursos del SAA-NEE	Partida de nacimiento, el certificado de discapacidad y la evaluación psicopedagógica	No señala	Partida de nacimiento y DNI/Pasaporte	Partida de nacimiento, DNI/Pasaporte, y carnet/certificado de Salud. El estudiante con NEE debe presentar carnet de discapacidad
Reserva de vacantes		Reservar vacantes	Reserva de dos vacantes por aula. Puede incluir 10 o más si garantiza un docente sin aula.	Ninguna institución (pública o privada) puede negar matrícula a estudiante con discapacidad que esté en condiciones de ser incluido en el servicio educativo. Se prohíben las evaluaciones previas al ingreso, salvo que sean para identificar adecuaciones curriculares para NEE. Reserva de dos vacantes por aula.	Reserva de dos vacantes por aula. Si la institución educativa ya cubrió estas vacantes debe entregar al padre/madre de familia un documento en el que conste esta información (con copia a la UGEL). 30 días antes del proceso de matrícula las instituciones educativas públicas y privadas deben publicar en un lugar visible dentro del local escolar y, opcionalmente, en la web, el número de vacantes para estudiantes con discapacidad para cada grado.
Reducción de carga docente	Las aulas inclusivas tienen un número de estudiantes menor a las que no lo son, de acuerdo a los niveles correspondientes.	Las aulas inclusivas tienen un número de estudiantes menor a las que no lo son, de acuerdo a los niveles correspondientes.	Las aulas inclusivas tienen un número de estudiantes menor a las que no lo son, de acuerdo a los niveles correspondientes.	Las aulas inclusivas tienen un número de estudiantes menor a las que no lo son, de acuerdo a los niveles correspondientes.	NO SE CONSIGNA
Ajustes especiales	Eliminar barreras arquitectónicas y adecuar mobiliario para estudiantes con NEE asociadas a discapacidad física.	Profesor sin aula a cargo (de acuerdo a disponibilidad presupuestal)	NO SE CONSIGNA	CENAREBE debe proveer de recursos pedagógicos en Braille para IEs privadas.	Las instituciones educativas públicas, ante la posible presencia de una discapacidad en un estudiante, deben gestionar la evaluación psicopedagógica e informar a al padre/madre los resultados.
				La certificación señala las adecuaciones curriculares realizadas	

Elaborado por Renato Constantino, Renata Bregaglio y Adrián Lengua

El sistema de educación inclusiva atraviesa todo el sistema educativo y no hace mayor distinción entre las instituciones privadas y públicas (artículo 35.2 de la LGPCD). No obstante, vale la pena señalar que en un inicio hubo una diferencia puesto que la educación inclusiva solamente se implementó en la educación primaria.<sup>92</sup> Hoy en día, no obstante, de acuerdo con la LGPCD y el nuevo Reglamento de Organizaciones y Funciones del Ministerio de Educación, todos los niveles de la educación regular deben ser inclusivos.

Por otra parte, el Ministerio de Educación tomó como medida especial para lograr la inclusión de las personas con discapacidad la creación de los PRITE (Programa de Intervención Temprana).<sup>93</sup> Estos servicios están pensados para atender a niños entre los 0 y 5 años que tengan discapacidad o estén en riesgo de adquirirla. Esto se brinda a través de un equipo interdisciplinario que tiene como principal objetivo el detectar situaciones de discapacidad y el atender a niños con discapacidad para propiciar su inclusión educativa.<sup>94</sup>

### 6.3. PLANES SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

Uno de los primeros pasos hacia una efectiva garantía de los derechos humanos es una adecuada planificación de las acciones estatales que buscan una finalidad específica. En tal sentido, un buen plan será aquel que establezca dónde se encuentra el país con respecto a un derecho, hacia dónde desea dirigirse, qué acciones va a tomar, qué metas se va a proponer y cómo va a medir dicho avance. En nuestro país, hay diferentes instrumentos de planificación en el ámbito educativo y en el ámbito de la discapacidad. Cabe señalar, de manera anticipada, que la mayor parte de estos planes no siempre han surgido con una línea de base que permita realizar un seguimiento adecuado de los avances. Asimismo, en muchas ocasiones, si bien se proponen indicadores, no hay metas específicas para cada uno de ellos, lo cual impide saber si una institución pública ha cumplido con lo que se esperaba. También sucede que en varias ocasiones, las acciones de las instituciones públicas se basan en verbos con una vaguedad considerable como son “promover”, “incentivar” o “dar cumplimiento”. Como se verá a continuación dicha vaguedad, así como la falta de mecanismos de seguimiento convierte a la planificación en un acto inútil.

Uno de los principales instrumentos con los que se cuenta en materia educativa es el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 elaborado por el Consejo Nacional de Educación.<sup>95</sup> Este documento constituye una importante herramienta en la formulación de políticas públicas en el ámbito educativo. Posee seis objetivos estratégicos y, para el ámbito de esta investigación, destaca el primero de ellos que se denomina: “Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos”. Para garantizar ello, hay un abordaje especial de ciertas poblaciones en situación de vulnerabilidad. Así, por ejemplo, señala como política específica el superar las discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo (política 4.4) con las siguientes medidas:

- “a. Expansión de los Programas de Intervención Temprana (PRITE) orientados a la primera infancia para detectar a tiempo problemas de discapacidad e instruir acerca de su tratamiento a las familias.

92 CONSTANTINO, Renato. Un salto por dar: El derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados. Tesis para optar por el título profesional de abogado. PUCP. 2015. Disponible en [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO\\_CAYCHO\\_RENATO\\_DERECHO\\_EDUCACION.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?sequence=1), p. 138

93 Resolución Directoral N° 0373-2006-ED – Aprueban Directiva referida a las “Normas Complementarias para la Organización y Funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana – PRITE”. Publicada el 2 de junio de 2006.

94 Resolución Directoral N° 0373-2006-ED – Aprueban Directiva referida a las “Normas Complementarias para la Organización y Funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana – PRITE”. Publicada el 2 de junio de 2006, artículo 6.1.j.

95 Resolución Suprema N° 001-2007-ED. Publicada en el Diario Oficial El Peruano el 7 de enero de 2007. Disponible en: <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>

- b. Programa de educación inclusiva para la Educación Básica Regular que responda a la diversidad y necesidades de cada persona mediante una pedagogía inclusiva e intercultural, que enfatice sus potencialidades, facilite las adaptaciones curriculares, asegure la pertinencia de materiales educativos y recursos tecnológicos y la formación de docentes en esta perspectiva.
- c. Programa de acompañamiento a estudiantes con discapacidad en centros regulares, bajo responsabilidad de profesionales especializados de los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico, incluyendo estímulos a las familias e hijos con discapacidad para asegurar su asistencia escolar.
- d. Disponibilidad de aparatos compensatorios que mejoren las deficiencias físicas de estudiantes con alguna discapacidad por medio del aporte de la sociedad civil y los empresarios locales.
- e. Articulación de la educación básica con los centros de formación técnico-productiva y de educación superior que permita el desarrollo académico de los estudiantes con alguna discapacidad, a través de los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico.
- f. Acondicionamiento de infraestructura en las escuelas para que cuenten con fácil acceso y disponibilidad para los estudiantes con alguna discapacidad<sup>96</sup>

Es interesante notar que el PEN parecería abogar por una inclusión plena de las personas con discapacidad en el sistema educativo regular. Esa tendría que haber sido la premisa inicial sobre el que construir el resto de políticas públicas. No obstante, ello no ha sido así como se verá a continuación. Otro documento relevante fue el Plan Nacional de Educación para Todos 2005-2015 (PNEPT), elaborado el Foro Nacional de Educación.<sup>97</sup> Para ello el PNEPT se articula en seis objetivos, entre los que destaca el punto 2:

*Garantizar la equidad en la educación, orientada a superar las brechas que devienen de la inequidad de género y de la discriminación sociocultural, étnica y lingüística, así como de aquellas que provienen de otros factores de desigualdad, en particular la socioeconómica y la derivada de la discapacidad.*

Adicionalmente, el plan toma algunas medidas con respecto a la población con necesidades educativas especiales como:

- *Política A: ampliar oportunidades y la calidad de la atención integral a niños y niñas menores de 6 años priorizando la población de menores recursos*
- *Política B: Garantizar la continuidad educativa, la calidad y la conclusión de los estudios de los estudiantes del nivel primario y secundario de instituciones educativas públicas de áreas rurales y en situación de pobreza*
- *Políticas G: Proveer las condiciones básicas de infraestructura, equipamiento y material educativo que aseguren las condiciones para el aprendizaje óptimo, especialmente en las instituciones educativas de mayor carencia.*

Como suele suceder, no hay una mención específica al mantenimiento o cambio de la educación especial. Otro espacio en el que la educación inclusiva fue planteada fue en el Plan de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad 2007 al 2018.<sup>98</sup> Este plan apuntaba, en materia educativa, a “garantizar el acceso, la gratuidad y la calidad en un marco de carácter inclusivo”. Dentro de las acciones destinadas a garantizar la educación inclusiva, el Plan dispone las siguientes acciones:

96 PEN, p. 62º

97 Comisión multisectorial conformada por instituciones estatales y organizaciones de la sociedad civil. Institucionalizada mediante Resolución Suprema Nº 041-2004-ED, publicada en el diario oficial El Peruano, el 1 de setiembre del 2004. Mediante dicha norma, se creó también el Consejo Educativo de dicho foro presidido por el Viceministro de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación e integrado por un delegado del Consejo Nacional de Educación, un representante del Estado y dos representantes de organizaciones de la sociedad civil.

98 Aprobado mediante Decreto Supremo Nº 007-2008-MIMDES, publicado en el diario oficial El Peruano el 23 de diciembre de 2008.

- *Diseño e implementación de políticas educativas inclusivas.*
- *Acceso, permanencia y éxito de los estudiantes con discapacidad Incluidos en el Sistema Educativo Nacional.*
- *Acceso a la información y uso de los recursos tecnológicos.*
- *Eliminación de las barreras que limitan a los estudiantes con discapacidad el Ingreso, permanencia, evaluación y certificación en los establecimientos públicos y privados.*
- *Diseño e implementación de medidas especiales para la admisión de personas con discapacidad en universidades e instituciones superiores pedagógicas.*

Asimismo, considera lo siguiente en el ámbito educativo:

- *La atención educativa a la diversidad se debe realizar bajo un enfoque inclusivo.*
- *Los estudiantes con discapacidad leve y moderada deben ser incluidos y atendidos con calidad por la Educación Básica Regular.*
- *Los estudiantes con discapacidad severa debe recibir atención especializada de la Educación Básica Especial.*
- *Se deben crear Programas de Intervención Temprana (PRITE) en todas las regiones del país priorizando las zonas con mayores índices de pobreza.*
- *Las universidades e instituciones superiores pedagógicas deben contar con procedimientos de admisión adecuados para las personas con discapacidad.*

Esto quiere decir que, nuevamente, otro espacio estatal de planificación habilita la existencia de la Educación Básica Especial. Por lo demás, es un plan en el que no se establecen metas y tampoco se asignan claramente responsables por lo que es imposible plantear acciones de seguimiento adecuadas.

Finalmente, otro de los espacios de planificación es el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021 - PNAIA 2021.<sup>99</sup> Si algo cabe resaltar de dicho plan es que uno de los pocos instrumentos que ha contado con un seguimiento real y efectivo por parte de las instituciones públicas.<sup>100</sup> La meta establecida por el PNAIA 2021 sobre discapacidad era: Niñas, niños y adolescentes con discapacidad acceden a servicios de atención especializados en educación y salud. Tal meta resultaba enormemente esperanzadora. No obstante, nuevamente acá es posible toparse con otro de los problemas crónicos de la mala planificación de políticas públicas en el Perú: una construcción de indicadores sin criterio. El PNAIA 2021 plantea la reducción del índice de deserción en educación básica especial como indicador para conocer si los niños con discapacidad acceden a servicios de atención especializados en discapacidad. Ello resulta bastante lamentable pues los niños que acuden a educación especial en muchas ocasiones lo hacen por falta de los servicios especializados para la inclusión. Si se buscaba dar cuenta de los avances en estos servicios, lo correcto hubiese sido medir la implementación de los PRITE o de los niños que recibían un acompañamiento para la inclusión en la educación básica regular.

A partir de todo lo anteriormente mencionado, es posible concluir, que la planificación en políticas públicas no ha ayudado a la inclusión educativa de niños con discapacidad. De manera general, existen

99 Aprobado por Decreto Supremo N° 001-2012-MIMP: Que aprueba el "Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia - PNAIA 2012-2021" y constituye Comisión Multisectorial encargada de su implementación, publicado el 14 de abril de 2012 en el Diario Oficial El Peruano.

100 Si se desea acceder a los informes de seguimiento, es posible hacerlo en el siguiente enlace: [http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/inf\\_anuales\\_cm.php](http://www.mimp.gob.pe/webs/mimp/pnaia/inf_anuales_cm.php)

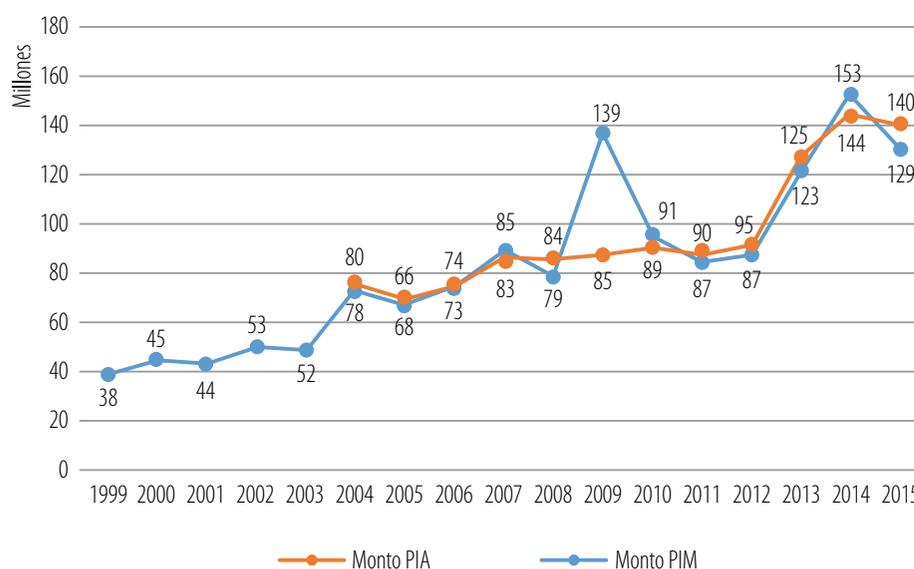
problemas en la formulación de líneas de base, la repartición de responsabilidades, el establecimiento de metas y el seguimiento, incluso en aquellos planes en los que ha participado la sociedad civil. De manera específica, los indicadores planteados para la educación inclusiva suelen estar muy alejados de lo que de verdad requieren los niños con discapacidad. Ello puede deberse tanto a la falta de conocimiento de los formuladores de políticas públicas como a la poca información con la que se contaba antes sobre la población con discapacidad.

## 6.4. PRESUPUESTO DESTINADO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Es complicado conocer exactamente cuánto se gasta en la educación de niños con discapacidad. Esto se debe a que el Estado no ha planteado realmente un enfoque transversal de la discapacidad en las políticas públicas.<sup>101</sup> No obstante, se intentará plantear cuáles han sido los principales cambios con respecto a la realidad presupuestal con respecto a este tema.

El sistema de consulta amigable del presupuesto público peruano permite obtener información del presupuesto anual del Perú desde 1999. Ya en el 2009, se destinaban S/.37,907,170 a la educación básica especial. Es a partir de la creación del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” que se observa un salto en el presupuesto. En el 2015, el presupuesto ascendía a S/.140,423,355. Evidentemente, resulta primordial el aumento de presupuesto, pero, como se sabe, ello no resulta suficiente para abordar adecuadamente un problema público.

**Gráfico 4. Presupuesto anual para Educación Básica Especial 1999-2015 (millones de soles)**



Monto PIA: Presupuesto Inicial de Apertura.<sup>102</sup>

Monto PIM: Presupuesto Institucional Modificado.

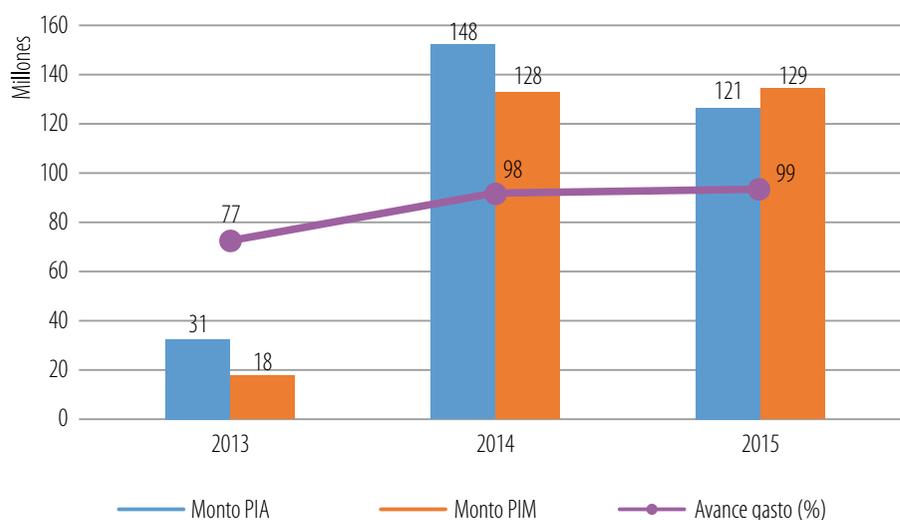
Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

101 Un intento de UNICEF de dar una mirada al gasto público en materia de niñez, no contempló adecuadamente la discapacidad en tanto se basó en los planes del PNAIA. Ver: UNICEF. Gasto Público en las Niñas, Niños y Adolescentes en el Perú Metodología y Seguimiento. Lima: 2014. Disponible en: <https://www.unicef.org/peru/spanish/gasto-publico-ninos-ninas-adolescentes-2014.pdf>

102 El Presupuesto Inicial de Apertura (PIA) es aquel aprobado por el Congreso en diciembre del año anterior al año de ejecución del presupuesto. El Presupuesto Institucional Modificado (PIM) es la asignación de gasto real en el año de ejecución. El PIM y el PIA se alejan en la medida en la cual se presentan créditos suplementarios. En épocas de bonanza económica, el PIM suele ser mayor que el PIA y viceversa en épocas de recesión.

En el 2013 se comienza la implementación del programa presupuestal N° 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva”. Inicialmente, este programa tenía como objetivo lograr una suficiente inclusión en la Educación Básica y Técnico Productiva de niños, adolescentes y jóvenes menores de 30 años. Asimismo, solo estaba destinado a cinco regiones (Ayacucho, Callao, Ica, Lima Metropolitana y Tumbes)<sup>103</sup>. En ese año, el presupuesto total del programa 106 se dividió entre las divisiones funcionales “Educación Básica Especial” e “Infraestructura y equipamiento”. Desde el año 2014, todo el programa presupuestal 106 se destinó a la división funcional “Educación Básica Especial” y ya no solo se destinó a las cinco regiones priorizadas.

**Gráfico 5. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2013-2015 (millones de soles)**



Monto PIA: Presupuesto Inicial de Apertura.

Monto PIM: Presupuesto Institucional Modificado.

Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

A continuación, se muestra cómo se ha venido utilizando el presupuesto entre el 2013 y el 2015. Es importante notar que el aumento no ha sido necesariamente en lo más primordial sino, principalmente, en la contratación de funcionarios.

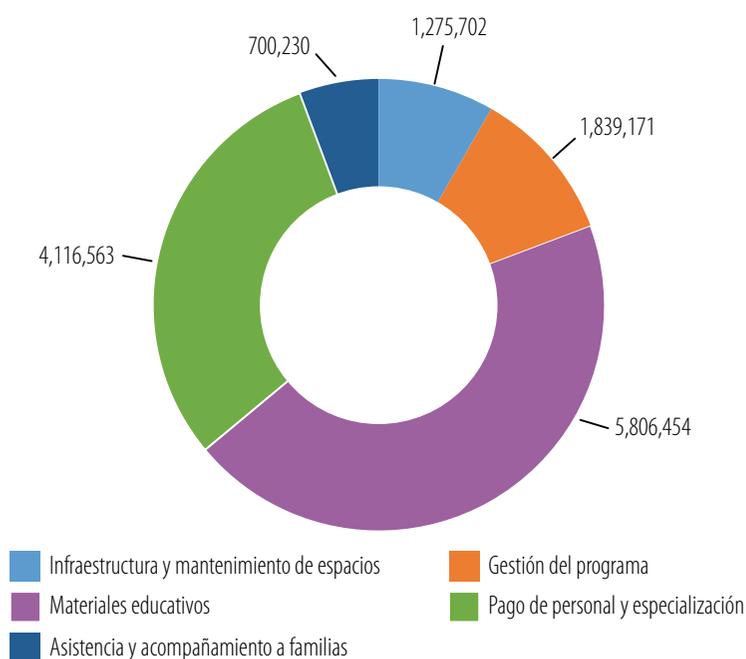
103 MINEDU. Proyecto de Presupuesto para el año 2013 del sector educación. Resumen Ejecutivo. 2012, p. 15.

**Tabla 10. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2013, por rubros de gasto**

Rubro de gasto	Actividad	PIM	Ejecución comprometida	Avance %
Infraestructura y mantenimiento de espacios		2,740,961	1,275,702	66.5
Infraestructura	4000026: Recuperación de infraestructura básica	1,464,986	0	0
	4000030: Ampliación de infraestructura de primaria	1,203,590	1,203,590	100.0
Mantenimiento de espacios locales	5003165: Locales de Centros de Educación Básica Especial	72,385	72,112	99.6
Gestión del programa		1,947,009	1,839,171	94.4
Gestión del programa	5000276: Gestión del programa	1,947,009	1,839,171	94.4
Materiales educativos		7,792,679	5,806,454	66.9
Dotación de materiales	5003164: Instituciones educativas inclusivas	602,443	344,967	57.3
	5003166: Centros de Educación Básica Especial	6,555,337	5,038,438	76.9
	5003169: Programas de intervención temprana	634,899	423,049	66.6
Pago de personal y especialización		4,499,674	4,116,563	78.5
Contratación y pago de personal	5003167: Programas de intervención temprana	2,890,896	2,890,737	99.9
Especialización de profesionales	5003170: Programas de intervención temprana	45,659	26,929	59.0
	5003173: Centros de Educación Básica Especial	1,563,119	1,198,897	76.7
Asistencia y acompañamiento a familias		824,341	700,230	70.4
Asistencia y acompañamiento a familias	5003171: Programas de intervención temprana	117,892	58,901	50.0
	5003175: Participantes en procesos educativos inclusivos	706,449	641,329	90.8
<b>TOTAL</b>		<b>17,804,664</b>	<b>13,738,121</b>	<b>77.1</b>

Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

**Gráfico 6. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2013, por rubros de gasto**



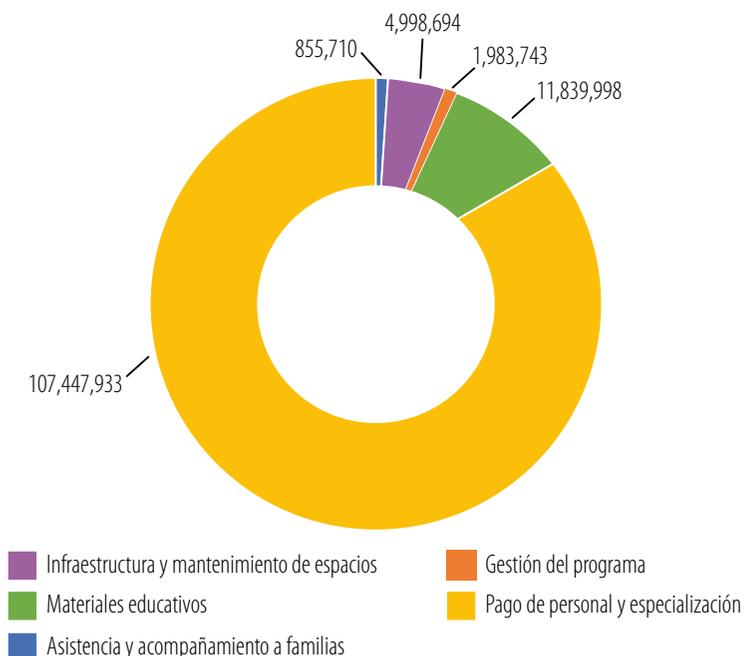
Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

**Tabla 11. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2015, por rubros de gasto**

Rubro de gasto	Actividad	PIM	Ejecución comprometida	Avance %
Infraestructura y mantenimiento de espacios		5,180,881	4,998,694	96.8
Mantenimiento de espacios locales	5003165: Locales de Centros de Educación Básica Especial	3,308,420	3,203,266	96.7
	5003168: Espacios en Programas de Intervención Temprana	190,050	186,563	98.2
Acondicionamiento de espacios	5004303: Locales de Instituciones Educativas Inclusivas	1,682,411	1,608,865	95.6
Gestión del programa		1,991,298	1,983,743	99.6
Gestión del programa	5000276: Gestión del programa	1,991,298	1,983,743	99.6
Materiales educativos		12,078,993	11,839,998	92.1
Dotación de materiales	5003164: Instituciones educativas inclusivas	445,736	354,583	79.6
	5003166: Centros de Educación Básica Especial	10,652,105	10,524,719	98.8
	5003169: Programas de intervención temprana	981,152	960,696	97.9
Pago de personal y especialización		108,427,232	107,447,933	98.3
Contratación oportuna y pago de personal	5004308: Programas de intervención temprana	2,907,949	2,896,975	99.6
	5004302: Servicios de Apoyo a Instituciones Educativas Inclusivas	1,889,838	1,775,992	94.0
	5004306: Centros de Educación Básica Especial	101,964,021	101,117,770	98.9
Especialización de profesionales	5003170: Programas de intervención temprana	888,557	880,414	99.1
	5003173: Centros de Educación Básica Especial	776,867	776,782	100.0
Asistencia y acompañamiento a familias		876,407	855,710	98.5
Asistencia y acompañamiento a familias	5003171: Programas de intervención temprana	107,809	107,461	99.7
	5004305: Instituciones educativas inclusivas para participación en proceso educativo	171,864	167,197	97.3
	5004307: Centros de Educación Básica Especial	596,734	581,052	97.4
TOTAL		128,554,811	127,126,078	98.7

Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

**Gráfico 7. Presupuesto anual del Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva” 2015, por rubros de gasto**



Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

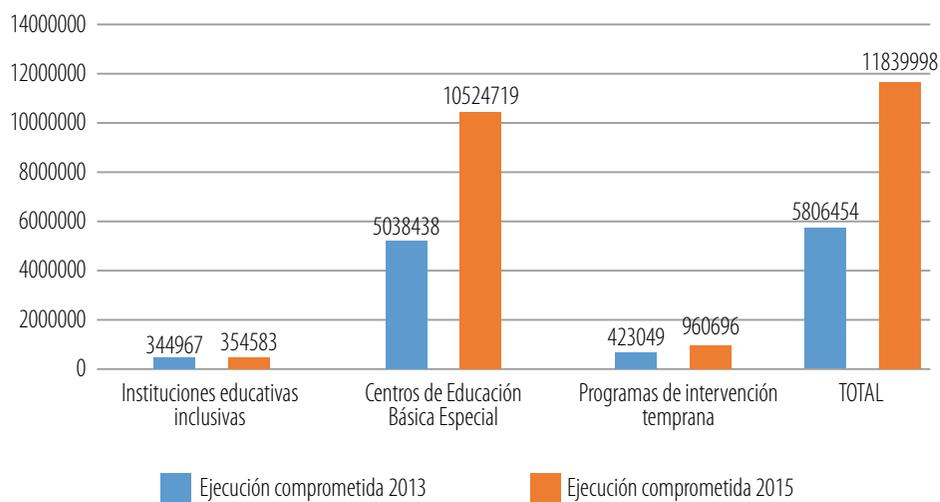
Es posible verificar que las cifras han ido aumentando con el paso de los años. No obstante, necesario e importante tener en cuenta en qué rubros se está gastando. Por ejemplo, con respecto a la entrega de materiales, es posible señalar que el aumento del presupuesto asignado y su ejecución no han sido destinados hacia la inclusión sino hacia la educación especial. La diferencia es más de nueve millones de soles. Si bien no se puede excluir a quienes van a la educación especial de la entrega de materiales, es necesario que, teniendo en cuenta que la meta es la inclusión plena, la mayor parte de recursos deberían ir hacia ese objetivo.

**Tabla 12. Comparación en el presupuesto destinado a entrega de materiales: 2013 - 2015**

Entrega de materiales	Ejecución comprometida 2013	Ejecución comprometida 2015
Instituciones educativas inclusivas	344,967	354,583
Centros de Educación Básica Especial	5,038,438	10,524,719
Programas de intervención temprana	423,049	960,696
<b>TOTAL</b>	<b>5,806,454</b>	<b>11,839,998</b>

Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

**Gráfico 8. Comparación en el presupuesto destinado a entrega de materiales: 2013 - 2015**



Fuente: SIAF – MEF. Elaboración: Propia.

Esta situación se repite con respecto a la mayor parte del presupuesto. Seguir manteniendo una estructura presupuestaria que permite que alienta el mantenimiento y crecimiento de la educación especial impide un adecuado desarrollo de la educación inclusiva.

# 7. Obligaciones de educación inclusiva en el país



A continuación se presenta un análisis del cumplimiento de las obligaciones en materia de educación inclusiva, de acuerdo a las obligaciones definidas en el acápite 5 del presente informe.

## 7.1. DISPONIBILIDAD

Dentro de esta dimensión se analizarán las siguientes obligaciones:

**Tabla 13. Obligaciones de disponibilidad en la educación inclusiva**

Dimensión	Obligaciones	Indicador estructural	Indicador de proceso	Indicador de resultado
Disponibilidad	Contar con materiales educativos accesibles	Norma que obliga a proveer de materiales educativos accesible	Presupuesto destinado a compra de materiales accesible Materiales accesibles producidos Materiales accesibles distribuidos en las instituciones educativas públicas y privadas	Porcentaje de estudiantes con discapacidad que acceden a materiales accesible en instituciones educativas públicas y privadas
	Contar con carreras de educación con enfoque de diversidad en el aula.	Norma que obliga a proveer de enfoque de discapacidad a la carrera de educación	Número de universidades que ofrecen enfoque de discapacidad en carreras de educación	Docentes capacitados para la inclusión forman parte de las instituciones educativas públicas y privadas

Elaboración propia

### 7.1.1 Obligación de contar con materiales educativos accesibles

En materia de indicadores estructurales, el artículo 36 de la LGPCD<sup>104</sup> establece que es responsabilidad del MINEDU y los Gobiernos Regionales el garantizar la distribución de material educativo. Específicamente, se encargan los CREBE esta tarea. Asimismo, la norma de matrícula del año 2014 (vigente para el proceso para el año escolar 2015) señala la obligación del Centro Nacional de Recursos de la Educación Básica Especial de proveer material Braille a las instituciones educativas.

104 Artículo 36. Accesibilidad a las instituciones educativas

36.1 El Ministerio de Educación y los gobiernos regionales garantizan la adecuación de la infraestructura física, mobiliario y equipos de las instituciones educativas para la atención de la persona con discapacidad, así como la distribución de material educativo adaptado y accesible.

36.2 El Ministerio de Educación y los gobiernos locales y regionales promueven y garantizan el aprendizaje del sistema braille, la lengua de señas y otros modos, medios y formatos de comunicación en las instituciones educativas.

Lamentablemente, la actual norma de matrícula (vigente para el año escolar 2016) no ha señalado ninguna disposición en ese sentido.

Con respecto a los indicadores de proceso, no se ha encontrado información sobre compra de estos materiales. Adicionalmente, cabe señalar que, no existen CREBES en todas las regiones. De acuerdo con información del propio Ministerio de Educación al año 2012, únicamente los hay en diez regiones del país (Cajamarca, Ica, Lima Provincias, La Libertad y Piura con normativa actual y; Arequipa, Cusco, Lambayeque y Junín con la normativa no vigente).<sup>105</sup> Esto resulta preocupante, pues varias regiones no tienen la posibilidad real y sencilla de poder lograr obtener.

Finalmente, con respecto a los indicadores de resultados, únicamente se cuenta con información sobre la entrega de materiales en Braille para 1312 estudiantes con discapacidad visual.<sup>106</sup> Sin duda, esta cifra que está muy lejos de los 12 557 niños con discapacidad visual que existen en el Perú, de acuerdo a las estimaciones de la ENAHO 2015 presentadas líneas arriba.

### 7.1.2 Obligación de contar con carreras de educación con enfoque de diversidad educativa

Sin duda, un aspecto importante de la disponibilidad, tiene que ver con contar con un número adecuado de docentes y personal educativo preparado para trabajar con estudiantes con discapacidad. Ello requiere, por tanto, que las universidades y los institutos tecnológicos profesionales brinden en sus carreras de formación docente herramientas de educación inclusiva.

Tal obligación ya se ha previsto en la LGPCD, cumpliendo con el indicador estructural. En dicho cuerpo normativo se señala que las instituciones de educación superior<sup>107</sup> deben incluir asignaturas sobre discapacidad en la currícula de la carrera de educación.

Lamentablemente no se cuenta a nivel nacional con información acerca de qué instituciones vienen desarrollando en sus currículas de formación docente materias vinculadas a la educación inclusiva, que permita apreciar el avance de los indicadores de proceso. En el Informe 155 de la Defensoría del Pueblo, de una muestra de 50 universidades, únicamente 6 tenían asignaturas de educación inclusiva.<sup>108</sup> A nivel nacional al 2014, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades, solamente se cuenta con información respecto a la impartición de la carrera de "Educación Especial" en 8 de las 122 universidades, y teniéndose una oferta de 383 vacantes, solo se cubrieron 177 plazas. No obstante, como se sabe, ello no es un indicador válido para la capacitación en la inclusión de niños con discapacidad.

105 DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y ESPECIAL. Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. 2013, p. 52.

106 Ver: <http://www.elperuano.com.pe/noticia-minedu-entregara-libros-braille-38089.aspx>

107 Artículo 39. Formación superior en discapacidad Las universidades, institutos y escuelas superiores, públicos y privados, incluyen asignaturas sobre discapacidad en los currículos y programas para la formación de técnicos y profesionales en los campos de la educación, el derecho, la medicina, la psicología, la administración, la arquitectura, la ingeniería, la economía, la contabilidad y el trabajo social.

108 DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Informe defensorial N° 155. Los niños y niñas con discapacidad. Alcances y limitaciones de en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria. Lima, 2012, p. 127

**Tabla 14. Universidades que ofrecen carrera de educación especial**

	Universidades	Vacantes	Ingresantes	Matriculados
Carrera universitaria "Educación Especial"	8	383	177	587

Nota: Se consideraron dentro de las carreras las codificadas como "Educación especial", "Educación inicial especial", "Educación inicial retardo mental", "Educación Primaria Esp. Primaria y Problemas de Aprendizaje".

Fuente: Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades 2014. Elaboración: Propia.

## 7.2. ACCESIBILIDAD

En relación con la dimensión de accesibilidad se analizarán las siguientes obligaciones e indicadores de cumplimiento:

**Tabla 15. Obligaciones de accesibilidad en educación inclusiva**

Dimensión	Obligaciones	Indicador estructural	Indicador de proceso	Indicador de resultado
Accesibilidad	Alcanzar la plena cobertura educativa para estudiantes con discapacidad en el sistema educativo básico regular	Norma que prohíbe la discriminación en el acceso a la educación por motivo de discapacidad	Presupuesto dedicado a medidas para lograr la plena cobertura educativa	Porcentaje de estudiantes con discapacidad que accede al sistema educativo inclusivo
	Brindar educación no segregada en centros educativos básicos regulares	Norma que prohíbe la educación segregada por motivo de discapacidad	Presupuesto dedicado a la educación inclusiva Número de instituciones educativas especiales que fueron transformadas en instituciones educativas inclusivas Mecanismos de denuncia y sanción para instituciones educativas que prohíben el acceso por motivo de discapacidad	Porcentaje de niños que accede a la educación básica regular Porcentaje de estudiantes con discapacidad cuyo acceso al sistema educativo inclusivo ha sido restringido por motivo de discapacidad
	Contar con centros educativos accesibles.	Norma que obliga a los centros educativos a ser accesibles Norma de accesibilidad específica para instituciones educativas	Presupuesto dedicado a modificaciones en las instituciones educativas para garantizar accesibilidad	Porcentaje de centros educativos accesibles
	No realizar cobros extra por la permanencia de estudiantes con discapacidad	Norma que prohíbe el cobro de tarifas extra por motivo de discapacidad	Órgano de monitoreo para evitar el cobro	Número de casos identificados en los cuales se ha verificado la realización de cobros extra

Elaboración propia

## 7.2.1 Obligación de alcanzar la plena cobertura educativa

La obligación de otorgar plena cobertura educativa no distingue según se trate de educación inclusiva o educación básica, sino que apunta a que el estudiante con discapacidad esté cubierto por al menos uno de estos dos sistemas educativos. Sin duda, como se verá en el siguiente acápite, el mandato de la CDPD apunta a una plena cobertura inclusiva. No obstante, en realidades como la peruana, parece necesario mirar, en un primer momento, las cifras generales de cobertura a efectos de verificar si existen estudiantes con discapacidad que no estén incluidos en ningún sistema educativa, pues esto no solo sería una vulneración a su derecho a la inclusión educativa, sino al derecho a la educación de manera general.

En relación con el cumplimiento del indicador estructural, debe señalarse que aunque la LGPCD reitera el mandato de educación inclusiva previsto en el artículo 39<sup>109</sup> la LGE, mantiene el sistema de dual de educación inclusiva para personas con discapacidad leve y moderada; y educación especial para personas “con discapacidad que dificulte un aprendizaje regular” y para los “superdotados”.

Con respecto a indicadores de proceso, no hay ni un mecanismo ni un presupuesto específico para lograr que los estudiantes con discapacidad acudan al sistema educativo. Si bien ha habido ciertas iniciativas a nivel rural como la entrega de bicicletas<sup>110</sup> o la educación en alternancia (quince días de internado en la institución educativa y quince días en casa)<sup>111</sup>, las mismas no han sabido aplicar un enfoque de discapacidad adecuado.

A nivel de indicadores de resultado, como se ha señalado en la primera parte de este estudio, la ENAHO 2015 determinó un total de 137 608 personas con discapacidad menor de 18 años, es decir, en edad escolar. De estos, 18,906 se encuentran en el sistema educativo especial, en todos sus niveles, mientras que se reportan 83,901 estudiantes con discapacidad incluidos en los sistemas inicial, primaria y secundaria de educación básica regular. Esto sumaría un total de 102,807 estudiantes, es decir, el 74.71% de la población total en edad escolar. Ello implica que durante el 2015 en el Perú un poco más del 25% de estudiantes con discapacidad en edad escolar quedó excluido de cualquier sistema escolar. Esto quiere decir que casi 40 000 niños con discapacidad no acceden al sistema escolar.

**Tabla 16. Matrícula de niños con discapacidad en edad escolar**

Nivel modular	Matrícula de niños con discapacidad	PCD sin acceso al sistema educativo	Total de personas con discapacidad en edad escolar
Inicial	13.998	4.051	18.049
Primaria	50.676	7.249	57.925
Secundaria	19.227	26.546	45.773
Total	83.901	37.846	121.747

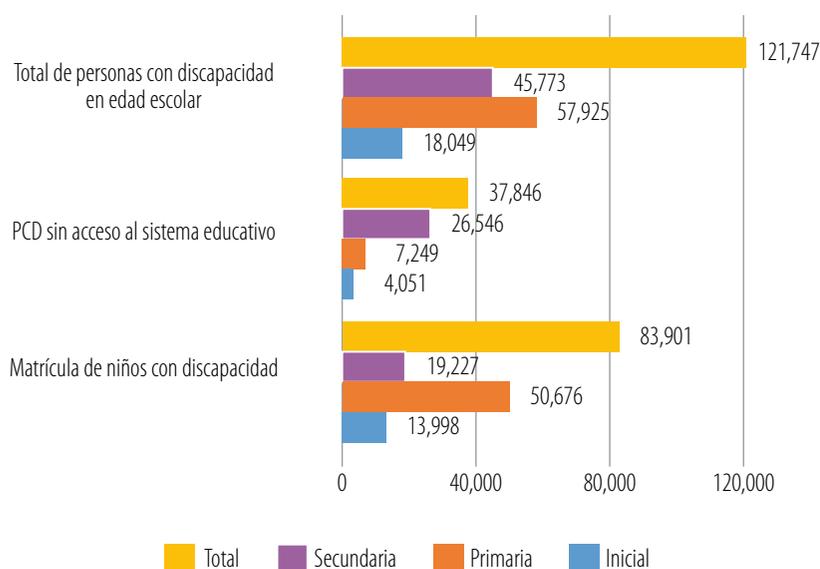
Fuente: ENAHO 2015.  
Elaboración propia

109 Modificada por la Segunda Disposición Complementaria Modificatoria de la LGPCD,

110 Ver: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=37847>

111 ARLETTI, José. “La alternancia en la Educación Secundaria Rural” en Revista TAREA, N°72. Disponible en [http://tarea.org.pe/images/Tarea72\\_Jose\\_Barletti.pdf](http://tarea.org.pe/images/Tarea72_Jose_Barletti.pdf)

**Gráfico 9. Matrícula de niños con discapacidad en edad escolar**



De acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares del año 2015, el mayor porcentaje de cobertura educativa de personas con discapacidad en edad escolar se da en los niveles de inicial (77,56%) y primaria (87,49%). En el caso del nivel secundario, la cobertura solo alcanza al 42,01%, pero esto podría obedecer a que recién desde el 2015, con la adopción del nuevo ROF del Ministerio de Educación, queda claramente establecido que la educación inclusiva es obligatoria también para este nivel educativo.

**Tabla 17. Matrícula bruta total y matrícula de personas con discapacidad 2015, por nivel modular**

Nivel modular	Personas con discapacidad en edad escolar	Matrícula Total	Matrícula de personas con discapacidad <sup>112</sup>	PCD sin acceso al sistema educativo	Cobertura educativa personas con discapacidad (%)
Inicial	18.049	1.292.369	13.998	4.051	77,56
Primaria	57.925	3.117.756	50.676	7.249	87,49
Secundaria	45.773	2.554.131	19.227	26.546	42,01
Superior no Universitaria	46.601	477.133	1169*	45.432	2,51

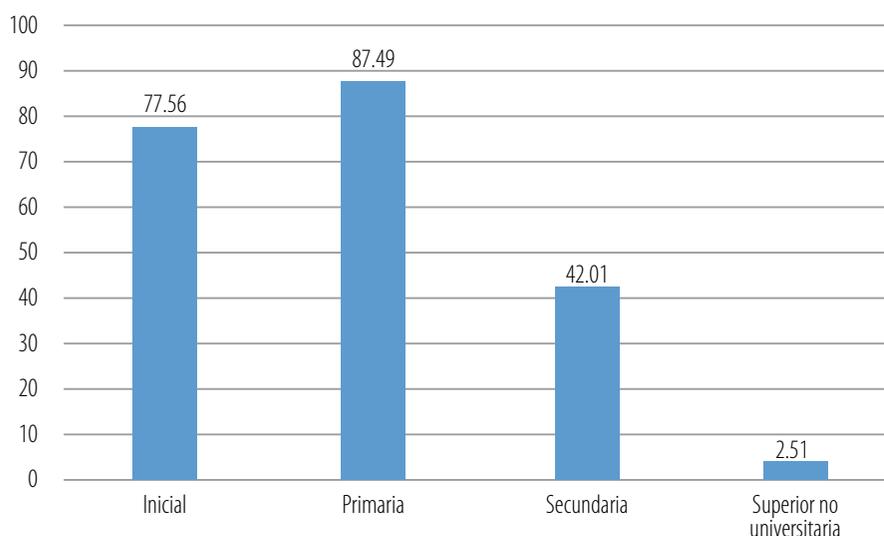
\* Estimación obtenida con menos de 30 observaciones

Nota: Para el cálculo del total de PCD se consideran los siguientes rangos de edad: inicial (3-5), primaria (6-11), secundaria (12-16), superior no universitaria (17-21). Las tasas de matrícula son brutas, no toman en cuenta la edad de las personas.

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) 2015. Elaboración: Propia.

112 Si bien la medición de matrícula es de niños y niñas con necesidades educativas especiales (NEE), la ENAH las equipara únicamente a las necesidades asociadas a discapacidad.

**Gráfico 10. Cobertura educativa de población con necesidades educativas especiales**



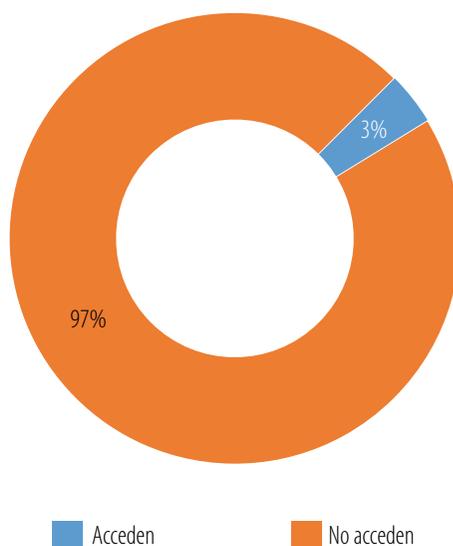
Nota: Para el cálculo del total de PCD se consideran los siguientes rangos de edad: inicial (3-5), primaria (6-11), secundaria (12-16), superior no universitaria (17-21). Las tasas de matrícula son brutas, no toman en cuenta la edad de las personas. Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia.

Mención aparte merece la cobertura en el nivel superior no universitario, que solo representa el 2.51% de la cobertura esperada. No obstante es importante señalar que el dato puede ser inexacto, en la medida que, a diferencia de los niveles de educación básica, no es posible identificar con certeza el total de la población con discapacidad “en edad de acceder a educación superior no técnica”, pues una persona podría no tener interés en acceder a dicho nivel educativo. En ese sentido, tal vez resulta más relevante puntualizar que la matrícula de estudiantes con discapacidad en este nivel equivale solo al 0.24% de la matrícula total (lo que representa a 1169 estudiantes). Esta cifra, en términos absolutos podría considerarse en sí misma bastante baja, pero no puede ser motivo para no tenerla en cuenta.

En materia de nivel superior universitaria, lamentablemente no existen cifras de inclusión de personas con discapacidad. La última medición se hizo a través del Censo Universitario en el 2010.<sup>113</sup> De acuerdo con dicha medición, existían 66,433 estudiantes de pregrado que declararon presentar algún tipo de discapacidad, lo que representaba el 8.52 de la matrícula total de educación superior. Este porcentaje, si bien es bajo en términos comparativos, resulta sumamente alto en relación con el nivel superior no universitario. Ello tal vez se deba a que el censo fue realizado de manera virtual, solicitando a la persona que identificara su propia deficiencia, sin tomar en consideración la noción de barrera que genera la discapacidad. A manera de ejemplo, la encuesta consideraba como persona con discapacidad a una persona con dificultad para ver (deficiencia visual), sin tomar en cuenta si el uso de lentes superaba la deficiencia.

113 INEI. II Censo Universitario. Principales resultados. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/media/835/20110202-II%20CNU%202010.pdf>.

**Gráfico 11. Acceso educativo de población con NEE al nivel Superior no Universitario**



Nota: Para el cálculo del total de PCD que deberían estar en el nivel superior no universitario se consideró el rango de edad entre 17 a 21 años. Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia.

Ahora bien, como se analizó en el acápite 5.1.1, referido a la dimensión de disponibilidad, en líneas generales se puede concluir que del 2012 (año en que entró en vigor la LGPCD) hasta el 2015, las instituciones educativas de todos los niveles, que incorporan estudiantes con discapacidad se han ido incrementando paulatinamente, sobre todo en el caso de centros secundarios.

Finalmente, si bien una de las premisas de esta investigación es la necesidad de eliminar la educación especial, es importante reseñar su existencia puesto que aún hoy en día cerca de 20 000 estudiantes acuden a ella. Es particularmente importante señalar que ha habido una extensión de la matrícula en la educación especial en los últimos años.

**Tabla 18. Matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2015**

	Matrícula total	Sexo		Gestión		Área	
		Mujeres	Hombres	Privada	Publica	Urbana	Rural
Inicial	6075	2406	3669	638	5437	6058	17
Primaria	9148	3507	5641	1536	7612	9108	40
Primaria Posterior	3683	1525	2158	684	2999	3661	22
Total	18906	7438	11468	2858	16048	18827	79

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

## 7.2.2 Obligación de brindar educación no segregada en centros educativos regulares

El cumplimiento de la dimensión de accesibilidad, entendida como acceso sin discriminación, no implica únicamente otorgar cobertura en instituciones inclusivas a las personas con discapacidad que lo soliciten. Como contraparte, y en el marco del artículo 24 de la CDPCD, se entiende que las personas con discapacidad no deben ser segregadas a centros de educación especial.

En relación con el cumplimiento del indicador estructural, debe señalarse que aunque la LGPCD reitera el mandato de educación inclusiva previsto en el artículo 39<sup>114</sup> la LGE, mantiene el sistema de dual de educación inclusiva para personas con discapacidad leve y moderada; y educación especial para personas “con discapacidad que dificulte un aprendizaje regular” y para los “superdotados”. Esto sería contrario al mandato de la CDPCD, que no distingue el deber de brindar educación inclusiva por niveles de discapacidad. En ese sentido, negarle el acceso al sistema educativo regular a un estudiante con discapacidad severa o múltiple generaría un acto de discriminación por motivo de discapacidad.

Sobre este punto, llama la atención que mientras en relación con el mandato de garantizar la capacidad jurídica de las personas con discapacidad, la LGPCD derogó algunas disposiciones del Código Civil y ordenó la creación de una Comisión Revisora del mismo,<sup>115</sup> en atención a la dificultad de operar una modificación legislativa directa; esto no se dio en relación con las disposiciones sobre el derecho a la educación. En ese sentido, hubiera sido deseable que la LGPCD o bien hiciera una modificación más radical de la Ley General de Educación, o bien hubiese ordenado conformar un grupo de trabajo a efectos de analizar la necesidad de reforma para dar pleno cumplimiento al artículo 24 de la LGPCD.

En cuanto a indicadores de proceso, la información presupuestaria indicada en el capítulo anterior permite concluir que ha habido tímidos aumentos presupuestarios para la inclusión de niños con discapacidad. Por otra parte, en cuanto a mecanismos para la fiscalización y sanción de actos discriminatorios contra estudiantes con discapacidad, se debe mencionar que son las UGEL las que deben vigilar ello<sup>116</sup> o, en el caso de colegios privados, también puede actuar el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI). Sobre esta última institución, vale resaltar la Resolución 1072-2014/SPC-INDECOPI<sup>117</sup> de la Sala de Protección al Consumidor de dicho organismo público, En tal documento, ante un caso de negación de matrícula porque se creía que los niños no iban a poder estudiar de manera regular luego de una evaluación psicológica, se señaló que “la negativa de matrícula en tal supuesto, en virtud de las capacidades y las características de los postulantes, constituye un acto prohibido por la norma sectorial pertinente, por lo que dicha evaluación y sus resultados no califican como una circunstancia objetiva y razonable.”<sup>118</sup>

También es necesario indicar que ni la actual Ley de Centros Educativos Privados<sup>119</sup> ni su Reglamento<sup>120</sup> contemplan sanciones con respecto a la falta de inclusión en materia de discapacidad. Al respecto, es de destacar y lamentar las palabras del actual Ministro de Educación, Jaime Saavedra, quien en una intervención en el Congreso señaló que “hay otros colegios privados que no hacen bien su trabajo de inclusión (...) en algunos casos, algunos colegios dicen ‘OK, el chico entra pero su pensión va a ser distinta, en lugar de pagar equis, va a pagar el doble’ y eso es algo que... son escuelas privadas, pueden hacer lo que quieran en ese sentido.”<sup>121</sup> Dicha visión es lamentable, más aún cuando se sabe que se viene preparando un nuevo Reglamento de Centros Educativos Privados.<sup>122</sup>

A nivel de indicadores de resultado, como se ha señalado en la primera parte de este estudio, la ENAHO 2015 determinó un total de 137 608 personas con discapacidad menor de 18 años, es decir, en edad escolar. Como se evidencia de la lectura de las tablas presentadas a continuación, no todas las instituciones educativas del país cuentan con estudiantes con discapacidad. La información disponible no permite conocer si la ausencia de estudiantes con discapacidad tiene que ver a) con una falta de postulantes con discapacidad, b) rechazo de estudiantes con discapacidad, o c) decisión

114 Modificada por la Segunda Disposición Complementaria Modificatoria de la LGPCD,

115 Segunda Disposición Complementaria Final de la LGPCD

116 De acuerdo con la Resolución Ministerial 181-2004-ED que aprueba “Procedimientos para la Aplicación del Reglamento de Infracciones y Sanciones”.

117 Resolución 1072-2014/SPC-INDECOPI de 27 de marzo de 2014.

118 Resolución 1072-2014/SPC-INDECOPI de 27 de marzo de 2014, pág. 40

119 Ley 26549 – Ley de Centros Educativos Privados

120 Decreto Supremo 009-2006-ED - Aprueban Reglamento de las Instituciones Privadas de Educación Básica y Educación Técnico – Productiva

121 Presentación del Ministro de Educación Jaime Saavedra en la Comisión de Inclusión Social el 18 de octubre de 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=tZmxapA1Zzk>

122 Ver <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=39408>

de los padres y madres de no matricular a sus hijos e hijas en determinadas instituciones educativas. En ese sentido, no se tienen las herramientas necesarias para determinar si el número de instituciones educativas existentes a nivel nacional resultaría adecuado para atender la demanda de inclusión de los estudiantes con discapacidad para la educación básica.

No obstante, sí puede señalarse un incremento progresivo anual en relación con el número de instituciones inclusivas en el año 2012, año en que entró en vigor la LGCPD. Salvo en el caso de las instituciones iniciales no escolarizadas, en los demás niveles educativos se observa un incremento considerable. En el caso de la educación inicial escolarizada el incremento fue de un 25.69% (de 2565 instituciones a 3224); en el caso de la instituciones primarias, el incremento fue de un 16.37% (de 7669 a 8925); mientras que en el caso de las instituciones secundarias es donde se observa el mayor incremento, de un 245.39% (de 846 instituciones a 2922). Ello quiere decir que cada vez más centros educativos del nivel básico regular están abriendo las puertas a la inclusión.

**Tabla 19. II.EE. inclusivas de EBR 2012**

	Total de IIEE	IIEE Inclusivas	Ratio (%)
Inicial Escolarizada	24.288	2565	10,56
Inicial No Escolarizada	17.885	649	3,63
Primaria	35.917	7.669	21,35
Secundaria	12.527	846	6,75
Total	90.617	11.729	12,94

Fuente: Censo Escolar 2012. Elaboración: Propia.

**Tabla 20. II.EE. inclusivas de EBR 2015**

	Total de IIEE	IIEE Inclusivas	Ratio (%)
Inicial Escolarizada	32.880	3.224	9,81
Inicial No Escolarizada	13.000	385	2,96
Primaria	38.068	8.925	23,44
Secundaria	13.972	2.922	20,91
Total	97.920	15.456	15,78

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

En el caso de la educación alternativa y superior no universitaria, el panorama es similar en cuanto a la información disponible. Las instituciones que incluyen estudiantes con discapacidad solo representan el 21.64% del total de centros educativos, pero no es posible conocer las razones por las cuales casi un 80% de estas instituciones no cuentan entre sus estudiantes con personas con discapacidad. Asimismo, aunque en términos genéricos, el número de instituciones educativas que cuenta con estudiantes con discapacidad se ha incrementado del 2012 (818) al 2015 (968), la progresión de dicho incremento no alcanza las cifras presentadas en el nivel básico regular.

**Tabla 21. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria (2012)**

	Total de IIEE	IIEE Inclusivas	Ratio (%)
Básica Alternativa	1.302	309	23,73
Superior Pedagógica	188	12	6,38
Superior Tecnológica	752	136	18,09
Superior de Formación Artística	35	9	25,71
Superior Técnico Productiva	1.644	352	21,41
Total	3.921	818	20,86

Fuente: Censo Escolar 2012. Elaboración: Propia.

**Tabla 22. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria (2015)**

	Total de IIEE	IIEE Inclusivas	Ratio (%)
Básica Alternativa	1.602	452	28,21
Superior Pedagógica	197	17	8,63
Superior Tecnológica	811	120	14,80
Superior de Formación Artística	37	5	13,51
Superior Técnico Productiva	1.827	374	20,47
Total	4.474	968	21,64

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

Si se atiende a los porcentajes de estudiantes incluidos, puede notarse que en el caso de la educación básica, para el año 2015 el 30.47% de estas instituciones (4810 de 15456) tienen entre un 5% y un 100% de estudiantes con discapacidad. Es más, en el caso de 451 instituciones el 100% de sus estudiantes presentan alguna discapacidad. Además, estas cifras se han incrementado en todos los niveles desde el 2012.

Estos datos, si bien pueden a primera vista entenderse como un alto cumplimiento de la obligación de no restringir el acceso a personas con discapacidad, plantea algunos problemas que no deben ser pasados por alto. Debe recordarse que de acuerdo con las directivas de matrícula, los colegios deben reservar al menos 2 cupos por aula para estudiantes con discapacidad. Salvo en el caso de la directiva para el año 2016, en todos los casos anteriores, se ha planteado que el salón que tenga estudiantes con discapacidad debe tener una reducción de aula. Estas medidas, tiene su razón de ser en el hecho de que resulta difícil que un solo docente pueda trabajar, por ejemplo, con un salón cuyo 50% de estudiantes presenta algún tipo de discapacidad, pues no estaría en la disposición de brindar el tiempo suficiente para hacer un proceso educativo inclusivo. En ese sentido, verificar que existen colegios con un porcentaje de estudiantes con discapacidad tan alto, genera dudas sobre la calidad de educación que podrían recibir.

Frente a esta realidad, las hipótesis que pueden manejarse son las siguientes: a) la medición hecha por el MINEDU es errada, b) las instituciones educativas no están rechazando estudiantes con discapacidad aún luego de cubiertas las dos vacantes, por miedo a enfrentar una sanción, o c) existen instituciones educativas que se han ganado un buen prestigio como centros inclusivos, y tienen una sobredemanda de estudiantes con discapacidad.

Tabla 23. II.EE. inclusivas de EBR 2012

	Total de IIEE	IIEE Inclusivas	Ratio (%)	Proporción de personas con NEE en la I.E					
				0-1%	1-5%	5-10%	10-50%	50-99%	100%
Inicial Escolarizada	24.288	2565	10,56	370	1.433	467	285	3	7
Inicial No Escolarizada	17.885	649	3,63	0	66	116	96	5	366
Primaria	35.917	7.669	21,35	1.341	3.652	1.444	1.214	10	8
Secundaria	12.527	846	6,75	355	386	61	40	3	1
Total	90.617	11.729	12,94	2.066	5.537	2.088	1.635	21	382

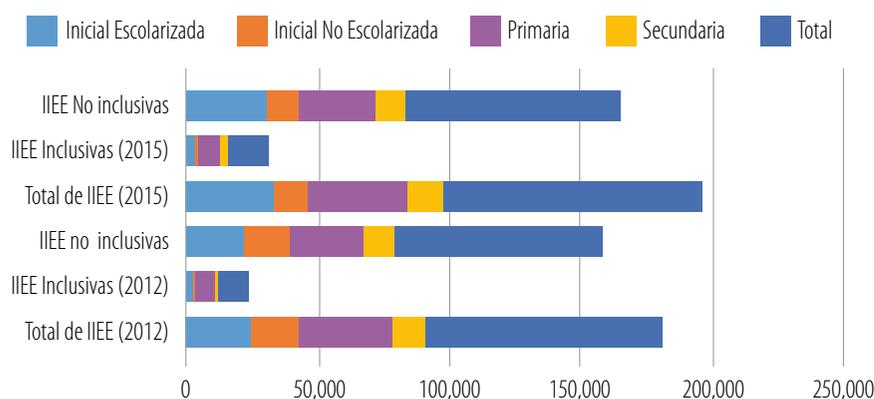
Fuente: Censo Escolar 2012. Elaboración: Propia.

Tabla 24. II.EE. inclusivas de EBR 2015

	Total de IIEE	IIEE Inclusivas	Ratio (%)	Proporción de personas con NEE en la I.E					
				0-1%	1-5%	5-10%	10-50%	50-99%	100%
Inicial Escolarizada	32.880	3.224	9,81	507	1.671	596	313	4	133
Inicial No Escolarizada	13.000	385	2,96	0	19	35	66	1	264
Primaria	38.068	8.925	23,44	1.638	4.213	1.693	1.311	19	51
Secundaria	13.972	2.922	20,91	1.190	1.408	214	105	2	3
Total	97.920	15.456	15,78	3.335	5.642	2.538	1.795	26	451

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

Gráfico 12. Instituciones de EBR inclusivas 2012 - 2015



	Total de IIEE (2012)	IIEE Inclusivas (2012)	IIEE no inclusivas	Total de IIEE (2015)	IIEE Inclusivas (2015)	IIEE No inclusivas
Inicial Escolarizada	24,288	2565	21,723	32,880	3,224	29,656
Inicial No Escolarizada	17,885	649	17,236	13,000	385	12,615
Primaria	35,917	7,669	28,248	38,068	8,925	29,143
Secundaria	12,527	846	11,681	13,972	2,922	11,050
Total	90,617	11,729	78,888	97,920	15,456	82,464

La situación es radicalmente distinta en el caso de las instituciones de educación alternativa y superior no universitaria. En estos casos, la mayoría de instituciones educativas concentra entre 0 y 10% de estudiantes con discapacidad.

**Tabla 25. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria 2012**

	Total de IIEE	IIEE In-clusivas	Ratio (%)	Proporción de personas con NEE en la I.E					
				0-1%	1-5%	5-10%	10-50%	50-99%	100%
Básica Alternativa	1.302	309	23,73	80	155	36	37	1	0
Superior Pedagógica	188	12	6,38	7	4	0	1	0	0
Superior Tecnológica	752	136	18,09	97	30	4	3	0	2
Superior de Formación Artística	35	9	25,71	5	4	0	0	0	0
Superior Técnico Productiva	1.644	352	21,41	91	204	32	24	1	0
Total	3.921	818	20,86	280	397	72	65	2	2

Fuente: Censo Escolar 2012. Elaboración: Propia.

**Tabla 26. II.EE. inclusivas de educación alternativa y superior no universitaria 2015**

	Total de IIEE	IIEE In-clusivas	Ratio (%)	Proporción de personas con NEE en la I.E					
				0-1%	1-5%	5-10%	10-50%	50-99%	100%
Básica Alternativa	1.602	452	28,21	110	230	64	42	1	5
Superior Pedagógica	197	17	8,63	7	4	0	5	0	1
Superior Tecnológica	811	120	14,80	76	29	4	9	2	0
Superior de Formación Artística	37	5	13,51	0	5	0	0	0	0
Superior Técnico Productiva	1.827	374	20,47	83	214	33	14	1	29
Total	4.474	968	21,64	276	482	101	70	4	35

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

Por otro lado, si se desagrega la información de cobertura según sexo, área de residencia y tipo de gestión educativa, se observa en primer lugar una ligera brecha en razón de sexo, en particular en el nivel inicial (el 62% de las personas con discapacidad matriculadas son hombres). En los niveles primaria y secundaria, la brecha se acorta (en primaria el 53% de las personas con discapacidad matriculadas son hombres, mientras que en secundaria esta cifra representa al 50.8%).

Más preocupante es la brecha rural, pues en los tres niveles de educación mencionados, la cobertura urbana es superior: 88% en el caso del nivel inicial, 71.62% en el caso del nivel primario, y 80.21% en el caso del nivel secundario). Esto se agrava, como se verá más adelante, si se toman en consideración de las falencias de infraestructura y metodología docente para el caso de las personas efectivamente incluidas.

**Tabla 27. Distribución de las PCD con acceso a educación 2015, por nivel modular, según sexo, área de residencia, y tipo de gestión educativa**

Nivel Modular	Sexo		Área [1]		Gestión	
	Hombres	Mujeres	Rural	Urbana	Pública	Privada
Inicial	8755	5243	1673	12325	10413	3585
Primaria	27112	23564	14379	36297	41748	8928
Secundaria	9776	9451	3805	15422	16839	2388
TOTAL	45643	38258	19857	64044	69000	14901

[1] En función a lugar de residencia de encuestado(a)

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares 2015. Elaboración: Propia.

Adicionalmente, respecto al tipo de gestión educativa, resulta claro que el grueso de la inclusión educativa se produce en las instituciones públicas. Solo el 17.76% del total de personas con discapacidad incluidos en los niveles inicial, primario y secundario, asisten a instituciones privadas. La brecha se mantiene y aumenta progresivamente en cada uno de estos niveles: solo el 25% está incluido en instituciones privadas en el nivel inicial, el 17.61% en el nivel primario y el 12.42% en el nivel secundario. Esta progresión podría deberse a que resulta más sencilla la inclusión en los niveles educativos más bajos, por lo que los centros privados serían más renuentes a aceptar estudiantes con discapacidad conforme avanzan en el nivel educativo.

De acuerdo con el MINEDU,<sup>123</sup> el desagregado por tipo de discapacidad según el tipo de institución educativa es el siguiente:

123 Información remitida a los autores en respuesta a un pedido de acceso a la información, a través comunicación electrónica del 21 de enero de 2016 de Isabel Nicerata Sánchez Salinas, Coordinadora de Servicios de Educación Básica Especial. Es importante señalar que la información remitida por el MINEDU no especifica la fuente por lo que es posible encontrar diferencias entre esta información y la producida a partir del Censo Escolar para la presente investigación.

Tabla 28. Población con discapacidad en instituciones educativas inclusivas

Nivel educativo	Intelectual Hombres	Intelectual Mujeres	Auditiva Hombres	Auditiva Mujeres	Visual Hombres	Visual Mujeres	Sordo-ceguera Hombres	Sordo-ceguera Mujeres	Motora Hombres	Motora Mujeres	Autismo Hombres	Autismo Mujeres	Otra NEE Hombres	Otra NEE Mujeres	Suma de TOTAL ALUMNOS
Básica Alternativa	113	79	19	19	36	28	0	4	25	10	6	1	14	46	400
Inicial - Cuna															0
Inicial - Cuna-jardín	76	52	12	6	4	4	0	0	27	11	59	10	50	35	346
Inicial - Jardín	292	215	30	30	21	20	4	3	82	65	279	61	203	84	1389
Inicial - Programa no escolarizado	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	4
Primaria	1010	633	142	99	186	182	8	6	179	143	394	92	650	339	4063
Secundaria	361	241	99	73	131	117	5	3	80	77	83	11	272	127	1680
Superior Artística - ESFA			0	0	0	0			0	0		0	0	0	0
Superior Pedagógica - IESP			1	2	2	16			0	0		0	0	1	22
Superior Tecnológica - IEST			70	1388	2975	1696			1271	1145		0	2705	5573	16823
Técnico Productiva - CETPRO	296	394	29	39	69	57	4	3	39	35	15	3	31	55	1069
Total general	2148	1615	402	1656	3424	2120	21	20	1703	1487	836	178	3926	6260	25796

Es importante en este punto señalar que, aunque no se cuenta con cifras acerca de los casos en los que se ha negado el acceso a un estudiante por motivo de su discapacidad, varias entidades educativas privadas vienen solicitando al momento de postulación, requisitos que podrían ser cuestionables desde la perspectiva del mandato de no discriminación. Mientras que en el caso de las instituciones educativas públicas, como se verá más adelante, los principales problemas para dar cumplimiento a la educación inclusiva tienen que ver con problemas presupuestarios que restan calidad en la educación, en el caso de las instituciones privadas, los barreras estarían en el acceso mismo al sistema, pues se restringe la admisión de estudiantes con discapacidad.

Por ello, el presente informe ha indagado en los requisitos de acceso que los colegios privados consignan de manera pública en sus portales web, a efectos de demostrar una realidad que puede ser considerada excluyente para niños y niñas con discapacidad y que también afecta a los padres de familia que buscan matricular a un hijo con discapacidad. Adicionalmente, se buscará constatar la falta de supervisión y sanción por parte del Estado peruano.

Si bien es cierto que los colegios privados tienen el derecho de saber qué tipo de discapacidad presentan sus futuros alumnos para poder realizar ajustes razonables; es importante también cuestionar si es trascendente realizar todas estas preguntas, que de una u otra manera podrían tener un contenido prejuicioso y configurar un acto de discriminación.

Un caso singular es del colegio Salcantay<sup>124</sup>. Este centro educativo tiene, en la sección de “Proceso de Admisión”, la siguiente disposición: “En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales se evaluará cada caso particular”<sup>125</sup>. Esta información, resulta imprecisa, pues no se especifica, por ejemplo, qué tipo de discapacidad podría ser problemática para el colegio y cómo será el tipo de evaluación de aplicarse en esos casos en concreto. En una línea similar, el colegio San Agustín, pide a los padres de familia un despistaje auditivo y ocular.<sup>126</sup> Sin embargo, nunca se explica cuál es el propósito de estos exámenes ni si los resultados van a influenciar en el proceso de admisión. En ambos casos, la información no solo es poco clara, sino que brinda indicios de discriminación, pues la normativa nacional establece claramente que el colegio no puede solicitar exámenes o evaluaciones a los estudiantes a efectos de admitirlos.

Por otro lado, el colegio Trener, dentro de su página web, señala los documentos que requiere el colegio para que se pueda participar dentro del proceso de admisión. Es interesante analizar el formato que tiene como título “Formato C PK2017”<sup>127</sup>. En él, se consulta acerca de las posibles “necesidades educativas especiales” que pudieran tener los estudiantes. Al respecto, su pertinencia resulta cuestionable pues se solicita como documento para la admisión, es decir, resulta un elemento a considerar al momento de decidir si el niño o niña con discapacidad puede ser aceptado por el colegio. Este centro educativo ha estado involucrado en una denuncia por discriminación, acerca de las preguntas que aparecían en una anterior ficha de inscripción.<sup>128</sup> Es lamentable señalar también que, nuestras autoridades no se han pronunciado con respecto a este caso.

Finalmente, otro punto relevante es la disminución de la tasa de la matrícula en educación especial. A más de 10 años de haberse implementado la política de educación inclusiva en el Perú, se en el 2015 se ha registrado una matrícula de 18,906 personas con discapacidad en el sistema educativo especial, en todos sus niveles. Esta cifra, lejos de reducirse, se ha incrementado en comparación con la tasa de matrícula del 2012, que alcanzaba a los 16,116 estudiantes en centros educativos especiales

124 <http://www.salcantay.edu.pe/>

125 <http://www.salcantay.edu.pe/admision/proceso-de-admision.html>. Día de consulta: 30 de octubre del 2015

126 <http://www.sanagustin.edu.pe/inicial-4-anos-2018/>

127 Para acceder al presente formato, lo podrá hacer a partir del este enlace: <http://www.trener.edu.pe/files/FormatoCPK2017.pdf>

128 Para poder visualizar la denuncia hecha por el programa periodístico Cuarto Poder, lo podrá hacer a través de este enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=MdGTnuSWB8Q>

**Tabla 29. Matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2012**

	Matrícula total	Sexo		Gestión		Área	
		Mujeres	Hombres	Privada	Publica	Urbana	Rural
Inicial	5745	2268	3477	743	5002	5728	17
Primaria	9164	3497	5667	1587	7577	9103	61
Secundaria	184	61	123	33	151	184	0
Laboral	1023	391	632	333	690	1023	0
Total	16116	6217	9899	2696	13420	16038	78

Nota: No incluye NEE asociadas a superdotación y talento: (Inicial:9; Primaria:120; Secundaria: 32 )  
Fuente: Censo Escolar 2012. Elaboración: Propia.

**Tabla 30. Matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2015**

	Matrícula total	Sexo		Gestión		Área	
		Mujeres	Hombres	Privada	Publica	Urbana	Rural
Inicial	6075	2406	3669	638	5437	6058	17
Primaria	9148	3507	5641	1536	7612	9108	40
Primaria Posterior	3683	1525	2158	684	2999	3661	22
Total	18906	7438	11468	2858	16048	18827	79

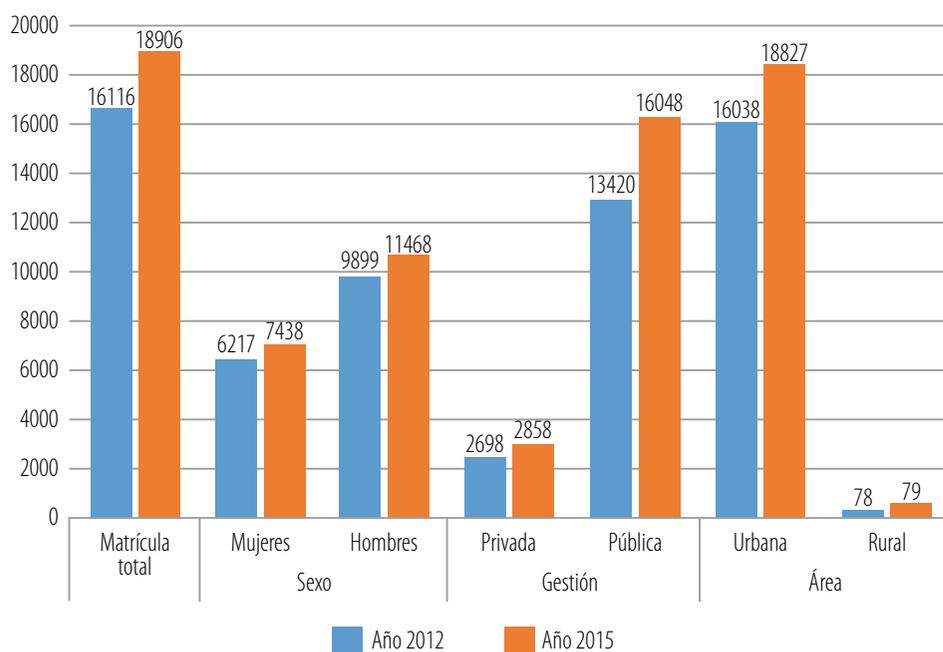
Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

**Tabla 31. Comparación de matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2012 - 2015**

	Matrícula total	Sexo		Gestión		Área	
		Mujeres	Hombres	Privada	Publica	Urbana	Rural
Año 2012	16116	6217	9899	2696	13420	16038	78
Año 2015	18906	7438	11468	2858	16048	18827	79

Fuente: Censo Escolar 2012 y 2015

Gráfico 13. Comparación de matrícula de las II.EE. de educación básica especial (EBE) 2012 - 2015



Fuente: Censo Escolar 2012 y 2015. Elaboración propia

### 7.2.3 Obligación de contar con infraestructura accesible

En materia de accesibilidad, la LGPCD establece de manera genérica en su artículo 15 el deber de adaptar el entorno y las comunicaciones y hacerlo accesible. Asimismo, el artículo 36 de esta norma señala que el MINEDU y los Gobiernos Regionales garantizan la adecuación de la infraestructura **física, mobiliarios** y equipos de las instituciones educativas para la atención de la persona con discapacidad.

Asimismo, 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. Posteriormente, en el año 2014, se adoptó una normativa desde el sector educación para el diseño arquitectónico de los centros educativos para educación básica regular.<sup>129</sup> Lamentablemente, esta normativa tampoco tiene en cuenta un enfoque específico para niños con discapacidad sino que únicamente repite la normativa general sobre discapacidad: la Norma A.120 del RNE.

La Norma A.120, referida a la accesibilidad para personas con discapacidad, es 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. Es importante señalar que la Norma A.120 es previa a la entrada en vigor de la LGPCD por lo que muchas de sus disposiciones son insuficientes para garantizar la plena accesibilidad a todo tipo de personas con discapacidad. **Más bien, solamente ha tenido en cuenta situaciones de discapacidad física, principalmente, personas usuarias de sillas de ruedas.**

129 Resolución de Secretaría General 295-2014-MINEDU "Norma Técnica para el Diseño de Locales de Educación Básica Regular – Nivel Inicial".

De acuerdo con dicha 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).<sup>130</sup> Además, los pisos de los accesos deben estar fijos y tener una superficie con materiales antideslizantes;<sup>131</sup> y 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.<sup>132</sup>

Por otro lado, el ancho mínimo de hoja de puertas y mamparas debe ser de 0.90 m. Las manijas de las puertas, mamparas y paramentos de vidrio deben ser de palanca con una protuberancia final o de otra forma que evite que la mano se deslice hacia abajo, mientras que la cerradura de una puerta accesible estará a 1.20 m. de altura desde el suelo, como máximo.

Respecto de las rampas, estas deben tener un ancho mínimo de 0.90 m., y una pendiente que varía según la altura.<sup>133</sup> Las rampas de longitud mayor de 3.00 m., así como las escaleras, además, deberán tener 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.<sup>134</sup>

Aunque la norma A.120 no es una norma de accesibilidad en instituciones educativas, su artículo 14 que los objetos que deba alcanzar frontalmente una persona en silla de ruedas (como una pizarra), 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.

Finalmente, en relación con los servicios higiénicos, el artículo 15 dispone que en las edificaciones cuyo número de ocupantes demande servicios higiénicos en los que se requiera un número de aparatos igual o mayor a 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 deben instalarse 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 ser con comando electrónico o mecánica 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 m, con una puerta de ancho no menor de 0.90 m. y barras de apoyo tubulares adecuadamente instaladas.
- En el caso de 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 deben instalarse barras de apoyos tubulares verticales, en ambos lados del urinario.

130 Artículo 6°.

131 Artículo 5°.

132 Artículo 6°.

133 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 m., 4% de pendiente; Diferencias de nivel mayores, 2% de pendiente.

134 Artículo 10°.

Lamentablemente, dichas medidas no son útiles para niños con discapacidad pues no han sido pensadas para ellos. La normativa de accesibilidad únicamente ha pensado en adultos en silla de ruedas y no tiene un enfoque generacional.

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

**Tabla 32. 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.	
	Inodoro		Cubículo tendrá dimensiones mínimas de 1.50 m. por 2 m.
			Ancho mínimo de puerta de 0.90 m. Barras de apoyo tubulares
	Urinarios		Tipo pesebre o colgados de la pared
			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  
Fuente: Informe Defensorial 155.

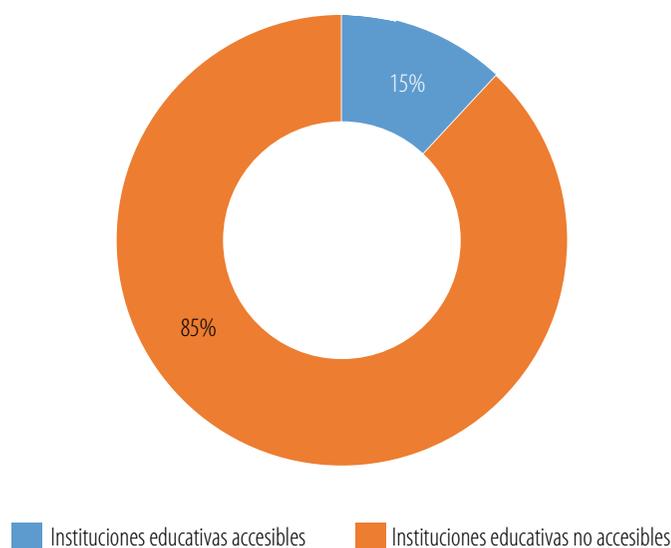
Con respecto a los indicadores de proceso, se debe resaltar lo que ya se dijo en la sección referente a presupuesto. Ha habido un aumento pero que no se está destinando principalmente a las instituciones inclusivas. En relación con los indicadores de resultado, el propio MINEDU señala que únicamente el 15% de las instituciones educativas son accesibles.

**Tabla 33. Número de instituciones educativas accesibles**

	Instituciones públicas cuentan con accesibilidad	Instituciones públicas no cuentan con accesibilidad	Instituciones privadas cuentan con accesibilidad	Instituciones privadas no cuentan con accesibilidad
Básica Alternativa	254	574	276	494
Inicial – Cuna	2	11	1	18
Inicial - Cuna-jardín	115	327	486	643
Inicial – Jardín	1 945	20 198	3 050	6 097
Inicial - Programa no escolarizado	0	18 883	0	222
Primaria	2 599	26 832	2 838	5 765
Secundaria	1 472	7 358	1 847	3 278
Superior Artística – ESFA	7	26	4	1
Superior Pedagógica – IESP	41	73	37	42
Superior Tecnológica – IEST	82	258	249	185
Técnico Productiva – CETPRO	149	635	374	664
Total general	6 666	75 175	9 162	17 409

Fuente: Información brindada por el Ministerio de Educación a través comunicación electrónica del 21 de enero de 2016 de Isabel Nicerata Sánchez Salinas, Coordinadora de Servicios de Educación Básica Especial. Elaboración propia.

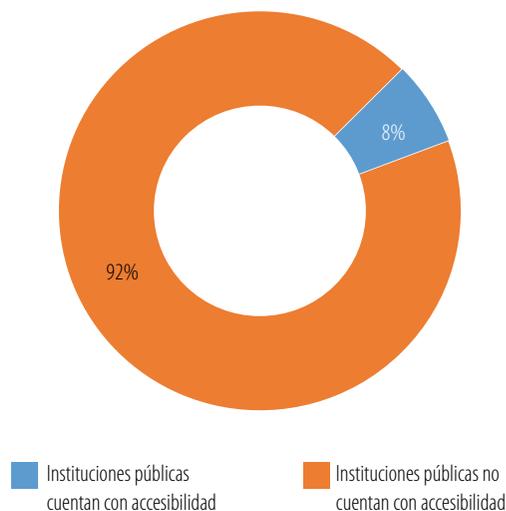
**Gráfico 14. Accesibilidad en instituciones educativas**



Fuente: Información brindada por el Ministerio de Educación a través comunicación electrónica del 21 de enero de 2016 de Isabel Nicerata Sánchez Salinas, Coordinadora de Servicios de Educación Básica Especial. Elaboración propia

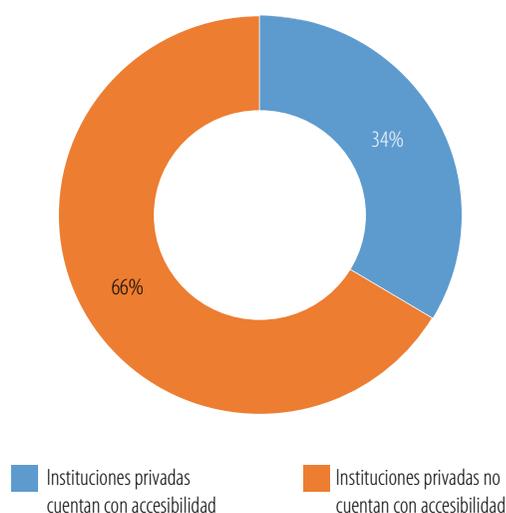
No obstante, las diferencias entre las instituciones públicas y privadas son significativas. En el caso de las instituciones públicas, únicamente el 8% es accesible, mientras que el ámbito privado las instituciones accesibles representan el 24%. Ello, no obstante, debe tomar en cuenta dos atingencias. La primera es que en términos absolutos, las instituciones inclusivas privadas representan solo el 24% de las instituciones educativas inclusivas a nivel nacional. El segundo aspecto a resaltar, es que, como se ha señalado líneas arriba, el acceso de estos estudiantes es menor en los centros educativos privados.

Gráfico 15. Accesibilidad en instituciones educativas



Fuente: Información brindada por el Ministerio de Educación a través comunicación electrónica del 21 de enero de 2016 de Isabel Nicerata Sánchez Salinas, Coordinadora de Servicios de Educación Básica Especial. Elaboración propia

Gráfico 16. Accesibilidad en instituciones privadas



Fuente: Información brindada por el Ministerio de Educación a través comunicación electrónica del 21 de enero de 2016 de Isabel Nicerata Sánchez Salinas, Coordinadora de Servicios de Educación Básica Especial. Elaboración propia

#### 7.2.4. Obligación de no realizar cobros extra por la permanencia de estudiante con necesidad educativa especial

Ni la LGPCD ni la norma de matrícula escolar, establecen la posibilidad de realizar cobros extra a las familias de estudiantes que requieren algún tipo de medida de adaptación o apoyo. El monitoreo de que los colegios no realicen cobros extras estaría a cargo de las UGEL, en el marco de sus competencias generales, o del Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI).

En el proceso de investigación para la realización de este informe no se ha identificado información oficial que dé cuenta de denuncias o sanciones por cobros indebidos que hayan llegado a las instancias correspondientes.

### 7.3. ACEPTABILIDAD

El análisis de la dimensión de aceptabilidad abarca las siguientes obligaciones:

**Tabla 34. Indicadores de aceptabilidad en la educación inclusiva**

Dimensión	Obligaciones	Indicador estructural	Indicador de proceso	Indicador de resultado
Aceptabilidad	Mantener a los estudiantes en el sistema educativo básico regular	Norma que prohíbe el trabajo infantil que impide la asistencia a las instituciones educativas básicas regulares	Órgano de monitoreo de la deserción escolar desagregado por discapacidad	Estudiantes con discapacidad que abandonan el sistema educativo
	Consultar a estudiantes con discapacidad y sus padres.	Norma que obliga a la consulta de organizaciones de personas con discapacidad en materia educativa	Número de procesos de consulta impulsados en materia educativa	Número de normas motivadas a partir del proceso de consulta
	Prevenir y sancionar el acoso escolar	Norma que sanciona el acoso escolar por motivo de discapacidad	Existencia de un sistema de monitoreo de acoso con información desagregada por discapacidad	Número de casos reportados de acoso escolar contra estudiantes con discapacidad

#### 7.3.1. Obligación de mantener a los niños en el sistema educativo

No solamente se trata de que los niños vayan al colegio sino que se mantengan y puedan acabar la educación básica. Para analizar ello, como indicador estructural, se verifica la existencia de una norma que prohíbe el trabajo infantil que impide la asistencia a la educación como lo es el artículo 19 del Código de Niños y Adolescentes.<sup>135</sup> Por otra parte, en lo referente al indicador de proceso es necesario señalar que, si bien existe un sistema de monitoreo en el Ministerio de Educación sobre deserción escolar, el mismo no establece la discapacidad como un factor por lo que no se puede evaluar correctamente ello.

Por tanto, al momento de hablar del indicador de resultado, no es posible analizar la deserción de todos los niños con discapacidad del sistema escolar sino únicamente de aquellos que han desertado de los centros de educación básica especial. Cabe señalar que la mayor parte de niños que se retiran lo hacen por su situación económica. La variable de enfermedad ocupa el segundo lugar, aunque habría que tomar con pinzas dicha afirmación pues podría ser que, en realidad, se refieran a la misma situación de discapacidad. También se debe mencionar que, a pesar de la normativa señalada líneas arriba, existen niños que abandonan la educación especial para trabajar o apoyar en labores agrícolas.

135 Artículo 19.- Modalidades y horarios para el trabajo.-

El Estado garantiza modalidades y horarios escolares especiales que permitan a los niños y adolescentes que trabajan asistir regularmente a sus centros de estudio.

Los Directores de los centros educativos pondrán atención para que el trabajo no afecte su asistencia y su rendimiento escolar e informarán periódicamente a la autoridad competente acerca del nivel de rendimiento de los estudiantes trabajadores.

Tabla 35. Motivos de retiro de CEBE 2015, por sexo

Motivo del retiro	Hombres	Mujeres	Total
Situación económica	522	350	872
Violencia	8	5	13
Enfermedad	270	179	449
Trabajo infantil	6	6	12
Apoyo en labores agrícolas	1	2	3
Adicción	0	1	1

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

### 7.3.2. Obligación de consulta a padres y estudiantes con discapacidad

La CDPD establece como uno de sus mandatos la obligación de realizar consultas estrechas con las personas con discapacidad en el diseño e implementación de decisiones, normativa y políticas que estén relacionadas con las personas con discapacidad.<sup>136</sup> Este artículo ha sido implementado de manera adecuada por la legislación nacional que establece:

Artículo 14. Derecho a la consulta Las autoridades de los distintos sectores y niveles de gobierno tienen la obligación de realizar consultas con las organizaciones que representan a las personas con discapacidad, previamente a la adopción de normas legislativas y administrativas, políticas y programas sobre cuestiones relativas a la discapacidad. Los procesos de consulta se desarrollan sobre la base de los principios de accesibilidad, buena fe, oportunidad y transparencia.<sup>137</sup>

Adicionalmente, de acuerdo con el Reglamento de dicha ley<sup>138</sup>, es necesario que las autoridades pre publiquen el proyecto de norma con 30 días de anticipación para que las personas con discapacidad puedan participar.<sup>139</sup> Adicionalmente, los funcionarios públicos deben proveer a las personas con discapacidad de las medidas de accesibilidad y los ajustes razonables que requieren para hacer efectiva su participación.<sup>140</sup> Estas disposiciones buscan cumplir a cabalidad con el lema de las organizaciones de personas con discapacidad: “nada sobre nosotros sin nosotros”.<sup>141</sup> En tal sentido, el indicador estructural se habría cumplido.

A pesar de ello, es posible pensar que, en realidad, se requieren de espacios que permitan recoger más directamente la voz de las personas con discapacidad en lugar de esperar que únicamente puedan participar a través de comunicaciones escritas. En tal sentido, un verdadero ejercicio del derecho a la consulta requiere de diálogo e interacción real y no únicamente de emisiones de información por parte de las personas con discapacidad, sus organizaciones y sus representantes.

En materia educativa, se han realizado dos consultas (Requisitos y Perfil Profesional del Intérprete de Lengua de Señas Peruana, en el marco de la Ley N° 29535, Ley que otorga el reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana; y Proyecto de Lineamientos de Política para el Cumplimiento de lo establecido en el Capítulo VI del Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con

136 CDPD. Art. 4.3

137 Ley 29973 – Ley General de la Persona con Discapacidad. Publicada en el Diario Oficial El Peruano el 24 de diciembre de 2012, art. 14

138 Aprobado por Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP. Publicado en el Diario Oficial El Peruano el 8 de abril de 2014.

139 Reglamento de la Ley General de la Persona con Discapacidad, art. 12.1.

140 Reglamento de la Ley General de la Persona con Discapacidad, art. 12.4.

141 ASTORGA, Luis Fernando. “La consulta a las personas con discapacidad” en SALMÓN, Elizabeth y Renata BREGAGLIO (eds.). Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. IDEHPUCP: Lima, 2014.

Discapacidad)<sup>142</sup> lo cual es un buen indicador de proceso, incluso si los procedimientos, como se ha señalado líneas arriba, no es el más adecuado. No obstante, como indicador de resultado es necesario decir que ninguna de dichas normas ha sido emitida hasta el momento.

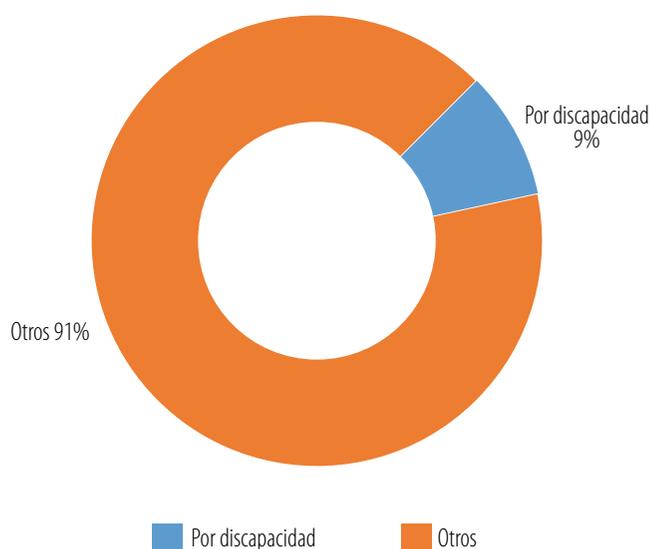
### 7.3.3. Obligación de prevenir y sancionar el acoso escolar

En el Perú ya se ha dispuesto una norma legal para evitar el acoso escolar (más conocido como bullying). La ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas<sup>143</sup>, busca prevenir, evitar y sancionar la violencia y el acoso entre estudiantes. Con ello se estaría cumpliendo el indicador estructural.

Por otra parte, si bien son la Defensoría del Pueblo y el INDECOPI las entidades encargadas de realizar el monitoreo sobre esta temática, el Ministerio de Educación ha decidido también implementar un sistema de seguimiento al que llamado SíSeVe.<sup>144</sup> A través de dicho sistema, es posible reportar actos de acoso escolar en los colegios. Las estadísticas que se han generado al respecto, contienen información desagregada por discapacidad, con lo que se cumpliría el indicador de proceso.

No obstante, la información estadística no se encuentra disponible en la web sino que es necesario obtenerla a través de un acceso a la información. Se ha podido comprobar que de 5877 casos reportados, 549 son por discapacidad, que equivale al 9.34%.<sup>145</sup> En tal sentido, se encuentra una sobre representación de la población con discapacidad en tanto su inclusión en el sistema escolar es mucho menor a 9%. Por ello, se requieren esfuerzos decididos para cambiar las concepciones mentales que asocian a la discapacidad como algo que debe ser atacado o excluido.

**Gráfico 17. Casos reportados de acoso escolar**



Fuente: Oficio N° 392-2016-MINEDU-SG-OACIGED del 2 de febrero de 2016. Elaboración propia

142 Ver: [http://www.minedu.gob.pe/campanias/ley\\_discapacidad.php](http://www.minedu.gob.pe/campanias/ley_discapacidad.php)

143 Ley 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas.

144 Ver: <http://www.siseve.pe/>

145 Oficio N° 392-2016-MINEDU-SG-OACIGED del 2 de febrero de 2016

## 7.4. ADAPTABILIDAD

Para la verificación de la adaptabilidad, se tendrán en cuenta los siguientes indicadores:

**Tabla 36. Indicadores de adaptabilidad en la educación inclusiva**

Dimensión	Obligaciones	Indicador estructural	Indicador de proceso	Indicador de resultado
Adaptabilidad	Obligación de proveer apoyos y ajustes para niños con discapacidad	Norma que obliga a la provisión de apoyos para niños con discapacidad	Existencia de lineamientos claros para la inclusión de niños con discapacidad Presupuesto dedicado a la provisión de apoyos para niños con discapacidad Personal contratado para la provisión de apoyo para niños con discapacidad	Porcentaje de niños con discapacidad en educación inclusiva que recibe apoyo
	Obligación de proveer educación a estudiantes sordos en su propia lengua	Norma que reconoce la Lengua de Señas Peruana Norma que permite la educación intercultural de niños sordos	Número de instituciones de educación intercultural para estudiantes sordos	Número de estudiantes sordos educados en instituciones educativas interculturales

### 7.4.1. Obligación de proveer educación a estudiantes sordos en su propia lengua

Esta investigación considera que si bien la Observación General sobre educación Inclusiva del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad aboga por la eliminación de la segregación por materia de discapacidad<sup>146</sup>, también existe la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de la UNESCO la cual sí permite la segregación por motivo de lengua.<sup>147</sup> En tal sentido, existe una norma que prohíbe la segregación por discapacidad y otra que la permite por lengua. Con ello en mente, ningún estudiante sordo debe ser separado de la educación regular si desea ingresar a ella pero debe existir el derecho a poder ser educado en la propia lengua, como existe

146 Véase principalmente los párrafos: 12.c; 13 y 39

147 ARTICULO 2

En el caso de que el Estado las admita, las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación en el sentido del artículo 1 de la presente Convención: a. La creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza, dispongan de un personal docente igualmente calificado, así como de locales escolares y de un equipo de igual calidad y permitan seguir los mismos programas de estudio o programas equivalentes;

b. La creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos, si la participación en esos sistemas o la asistencia a esos establecimientos es facultativa y si la enseñanza en ellos proporcionada se ajusta a las normas que las autoridades competentes puedan haber fijado o aprobado, particularmente para la enseñanza del mismo grado;

c. La creación o el mantenimiento de establecimientos de enseñanza privados, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo sino la de añadir nuevas posibilidades de enseñanza a las que proporciona el poder público, y siempre que funcionen de conformidad con esa finalidad, y que la enseñanza dada corresponda a las normas que hayan podido prescribir o aprobar las autoridades competentes, particularmente para la enseñanza del mismo grado.

dicho derecho para niños indígenas. Como indicador estructural, se tiene que ya se ha promulgado la Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana.<sup>148</sup> Lamentablemente, aún no se ha podido estandarizar la lengua de forma tal que se pueda proveer de intérpretes de manera adecuada.

Adicionalmente, no existen instituciones educativas para niños sordos que estén planteadas como educación intercultural. Por el momento están vinculadas a la educación básica especial y tiene varias dificultades para su funcionamiento.<sup>149</sup>

## 7.4.2. Obligación de proveer de apoyos y ajustes para niños con discapacidad

El artículo 37.1 de la LGPCD establece que los niños con discapacidad tienen derecho a las adaptaciones metodológicas y curriculares que requieran.<sup>150</sup> En tal sentido, ya existe un indicador estructural cumplido.

En cuanto a indicadores de proceso, cabe resaltar que se inició un proceso de consulta con respecto a un Proyecto de Lineamientos de Política para el Cumplimiento de lo establecido en el Capítulo VI del Reglamento de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad)<sup>151</sup>. Dicho documento es un intento de lograr generar una política pública inclusiva en el sistema educativo pero tiene varias falencias y no ha dejado de ser un proyecto aún. Una de sus principales problemas es que la labor de inclusión sigue recayendo en lo que en ese entonces era la Dirección General de Educación Especial. Para transversalizar adecuadamente la educación inclusiva en todas las modalidades y niveles de la educación, sería necesario que cada Dirección cuente con una Oficina de Inclusión Educativa o que alguno de los Viceministerios asuma la labor de incorporar el enfoque inclusivo en toda la educación.

Por otra parte, el proyecto señala la necesidad de trabajar de manera conjunta con los Ministerios de Salud; Trabajo y Promoción del Empleo; Vivienda, Construcción y Saneamiento bajo el asesoramiento del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS). Ante esto, es necesario que se precise cuáles serán los roles de cada institución y en qué órgano se producirán las coordinaciones. Adicionalmente, sería necesario asegurar la participación del Ministerio de Economía en las discusiones.

Otro aspecto en el que se debe incidir en materia de indicadores. Si bien un documento de lineamientos no es un documento plenamente operativo, sí es necesario que se establezcan más claramente qué labores desea realizar el Ministerio de Educación. En algunos casos, el Ministerio señala que va a garantizar obligaciones que ya habían sido determinadas por otros instrumentos normativos. Por ello, se vuelve necesario que una vez que este anteproyecto se apruebe, se pueda contar con un documento de planeamiento que señale metas, objetivos e indicadores claros.

También se debe decir que sorprende que el documento no tome en cuenta las necesidades educativas de ciertos grupos que resultan especialmente vulnerables. En ese sentido, es lamentable que no existan políticas inclusivas que apunten a la mejora de la situación de niñas con discapacidad, niños indígenas con discapacidad y niños con discapacidad del ámbito rural.

148 Ley 29535, Ley que otorga reconocimiento oficial a la lengua de señas peruana.

149 Al respecto, DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Informe defensorial N° 155. Los niños y niñas con discapacidad. Alcances y limitaciones de en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria. Lima, 2012.

150 Artículo 37. Calidad del servicio educativo 37.1 Las instituciones educativas de las diferentes etapas, modalidades y niveles del sistema educativo nacional están obligadas a realizar las adaptaciones metodológicas y curriculares, así como los ajustes razonables necesarios para garantizar el acceso y permanencia del estudiante con discapacidad

151 Ver: [http://www.minedu.gob.pe/campanias/ley\\_discapacidad.php](http://www.minedu.gob.pe/campanias/ley_discapacidad.php)

Posteriormente, el proyecto formula propuestas vagas con respecto a las dimensiones del derecho a la educación pero poco de ello es rescatable. En tal sentido, es un proyecto poco **útil que no ha llegado a convertirse en norma pero que resulta necesario analizar para conocer la orientación e ideas de los funcionarios del Ministerio de Educación.**

Con respecto a los indicadores de proceso, no se debe perder de vista a los SAANEE, las instituciones encargadas de la inclusión en el Perú, como se ha visto en secciones anteriores. Como indicador de proceso, se puede verificar la existencia de un mecanismo para los apoyos y que de acuerdo con el Censo Escolar, han atendido a 2970 instituciones educativas.

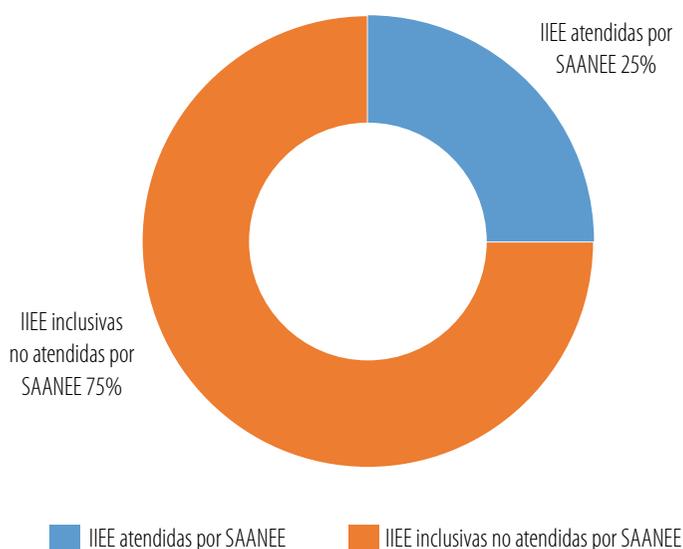
**Tabla 37. CEBEs e II.EE. atendidas por SAANEE 2015**

	Nº II.EE.
CEBEs	473
CEBEs con SAANEE en funcionamiento	274
II.EE. atendidas por SAANEE	2970

Fuente: Censo Escolar 2015. Elaboración: Propia.

Si, según la información que se consignó líneas arriba, hay 11729 instituciones educativas inclusivas, hay un déficit del 75% en cuanto a cobertura de escuelas.

**Gráfico 18. Cobertura de los SAANEE**



Fuente: Censo Escolar e información brindada por el Ministerio de Educación a través comunicación electrónica del 21 de enero de 2016 de Isabel Nicerata Sánchez Salinas, Coordinadora de Servicios de Educación Básica Especial. Elaboración propia.

La labor de los SAANEE ha significado el apoyo educativo a más de 10 000 estudiantes, lo cual termina siendo poco para una institucionalidad que ha venido trabajando más de diez años por la inclusión educativa. Al respecto, el Comité de Derechos del Niño ha recomendado a Perú el garantizar que los SAANEE puedan llegar a todos los niños que lo requieran.<sup>152</sup>

152 Comité de los Derechos del Niño. Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados del Perú. CRC/C/PER/CO/4-5. 2 de marzo de 2016

**Tabla 39. Personas atendidas por los SAANEE por tipo de discapacidad y nivel modular, 2015**

	Nº II.EE.	Alumnos atendidos	Tipo de discapacidad						
			Intelectual	Auditiva	Visual	Sordoceguera	Motora	Autismo	Otra
Inicial - Jardín	485	1074	685	90	24	4	67	126	78
Inicial – Cuna-jardín	81	245	151	8	9	0	8	53	16
Inicial – Programa no escolarizado	6	11	9	1	0	0	0	1	0
Primaria	1778	7127	5667	474	164	10	261	349	202
Básica Alternativa – CEBA	68	326	193	83	38	2	4	2	4
Secundaria	471	1681	1238	171	94	3	67	60	48
Técnico Productiva – CETPRO	78	521	422	63	2	4	9	14	7
Superior Artística – ESFA	1	2	2	0	0	0	0	0	0
Superior Tecnológica – IST	2	3	2	1	0	0	0	0	0
Total	2970	10990	8369	891	331	23	416	605	355

Fuente: Censo Escolar. Elaboración propia

>En tal sentido, el esquema de apoyos que ha planteado el Ministerio de Educación es fallido e inviable. En más de diez años, no ha sido posible lograr que la cobertura llegue al menos a la mitad de los centros educativos que se requieren. Peor aún, como se sabe<sup>153</sup> lo que se entiende como provisión de apoyos, en muchos casos puede significar únicamente visitas de índole bimestral o trimestral. En tal sentido, sería mucho mejor apostar por un modelo en el cual cada niño que requiera un apoyo lo pudiese conseguir en su mismo centro educativo. Seguir apostando por un modelo de asistencia remota solo debería ser válido en zonas rurales de difícil acceso pero no puede ser el esquema mayoritario. En otros países, a través de incentivos monetarios, se ha logrado que sean las propias escuelas las que busquen realizar las adaptaciones y, a partir de ello, incluir adecuadamente a niños con discapacidad.<sup>154</sup>

153 Información recolectada en entrevistas a familiares de personas con discapacidad

154 CONSTANTINO, Renato y Lilla HAJDU. ¿Cuán inclusiva es la educación inclusiva? Las oportunidades de los niños con discapacidad en Perú y Hungría. In LIEB, Theresa.; et al (ed). Cooperación UE-ALC en el Siglo XXI: Juntando Esfuerzos en un Mundo Globalizado. IFAIR Impact Group ‘LACalytics’ Policy Paper Series, vol 1. 2016. Disponible en: <http://ifair.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/Final-Publication-ES.pdf>

# CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES



## 8.1. CONCLUSIONES

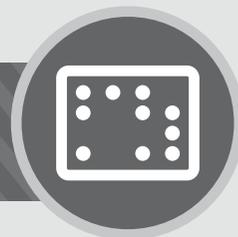
- Durante mucho tiempo, no existió información fidedigna sobre el número real de personas con discapacidad que vivían en el Perú. Ello cambió con la realización de la ENEDIS en el año 2012. No obstante, cabe resaltar que las cifras obtenidas por la ENEDIS no se condicen con los cálculos internacionales que suelen calcular la discapacidad mundial entre 10% y 15% de la población.
- De acuerdo con la ENEDIS 2012 existen más de un millón y medio de personas con discapacidad y el número de niños con discapacidad es de 162 813.
- Las Encuestas Nacionales de Hogares (ENAH) han mantenido la aplicación de la metodología para la ubicación de personas con discapacidad. De acuerdo con ello, al año 2015 existen 137 608 niños con discapacidad. En tal sentido, resulta poco explicable por qué es que las cifras sobre discapacidad han venido bajando año a año. Ello despierta sospechas sobre la corrección de la metodología o de su implementación.
- La niñez con discapacidad es mayoritariamente masculina y urbana. Cabe señalar que las aproximaciones de la encuesta son válidas a nivel nacional pero tienen muchos problemas para acercarse a las realidades regionales.
- La educación inclusiva es una superación de esquemas anteriores como la exclusión, la segregación y la integración. La educación inclusiva es un derecho, un principio de trabajo de la educación, un medio para la realización de otros derechos y el resultado de la eliminación de barreras de los sistemas educativos.
- La educación inclusiva se configura como un derecho de las personas con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y tiene reconocimiento interno en el Perú a través de la LGPCD.
- Es necesario que las políticas públicas incluyan en un enfoque basado en derechos humanos que tenga en cuenta una mirada de discapacidad. Tal enfoque debe ser utilizado en las cuatro dimensiones del derecho a la educación inclusiva: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.
- Para verificar el cumplimiento de los derechos es necesario realizar una matriz de indicadores que tenga en cuenta los indicadores estructurales, de proceso y de resultado.
- A pesar de esa consagración normativa, la educación especial sigue vigente en el ámbito normativo y de políticas públicas.
- La institucionalidad educativa ha mejorado. La educación de niños con discapacidad ya no es únicamente competencia de la educación especial y se fomenta la coordinación.
- La normativa peruana mantiene la distinción entre educación especial y educación regular, lo que habilita la exclusión. Adicionalmente hay que señalar que si bien existe una obligación de incluir en todo el sistema educativo, las directivas para la inclusión en la educación básica regular se basan en directivas de matrícula que pueden ir variando año a año, lo que imposibilita una predictibilidad real de los operadores jurídicos.
- Los planes referidos a educación inclusiva o niños con discapacidad casi siempre han asumido la vigencia o conveniencia de la educación especial.

- El presupuesto destinado a la educación de niños con discapacidad ha aumentado considerablemente en los últimos años, no obstante, es necesario señalar que la mayor parte del mismo se ha destinado a la educación especial y solo una parte mucho menor ha ido a la mejora de la inclusión educativa.
- La entrega de materiales a niños con discapacidad alcanza a alrededor del 10% de niños con discapacidad visual. Hay regiones en el país que no cuentan con los centros requeridos para la adaptación de textos y materiales escolares.
- 37.846 niños se mantienen fuera del sistema educativo de acuerdo con las cifras de la ENAHO 2015, ello equivale a cerca del 25% de la población con discapacidad en edad escolar. A mayor edad, las cifras se vuelven peores. La exclusión educativa a nivel secundario es de 42%.
- La matrícula en los centros de educación especial ha aumentado en los últimos años. Ello demuestra que los esfuerzos presupuestarios estatales no han ido hacia la inclusión sino hacia la perpetuación de la segregación.
- Los centros educativos privados mantienen prácticas de exclusión a los niños con discapacidad y los operadores jurídicos no han sido claros en prohibir o sancionar dichas prácticas.
- La medición de la accesibilidad se realiza bajo criterios que únicamente toman en cuenta disposiciones relativas a la discapacidad física. Aun así, solamente el 15% de todos los centros educativos en el Perú son accesibles.
- No existe una regulación específica para la protección de niños con discapacidad en los centros educativos privados.
- No existe información específica sobre la deserción escolar de niños con discapacidad en la educación básica regular.
- A pesar de existir una obligación específica de consulta, la misma no ha terminado siendo un espacio de diálogo sino de recepción de recomendaciones. El Ministerio de Educación ha realizado dos consultas pero hasta el día de hoy no se publican las normas consultadas.
- Más del 9% de los casos reportados de acoso escolar pertenecen a situaciones asociadas con discapacidad a pesar de que dicha población no llega a ser ni el 1% en la educación básica regular.
- Las personas sordas, como minoría lingüística, tienen derecho a poder estudiar de manera segregada. Dicha segregación no debe entenderse como una forma de discriminación sino como un intento de permitir a una cultura el utilizar su propio lenguaje. Para ello se requiere una implementación real de la Ley que reconoce la Lengua de Señas Peruana y su reglamentación y la de los intérpretes.
- Los SAANEE no llegan a cubrir a la población que requiere adaptaciones metodológicas o curriculares. Solamente atienden a 2970 instituciones educativas y a 10990 estudiantes incluidos.

## 8.2. RECOMENDACIONES

- Es necesario que el INEI realice una consulta sobre la metodología y aplicación de los formatos de encuesta para personas con discapacidad y verificar si es que ha habido una invisibilización de las mismas. A nivel regional, se vuelve necesario contar con instrumentos de mayor precisión, como lo puede ser un censo, para determinar el número de personas con discapacidad existentes.
- Es imperativo que los planes formulados con respecto a la educación inclusiva tengan en cuenta un enfoque basado en derechos humanos y, al mismo tiempo, establezcan claramente indicadores y metas realistas que especifiquen responsables. De esa manera será posible verificar adecuadamente los avances que se realizan.
- La institucionalidad educativa debe mantener el enfoque de la doble vía y apuntar a tener una oficina especializada en el apoyo a niños con necesidades educativas especiales vinculadas a la discapacidad. Dicha oficina tendría como premisa el elaborar los lineamientos que todas las direcciones deben seguir en materia de inclusión educativa.
- Es vital aumentar el número de centros especializados en la creación y distribución de material educativo adaptado.
- Se requiere que las universidades asuman la obligación establecida en el artículo 39 de la LGPCD y establezcan una currícula de educación que incorpore contenidos referidos a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Es necesario que la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) fiscalice ello y lo incorpore como un criterio para la acreditación.
- Se requiere que los esfuerzos presupuestarios destinados a la atención educativa de la niñez con discapacidad se enfoquen, primordialmente, en incluirlos en la educación regular.
- Plantear la eliminación de la educación especial en un plazo de máximo 20 años.
- 
- Es necesaria la promulgación de un nuevo Reglamento para Centros Educativos Privados prohíba y sancione la exclusión de los niños con discapacidad de la educación regular. Dicho instrumento debe ser formulado en consulta con organizaciones de personas con discapacidad y padres y madres de niños con discapacidad.
- Es necesario que toda la información estadística que se realice con respecto la educación tenga como variable a la discapacidad. Asimismo, se exhorta a que el INEI y el MINEDU ajusten sus metodologías de medición para compartir criterios, cifras e información.
- Establecer un mecanismo para la consulta de normas que tengan que ver con la población con discapacidad. Dicho mecanismos debe configurarse como un espacio de diálogo provechoso.
- Transferir las escuelas segregadas para sordos a la Dirección de Educación Intercultural, en tanto su educación debe ser entendida como una educación en otra lengua.
- Apuntar a sistemas educativos en los que el apoyo se encuentre en el centro educativo y no en los SAANEE, salvo para situaciones específicas de contextos rurales.

## 9. BIBLIOGRAFÍA



- ACTION AID. Promoting Rights in Schools: providing quality public education, 2011. disponible en [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE\\_AA\\_PRS\\_2011\\_en.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_AA_PRS_2011_en.pdf)
- ALZA, Carlos. Diseño de Políticas Públicas en Derechos Humanos. Curso Virtual para la Maestría en Derechos Humanos. Lima: PUCP. 2010.
- ASTORGA, Luis Fernando. "La consulta a las personas con discapacidad" en SALMÓN, Elizabeth y Renata BREGAGLIO (eds.). Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. IDEHPUCP: Lima, 2014.
- ARLETTI, José. "La alternancia en la Educación Secundaria Rural" en Revista TAREA, N°72. Disponible en [http://tarea.org.pe/images/Tarea72\\_Jose\\_Barletti.pdf](http://tarea.org.pe/images/Tarea72_Jose_Barletti.pdf)
- BREGAGLIO, Renata, Renato CONSTANTINO y Carmela CHÁVEZ. Políticas públicas con enfoque de derechos humanos en el Perú. KAS/IDEHPUCP. 2014.
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. Lineamientos para la Elaboración de Indicadores de Progreso en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2008
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto combinados del Perú. CRC/C/PER/CO/4-5. 2 de marzo de 2016.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General N° 5. Personas con discapacidad. Adoptada el 9 de diciembre de 1994, párrafo 15.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 13. El derecho a la educación (artículo 13 del Pacto) E/C.12/1999/10. 1999.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS SOCIALES Y CULTURALES. Cuestiones sustantivas que se plantean en la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: la pobreza y el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales. Documento E/C.12/2001/10.
- COMITÉ DE DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES. Observación General 20: La no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 2, párrafo 2 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales) E/C.12/GC/2009. 2 de julio del 2009.
- COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. General comment No. 2 (2014) Article 9: Accessibility. CRPD/C/GC/2.
- COMITÉ SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. General Comment 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. CRPD/C/GC/4. 2016
- CONSTANTINO, Renato. Un salto por dar: El derecho a la educación inclusiva de los niños con discapacidad en los colegios privados. Tesis para optar por el título profesional de abogado. PUCP. 2015. Disponible en [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO\\_CAYCHO\\_RENATO\\_DERECHO\\_EDUCACION.pdf?sequence=1](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/5994/CONSTANTINO_CAYCHO_RENATO_DERECHO_EDUCACION.pdf?sequence=1)
- CONSTANTINO, Renato. Rampas, camillas, pastillas y más: Barreras en el ejercicio de del derecho a la salud de personas con discapacidad. Lima: Consorcio por los Derechos de las Personas con Discapacidad. 2015
- CONSTANTINO, Renato y Lilla HAJDU. "¿Cuán inclusiva es la educación inclusiva? Las oportunidades de los niños con discapacidad en Perú y Hungría". In LIEB, Theresa.; et al (ed). Cooperación UE-ALC en el Siglo XXI: Juntando Esfuerzos en un Mundo Globalizado. IFAIR Impact Group 'LACalytics' Policy Paper Series, vol 1. 2016. Disponible en: <http://ifair.eu/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/Final-Publication-ES.pdf>

- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. Condición Jurídica y Derechos de los Migrantes Indocumentados. Opinión Consultiva OC-18/03 del 17 de septiembre de 2003. Serie A No. 18.
- CORTE SUPREMA DE LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA. *Wisconsin v Yoder* 406 US 205, 221. 1976
- DEFENSORÍA DEL PUEBLO. Informe defensorial N° 155. Los niños y niñas con discapacidad. Alcances y limitaciones de en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas de nivel primaria. Lima, 2012.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA Y ESPECIAL. Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas. 2013
- MOON, Ban – Ki. Mainstreaming disability in the development agenda. Report of the Secretary-General. E/CN.5/2012/6. 2011.
- MUÑOZ, VERNOR. El derecho a la educación de las personas con discapacidades. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. A/HRC/4/29.
- OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derecho en la cooperación para el desarrollo. Nueva York y Ginebra. 2006.
- OVIEDO, Alejandro. “Los Sordos y la Convención Internacional para la Protección de las Personas Discapacitadas (ONU)” 2006. Disponible en: < [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo\\_Convencion\\_ONU\\_Discapacidad.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Oviedo_Convencion_ONU_Discapacidad.pdf) >
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Los derechos humanos en el PNUD. Nota práctica. Abril, 2005.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. Operacionalización de los enfoques basados en los derechos humanos en la reducción de la pobreza. Abril del 2007.
- SEPÚLVEDA CARMONA, Magdalena. “Los programas de transferencia monetaria desde un enfoque de los derechos humanos” en ERAZO, Ximena; Laura PAUTASSI y Antonia SANTOS (editoras). Exigibilidad y realización de derechos sociales. Impacto en la política pública. Santiago: LOM, 2010.
- SIEGEL, Lawrence M., *The human right to language*. Gallaudet University Press: Washington DC. 2008
- SINGH, Kishore. Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. A/69/402, 2014.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educación y Justicia Social en América Latina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional de San Martín. 2009, p. 221.
- TOMASEVSKI, Katarina. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. Lund: Right to Education Primers, 2001.
- TOVAR, Teresa. La década de la educación inclusiva 2003 – 2012. Para niños con discapacidad. Lima: Consejo Nacional de Educación. 2013.
- UNESCO. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. 1997.
- UNICEF. Gasto Público en las Niñas, Niños y Adolescentes en el Perú Metodología y Seguimiento. Lima: 2014. Disponible en: <https://www.unicef.org/peru/spanish/gasto-publico-ninos-ninas-adolescentes-2014.pdf>



Se terminó de imprimir, en los talleres  
de Sonimágenes del Perú SCRL  
en el mes de diciembre de 2016  
Teléf.: (511) 277 3629





Impreso con el apoyo de:

