

Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas

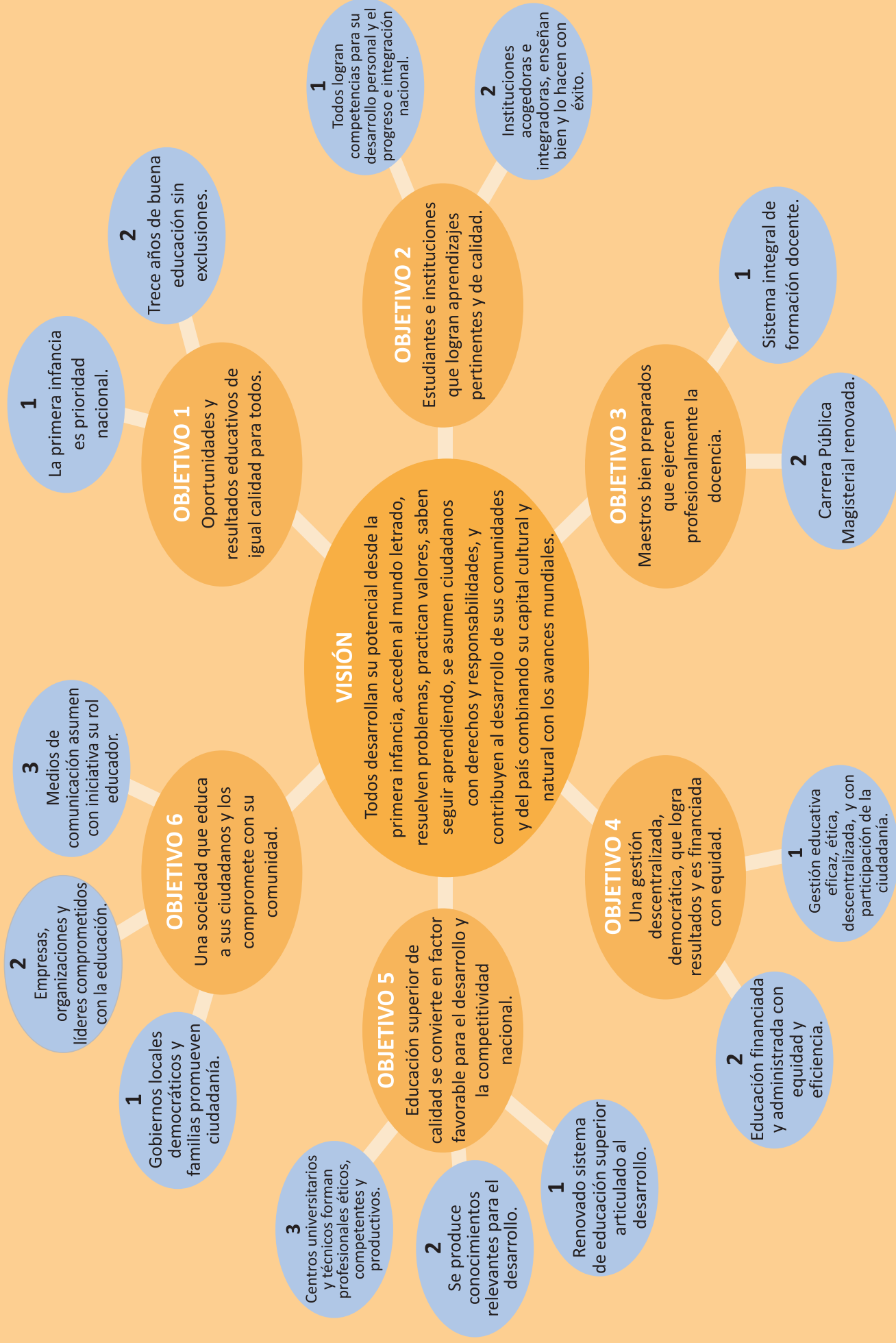


PERÚ

Ministerio
de Educación

Viceministerio
de Gestión Pedagógica

PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL AL 2021



Educación Básica Especial y Educación Inclusiva Balance y Perspectivas





Ministra de Educación

Emma Patricia Salas O'Brien

Viceministro de Gestión Pedagógica

José Martín Vegas Torres

Viceministro de Gestión Institucional

Fernando Bolaños Galdos

Secretaria General

Úrsula Desilú León Chempén

Directora General de Educación Básica Especial

Clemencia Vallejos Sánchez

Título del libro:
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL Y
EDUCACIÓN INCLUSIVA - BALANCE Y
PERSPECTIVAS

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

Impreso en.....

Impresión: 1,000 ejemplares.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Av. De la Arqueología S/N
San Borja
Teléfono: 615-5800

WEB: www.minedu.gob.pe
© Ministerio de Educación
Derechos Reservados
Distribución 2012

Índice

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

- I. LA EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL EN EL PERÚpág. 6**
1. Antecedentes
 2. Cambio en el enfoque y la normativa para la atención a las personas con discapacidad
 - 2.1 Cambio en el enfoque
 - 2.2 Avances en la normativa

SEGUNDA PARTE

- II. PERSONAS CON DISCAPACIDAD, TALENTO Y SUPERDOTACIÓN. VISIBILIZANDO LA DEMANDA EDUCATIVA.....pág. 28**
1. Estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, motora y sensorial incluidos
 2. Estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad
 3. Estudiantes con talento y superdotación

TERCERA PARTE

- III. AVANCES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL. OFERTA EDUCATIVApág. 34**
1. La Educación Básica Especial
 2. Acciones de la DIGEBE por la calidad de la inclusión educativa
 3. Balance desde el marco del derecho a la educación

CUARTA PARTE

- IV. PERSPECTIVASpág. 86**
1. Cobertura
 2. Calidad
 3. Sociedad Educadora
 4. Desafíos

- ANEXOS:pág. 92**

1. Normativa que sustenta la educación inclusiva
2. Fortalecimiento del desarrollo profesional
3. Dotación de materiales



Introducción

La educación inclusiva en el sistema educativo peruano significa el cambio de paradigma sobre la base de la concepción de los derechos humanos, que permite superar el modelo de la homogeneidad que durante décadas ha reproducido la exclusión de la población vulnerable por condiciones sociales, culturales, étnicas, lingüísticas, físicas, sensoriales e intelectuales.

A partir de las referencias internacionales y nacionales, se han ido modificando los conceptos, las políticas, las culturas y las prácticas educativas para promover la transformación del sistema escolar para atender a todos los estudiantes, independientemente de sus características, necesidades y el contexto en que se desarrollan.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹, en el Art 24, señala que los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, asegurando un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y modalidades educativas, y la enseñanza a lo largo de la vida. Lo que supone una nueva ética, una revaloración de los derechos humanos, una nueva perspectiva en la construcción y organización de la institución educativa, así como el realizar los ajustes razonables en función de las necesidades y características individuales de todos los estudiantes. El Perú, país signatario ha hecho suyos los alcances de la convención, formalizados a través de un Decreto Legislativo del congreso de la República.

Al hacer la revisión de los avances de la educación inclusiva en el país, debemos tener presentes las grandes disparidades socioeconómicas, culturales y geográficas de nuestras regiones, así como las actitudes asumidas por los actores, que han originado el incremento de las barreras y la profundización de las brechas de exclusión a las poblaciones vulnerables.

El Ministerio de Educación, de acuerdo a la Constitución Política del Perú, la Ley N° 28044, Ley General de Educación, sus modificatorias, reglamentos y el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad.

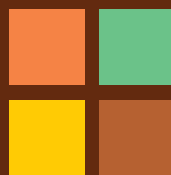
¹ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad - ONU 2006, ratificada por el Estado peruano a través del D. S. N° 073-2007-RE y aprobada por el Congreso de la República mediante Resolución Legislativa N° 29129 del 31-10-2007.

PRIMERA PARTE

I. La Educación Básica Especial en el Perú

1. Antecedentes

2. Cambio en el enfoque y la normativa para la atención a las personas con discapacidad







I. La Educación Básica Especial en el Perú

1. Antecedentes

El Sistema Educativo Peruano ha experimentado en los últimos cuarenta años una serie de cambios profundos y significativos en las políticas, culturas y prácticas, los cuales se reflejan en la escuela y en la comunidad educativa para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad.

Ha sido largo el camino de la Educación Especial en la atención a este colectivo, desde las propuestas basadas en terapias individualizadas, con un enfoque clínico rehabilitador y en instituciones educativas especiales, totalmente divorciadas de la educación regular prevista para estudiantes “normales”, hasta la implementación de un modelo social basado en un enfoque de derechos, siendo el más importante el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones y oportunidades, conjuntamente con sus pares, en instituciones educativas regulares como lo propone la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad en su Art. 24 (ONU-2006), ratificado por el Gobierno peruano en el 2007.

Reseñando el camino recorrido en el Perú, el año 1971 fue creado en el Ministerio de Educación un órgano normativo que ubica a la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, responsable de formular las políticas y las orientaciones técnico- pedagógicas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional.

En la década de los 80, la Ley General de la Educación, Ley 23384 (1982), en el capítulo XII De la Educación Especial, señala que es una modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requerían atención diferenciada y abarcaba tanto a quienes adolecían de “deficiencias mentales u orgánicas” o “desajustes de conducta social”, como también a los que presentan “condiciones sobresalientes”, siendo uno de sus objetivos principales contribuir a la formación integral del “excepcional”, así como orientar a la familia y comunidad para su participación en la identificación, “tratamiento” y reconocimiento de los derechos de las “personas excepcionales”².

En esa década se establecen Centros de Educación Especial-CEE, con los niveles de educación inicial y primaria, para estudiantes “excepcionales” a partir de los seis años. Los estudiantes con problemas motores y sensoriales se integraban a los colegios regulares a partir de la secundaria con el acompañamiento de los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional - SACIE, y los estudiantes con retardo mental eran orientados hacia la formación laboral.

² El encomillado responde a conceptos del modelo clínico - segregacionista.



Asimismo, en lugares donde no había un CEE se posibilitó la apertura de aulas de educación especial en colegios regulares, con la finalidad de iniciar la atención educativa con la proyección de crear un CEE, que fueron consolidando la atención educativa de esta población en un sistema paralelo y segregado.

En la década del 90 se desarrolló el Proyecto de Integración de Niños con Necesidades Especiales a la Escuela Regular, con el asesoramiento de la UNESCO, incorporándose por primera vez los estudiantes con discapacidad a los colegios regulares.

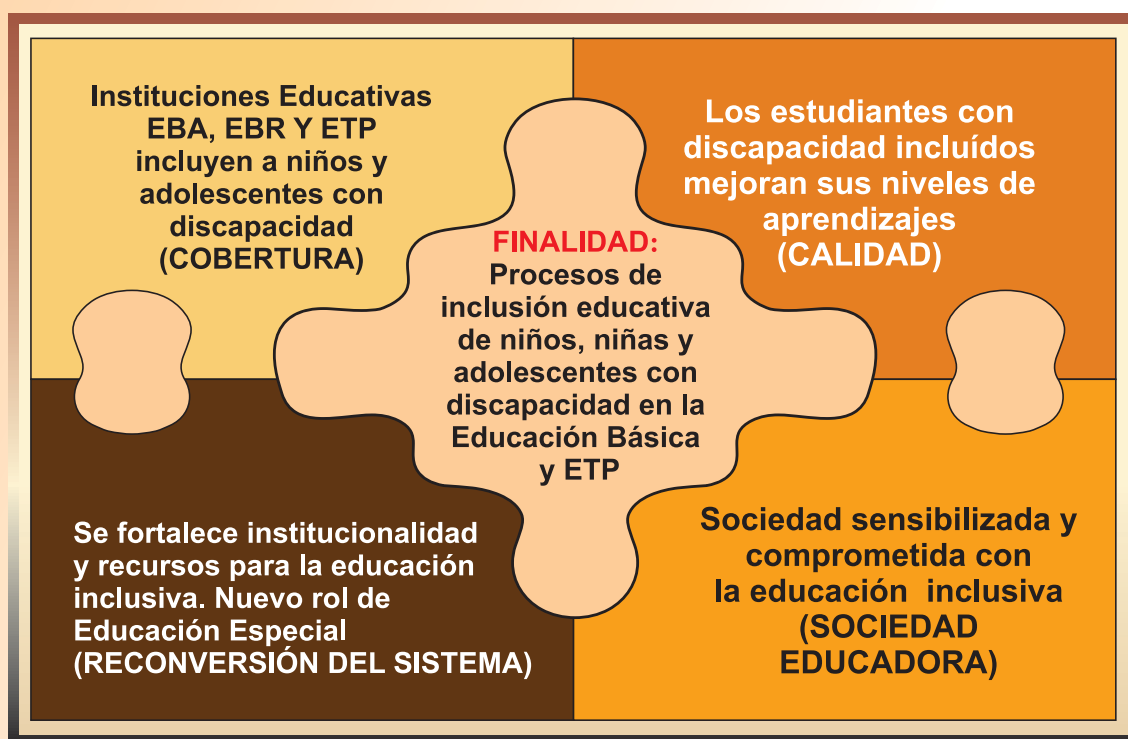
En este contexto se formuló la nueva Ley General de Educación, Ley N° 28044 promulgada en julio del 2003, en la que la educación inclusiva emerge como respuesta ante las culturas y prácticas tradicionales asociadas a un modelo clínico, rehabilitador, basado en la patología, para promover una comunidad y una escuela que acoja a todos los estudiantes, sustentada en el planteamiento de atención a la diversidad en que las instancias del sector a nivel nacional, regional, local y las instituciones educativas pueden atender al conjunto de estudiantes con todas sus diferencias y en cualquier circunstancia. Esta legislación educativa aborda el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad bajo una concepción de educación inclusiva, transversal al sistema educativo, explicitando entre otros principios la calidad y la equidad, y cuyos marcos orientadores fueron planteados en los reglamentos de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas, detallándose aspectos fundamentales para proponer una respuesta educativa pertinente.

Uno de los logros estratégicos en la atención educativa a la población escolar con discapacidad, talento y superdotación fue la creación de la Dirección Nacional de Educación Básica Especial (D.S. N° 006-2006-ED), que le dio rango y autonomía frente a la anterior estructura orgánica que la hacía dependiente de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria. Este cambio permitió el diseño de las políticas de la Educación Básica Especial, así como la formulación de planes, programas y proyectos con un enfoque inclusivo y transversal al sistema educativo, para su aplicación a nivel nacional, constituyéndose en un reto la articulación intrasectorial en que todas las direcciones del sector se articulen para impulsar la educación inclusiva e intersectorial que brinde atención integral a este segmento de la población escolar, y a partir del 2008 se adquiere el rango de Dirección General.

Asimismo, el MED expide el D.S. 026-2003-ED que declara la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”, que establece se lleven a cabo planes, convenios, programas y proyectos que garanticen la ejecución de acciones que promuevan la educación inclusiva.



Uno de los hitos en el desarrollo de la política educativa inclusiva lo ha constituido el Plan Piloto de Inclusión Progresiva de niños, niñas y jóvenes con discapacidad³, que ha permitido construir los marcos básicos para promover el diseño, implementación y desarrollo de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas inclusivas basado en cuatro objetivos estratégicos: Cobertura, Conversión, Calidad Educativa y Sociedad Educadora.



Si bien en el país se han dado, en relación a las políticas educativas, avances significativos, fue necesaria la construcción conjunta de un modelo de intervención con la participación articulada de las diferentes instancias de gestión del Sector, que clarifique sus competencias y responsabilidades, muchas de ellas expresadas en los reglamentos de la Ley General de Educación, para su aplicación en el sistema educativo. Quedó así establecido que la modalidad de Educación Básica Especial constituye el soporte del desarrollo de la educación inclusiva en el país, por lo tanto, es responsable de las acciones de asesoramiento y apoyo para orientar las opciones organizativas, metodológicas, curriculares y tutoriales, así como el acompañamiento a los actores educativos para promover el desarrollo de capacidades y favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes, respetando sus diferencias.

³MED 2005 “Plan piloto de inclusión progresiva de niños, niñas, jóvenes con discapacidad”.



2. Cambio en el enfoque y la normativa para la atención a las personas con discapacidad

2.1. Cambio en el enfoque



Se concibe la educación como un proceso fundamental para el desarrollo, tanto del individuo como de la sociedad, es central el compromiso con la educación inclusiva. Esta visión implica que la educación no debe verse como el privilegio de unos pocos, sino como un derecho de todos, tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), que considera que la educación es un derecho humano básico, principio reafirmado en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989).

• Del enfoque clínico al modelo social

En la década de los 70 y 80 la atención a la población con discapacidad estaba centrada en el déficit, de modo tal que la causa del problema se encontraba en el sujeto, generando bajas expectativas frente a sus posibilidades educativas; asimismo, se les proveía un programa terapéutico o remedial y las clasificaciones se realizaban en función a los tipos y grados del déficit. Los profesionales especializados tenían la responsabilidad del diseño de programaciones específicas, lo que configuraba un currículum paralelo por tipo de discapacidad.

El informe Warnock⁴ propuso el término de Necesidades Educativas Especiales-NEE, en lugar de los términos deficientes o impedidos, lo que luego se extendió en su aplicación a Europa y América. Posteriormente, las declaraciones y marcos de acción de Jomtien (1990) y Salamanca (1994) producen un gran cambio en la propuesta educativa para la atención de estas personas, postulándose una revaloración de la persona con discapacidad.

⁴Departamento de Educación y Ciencia del Reino Unido. Informe Warnock (1978).



El movimiento de Educación para Todos (EPT) se preocupa de asegurar el acceso a una educación básica para todos, que no significa simplemente que haya escuelas disponibles para quienes ya tienen acceso a ella, sino que implica identificar las barreras al aprendizaje y la participación que algunos grupos encuentran cuando intentan acceder a estas oportunidades educativas.



• Hacia una educación inclusiva

El mayor impulso para la Educación Inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca - España (1994): Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar sistemas educativos y se deben desarrollar programas educativos de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades que presentan.

Este enfoque, por lo tanto, significa desarrollar sistemas educativos inclusivos. Sin embargo, esto solo puede ocurrir si las escuelas regulares se transforman en inclusivas.

Una década después de la Declaración de Jomtien, en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (2000), se declaró, en relación con la Educación para Todos, lo siguiente:

“... se debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y los desaventajados, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH / SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje”.





La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial ni es una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos⁵.

La educación inclusiva aspira a habilitar las escuelas para que sean capaces de acoger y responder a las necesidades de todos sus alumnos y de promover una vida en comunidad y de participación; ser un espacio de apertura, que alienta el sentido de pertenencia, que motive la participación activa de todos sus miembros en la vida institucional y favorezca el apoyo individual para desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes. Este enfoque de la educación reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar, la misma que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen frente a su aprendizaje. Lo cual ha significado la transformación progresiva del sistema educativo en sus políticas, culturas y prácticas.

Este proceso ha exigido un esfuerzo conjunto y permanente de la comunidad educativa para remover las barreras, movilizar recursos y diseñar distintas estrategias que respondan a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad.

La escuela bajo el enfoque excluyente planteaba la individualización para la respuesta educativa tomando como referente el déficit, por ello se desarrollaron currículos para cada tipo de discapacidad y los alumnos eran clasificados de acuerdo con su nivel de rendimiento, configurándose la categorización, con el empleo de recursos extraordinarios y en espacios segregados.

⁵ UNESCO 2004 Temario Abierto sobre Educación Inclusiva, Chile.



• Integración escolar

Fue una propuesta previa a la inclusión educativa que se realizó en varios países a inicios de la década del 80, y que posibilitó por primera vez el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad a las aulas de los colegios regulares con un servicio de apoyo conformado por especialistas de educación especial, quienes de manera itinerante apoyaban a los alumnos integrados.

Esta propuesta que superó la visión de educación paralela, exigía un currículo flexible y centraba la atención en los recursos y los apoyos, pero tuvo como limitaciones continuar con el etiquetamiento y la selección de los alumnos, quienes debían adaptarse a la escuela y el reducido apoyo a los alumnos, así como a los docentes de aula,

mientras la escuela regular mantenía su rígida estructura organizativa.

En el Perú, entre 1993 y el 2000, se desarrolló el Proyecto de Integración de niños con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, con la asistencia técnica de la UNESCO.

Se puede destacar que el proyecto generó una reforma de la educación especial tradicional, lo que provocó su reconceptualización y el inicio de la reorientación de sus servicios, a favor de la integración de las personas con discapacidad, contribuyendo a reducir los prejuicios sociales.

Durante la ejecución del proyecto se registró la participación de 234 centros educativos con 440 aulas integradoras y un reporte de 768 niños integrados al año 2000.





- **La educación inclusiva como política del sector**

En la década del 2000 al 2010 promulgada la Ley General de Educación, Ley N° 28044, en el año 2003, el sistema educativo tiene un enfoque inclusivo como política del sector, en el que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones. En este caso no es la persona con discapacidad la que debe adaptarse al sistema escolar, sino es el sistema educativo el que tiene la obligación de transformarse para brindar los apoyos, medidas y recursos que respondan a sus características y necesidades educativas.



Bajo este enfoque la modalidad de Educación Básica Especial se constituyó en el conjunto de recursos educativos para la atención de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación matriculados en el sistema educativo regular, brindándoles el apoyo y asesoramiento a los diferentes niveles y modalidades que incluyen a los estudiantes con discapacidad a través de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE y, de otro lado, atendiendo en forma escolarizada a los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, que por sus necesidades educativas múltiples no pueden ser atendidos en los colegios regulares.



A manera de resumen se presenta el cuadro N° 1, que explicita las principales características del modelo clínico y su evolución hacia al modelo social que sustenta la escuela inclusiva.

Cuadro N° 1
Escuela excluyente vs escuela inclusiva

Concepciones	Modelo clínico: educación excluyente	Modelo social: educación inclusiva
Diversidad	Alumnos “normales” y con problemas.	Cada alumno es singular.
Atención a la Diversidad	Rehabilitar a los alumnos problemas.	Desarrollo de capacidades.
Escolarización	Atención segregada y con especialistas terapéuticos.	Todos deben estudiar juntos.
Profesor de apoyo	Experto asume al estudiante fuera del aula.	Maestro especial colabora con el maestro regular.





En la escuela inclusiva se concibe la individualización de la atención en relación a la identificación de las necesidades educativas y su relación con las exigencias que plantea el currículum único y flexible, que se adapta a las características y necesidades del estudiante, siendo la intervención en el espacio del aula.

Cuadro N° 2

Características de la escuela tradicional y la escuela inclusiva

Escuela Tradicional	Escuela Inclusiva
LA INDIVIDUALIZACIÓN es ubicar a cada estudiante en el “tipo” y “nivel” de enseñanza más ajustado a su patología. CARACTERÍSTICAS: • Individualización centrada en el déficit. • Currículos diferentes, por tipo de capacidad. • Respuestas a dificultades al aprender: recursos extraordinarios. • Principio organizativo: clasificación de los alumnos por tipos de capacidad, según nivel de dificultad y/o de conocimientos.	LA INDIVIDUALIZACIÓN es dar diferentes ayudas pedagógicas a cada estudiante, según sus necesidades, en el mismo contexto de enseñanza. CARACTERÍSTICAS: • Individualización centrada en la interacción alumno-tarea-ayudas. • DCN para todos, que se adapta. • Respuesta a las barreras al aprendizaje y la participación. • Medidas de atención a la diversidad para todos. • Principio organizativo: búsqueda de alternativas didácticas que hagan posible aprender juntos a todos.

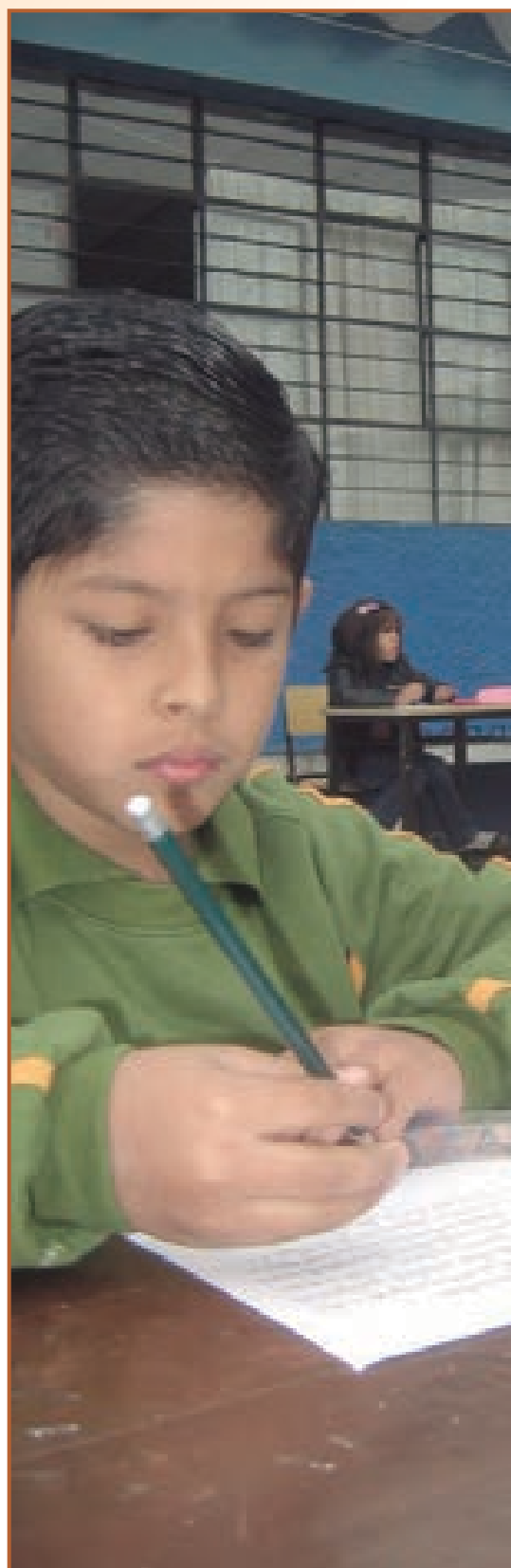




2.2. Avances en la normativa

A fin de contribuir a hacer efectivo el derecho a la educación de la personas con discapacidad, el Ministerio de Educación ha normado las medidas más pertinentes para concretar su aplicación, las mismas que están contenidas en las normas de los diferentes niveles, modalidades y formas educativas, toda vez que la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales es transversal a todo el sistema educativo, lo cual compromete, para su ejecución, a todas las direcciones de las diferentes modalidades, niveles y formas educativas, así como la articulación intersectorial y la participación de organizaciones de la sociedad civil para la revalorización de las personas con discapacidad.

El derecho a la educación de los niños niñas y jóvenes con discapacidad implica educarse con los alumnos de su misma edad y, de acuerdo a sus posibilidades, participar en todas las actividades escolares, considerando sus necesidades educativas especiales, desarrollando sus habilidades, en base al currículum común, con las adaptaciones y los ajustes razonables en relación con el diseño universal para los aprendizajes.





El sector ha dado pasos importantes y claves para asumir el cambio del enfoque excluyente, siendo uno de ellos la emisión de normas generales y específicas para garantizar la progresiva institucionalización y universalización de la atención educativa de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación. Esto ha permitido la regulación de la matrícula, la accesibilidad física, la asignación de recursos humanos y la adaptación de materiales didácticos, entre otras medidas.

Los cambios en la normatividad hacia un enfoque inclusivo de la educación de las personas con discapacidad tuvieron sus antecedentes en la Consulta Nacional⁶, que posteriormente se legitimó en la Ley General de Educación.



⁶ Informe de los Resultados de la Consulta Nacional de Educación - Julio, 2001.



El D.S. N° 026-2003-ED del 11-11-2003, que declara la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012”, establece que se lleven a cabo planes, convenios, programas y proyectos que garanticen la ejecución de acciones que promueva la educación inclusiva. Compromete esfuerzos para desarrollar un “modelo” de Educación Inclusiva con propuestas flexibles, diversificadas y contextualizadas de acuerdo con las características de los estudiantes con discapacidad y fortalecer la modalidad, así como la reestructuración de la escuela para el acceso, permanencia, promoción y éxito de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar una educación de calidad con equidad.

Para regular los procesos específicos de la atención con calidad de los estudiantes incluidos en los diferentes servicios educativos del sector, la DIGEBE participó en diversas reuniones técnicas para orientar el enfoque inclusivo y articular la atención educativa transversal al sistema, lo que sustentó los contenidos en los diferentes reglamentos de la Educación Básica Regular, la Educación Básica Alternativa y la Educación Técnico Productiva, disposiciones a la fecha poco desarrolladas.





La Dirección General de Educación Básica Especial emitió la R. D. N° 354-2006-ED, que aprueba la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE, (16-05-06): “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”.

En este marco la atención a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad constituye un desafío en los CEBE por las características y necesidades que demanda su atención educativa. Asimismo, se establece la institucionalización de los equipos profesionales del SAANEE, para el cumplimiento de las funciones de orientación y apoyo a las instituciones educativas regulares que incluyen a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual leve y moderada, discapacidad física y discapacidades sensoriales en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

La Dirección General de Educación Básica Especial, mediante R. D. N° 373-2006-ED, aprobó la Directiva N° 081-2006-VMGP-DINEBE (19-05-06), “Normas complementarias para la Organización y Funcionamiento de los Programas de Intervención Temprana - PRITE”, cuyo objetivo es constituir un servicio especializado integral dirigido a los niños de 0 a 5 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla a cargo de un equipo profesional interdisciplinario, con carácter no escolarizado y con fines de prevención, detección y atención oportuna para el máximo desarrollo de sus potencialidades.



En el marco de la descentralización es responsabilidad de las Direcciones Regionales de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local garantizar la creación y funcionamiento de los PRITE en sus jurisdicciones correspondientes; sin embargo, estas disposiciones no han sido acatadas por las instancias descentralizadas, por lo que la creación de estos servicios no ha tenido mayor desarrollo, pese a la trascendencia de su aporte en la atención al menor con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

Frente a la situación de marginación y discriminación de los niños, niñas y

jóvenes con discapacidad y para hacer efectivo el derecho a la educación en el sistema educativo, la DIGEBE estableció las competencias de cada una de las instancias del sector en relación al proceso de matrícula escolar de estudiantes con discapacidad, mediante la R. M. N° 069-2008-ED, que aprueba la Directiva N° 01-2008-VMGP- DIGEBE “Normas para la matrícula de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las Instituciones Educativas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo (05/02/08)”.



La R. V. M. N° 025-2008-ED, aprueba la Directiva N° 069-2008-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). Con dicha norma se reafirma la importancia de realizar acciones de comunicación y colaboración con los actores educativos y organizaciones no gubernamentales, instituciones comunitarias y padres de familia para comprometer a la sociedad en su conjunto y poder generar un impacto social a nivel local, regional y nacional que contribuya a eliminar las barreras culturales a la inclusión educativa.

La R. V. M. N° 037-2008-ED, promovida por la DIGEBE, constituye la “Mesa de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva”⁷ (15-10-08), integrada por el Ministerio de Educación con representantes de Instituciones públicas y privadas, así como la sociedad civil, a fin de contribuir a la implementación y desarrollo de las políticas por la Educación Inclusiva, que luego fue reconocida mediante R. M. N° 313-2011-ED como Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta⁸ por la Educación Inclusiva (18-07-2011). Posteriormente, mediante R. M. N° 0405-2011-ED, se aprueba su respectivo reglamento.



⁷ “Mesa de Diálogo y Acción conjunta por la Educación Inclusiva”(2008), conformada por Ministerio de Educación, representado por la Dirección General de Educación Básica Especial; Defensoría del Pueblo, representada por el Equipo de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de las personas con discapacidad; Congreso de la República, representado por la Comisión de Asuntos de Personas con Discapacidad; Foro Educativo, representado por su VicePresidencia; CONADIS, representado por su Presidente; Confederación Nacional de Personas con Discapacidad del Perú, representada por su presidente; Fundación Telefónica del Perú, representada por la Gerencia de Proyectos Sociales y Educativos.

⁸ “Mesa Nacional de Diálogo y Acción conjunta por la Educación Inclusiva”(2011), Foro Educativo, es representado por el Comité Directivo; la integra, además de los mencionados, la Fundación para el Desarrollo Solidario-FUNDADES-, representada por su presidente, y el Patronato Peruano de Rehabilitación, representado por el Consejo Directivo.



La R. M. N° 0416-2010-ED, promovida por la DIGEBE, de fecha 23 de diciembre 2010, aprueba la conversión del Centro de Recursos de Educación Básica Especial-CREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre” de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local 03, como Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial-CENAREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre”, que depende orgánica y administrativamente de la DIGEBE, aprobándose con Resolución Directoral N°1900-2011-ED su reglamento de organización y funcionamiento.



La R. D. N° 650-2008-ED aprueba las normas complementarias para la creación, organización y funcionamiento de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial - CREBE (10-11-08), como espacios de soporte pedagógico, técnico y logístico para las instituciones y programas de Educación Básica Especial, con el propósito de fortalecer los recursos humanos, proveer de los materiales educativos, el equipamiento especializado, la producción de material adaptado y una biblioteca especializada. La responsabilidad de promover la creación, reorientación y funcionamiento de los CREBE a nivel nacional, corresponde a las DRE y UGEL, cuya aplicación es limitada.



La DIGEBE emitió la R. D. N° 236-2010-ED (03-03-10), que dispone que los Órganos de Gestión Psicopedagógica de los CEBE son responsables de brindar atención a los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad que hayan culminado el nivel de Educación Primaria en la etapa posterior a los 14 años, hasta el tiempo de permanencia y edad establecidas, desarrollando programas específicos orientados al logro de habilidades funcionales, sociales, de salud y bienestar, con participación de la familia y el asesoramiento del SAANEE, debiendo cumplirse como mínimo las 1,100 horas anuales.



La DIGEBE mediante R. D. N° 1175-2010-ED, aprueba el programa auditivo oral para niños sordos en el CEBE “Fernando Wiese Eslava” de la Asociación Centro Peruano de audición y Lenguaje - CPAL, por un periodo de cinco años a partir del 1 de mayo del 2010, como una experiencia piloto por su trayectoria exitosa y resultados obtenidos por esta institución.





La DIGEBE emitió la Resolución Directoral N° 1791-2011-ED, que aprueba las Normas Complementarias para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas al talento y superdotación (20-07-2011). En dicha normatividad se responsabiliza a las Direcciones Regionales de Educación, órganos especializados de los Gobiernos Regionales, la implementación de los programas no escolarizados para los estudiantes con talento y superdotación-PANETS. Debido a su reciente emisión, está en proceso de implementación.

Asimismo, la DIGEBE durante cinco años consecutivos ha dado normas específicas para la organización y ejecución de Concursos Nacionales de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva, con

el propósito de difundir las buenas prácticas inclusivas desarrolladas por las instituciones educativas inclusivas a nivel nacional.

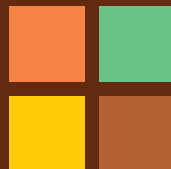
Finalmente, cabe mencionar que prevalecen aún posturas poco favorables y limitantes para el desarrollo de una auténtica escuela inclusiva, por lo que la normatividad por sí sola no basta para el cambio de actitudes, de conceptualización y de perspectiva de los diferentes actores educativos; se requiere el liderazgo del Estado a través del MED, la articulación de los sectores, así como el compromiso de los actores de la sociedad civil, para garantizar el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad.



SEGUNDA PARTE

I. Personas con discapacidad, talento y superdotación. Visibilizando la demanda educativa

1. Estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, motora y sensorial incluidos
2. Estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad
3. Estudiantes con talento y superdotación





II. Personas con discapacidad, talento y superdotación. Visibilizando la demanda educativa.

El Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI desarrolló en el año 2006 una Encuesta Nacional Continua - ENCO, con una muestra de 382.000 viviendas de todo el país, que incluyó información acerca de la discapacidad y determinó que el 8.4% de la población peruana presenta algún tipo de discapacidad. Es decir ocho de cada cien personas a nivel nacional declaran tener al menos una discapacidad.

Según la ENCO, la presencia de discapacidad es mayor en las zonas urbanas (8.9 %) que en el área rural (6.9 %), siendo en general las mujeres, tanto del área urbano como de la rural, las que reportan mayor tasa de discapacidad. Según el tipo de discapacidad, la de mayor prevalencia es la visual, con 4.5 %, seguida de la motora, con 2.7 % y la auditiva, con 2.2 %. La discapacidad menos prevalente es la del habla y la comunicación, que reporta 0.7 % y 0.6 %, respectivamente.

Asimismo, la ENCO puntualiza que la población con discapacidad en edad escolar (0 a 20 años) asciende a 373,749 personas, siendo Lima la región con mayor población de personas con discapacidad (170,349), seguida por Piura (20,705), La Libertad (18,147), Lima Provincias (16,102), Puno (15,155), Cajamarca

(14,813), Cusco (11,720), Arequipa (11,201) e Ica (10,196). Las demás regiones presentan una población menor a 10,000 personas con discapacidad.





El Ministerio de Educación, con el propósito de ofrecer acceso oportuno a la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad en el país, utiliza dos tipos de datos: (1) los referidos a la población con discapacidad y (2) los referidos a los estudiantes con discapacidad. La fuente de los datos sobre población con discapacidad es la Encuesta Nacional Continua (ENCO), del Instituto Nacional de Estadística, y la fuente de datos sobre estudiantes con discapacidad es el Censo Escolar del Ministerio de Educación, aplicado anualmente al universo de instituciones

educativas del país, específicamente la cédula utilizada para el recojo de la información, de los Centros y Programas de Educación Básica Especial y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE, que asesoran a las escuelas regulares en el proceso de inclusión.

La distribución de los niños y jóvenes con discapacidad indica que el 74% presenta una discapacidad motora, sensorial o de lenguaje, el 8%, una discapacidad intelectual y el 18% multidiscapacidad⁹.



⁹ Se consideran a las personas con discapacidad intelectual severa y las personas con multidiscapacidad.



1. Estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, motora y sensorial incluidos

Según los datos de atención de los SAANEE reportados por el Censo Escolar, al relacionarlos con los datos de la población con discapacidad registrados por la ENCO¹⁰, en el Perú solo alrededor del 1% de las personas con discapacidad entre los 0 y 20 años de edad se encuentran matriculados en una escuela regular con apoyo del SAANEE, como se muestra en el cuadro N° 3.

Cuadro N° 3

Estudiantes con discapacidad entre los 0 y 20 años de edad que se encuentran matriculados en una escuela regular con apoyo del SAANEE

	2008	2009	2010
Porcentaje de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años en una escuela con apoyo del SAANEE.	1.3%	0.9%	1.1%
Porcentaje de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años en una escuela con apoyo del SAANEE.	4,721	3,457	4,253
Número de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años.	370,163	370,163	370,163

Fuentes: MINEDU-censo Escolar / cédula 8 - Educación Básica Especial (matriculados con discapacidad en una escuela regular con apoyo) e INEI - Encuesta Nacional Continua 2006 (población con discapacidad).

Por tanto, aproximadamente el 98% de los niños y jóvenes con discapacidad que pueden ser **incluidos** (discapacidad motora, sensorial, de lenguaje e intelectual) no acceden a una escuela regular con el apoyo y la asesoría especializada, a pesar de que la normatividad promueve la inclusión con el acompañamiento del SAANEE.

¹⁰ Ante la ausencia de fuentes de datos comparables en el tiempo sobre población con discapacidad en el Perú, se ha supuesto que la estimación disponible para el año 2006 es una referencia válida para el periodo 2008-2010.



2. Estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad

Según Censo Escolar (2008, 2009 y 2010), en el Perú menos del 6% de las personas con discapacidad severa y multidiscapacidad entre los 0 y 20 años de edad se encuentran matriculadas en un centro educativo (CEBE), como se muestra en el cuadro N° 4.

Cuadro N° 4

Personas con discapacidad severa y multidiscapacidad de 0 a 20 años matriculados en una escuela especial

	2008	2009	2010
Porcentaje de personas con discapacidad severa y multidiscapacidad con edades de 0 a 20 años en una escuela especial.	5.8%	5.8%	5.8%
Número de estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad con edades de 0 a 20 años matriculados en una escuela especial.	21,537	21,296	20,825
Número de personas con discapacidad con edades de 0 a 20 años.	370,163	370,163	370,163

Fuentes: MINEDU-Censo Escolar / cédula 8 - Educación Básica Especial (matriculados con discapacidad en una escuela especial), e INEI - Encuesta Nacional Continua 2006 (población con discapacidad).

Dicha cifra señalaría que aproximadamente el 88% de los niños y jóvenes con discapacidad severa y multidiscapacidad no acceden a un centro educativo especializado (CEBE) en el que se atienda debidamente sus necesidades educativas especiales.

A pesar de los avances en la política inclusiva del sector, esta información evidencia la exclusión que aún sufren las personas con discapacidad en su derecho a la educación, y abre el mayor desafío para el sistema educativo y, en particular, para la modalidad de la Educación Básica Especial.





Al respecto, cabe anotar que los porcentajes referidos en la encuesta escolar podrían estar sub o sobre estimados, debido a que quienes reportan la información para su registro desconocen las características de cada tipo de discapacidad, se basan en estereotipos y prejuicios o consideran que toda persona que tenga limitaciones para el acceso al aprendizaje y la participación tiene alguna discapacidad, lo que dificulta una real visibilización de las personas con discapacidad.



3. Estudiantes con talento y superdotación

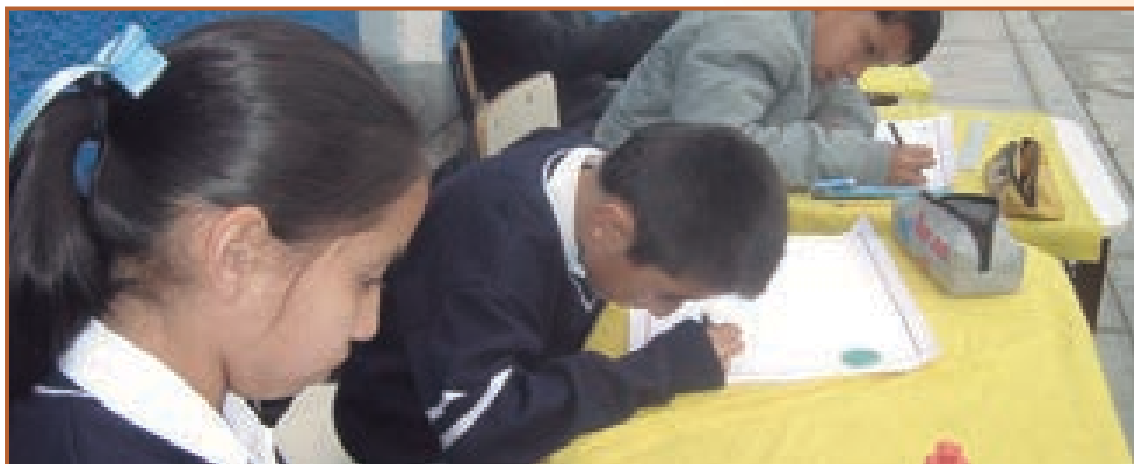
Estudiante con talento: presentan habilidades que sobresalen en el dominio de una o más áreas como el arte, ciencia tecnología u otros.

Estudiantes con superdotación: poseen altas habilidades cognitivas, creatividad y fuerte compromiso con el aprendizaje (motivación intrínseca).

La atención a estos estudiantes, se orienta en un enfoque inclusivo, con una formación integral y de calidad a través de servicios educativos específicos complementarios en dos niveles:

Primer Nivel: Atención educativa personalizada, no individualizada, integral y complementaria realizada en el marco del DCN diversificado, adaptado a través de programas de enriquecimiento curricular, sin recurrir a la aceleración educativa.

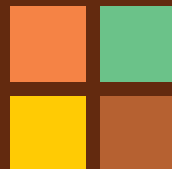
Segundo Nivel: Se ofrece en Programas de Atención No Escolarizada, al Talento y Superdotación - PANETS, mediante actividades extracurriculares y complementarias al proceso formativo.



TERCERA PARTE

III. Avances de la Educación Básica Especial. Oferta educativa

1. La Educación Básica Especial
2. Acciones de la DIGEBE por la calidad de la inclusión educativa
3. Balance desde el marco del derecho a la educación







III. Avances de la Educación Básica Especial. Oferta Educativa

1. La educación básica especial

Esta modalidad asume todos los principios enunciados en la Ley General de Educación, enfatizando la importancia de lo siguiente: Calidad, que asegura condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente; y equidad que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en el sistema educativo. Tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de lograr su formación integral y conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a:

- a) Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.
- b) Niños y adolescentes superdotados o con talento específico.

Se plantea como objetivos¹¹:

Promover y asegurar la inclusión, la permanencia y el éxito de los estudiantes con NEE que puedan integrarse a la educación regular.



¹¹ D. S. N° 002-2005-ED. Reglamento de la Educación Básica Especial.



- Ofrecer una educación de calidad para todas las personas con NEE asociadas a la discapacidad, al talento y la superdotación, brindando atención oportuna y adecuada tanto en las instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Técnico-Productiva (ETP), Educación Comunitaria, así como en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) que atienden a estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad.
- Ampliar y fortalecer los Programas de Intervención Temprana (PRITE) para la atención oportuna a la primera infancia con discapacidad o en riesgo de adquirirla.

La Educación Básica Especial brinda sus servicios a través de los centros y programas que responden a las necesidades y características de la población con discapacidad.





- **Centros de Educación
Básica Especial - CEBE**

Dirigidos a la atención de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad severa y multidiscapacidad y que, por la naturaleza de las mismas, no pueden ser atendidas en las instituciones educativas de otras modalidades y formas de la educación.

Se define a la discapacidad severa como una alteración significativa del desarrollo que afecta en grados variables a las diferentes áreas de desarrollo, comprometiendo una estructura orgánica y/o su funcionamiento, lo cual influye en la evolución global de estas personas.

La atención de esta población escolar está a cargo de profesionales docentes y no docentes calificados y con experiencia, que conforman el Órgano de Gestión Psicopedagógico, del CEBE y con el apoyo del SAANEE y la familia, que deben desarrollar los procesos pedagógicos al

máximo de sus capacidades orientadas a mejorar su calidad de vida.

De acuerdo con lo dispuesto en el Reglamento de Educación Básica Especial y la Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE, la atención es escolarizada, organizada en niveles: inicial y primaria, correspondiendo su ubicación en el ciclo y grado que les corresponda, relacionando su edad cronológica con las edades normativas referenciales para cada nivel educativo de la Educación Básica Regular. La respuesta educativa está enmarcada en el Diseño Curricular Nacional, que al ser abierto y flexible permite realizar los ajustes para responder de manera específica a las necesidades educativas de los estudiantes.

La atención educativa de los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad se caracteriza por la individualización en la intervención, de acuerdo a sus características y necesidades que determina la provisión de los materiales y apoyos específicos que requieran.





Revisando la información estadística de la matrícula de estudiantes con discapacidad en la modalidad de Educación Básica Especial, desde el año 2004 al 2010, según la fuente de información del Censo Escolar, se puede notar la disminución de la población matriculada en los Centros de Educación Básica Especial (cuadro N° 5).

Cuadro N° 5
Matrícula pública en educación básica especial 2003 - 2010

Concepto	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Básica Especial	23,013	25,225	23,737	21,667	18,654	18,124	17,459	16,717
Escolarizada	19,895	20,650	20,711	18,615	16,270	16,148	14,844	-----
No Escolarizada/ PRITE	3,118	4,575	3,026	3,052	2,384	1,976	2,615	-----

Del análisis de la data del cuadro 5 se puede inferir que la población total de la Educación Básica Especial matriculada en los servicios educativos de gestión pública al 2010, registró una disminución progresiva de la tasa de matrícula, siendo esta del 6% al 2005; el 9% al 2006; el 14% al 2007; el 3% al 2008; el 6% al 2009 y 2% al 2010. Haciendo un resumen desde el año 2003, la población atendida en los CEBE ha disminuido en un 27% al año 2010.

Se puede explicar que esta disminución de la tasa de matrícula en los Centros de Educación Básica Especial es consecuencia de la aplicación de la política inclusiva, que señala que los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada, así como los estudiantes con discapacidad sensorial (auditiva, visual) y motora deben ser atendidos en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo y sólo la población con discapacidad severa y multidiscapacidad debe permanecer en estos centros de Educación Básica Especial.

La oferta educativa para la atención de estudiantes con discapacidad severa en el sistema educativo nacional, para el año 2010, es de 462 CEBE (público y privado), como se detalla en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 6
Personas con discapacidad severa y multidiscapacidad de 0 a 20 años matriculados en una escuela especial

Modalidad educativa	Total	Gestión		Área	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Básica Especial	462	381	81	456	6

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - DIGEBE Padrón de Instituciones Educativas.

Es importante referir que de los 456 Centros de Educación Básica Especial (públicos y privados) está localizado en zonas urbanas o capital de provincia y solo 6 en zonas rurales, lo cual expresa que existe una brecha de exclusión en estas zonas, lo cual constituye un desafío para el sistema educativo.





En el cuadro N° 7, se presenta la matrícula en Centros de Educación Básica Especial por tipo de discapacidad al 2010, que registra un total de 20,899 estudiantes matriculados.

Cuadro N° 7

Matrícula en Centros de Educación Básica Especial por tipo de discapacidad - 2010

(Escolarizada y no escolarizada)										
Nivel/Modalidad	Gestión	NEE asociadas a discapacidad								NEE asociadas a talento y superdotación
		Intelectual	Auditiva	Visual	Motora	Autismo	Múltiple	Alto riesgo	Otros	
Inicial	7,508	3,281	282	241	722	521	941	587	877	56
	Pública	2,625	205	90	678	339	740	585	726	56
	Privada	656	77	151	44	182	201	2	151	0
Primaria	10,256	5,936	943	142	354	442	1,205	0	1,221	13
	Pública	4,926	578	122	280	254	956		988	13
	Privada	1,010	365	20	74	188	249		233	0
Secundaria	239	5	7	0	0	0	18	0	209	0
	Pública	5	1	0	0	0	0		209	0
	Privada	0	6	0	0	0	18		0	0
Formación Laboral	2,896	2,089	89	81	107	94	268	0	163	5
	Pública	1,708	66	80	90	62	241		163	5
	Privada	381	23	1	17	32	27		0	0
Total	20,899	11,311	1,321	464	1,183	1,057	2,432	587	2,470	74
	Pública	9,264	850	292	1,048	655	1,937	585	2,086	74
	Privada	2,047	471	172	135	402	495	2	384	0

Fuente: Censo Escolar 2010



Según el cuadro N° 8, la matrícula al 2011 en los Centros de Educación Básica Especial asciende a 17,103 estudiantes.

La información estadística del 2011, es preliminar con un avance del 94%, siendo el registro de 13,920¹² estudiantes matriculados en la modalidad de Educación Básica Especial.

Cuadro N° 8

Matrícula en Centros de Educación Básica Especial - 2011

0(Escolarizada y no escolarizada)											
Nivel/Modalidad	Gestión	NEE asociadas a discapacidad									NEE asociadas a talento y superdotación
		Intelectual	Auditiva	Visual	Sordo Ceguera	Motora	Autismo	Múltiple	Alto riesgo	Otros	
Inicial	5,799	2,372	321	130	19	658	444	828	425	594	8
	Pública	2,973	119	130	19	600	339	724	418	567	8
	Privada	399	122	0	0	58	105	104	7	27	0
Primaria	10,137	6,057	712	178	5	314	623	1,558	0	547	143
	Pública	5,028	388	172	5	246	378	1,427	0	453	143
	Privada	1,029	324	4	0	68	245	131	0	94	0
Secundaria	251	67	14	46	0	0	0	0	0	93	31
	Pública	6	2	46	0	0	0	0	0	93	31
	Privada	61	12	0	0	0	0	0	0	0	0
Formación Laboral	916	556	43	3	28	36	47	0	20	0	0
	Pública	315	35	3	24	13	46	0	13	0	0
	Privada	241	8	0	4	23	1	0	7	0	0
Total	17,103	9,052	1,090	27	1,000	1,103	2,433	425	1,254	1,254	182
	Pública	7,322	624	27	870	730	2,197	418	1,126	1,126	182
	Privada	1,730	466	0	130	373	236	7	128	128	0

Fuente: Censo Escolar 2011-Preliminar con el 94% de Informantes de CE de Inicial.

¹² No se ha considerado la población registrada con talento y superdotación.



Del análisis de la data de los cuadros N° 7 y 8 se evidencia que la discapacidad intelectual registra mayor número de estudiantes matriculados, seguida de la discapacidad auditiva y de la discapacidad múltiple. Cabe anotar que el menor registro es de las discapacidades motora y visual.

Retomando los datos de la ENCO, que puntualiza que la población con discapacidad en edad escolar 0 a 20 años asciende a 373,749 personas, y asumiendo que de este total el 18 % presenta discapacidad severa o multidiscapacidad, esto significa que un estimado de 67,274 estudiantes presentarían esta condición.

Si los CEBE atienden a una población aproximada de 20,899, podríamos inferir que la brecha existente en la atención a la población con discapacidad severa y multidiscapacidad asciende a más de 45,000 estudiantes que se encuentran fuera del sistema educativo. Por tanto, en Educación Básica Especial el desafío mayor está dirigido al acceso y permanencia de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, y por consiguiente se precisa de la creación de CEBE en las diferentes instancias descentralizadas del país.





• Inclusión de estudiantes con discapacidad

De acuerdo con lo dispuesto en la Ley General de Educación N° 28044, sus reglamentos y normas complementarias, los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva, visual, física o intelectual (leve o moderada) deben ser atendidos en II.EE.

regulares, contando para ello con el concurso de los profesionales del CEBE que conforman los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE.

La data de los estudiantes con discapacidad incluida en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo desde el año 2004 a la fecha ha tenido la siguiente evolución:

Cuadro N° 9

Alumnos con discapacidad matriculados en centros regulares (escolarizados y no escolarizados)

Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
TOTAL	8,283	12,08	14,144	22,119	21,532	26,009	28,667

Aunque los datos estadísticos pueden resultar diversos, podemos observar que la población atendida en los CEBE asciende a 20,825 (Ver cuadro N° 7) y la población con discapacidad incluida en los programas regulares asciende a 28,667 estudiantes al año 2010.





Si consideramos ambos registros estadísticos, se obtiene que la población total con discapacidad atendida en el sistema educativo se estima en 49,492 estudiantes. Considerando la población atendida en el sistema frente a la población total en edad escolar con discapacidad, se concluye que existe una brecha del 85% de esta población que no cuenta con atención educativa. Esto significa que la demanda de inclusión desborda la cantidad de servicios educativos de la EBE y, por consiguiente, del apoyo del SAANEE, ya que no existen en número suficiente para la atención con pertinencia y calidad en las instituciones educativas públicas y privadas.

Cuando se registra una brecha tan elevada de niños, niñas y jóvenes con discapacidad que están fuera del sistema educativo, se hace preciso promover la transformación del mismo, para que cada una de las modalidades establezcan las estrategias adecuadas para responder a la demanda educativa de atención de las personas con discapacidad. Esto significa un desafío a nivel de las direcciones pedagógicas del MED para hacer posible la educación inclusiva, fundamentalmente en el acceso y la atención educativa, que es responsabilidad de todos los niveles y modalidades.





• Intervención del SAANEE

A nivel nacional se cuentan con 329 Centros de Educación Básica Especial de gestión pública y, de acuerdo con la norma debería existir el mismo número de Servicios de Apoyo a la inclusión educativa (SAANEE)¹³. Sin embargo, es importante señalar que este recurso de apoyo para la inclusión no fue implementado en muchas de las instancias descentralizadas; a ello se le suma que existen regiones que cuenta con CEBE unidocentes, en total 61 instituciones, en su mayoría ubicadas en zonas rurales.

El SAANEE está integrado por un equipo interdisciplinario conformado por profesionales docentes especializados en discapacidad intelectual, auditiva o visual, docentes con experiencia en autismo, docentes con experiencia en Educación Técnico Productiva, así como con profesionales no docentes y con experiencia en Educación Inclusiva, tales como psicólogos educacionales, psicólogos con experiencia en talento o superdotación, terapeutas ocupacionales o de lenguaje, y trabajadores sociales.

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales-SAANEE, funciona como una unidad operativa itinerante que tiene la responsabilidad de orientar y asesorar al personal directivo y docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, para una mejor atención a los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación.

El tipo de intervención de los profesionales del SAANEE está en función al objetivo común: “la inclusión educativa, familiar y social de los estudiantes con

discapacidad” y su intervención tiene un enfoque educativo que permite identificar las necesidades del estudiante y orientar a los docentes de las aulas inclusivas para el desarrollo de respuestas pedagógicas adaptadas a sus necesidades. En este momento, la DIGEBE brinda el soporte y asesoramiento al sistema educativo en tanto, se logra la transformación del sistema para que sean todas las direcciones pedagógicas del MED las que asuman la inclusión educativa.

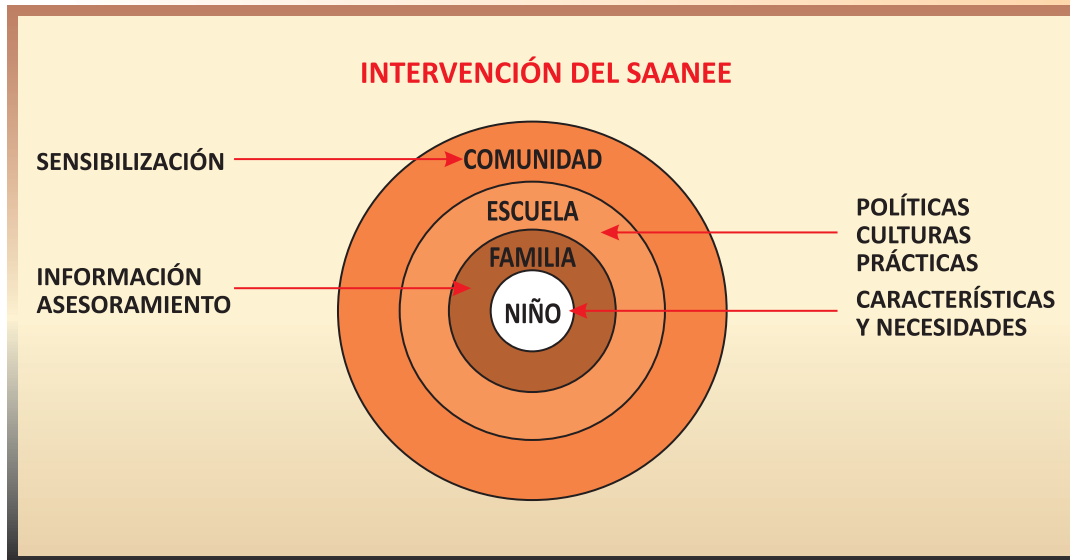
Asimismo, el SAANEE debe prestar apoyo al docente, la familia, la escuela y la comunidad para garantizar las condiciones en el acceso, permanencia y éxito en las diferentes modalidades, niveles y formas del sistema educativo, sin restricción alguna, para todos los estudiantes con discapacidad.



¹³ Directiva N° 76-2006-VMGP/DINEBE



Ámbitos de intervención del SAANEE:



El SAANEE define su intervención en aspectos específicos en los contextos de la escuela, la familia y la comunidad para crear las mejores condiciones posibles para la inclusión de los estudiantes con discapacidad y que estos puedan tener la oportunidad de estudiar en igualdad de condiciones y oportunidades con sus pares no discapacitados, beneficiándose de una educación que los forme de una manera integral, desarrollando al máximo sus potencialidades.

Los especialistas de este servicio, mediante visitas previas a la institución educativa regular y entrevista con el personal directivo y docente, tendrán una visión de la cultura y la política escolar, así como de las prácticas escolares que la caracterizan y, en consecuencia, habrían identificado los aspectos en los cuales incidir, como prejuicios y actitudes contra la discapacidad, valores de mayor incidencia y predisposición al cambio. Los documentos de gestión, como el Proyecto Educativo Institucional y su ideario en relación a la misión, visión, valores y objetivos estratégicos, deben tener un enfoque inclusivo y, en relación

a las prácticas escolares, la evaluación previa de los alumnos para conocer sus necesidades de aprendizaje y en función a ello diversificar y realizar adaptaciones curriculares en la propuesta curricular de aula, implica manejar los instrumentos para la evaluación psicopedagógica y la elaboración del Plan de Orientación Individual, de igual manera dominar diversas estrategias metodológicas y conocer los diversos recursos, apoyos o ayudas que requieran los estudiantes con discapacidad para ver facilitados los aprendizajes que deben lograr.





En relación a la familia, la intervención está basada en la información, el asesoramiento y la capacitación con la finalidad de lograr su apoyo en casa, pero en el rol de agentes educativos eficaces, comprometidos con la educación de su hijo(a), dispuestos a reforzar las conductas, habilidades y aprendizajes que va logrando en la escuela, y convencidos de que pueden lograr una integración plena de acuerdo a sus posibilidades e independiente de su limitación.



Respecto a la comunidad, la intervención del SAANEE está orientada a modificar sus conductas, prejuicios y actitudes hacia las personas con discapacidad, para lograr que estas sean de aceptación y reconocimiento. Se pretende hacer participar a la comunidad en campañas y movilizaciones orientadas al reconocimiento y defensa de los derechos de las personas con NEE.

48

La atención pertinente del estudiante con necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva ha requerido establecer orientaciones generales y específicas que garanticen su implementación, entre éstas tenemos:

- a) La evaluación psicopedagógica para identificar las NEE de los estudiantes
- b) La elaboración del Plan Individual de Orientación
- c) La diversificación curricular
- d) Las adaptaciones curriculares
- e) El diseño y propuesta de itinerarios educativos diversos y flexibles
- f) La flexibilidad en la permanencia de dos años en el nivel
- g) La carga docente menor a la establecida por nivel y modalidad

La naturaleza del apoyo del SAANEE es colaborativa y permite, junto con los profesores de las aulas regulares, contribuir a la mejora de los procesos educativos a través de estrategias que permitan que los estudiantes desarrollen capacidades y tengan logros de aprendizaje significativos para su vida.



Sin embargo, si tenemos que la modalidad de Educación Básica Especial cuenta con un total de 3,074 docentes (sector público) para atender a 45,703 estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo, tanto en los CEBE como en la escuela inclusiva; y si consideramos que existen 329 CEBE (sector público) de los cuales 61 son unidocentes y 268 cuentan con más de dos docentes, y que de acuerdo a la normativa¹⁴ que establece la carga docente en el CEBE es de 6 estudiantes en inicial, y 8 en primaria, siendo esta última la de mayor demanda, y los SAANEE tienen la responsabilidad del asesoramiento a los 28,667 estudiantes (al año 2010) incluidos en el sistema educativo, podemos afirmar que existe una brecha en los recursos profesionales de la modalidad para atender a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, lo que pone en riesgo la calidad del servicio y reafirma la necesidad de incrementar el número de docentes calificados para responder a la diversidad.

Cuadro N° 10
Cantidad de docentes de la modalidad de
Educación Básica Especial

MODALIDAD	DOCENTES				
	Total	Público	Privado	Urbano	Rural
Educación Básica Especial	3,776	3,074	702	3,769	9

Fuente: Escala UEE



¹⁴ Directiva N° 076-2006-VMDP/DINEBE



La Unidad de Estadística Educativa registra la información de los Centros de Educación Básica Regular que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben el apoyo del SAANEE, en el período 2007 al 2010, según se detalla en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 11

Cantidad de docentes de la modalidad de Educación Básica Especial

Porcentaje instituciones de Educación Básica Regular que incluyen estudiantes con discapacidad y reciben apoyo de un Servicio de Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), expresado como porcentaje del total de instituciones regulares del mismo nivel que incluyen estudiantes con discapacidad y necesitan recibir servicios de apoyo

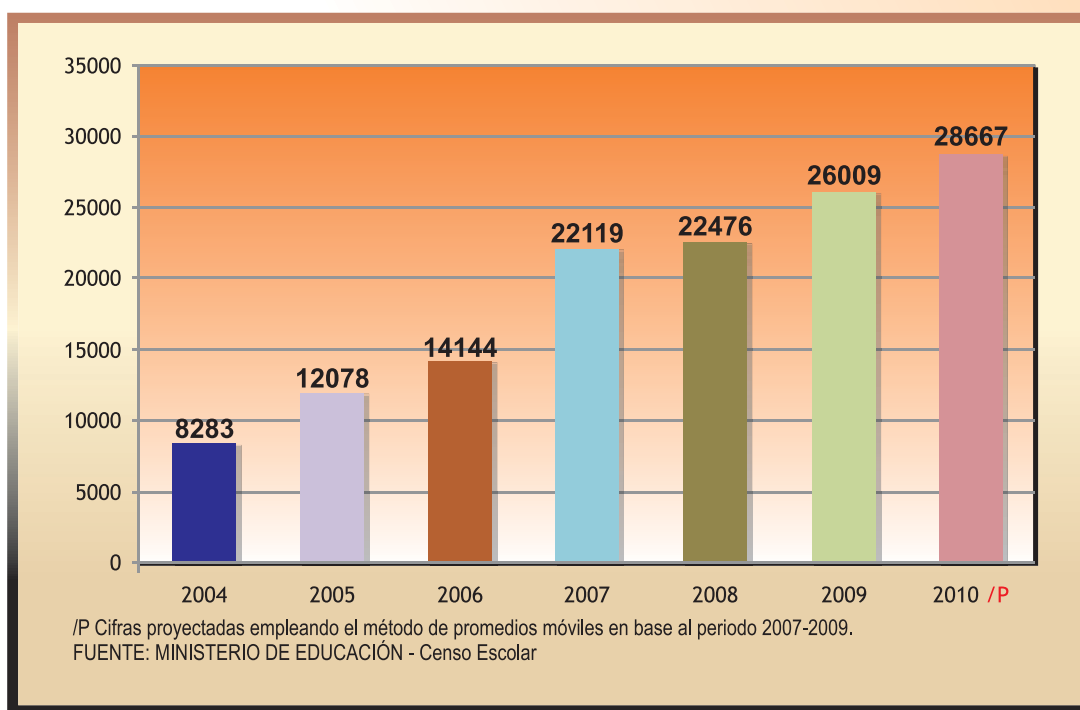
Censo Escolar del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa.						
	Inicial		Primaria		Secundaria	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010
PERÚ	7.2	8.5	9.7	10.7	5.8	4.3
ÁREA						
Urbana	8.1	10.1	16.8	18.3	6.5	4.6
Rural	0.0	0.5	0.4	1.8	0.7	0.6
REGIÓN						
Amazonas	0.0	4.5	4.8	3.6	3.6	2.2
Ancash	12.0	20.2	6.8	18.6	4.2	16.7
Apurímac	2.8	0.0	3.0	4.7	2.6	0.0
Arequipa	6.6	7.1	7.4	12.5	0.0	2.0
Ayacucho	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Cajamarca	3.7	2.1	0.4	3.0	0.0	1.1
Callao	3.0	10.3	12.3	36.7	0.0	8.6
Cusco	8.5	2.8	5.7	2.1	9.4	0.5
Huancavelica	7.1	0.0	3.9	0.0	7.1	0.0
Huánuco	3.1	0.0	4.2	1.4	3.2	4.6
Ica	10.5	0.0	19.1	5.6	3.0	1.3
Junín	0.0	1.	0.0	3.6	0.0	3.5
La Libertad	3.0	5.6	5.9	5.9	7.9	2.3
Lambayeque	10.2	6.	9.4	10.8	1.1	1.9
Lima Metropolitana	0.0	0.4	23.7	17.2	7.1	4.9
Lima Provincias	10.8	23.1	17.3	35.1	10.9	11.9
Loreto	9.6	3.1	6.2	6.0	0.0	1.8
Madre de Dios	0.0	12.5	0.0	23.1	0.0	6.7
Moquegua	21.1	5.6	22.9	10.1	14.3	0.0
Pasco	0.0	4.8	0.0	2.6	0.0	0.0
Piura	12.9	28.7	11.4	20.7	6.8	10.4
Puno	3.7	2.6	6.5	6.9	9.3	3.1
San Martín	0.0	5.2	7.9	5.1	9.1	0.0
Tacna	4.2	0.0	28.6	0.0	4.0	0.0
Tumbes	23.1	50.0	6.3	80.0	0.0	10.3
Ucayali	0.0	0.0	5.7	0.0	0.0	0.0



El cuadro evidencia la implementación de una política educativa a nivel de las regiones de Tumbes, Piura, Lima Provincias, Áncash y Callao, con asignación de recursos de apoyo que sugiere una gestión responsable con la inclusión.

Considerando los registros presentados por el sector en los informes elaborados por la DIGEBE (cuadros 12 y 13), en el marco de la Década por la Educación Inclusiva al 2010, la población incluida asciende a 28,667¹⁵ estudiantes atendidos en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo y el número de instituciones inclusivas reportadas es de 10,668, de las cuales solo el 23.5% reconoce que tendrían el apoyo del SAANEE, existiendo una brecha del 76.5 % de II.EE. que no estarían recibiendo el apoyo de los profesionales del SAANEE, lo que pone en riesgo la calidad de la atención educativa.

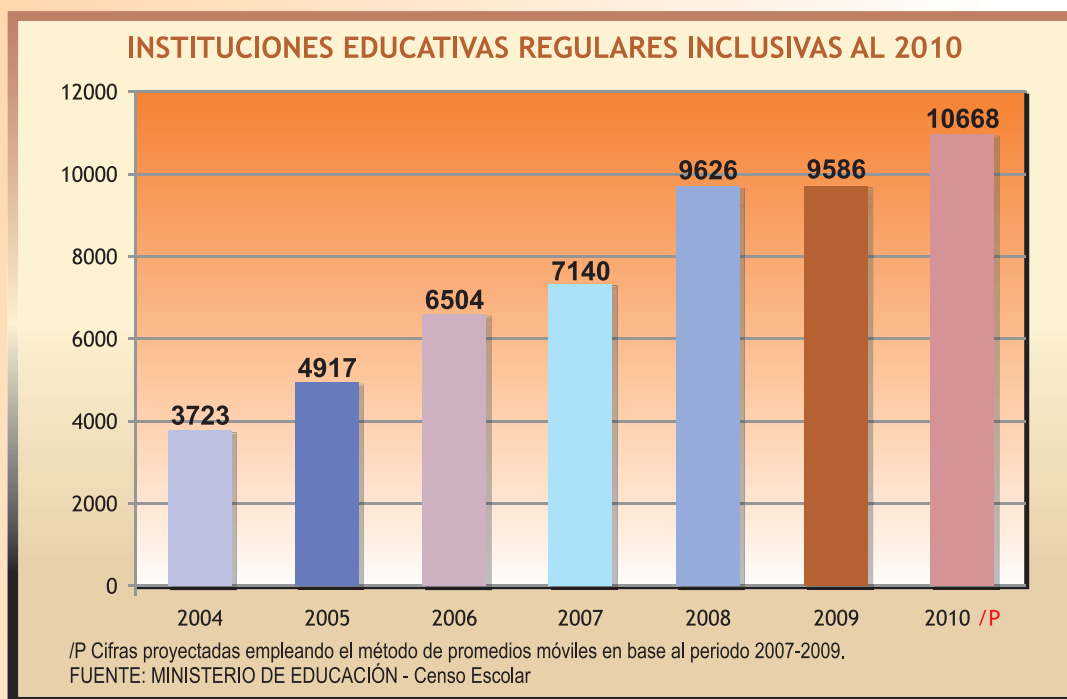
Cuadro N° 12
Alumnos incluidos en aulas regulares al 2010



¹⁵ Informes de la DIGEBE en el marco de la Década de la Educación Inclusiva al 2010.



Cuadro N° 13 Instituciones Educativas Regulares al 2010



Según los informes y reportes de las Direcciones Regionales de Educación, a través de sus especialistas, se ha registrado que existen 209 SAANEE formalizados que cumplen la labor de asesoramiento en las instituciones educativas inclusivas en el sistema educativo a nivel nacional. Dichos servicios resultan ser insuficientes para garantizar la calidad de la atención escolar de los estudiantes con discapacidad incluidos en el sistema educativo.

El D. S. N° 002-2005-ED, que aprueba el Reglamento de Educación Básica Especial, y la Directiva N° 076-2006-VMGP-DINEBE establecen que las DRE crearán los SAANEE que sean necesarios en las UGEL donde no existe un CEBE. La política de impulsar la creación de estos servicios que orientan la atención adecuada de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad no se viene cumpliendo, por lo que se agrava la brecha de la calidad del servicio educativo para estos estudiantes.

Tomando como referencia el Informe Defensorial N° 155¹⁶, se consigna que el 40% de las instituciones educativas consideradas en su muestra no reciben ningún tipo de apoyo por parte de los SAANEE; asimismo, muchos de los directores desconocían la existencia de estos y la labor que realizan. El 14% señaló que la frecuencia de visitas de los SAANEE es de una vez al mes por la falta de presupuesto para movilidad.

¹⁶ Defensoría del Pueblo (2011). Informe Defensorial N° 155. Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria.



Frente a estos registros es pertinente mencionar que muy pocas Direcciones Regionales han incorporado en sus presupuestos operativos la asignación presupuestal para los gastos de desplazamiento de los profesionales del SAANEE, agudizándose las dificultades para la implementación de la educación inclusiva.

Por ello, la meta en el corto plazo es ampliar la cobertura de atención de la población con discapacidad, con la garantía de la implementación de los servicios educativos y de los SAANEE a cargo de las UGEL y DRE. Esto conlleva necesariamente que los Gobiernos Regionales inviertan en la formación docente, en la instalación de centros de recursos, en campañas de sensibilización, en acciones de acompañamiento y monitoreo que, sumados a la aplicación de las políticas educativas establecidas, contribuirán a acortar la brecha de exclusión de este grupo poblacional





• Programas de Intervención Temprana - PRITE

La Ley N° 28044, Ley General de Educación, establece que la Educación Básica Regular comprende los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. La Educación Inicial atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada. Cumple la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socio-afectivo y cognitivo, la expresión oral y artística, la psicomotricidad y el respeto a sus derechos, con la participación de la familia y de la comunidad. La educación inicial dentro de la política de atención a la primera infancia del Estado debe responder a las necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial¹⁷.

Asimismo, el Proyecto Educativo Nacional- PEN¹⁸, propone satisfacer las necesidades básicas de los niños y niñas de 0 a 3 años, asumiendo como una medida la ampliación de Programas de Intervención (PRITE) para la detección y prevención de discapacidades y enfermedades a todos los niños, niñas y madres gestantes.

Los PRITE son servicios dirigidos a los niños menores de 5 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla, que brindan atención educativa especializada, integral e individualizada a cargo de un equipo interdisciplinario de profesionales, con la participación activa de la familia y la comunidad. La atención en el servicio tiene carácter no escolarizado con fines de prevención, detección y atención oportuna para el máximo desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas con discapacidad o en riesgo de adquirirla. Son flexibles respecto a tiempo de atención, adecuándose a las características y necesidades de los



¹⁷ Directiva N° 081 -2006-VMGP/DINEBE

¹⁸ Proyecto Educativo Nacional (2007). Objetivo N° 1, resultado 1, política 1.1, medida c.



niños y las niñas, a la dinámica familiar, a las condiciones geográficas, socioculturales y económicas del medio.

El equipo interdisciplinario integrado por profesionales docentes y no docentes, como terapeutas físicos, terapeuta de lenguaje, terapeuta ocupacional, psicólogo y trabajadores sociales, que coordinan la atención de forma integral, tienen como funciones¹⁹:

- Realizar acciones de detección, prevención y atención oportuna en el niño o niña, la familia y la comunidad educativa y sociedad en general, para disminuir los factores que agudizan la discapacidad o el riesgo de adquirirla.
- Promover la participación activa de los padres o de quienes hacen sus veces en sesiones de trabajo con el niño o niña, a fin de asegurar la continuidad de la atención individualizada e integral en el domicilio.
- Impulsar el acceso oportuno de los menores a las instituciones de Educación Básica Regular-EBR del nivel inicial o a los Centros de Educación Básica Especial- CEBE, constituyéndose en un equipo de apoyo a la inclusión.

¹⁹ Directiva N° 081-2006-VMGP/DINEBE.



Número de PRITE

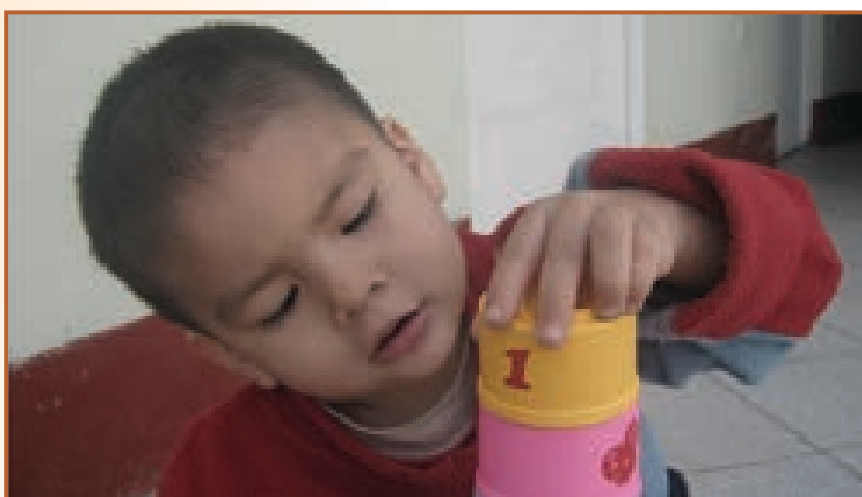
Al 2012, se cuenta con 59 Programas de Intervención Temprana a nivel nacional, que atienden a una población de 3,377 niños, niñas menores de 6 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla, siendo Lima Metropolitana la que concentra la mayor cantidad de estos servicios. Existen regiones que no cuentan con estos programas, como Tacna, Apurímac, Ica, Madre de Dios y Lambayeque.

Cuadro N° 14
Expansión de los PRITE a nivel nacional

AÑO	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Programa de Intervención Temprana	45	48	49	50	51	53	57	59

De acuerdo con la normatividad vigente²⁰, la expansión de los Programas de Intervención Temprana son responsabilidad de las Direcciones Regionales de Educación y de las Unidades de Gestión Educativa Local, las cuales deben planificar, administrar y ejecutar las políticas y planes regionales en concordancia con las políticas sectoriales nacionales emanadas del Ministerio de Educación, así como autorizar el funcionamiento de los mismos.

El cuadro N° 14 muestra un crecimiento progresivo de los servicios de PRITE a nivel nacional, pero que resultan limitados para la demanda de niños con discapacidad o en riesgo de adquirirla²¹.



²⁰ D.S. N° 009-2005-ED. Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo y Directiva N° 081-2006-VMGP/DINEBE.

²¹ En pocos casos los PRITE se instalaron con apoyo de la cooperación de la empresa privada.



Cuadro N° 15

Población menor de 6 años atendida en los PRITE a nivel nacional

	N° DE SERVICIOS	POBLACIÓN ATENDIDA 2011	PROFESIONALES DOCENTES Y NO DOCENTES
Programa de Intervención Temprana	59	3,377 niños y niñas	243

Fuente: MED - Escale 2011



Según ENCO²², se estima en 40,403 el número de niños con discapacidad en el rango de edad de 0 a 5 años. Si se compara esta cifra con los 3,377 niños atendidos en los PRITE, se evidencia que solo se atiende al 8.3% de la población potencial y la brecha existente es del 91.7%. Esto significa que las DRE y UGEL tienen en este campo el primer nivel de responsabilidad de acortar y cerrar esta brecha, y es un desafío para la DIGEBE el asesorar y acompañar estos procesos.

Cabe mencionar que los PRITE localizados en Lima Metropolitana (16) cuentan con un equipo multidisciplinario de acuerdo a la norma, y 37 PRITE no cumplen con este requisito. En algunas regiones solo existe un profesional como responsable del programa.

Al término de la Década de la Educación Inclusiva la DIGEBE ha logrado la aprobación de un proyecto de inversión pública (PIP), a través del Ministerio de Economía y Finanzas, para la instalación de un PRITE que implica el costeo de todos sus servicios para su posterior universalización a nivel nacional.

²² INEI. Encuesta nacional Continua 2006.



• Atención a estudiantes con talento y superdotación

El 2011, la DIGEBE emitió la R. D. N° 1791-2011-ED que aprueba las normas complementarias para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas al talento y superdotación, basada en la Ley General de Educación, que establece la promoción de programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento, a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades (Art. 18, inciso f). Asimismo, el Art. 39 establece que estos estudiantes son sujetos de acción de la Educación Básica Especial y que su educación se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieran.

La norma complementaria para la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas al talento y superdotación contempla dos niveles de atención.

La Unidad de Estadística Educativa, en relación a los niños con talento y superdotación matriculados al año 2010 y el informe preliminar de matrícula al 2011 (en un avance al 94%), registró un total de 74 y 182 niños, respectivamente, según cuadro N° 16.





Cuadro N° 16
Estudiantes con talento y superdotación

NIVEL MODALIDAD	AÑO 2010	AÑO 2011
Inicial	56	8
Primaria	13	143
Secundaria	0	31
Formación Laboral	5	0
Total	74	182

Fuente: MED - Escala: avance preliminar 2010-2011

El SAANEE no solo atiende a los estudiantes con discapacidad, sino también a los estudiantes con talento y superdotación.

Se han dado avances en la normativa para la atención de los estudiantes con talento y superdotación, pero aún no se ha logrado que el sistema educativo asuma su atención implementando la política educativa inclusiva que es transversal a todos los niveles y modalidades. Asimismo, no han sido contemplados en los proyectos educativos regionales, locales e institucionales para su implementación en los diferentes niveles de gestión.

La atención sistemática e integral de los niños con talento y superdotación es una tarea pendiente para el sector, así como la promoción de acciones que coadyuven a la identificación y a la atención de calidad. Frente a la demanda de atención de estudiantes con talento y superdotación, la DIGEBE carece de profesionales calificados para la propuesta del fomento del talento y superdotación en el sistema. Esta debilidad se expresa también en el perfil de los profesionales del SAANEE que no están calificados y quienes tienen la responsabilidad de su atención.





• Centros de Recursos de la Educación Básica Especial

El centro de recursos en el sistema educativo de acuerdo a la norma²³, se define como el soporte pedagógico, físico, técnico y logístico de la Redes Educativas Institucionales.

Cuentan con material educativo, herramientas pedagógicas y equipos de diverso tipo para apoyar el servicio educativo y la organización de acciones de capacitación docente, asesoría pedagógica, administrativa e institucional, ferias, encuentros, concursos e intercambios pedagógicos en beneficio de la comunidad local.

La DIGEBE impulsa la creación de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial-CREBE mediante la R.D. N° 650-2008-ED, con la finalidad de:

- Brindar un espacio de innovación, investigación y formulación de proyectos, con recursos humanos calificados, materiales educativos y equipamiento especializado.
- Apoyar y asesorar a los diferentes actores educativos en la atención de los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, talento y superdotación.
- Brindar asesoría para la elaboración de material educativo especializado.
- Asegurar la producción de materiales educativos de acuerdo con la demanda de la Educación Básica y de otras instituciones.
- Asegurar el óptimo funcionamiento de los servicios que brindan, para lo cual deberá efectuar los reportes semestrales a la DIGEBE.



²³ D. S. N° 009-2005-ED Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo, en la Sección II, Título I, Capítulo VI, Art. 44.



Los CREBE pueden ser de Servicios Educativos Complementarios o de Servicios Educativos Complementarios de Producción de Materiales Educativos. Asimismo, desarrollan diversas líneas de acción (información e investigación de soporte logístico y técnico profesional, biblioteca básica especializada, producción o difusión de material educativo ó solo cuando el CREBE es de servicios educativos complementarios y de producción de material educativo).

La DIGEBE cuenta con el Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial - CENAREBE, creado mediante Resolución Ministerial N° 416-2010-ED, que depende orgánica y administrativamente de la Dirección General de Educación Básica Especial.

El CENAREBE es un organismo especializado que desarrolla las mismas líneas

de acción que los CREBE, pero su alcance es nacional. Sus funciones esta dirigidas a implementar programas, proyectos y acciones orientadas al desarrollo de las capacidades de los agentes educativos; elaboración de materiales educativos y sensibilización social para promover el mejoramiento de la calidad de los servidos de la Educación Básica Especial y se constituye a nivel nacional, en el centro de referencia de los Centros de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE) de las regiones.

La DIGEBE, en el marco del Programa de Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social - PRODIES, con el apoyo financiero de la AECID²⁴, ha logrado impulsar la creación de 5 centros de recursos regionales y uno nacional, en los ámbitos de aplicación del proyecto.



²⁴ Agencia española de Cooperación Internacional para el Desarrollo que financió el proyecto.



Cuadro N° 17
Centros de Recursos Regionales de la EBE²⁵

REGIÓN	UBICACIÓN DEL CREBE	RD DE CREACIÓN
CAJAMARCA	CEBE Cajamarca Jr. Cumbemayo N° 380 Pueblo Libre	RDR N° 5808-2010 del 16-12-10
ICA	CEBE Divino Niño Jesús Av. Túpac Amaru s/n Urb. La Palma Ica	RDR N° 3534-2010 del 09-12-10
LIMA PROVINCIAS	“CREBE Madre Teresa de Calcuta” CEBE San Judas Tadeo Florian Díaz N° 300 Hualmay - Huaura	RDR N° 000178-2010 del 09-02-11
LA LIBERTAD	CEBE Tulio Herrera León Calle Garcilaso de la Vega N°199 Urb. El Sol Trujillo	RDR N° 014004-2010 del 17-12-10
PIURA	CEBE Jesús Nazareno Pasaje Carmen Quiroz N° 101 AAHH Santa Rosa, Piura	RDR N° 7090-2010 del 17-12-10

De acuerdo con la normativa específica, corresponde a las instancias descentralizadas promover e impulsar la creación o reorientación y funcionamiento de estos servicios. Este mandato no se cumple, por lo que no se garantiza que la comunidad educativa tenga acceso a los recursos humanos, tecnológicos y materiales que puedan asegurar la calidad en la aplicación de la política educativa inclusiva para los estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, talento y superdotación.



²⁵ 27 A la fecha existen centros de recursos (CRANEE) que fueron creados antes del 2006 y que no han reorientado sus servicios de acuerdo a la normatividad vigente (Arequipa, Cusco, Loreto, Lambayeque, Lima, Junín).



2. Acciones de la DIGEBE por la calidad de la Inclusión Educativa

La DIGEBE, en su esfuerzo por impulsar la política educativa inclusiva, ha realizado acciones a través de sus líneas de trabajo centradas en el desarrollo de la gestión, desarrollo curricular y formulación del programa estratégico para atender a la diversidad; el fortalecimiento del desempeño docente en los CEBE-SAANEE, PRITE y escuelas inclusivas; la sensibilización por los derechos a la educación de los niños con NEE; coordinación multisectorial en el marco de una gestión descentralizada y mejoramiento del servicio educativo a través del Centro Nacional de Recursos de la Educación Básica Especial.

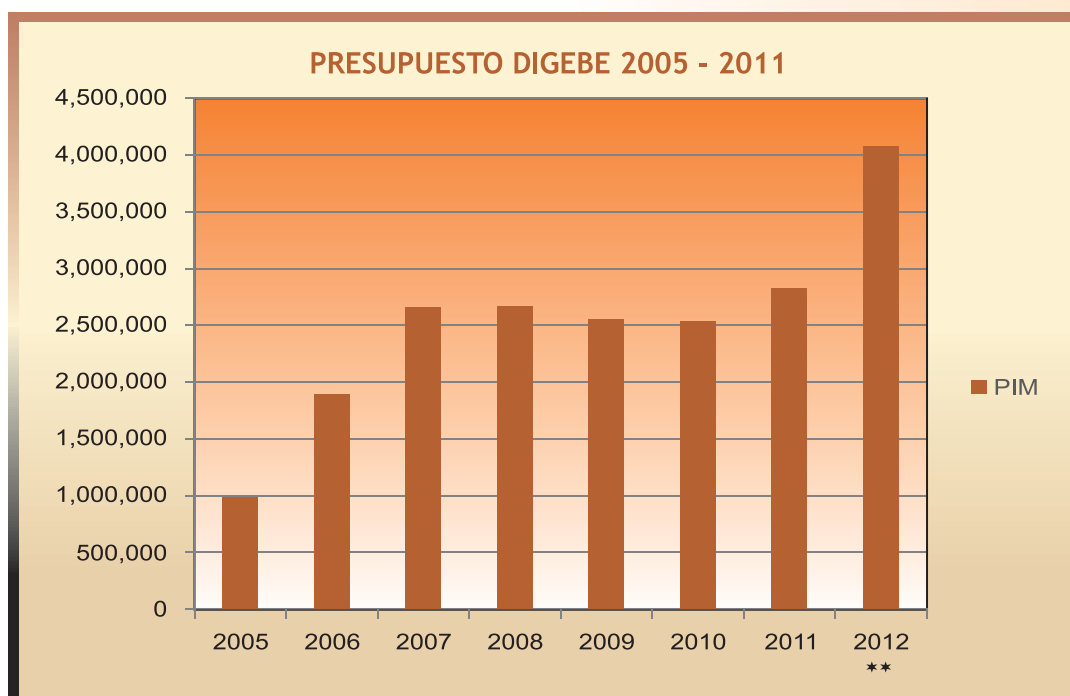
• Recursos financieros

La Dirección General de Educación Básica Especial como instancia técnico-

normativa y asesora del proceso de inclusión en el sistema educativo, para el logro de sus fines y acciones tiene un presupuesto asignado para el 2012 de 3'315,281, lo cual representa más del triple del monto asignado al 2005, como se visualiza en los siguientes cuadros.



Cuadro N° 18
Presupuesto DIGEBE 2005 - 2011





AÑOS	PIM*
2005	989,500
2006	1,894,637
2007	2,654,295
2008	2,666,842
2009	2,552,148
2010	2,538,435
2011	2,821,100
2012	3,315,281

* Presupuesto Institucional Modificado

• Desarrollo de la normativa

La DIGEBE ha establecido los lineamientos de política y las normas pertinentes en el marco de la Ley General de Educación y sus reglamentos, a fin de asegurar la calidad del servicio educativo en las instancias de ejecución descentralizada. Asimismo, ha formulado las normas complementarias para la organización y funcionamiento de los CEBE-SAANEE, PRITE y CREBE, la atención al talento y superdotación y para las acciones de sensibilización y movilización por la educación inclusiva (ver anexo 1).

Cabe destacar que la DIGEBE ha planteado un modelo de intervención de los profesionales que conforman el Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE, como una unidad operativa itinerante, responsable de orientar al personal directivo y docente de las instituciones educativas inclusivas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, fundamentalmente para las orientaciones en los apoyos y

recursos complementarios y específicos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes.

El equipo SAANEE garantiza el trabajo colaborativo entre los diferentes actores de la comunidad educativa a fin de que puedan complementar la acción de los maestros y ampliar su capacidad de respuesta, para lograr la plena participación y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y los del aula.

Al 2011, las instancias descentralizadas han reportado la institucionalización de 210 SAANEE, que vienen acompañando a más de 28,000 estudiantes en 10,668 instituciones educativas inclusivas. Sin embargo, para atender con calidad a la población incluida y a la demanda potencial de las modalidades de EBR, EBA y ETP, se requiere el cumplimiento de la normatividad que señala que son las Direcciones Regionales de Educación las que crearán los servicios que sean necesarios en las Unidades de Gestión Educativa Local donde no exista un CEBE, para garantizar la calidad del servicio.



- **Fortalecimiento del desempeño docente en los CEBE e instituciones educativa inclusivas**

La respuesta educativa a los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación plantea a los docentes y profesionales no docentes nuevos retos para avanzar en el desarrollo de prácticas y culturas escolares más inclusivas. En esa perspectiva, la DIGE-BE ha desarrollado acciones permanentes de acompañamiento, monitoreo y jornadas de Interaprendizaje, así como el desarrollo de propuestas de capacitación presencial y virtual para fortalecer el desarrollo profesional, complementado con la dotación de guías y manuales como soporte de los procesos pedagógicos y la dotación de materiales educativos para la mejora de la calidad de los servicios educativos (ver anexo N° 2).

Es preciso destacar que el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente - PRONAFCAF, programa básico dirigido a los docentes de la EBE, tuvo una meta de atención en el periodo 2007 y 2009-2010 de 845 capacitados, a nivel de las regiones de Lima y el Callao. Asimismo, el programa dirigido a los docentes de Educación Básica Regular desarrolló el módulo de Educación inclusiva como eje transversal en los contenidos de la capacitación, que alcanzó una meta de 155,967 capacitados.





Cuadro N° 19

Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente

Meta de atención 2007 - 2010 por años según regiones

REGIÓN	PROGRAMA BÁSICO						ESPECIALIZACIÓN(*)			ESPECIALIZACIÓN(*)			TOTAL REGIÓN
	2006	2007	2008	2009	2010	Total	2009	2010	Total	2008	2010	Total	
AMAZONAS	151	277	270	569	305	1,522	0	64	64	0	62	62	1,648
ANCASH	843	2,344	1,297	0	274	4,758	0	215	215	3	163	166	5,139
APURIMAC	723	2,402	230	0	990	4,345	94	183	277	4	41	45	4,667
AREQUIPA	792	1,259	2,545	509	540	5,645	0	905	905	0	266	266	6,816
AYACUCHO	287	524	447	139	500	1,897	41	118	159	2	50	52	2,108
CAJAMARCA	2,396	513	1,754	80	408	5,151	0	197	197	3	130	133	5,481
CALLAO	575	1,967	1,278	0	361	4,181	265	451	716	45	102	147	5,044
CUSCO	211	2,579	1,692	226	825	5,533	236	438	674	14	139	153	6,360
HUANCAVELICA	399	1,104	1,088	111	283	2,985	72	157	229	0	47	47	3,261
HUÁNUCO	397	563	2,396	416	322	4,094	240	102	312	0	126	126	4,532
ICA	855	928	2,606	552	0	4,941	0	984	984	8	328	336	6,261
JUNÍN	1,380	1,383	1,648	933	505	5,849	0	424	424	9	195	204	6,477
LA LIBERTAD	345	1,202	2,867	771	441	5,626	0	372	372	33	241	274	6,272
LAMBAYEQUE	394	1,224	2,013	0	300	3,931	0	1,186	1,186	26	200	226	5,343
LIMA METROPOLITANA	3,048	5,373	9,038	6,992	3,433	27,884	546	5,557	6,123	101	1,816	1,917	35,924
LIMA PROVINCIAS	0	690	2,541	1,212	468	4,911	0	549	549	5	183	188	5,648
LORETO	723	878	1,904	2,030	2,562	8,097	0	258	258	0	259	259	8,614
MADRE DE DIOS	0	520	486	0	179	1,185	0	21	21	0	19	19	1,225
MOQUEGUA	266	712	163	0	136	1,277	0	37	37	14	46	60	1,374
PASCO	1,070	837	369	157	186	2,619	0	67	67	7	42	49	2,735
PIURA	685	870	2,006	834	3,971	8,366	0	620	620	3	431	434	9,420
PUNO	1,159	2,156	2,001	172	1,617	7,105	0	798	798	0	141	141	8,044
SAN MARTÍN	401	898	1,886	0	1,806	4,991	0	117	117	3	89	92	5,200
TACNA	745	1,071	0	0	236	2,052	0	59	59	13	57	70	2,181
TUMBES	292	815	203	219	0	1,529	0	43	43	7	82	89	1,661
UCAYALI	663	1,558	1,385	234	551	4,391	0	92	92	0	49	49	4,532
Total general	18,800	34,597	44,113	16,156	21,199	134,865	1,464	14,034	15,498	300	5,304	5,604	155,967

CUADRO RESUMEN

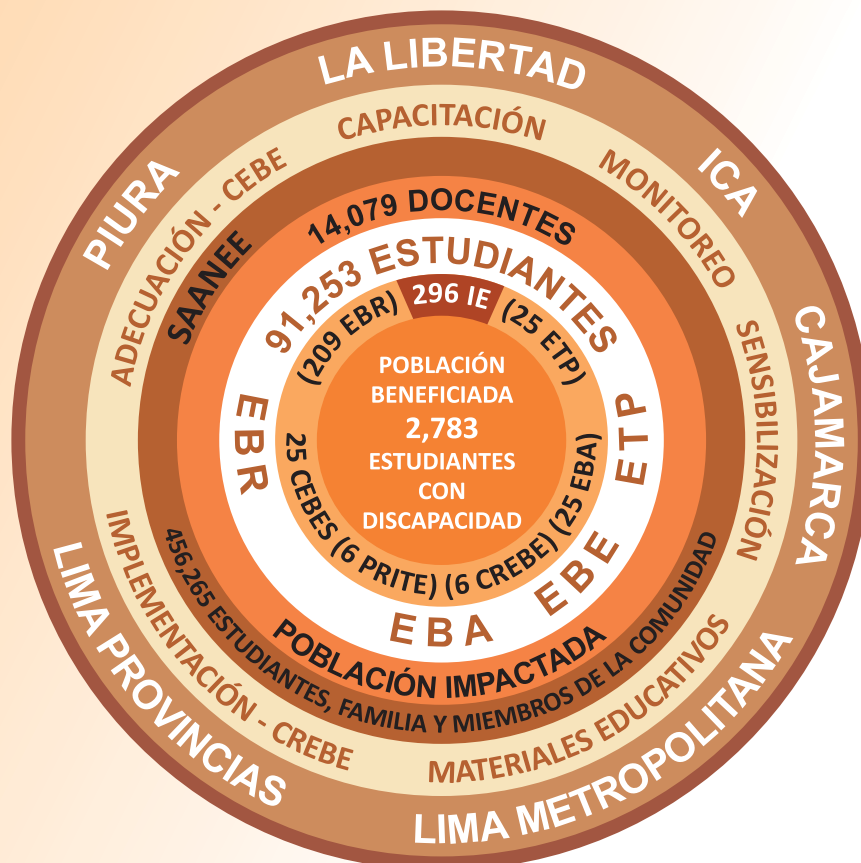
PROGRAMA	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
BÁSICO	18,800	34,597	44,113	16,156	21,199	134,865
ESPECIALIZACIÓN				1,464	4,034	15,498
ACTUALIZACIÓN			300		5,304	5,604
TOTAL	18,800	34,597	44,413	17,620	40,537	155,967

(*) La meta del año 2010 corresponde a lo programado.
El curso de especialización tuvo una duración de dos años,
los iniciados el año 2010 concluyeron en el año 2011.



• Proyectos y convenios

Programa para el Desarrollo de la inclusión Educativa y Social - PRODIES



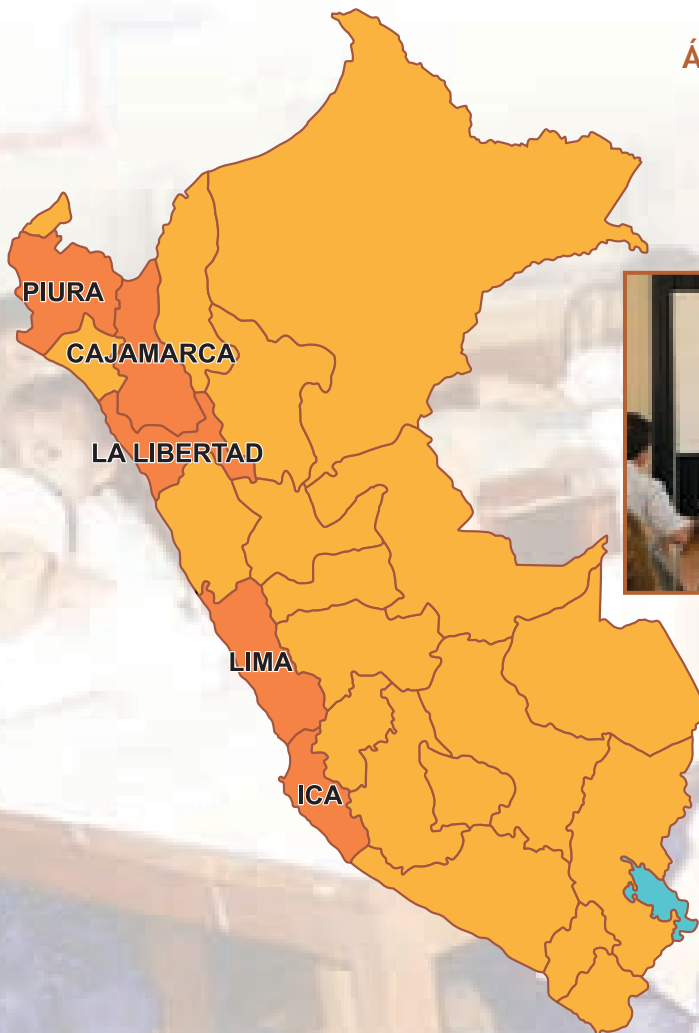
La DIGEBE asumió el desafío de contribuir al desarrollo de la educación inclusiva dirigida a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo, en la familia y en la sociedad a través de la ejecución del Programa para el Desarrollo de la Inclusión Educativa y Social - PRODIES, con apoyo de la fuente cooperante de la AECID. Este programa se focalizó en las siete UGEL de Lima Metropolitana; Barranca, Huaral, Huaura y Cañete de la Región Lima Provincias; Piura Sullana y Talara de la Región Piura; Trujillo y Chepén de la Región La Libertad; Cajamarca, Celendín, Jaén y Chota de la Región Cajamarca; e Ica, Pisco, Nazca y Chíncha de la Región Ica.

PRODIES se constituyó en un proyecto de carácter piloto que permitió en su ejecución la validación de la ruta de intervención de la inclusión educativa y social de los estudiantes con discapacidad en los tres ámbitos de intervención: escuela, familia y comunidad a través de los diferentes servicios de la EBE: CEBE - SAANEE, PRITE y CREBE.

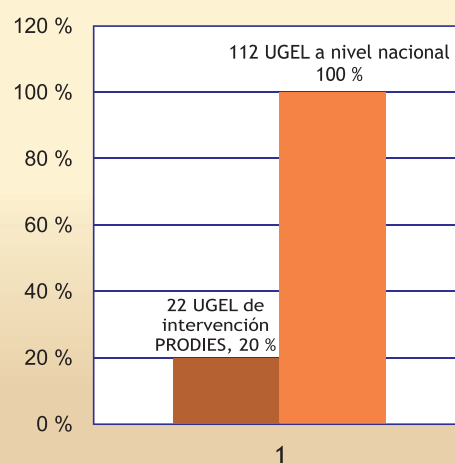
El proyecto asumió cuatro propósitos: cobertura, calidad, conversión y sociedad educadora.



Ámbito del Programa

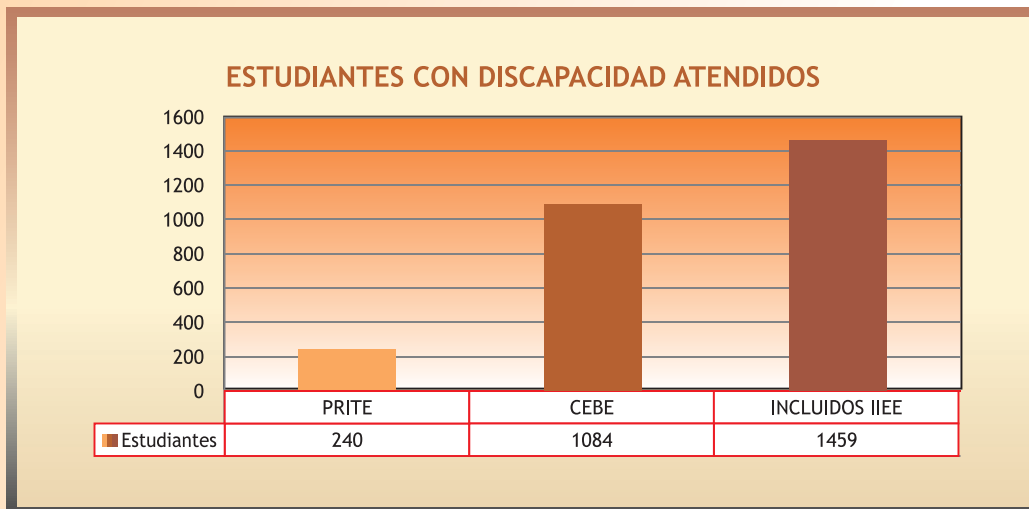


ÁMBITO DE INTERVENCIÓN





Al término del programa se han beneficiado 2,783 niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad, que son atendidos por los diferentes servicios de la EBE; 240 niños niñas menores de 5 años con discapacidad o en riesgo de adquirirlas de los PRITE; 1084 estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad atendidos en los Centros de Educación Básica Especial; y 1,459 niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual, sensorial y física que fueron incluidos progresivamente en los diferentes niveles de la Educación Básica y ETP por el SAANEE (ver siguiente cuadro).



Los 1,459 estudiantes que se incluyeron progresivamente en la Educación Básica Regular y ETP presentaban diferentes tipos de discapacidad:



Los SAANEE comprendidos en el proyecto contaban con 176 profesionales que dieron soporte al proceso de inclusión educativa y social en las regiones seleccionadas.



El proyecto también se orientó, con acciones específicas, a los padres de familia de los CEBE y de las instituciones inclusivas, ya que son actores imprescindibles para lograr una educación inclusiva, así como a los actores sociales que conforman las comunidades educadoras en las localidades de intervención y las organizaciones de las regiones seleccionadas que actúan o se proponen hacerlo dentro de un enfoque inclusivo, educativo y social.

El Proyecto planificó desde su diseño acciones encaminadas a la sostenibilidad de los servicios brindados, promoviendo la participación de las autoridades educativas regionales en la ejecución de los diferentes componentes y desarrollando distintos encuentros para la construcción democrática de las políticas públicas, promoviendo un proceso de formación de consenso entre los distintos agentes involucrados.

A pesar de ser un proyecto con una corta duración fue efectivo y de amplio alcance, ha logrado la institucionalización de los productos, servicios y acciones, así como un marco normativo que garantice la sostenibilidad de los resultados alcanzados.

El proyecto cuenta también con viabilidad económica, dado que el Ministerio de Educación ha destinado los recursos económicos necesarios para la continuidad de los servicios y productos brindados por el proyecto. También a nivel regional y local, las DRE y UGEL involucradas se muestran favorables a dar continuidad a los procesos emprendidos y destinar los recursos necesarios para tal fin, los que se ven concretados en los presupuestos regionales.





- **Sensibilización por los derechos a la educación de los niños con NEE, coordinación multisectorial en el marco de una gestión descentralizada.**



La DIGEBE, en su propósito de impulsar la implementación de la política educativa inclusiva, ha desplegado esfuerzos permanentes para la ejecución de acciones de sensibilización y movilización social a nivel Intrasectorial e intersectorial, en el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva.

En esa línea se han desarrollado entre los años 2009 y 2011, un foro y tres conferencias internacionales a fin de intercambiar experiencias, avances e innovaciones relacionadas con la educación inclusiva, los que congregaron a más de 3,000 participantes. Se han ejecutado pasacalles, festivales artísticos y deportivos para la revalorización de las

personas con discapacidad. Asimismo, se realizaron conferencias de prensa y spots radiales con el objetivo de difundir el derecho de los estudiantes con NEE a la matrícula oportuna en todas las instituciones educativas a nivel nacional.

La DIGEBE, en el compromiso de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad, ha desarrollado estrategias e iniciativas para el reconocimiento del derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, asumiendo el liderazgo para el cambio, cuyo reto es comprometer a los otros niveles y modalidades del sistema educativo para la construcción de una escuela de calidad con equidad y justicia social.



- **Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva**

Desde el año 2008, la DIGEBE ha promovido la ejecución de concursos de experiencias exitosas, cuya finalidad es dar a conocer a la comunidad educativa y a la comunidad en general, las experiencias de los docentes que han desarrollado estrategias metodológicas diversas para el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, atendidos en II.EE. de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, con el propósito de motivar el intercambio de buenas prácticas, propiciando un espacio para el reconocimiento de las experiencias ganadoras, que ayuden a los docentes y a la comunidad a valorar las diferencias.



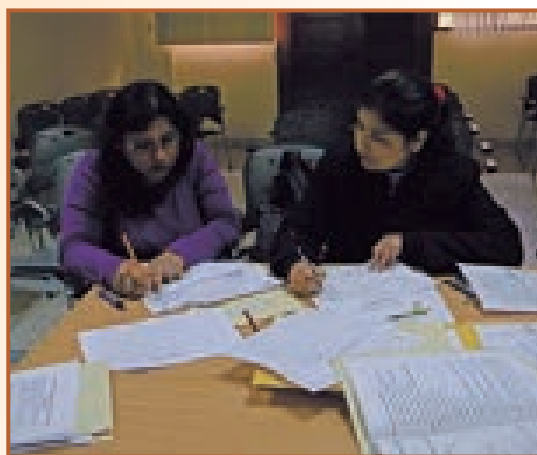
El año 2008, el concurso de experiencias exitosas en Educación Inclusiva a nivel nacional, normada por la R.V.M. N° 028-2008-ED, contó con la participación de 15 regiones a nivel nacional, siendo la primera experiencia ganadora: “Venciendo las barreras de la discapacidad auditiva”, de la Institución Educativa 1103 Karl Weiss del nivel inicial de la Región Lambayeque. El 2009 se premió la experiencia “Desterrando las barreras que limitan el aprendizaje” de la DRE Lambayeque; el 2010 se reconoció a la experiencia “Ayúdame a ser feliz y descubrir cosas nuevas”, de la UGEL 04 de Lima Metropolitana. Estos concursos han permitido reconocer la labor de asesoramiento que realizan los especialistas del SAANEE, comprometidos con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de las personas con discapacidad.



- **Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva²⁶**

La DIGEBE ha promovido la construcción de una plataforma común con el objetivo de consolidar los nexos del Ministerio de Educación con otras organizaciones e instituciones públicas y privadas comprometidas con el tema de discapacidad para trabajar y hacer realidad el desarrollo de la educación inclusiva en el Perú e impulsar la aplicación de la política con enfoque inclusivo en las diferentes instancias de gestión del sistema educativo.

La Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva, desde el año 2009, ha cumplido el rol de apoyo a la DIGEBE, lo que ha permitido movilizar recursos de fuentes cooperantes como AECID, UNESCO, Fundación Telefónica, Fundación Stromme, entre otras, así como también se ha logrado el apoyo técnico de expertos nacionales e internacionales, a fin de contribuir al desarrollo de las políticas educativas inclusivas.



Mediante Resolución Ministerial N° 0313-2011-ED, se constituyó la mesa de diálogo con alcance nacional a fin de contribuir a la consolidación de la política educativa inclusiva y la promoción de la acción intersectorial.

Siendo la política de educación inclusiva responsabilidad del Estado, el rol que asume la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta es de fortalecimiento de la alianza entre Estado y sociedad civil, en pro de los derechos de las personas con discapacidad para influir en el desarrollo de las políticas, culturas y prácticas inclusivas.



²⁶ RM N° 313-2011-ED 18 de julio del 2011.



- **Conferencias internacionales por la educación inclusiva y social**

En el avance hacia la consolidación del enfoque educativo inclusivo ha jugado un rol importante la ejecución de las conferencias internacionales por la educación inclusiva y social desarrolladas desde el año 2008 al 2011 las que han permitido conocer los avances en materia de políticas educativas, así como el intercambio de experiencias desarrolladas en otros países en relación a la atención de los estudiantes con discapacidad.



Estos eventos han ofrecido la oportunidad de avanzar en la construcción de la política educativa inclusiva y han permitido a los responsables de la aplicación de las políticas tener orientaciones que contribuyan a la transformación de los sistemas educativos; asimismo, han permitido establecer el diálogo sobre las prioridades y perspectivas de la educación inclusiva. Podemos destacar la participación de expositores nacionales e internacionales, entre estos podemos señalar a la Dra. Rosa Blanco, consultora de Unesco; el Dr. Gordon Porter, de Canadá; la Dra. Patricia Sánchez Regalado, de México; la Dra. María Antonia Casanova y Pilar Arnaiz de España, entre otras.





• Convenios



El Ministerio de Educación y la DIGEBE en su objetivo de avanzar en la construcción de la escuela inclusiva, han comprometido la participación de las organizaciones e instituciones públicas y privadas a través de la suscripción de convenios de apoyo interinstitucional para el fortalecimiento del desarrollo profesional, provisión de materiales específicos para la discapacidad visual y la implementación de la metodología auditiva, entre otros.

Podemos destacar los convenios suscritos con el Ministerio de Educación y Ciencia de España, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Fundación ONCE con el MED para su desarrollo a través de la DIGEBE, que tiene por objeto regular la colaboración para la creación de un Centro de Producción de Materiales Educativos en el Sistema Braille, relieve y sonoro; dotación de material educativo específico constituido por diversos instrumentos que ha beneficiado a 600 estudiantes ciegos; asimismo, la adaptación al sistema Braille de los textos de comunicación, lo que benefició a 34 estudiantes de nivel secundaria, capacitación del equipo responsable de

la producción de materiales en el sistema Braille, y la constitución de una Red de Productores de materiales en Braille.

Asimismo, el Convenio de Cooperación Mutua entre el Ministerio de Educación y la Fundación Telefónica del Perú, cuya finalidad fue favorecer la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.

Dentro de esta estrategia se encuentra el programa Proniño, que tiene como objetivo impulsar un movimiento social para erradicar el trabajo infantil en América Latina, a partir de la mejora de la calidad educativa, invirtiendo en el fortalecimiento socio-institucional de la región, en la concientización en torno a la problemática y en la protección integral a los niños trabajadores, utilizando para ello las capacidades tecnológicas y de gestión del Grupo Telefónica.

Este programa atiende de manera integral al niño y su entorno. En el marco de este convenio, la DIGEBE realizó el curso virtual sobre Educación Inclusiva, enfoques y estrategias que benefició a 564 participantes de las regiones, destacándose 61 participantes de las escuelas de Proniño. Asimismo, se desarrolló el curso sobre el software Lee Todo, mediante el cual se capacitó a 86 docentes de cuatro regiones de las sedes de intervención de Proniño.





El MED, a través de la DIGEBE, en su objetivo de fomentar el acceso de niños y niñas con discapacidad en igualdad de condiciones y oportunidades en instituciones educativas inclusivas públicas de EBR de la región sur del Perú (Tacna, Arequipa y Moquegua), suscribió un Convenio de Cooperación Técnica Interinstitucional con Caritas del Perú²⁷ en el marco de las funciones de los Centros de Educación Básica Especial - CEBE, y los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE, en las instituciones educativas en el ámbito de ejecución del convenio.



Entre los logros significativos cabe destacar que 134 familias de estudiantes incluidos con discapacidad, fueron fortalecidas y comprometidas con la integración familiar y social de sus hijos en las tres áreas de incidencia; asimismo, se logró capacitar a 137 docentes inclusivos y se contó con el apoyo de cuatro redes de voluntarios capacitados por el SAANEE para el acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en sus hogares. Como resultado del proyecto, se estima que fueron beneficiados en forma indirecta un total de 11,850 padres de familia de las instituciones educativas del ámbito de ejecución del proyecto.

Uno de los grandes retos de la Educación Básica Especial es la respuesta a la población escolar con sordoceguera. Con ese propósito, la DIGEBE promovió la suscripción del convenio de cooperación interinstitucional entre el Ministerio de Educación y la Asociación SENSE Internacional Perú desde el año 2007. Inicialmente, sus acciones fueron dirigidas a la difusión, sensibilización y concientización respecto al tema de sordoceguera y sus múltiples impedimentos, que orienten e incrementen el nivel de conocimiento de los docentes, en diferentes regiones del país.

²⁷ RM N° 185-2009-ED. 09-06-2009.



En la ampliación del convenio²⁸, se estableció la ejecución de acciones conjuntas dirigidas a la actualización y fortalecimiento del desarrollo profesional de los docentes y profesionales no docentes en la temática de sordoceguera a nivel nacional. Del reporte del coordinador se tiene que 31 docentes se graduaron en el Segundo Curso de Especialistas en sordoceguera y discapacidad múltiple sensorial y que aplican en el aula las técnicas del método Van Dijk (abordaje, imitación, gesto, etc.), comunicación, masajes/ejercicios y técnicas de modificación de conducta.

También a fin de aunar esfuerzos que permitan la construcción y mejora de la infraestructura de los servicios de la EBE se suscribió el convenio de Cooperación Interinstitucional entre el MED y la Asociación Civil “Alegría en el Corazón”, logrando la instalación de un Programa de Intervención Temprana en la UGEL 07, en el distrito de Surquillo, así como la construcción de aulas del CEBE Chincha, de la Región Ica.

La política educativa inclusiva requiere que los responsables de las instancias descentralizadas de educación impulsen el apoyo y la cooperación de las organizaciones de la sociedad civil, a fin de alcanzar la transformación del sistema educativo con enfoque inclusivo.

- **Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial**

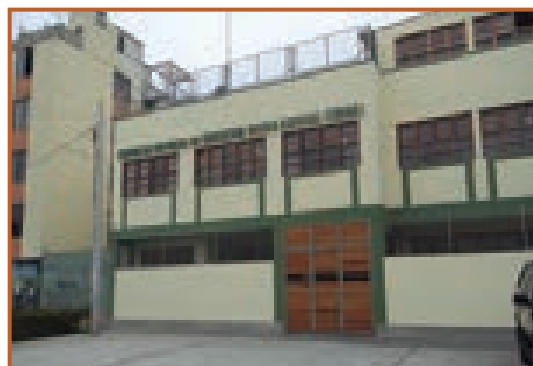
El MED a propuesta de la DIGEBE, ha promovido la creación, organización y funcionamiento del Centro Nacional de Recursos de la EBE, con el propósito de garantizar la calidad educativa para

la atención de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación, y que puedan disponer de los apoyos personales, materiales, tecnológicos y bibliográficos. Asimismo, desarrollar y fortalecer las capacidades de los docentes y profesionales no docentes de la Educación Básica, para satisfacer las demandas de aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

Estos espacios son el centro de operaciones de los SAANEE, y permite generar propuestas para la innovación e investigación, para la capacitación, la adecuación de materiales, la sensibilización e información a los actores educativos y a la comunidad en general.

Mediante la R. M. N° 416- 2010-ED se aprueba la conversión del Centro de Recursos de la Educación Básica Especial CREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre”, dependiente de la UGEL N° 03 de Lima Metropolitana, en Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial - CENAREBE.

Si bien esta iniciativa es de alcance nacional, la implementación de la política educativa inclusiva requiere de la instalación de este servicio a nivel de los ámbitos regionales, en el marco de la descentralización.



²⁸ RM N° 290 -2011 del 06 julio 2011.



3. Balance desde el marco del derecho a la educación

El derecho a la educación inclusiva se debe adecuar a un perfil que tiene cuatro aspectos interrelacionados y fundamentales, propuestas por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales²⁹ - CDESC, siendo sus elementos: **disponibilidad**, que se traduce en la obligación del Estado de garantizar un número suficiente de instituciones educativas inclusivas, de Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales - SAA-NEE, de docentes y material educativo; **accesibilidad**, expresada en la no discriminación, accesibilidad física y económica; **aceptabilidad**, que es la obligación de garantizar una educación inclusiva de calidad; **adaptabilidad**, que es la obligación de asegurar la permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo.

Realizando el balance de la educación inclusiva en el Perú y teniendo como base los cuatro aspectos constitutivos del derecho a la educación es evidente que existen avances limitados en cobertura y calidad, pero esto no es solo responsabilidad de la DIGEBE, sino del todo el sistema. La explicación de lo limitado de los avances tienen que ver con el tema presupuestal, así como de la resistencia por parte de los actores en la gestión para la implementación de las políticas inclusivas, así como de la poca información de la sociedad. Siendo los derechos indivisibles e irrenunciables y no obstante de los limitados avances, no se justifican la crítica en contra de la política educativa inclusiva.



En relación a la disponibilidad, que hace referencia a la obligación del Estado a garantizar el número suficiente de escuelas inclusivas, se puede señalar que el incremento de estas en el marco de la “Década de la Educación Inclusiva 2003-2012” que va de 3,723 en el 2004 a más de 10,668 Instituciones educativas registradas en 2010, lo que es significativo pese a las limitaciones mencionadas.

²⁹ Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Observación General N° 13, adoptada en el 21° período de sesiones (1999), parágrafo 6, señalado en el Informe Defensorial 155 (2011) de la Defensoría del Pueblo.



en las diversas modalidades del sistema: Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa, Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional, tanto a nivel central como de los órganos desconcentrados del sector.

La educación inclusiva para las personas con discapacidad exige contar con recursos humanos calificados y lo que se constata en la práctica es que existe un reducido número de profesionales asignados a la función de especialista en las instancias descentralizadas para realizar las funciones de supervisión y monitoreo a nivel de centros y programas de Educación Básica Especial, así como de las Instituciones Educativas Inclusivas. No se ha implementado la plaza para el docente especializado sin aula a cargo en II.EE. inclusivas de Educación Básica Regular, de acuerdo a la Segunda Disposición Complementaria: Inclusión progresiva, del Reglamento de Educación Básica Regular. Los profesionales docentes y no docentes con la formación específica resultan insuficientes para el apoyo y la atención en el sistema educativo. Solamente se ha concentrado esta responsabilidad en los 3,074 profesionales de la modalidad de Educación Básica Especial para la atención educativa en un marco de inclusión a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, talento y superdotación, considerando que esta modalidad debe brindar apoyo y asesoramiento al sistema educativo regular.

La ejecución de un programa presupuestal por resultados (PPR) al 2013, para potenciar los servicios de la modalidad como: CEBE- SAANEE, PRITE y CREBE, que apoyen a las II.EE. inclusivas con el fin de garantizar tanto la calidad como el número de servicios suficientes. Asimismo, la asignación de recursos humanos y materiales generales, y específicos para el cumplimiento de sus funciones.

En relación a la matrícula, se ha indicado avances, en el periodo señalado, en el número de estudiantes con discapacidad incluidos en instituciones regulares, reportándose de 8,283 en el año 2004 a 28,667 al 2010. Sin embargo, frente al total de la población de 0 a 20 años que presenta algún tipo de discapacidad, el registro de la población atendida es mínimo considerando el universo poblacional, según la ENCO. Por ello, podemos afirmar que entre los factores que contribuyen a que los alumnos con discapacidad no ejerzan su derecho a la educación inclusiva está vinculada a la falta de compromiso, así como al desconocimiento de los marcos conceptuales y legales en los diversos niveles de gestión del sistema educativo; la lenta y limitada implementación del enfoque inclusivo para atender a las personas con discapacidad



En relación a la accesibilidad, está normado³⁰ que los estudiantes deben ser atendidos sin discriminación, revalorizando a las personas con discapacidad para posibilitar la convivencia de alumnos con y sin discapacidad en espacios compartidos. Sin embargo, las instancias descentralizadas no se han responsabilizado en forma comprometida con su ejecución, lo que se expresa en las brechas de exclusión que registran las regiones.

El sistema educativo peruano no dispone de un registro a nivel nacional que consigne las condiciones o medidas de accesibilidad de las instituciones educativas que matriculan niños, niñas y jóvenes con discapacidad; por consiguiente, el indicador de índice de accesibilidad de los locales escolares es una tarea pendiente, así como la adecuación de los locales, ambientes y servicios de las instituciones educativas, considerando el principio de “Diseño Universal” recogido en el Reglamento Nacional de Edificaciones del MED, tal como lo recomienda la Defensoría del Pueblo³¹.

Las instancias descentralizadas, en su mayoría carentes de políticas pro inclusión, no están cumpliendo sus funciones de acuerdo con lo normado y que se refieren a realizar un diagnóstico que les permita identificar los motivos que causen exclusión escolar y las barreras arquitectónicas o de comunicación que dificulten la plena inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Es una tarea pendiente el velar por el cumplimiento de lo normado en relación a la accesibilidad de los locales escolares.



³⁰ Art. 4 DS N° 009-2005 ED.

³¹ Defensoría del pueblo. Informe defensorial N° 155.



En relación a la aceptabilidad, que se refiere al derecho de recibir una educación inclusiva de calidad, sustentada en docentes calificados, participación de la familia, servicios de apoyo y buen trato, el sector debe garantizar la formación inicial del docente, con conocimientos generales sobre atención a la diversidad, así como una formación específica y especializada que profundice la atención a los diferentes tipos de discapacidad.

Tal como se ha revisado y analizado en el punto 2.2, que señala que aproximadamente el 80% de instituciones educativas inclusivas de Educación Básica Regular no cuentan con el apoyo del SAANEE, tampoco se dispone de información sobre la asignación de docentes sin aula a cargo para el asesoramiento a las escuelas de Educación Básica Regular; además, las instituciones de Formación Superior Pedagógicas no han considerado en sus Planes de Estudio contenidos con enfoque inclusivo para la formación inicial de docentes. Sin embargo, la DIGEBE ha realizado

algunos esfuerzos para sensibilizar sobre el enfoque inclusivo y la atención a la diversidad y puedan ser incorporados en la currícula de la formación inicial de docentes.

Si bien los diversos niveles y modalidades del sistema educativo han cumplido limitadamente con este aspecto, la DIGEBE ha realizado capacitación a los profesionales docentes y no docentes a nivel nacional; regional, local, tanto presencial como a distancia. También se han contemplado la dotación de recursos y materiales didácticos específicos (discapacidad visual) para los servicios educativos de los diferentes niveles y modalidades; se ha realizado las acciones de acompañamiento, jornadas de interaprendizaje y monitoreo a nivel nacional, se han promovido la suscripción de convenios y alianzas con organismos nacionales e internacionales, entre otros, aunque estos han tenido un alcance e impacto focalizados.





El desafío para cumplir con este aspecto de aceptabilidad es lograr la articulación intra sectorial entre la Direcciones Generales normativas, del Viceministerio de Gestión Pedagógica, así como del Viceministerio de Gestión Institucional, direcciones y oficinas como la oficina de Infraestructura Educativa - OINFE.

En relación al trabajo con las familias, se puede señalar que hay un mayor conocimiento de las políticas y del derecho a la educación que se evidencia en el incremento del número de estudiantes

con discapacidad matriculados en el sistema educativo.

Frente a esta información sobre la educación inclusiva se confirma la necesidad de adoptar e implementar las políticas emanadas en un marco de articulación intra e intersectorial, y que a nivel de las instancias descentralizadas se concreten estas políticas en acciones, medidas y estrategias que coadyuven a reducir la brecha de exclusión, asumiendo la modalidad de Educación Básica Especial el rol de asesoramiento en este propósito.





En **relación a la adaptabilidad**, que garantiza la permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos de los niños con discapacidad en el sistema educativo, la norma³² señala que los estudiantes con discapacidades sensoriales, intelectuales, motrices y quienes presentan talento y superdotación son incluidos, de acuerdo a metas anuales, en las instituciones educativas regulares respondiendo a la demanda existente, siendo las instancias de gestión educativa descentralizada las que deben priorizar las medidas de accesibilidad física, códigos y formas de comunicación, diversificación curricular, provisión de recursos específicos, capacitación docente para la atención a la diversidad y garantizar un clima de tolerancia que permita incluir gradual y progresivamente a las personas con necesidades educativas especiales.

Analizando la implementación de la política inclusiva, se puede apreciar que no se ha llegado a consensuar e implementar los indicadores de inclusión, proceso ya iniciado. No obstante aunque la DIGEBE ha distribuido guías y manuales de orientación a la función docente para realizar la programación curricular, no se cuenta con informes específicos de las regiones sobre el avance de la educación inclusiva que consignen los resultados de la propuesta pedagógica inclusiva.

La DIGEBE ha elaborado las orientaciones para las adaptaciones curriculares por tipo de discapacidad y para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo; asimismo, se han establecido las medidas que favorecen la permanencia de los estudiantes incluidos, entre estas la carga docente menor a la establecida para los niveles educativos, la flexibilidad de la permanencia hasta por 2 años en el nivel, la participación en el proceso educativo de los padres de familia, entre otros.

Si bien la responsabilidad técnica de la Inclusión Educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se sustenta en los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), se ha relegado a un segundo plano la responsabilidad de la Institución Educativa frente a la Inclusión Educativa, porque los SAANEE han sido percibidos por los agentes educativos como ejecutores y únicos responsables de este proceso, aunque la concepción normativa les ha atribuido el rol de “apoyo” y “asesoramiento” para producir el cambio, correspondiendo a la institución educativa el identificar las barreras a la inclusión, comprender las necesidades especiales de las personas discapacidad, y generar entornos inclusivos.

³² Art. 6 del D. S. N°009-2005-ED Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo Nacional.



Los pasos o componentes para lograr una Educación Inclusiva en el Perú están presentes en la normatividad vigente, pero su secuencia lógica y su contenido no han sido suficientemente analizados y desarrollados para establecer una ruta en consenso, con las direcciones generales y los profesionales de las diferentes modalidades educativas.



La consecuencia es un activismo que produce ineficiencia en el proceso de la inclusión educativa, pues al no existir una ruta con ejes vertebradores y pasos de la inclusión educativa, hay escasa articulación entre las diferentes modalidades educativas, cada actor trabaja de manera aislada, no se establecen objetivos y metas compartidas, los esfuerzos de los agentes educativos se perciben limitados y se expresan en planes que no consideran las acciones específicas y las asignaciones presupuestales que viabilicen una inclusión educativa de calidad.

No existe un seguimiento de los logros de aprendizaje después de aplicar las estrategias inclusivas ni se ha llevado a cabo una evaluación de la calidad educativa de las instituciones que han incluido a niños, niñas y jóvenes

con discapacidad. Esto representa un problema serio para el desarrollo de la educación inclusiva en todo el sistema educativo, porque no se han identificado logros verificables ni los aspectos críticos que se deben superar, para evitar el fracaso escolar y la deserción. El gran desafío de todas las direcciones pedagógicas es avanzar en la formulación consensuada de los indicadores de una escuela inclusiva.

La normatividad por sí sola no genera la transformación del sistema, se requiere del compromiso del sector con la niñez excluida por su condición de discapacidad, que debe ser la razón de las políticas educativas. Asimismo, es importante considerar una ruta para la construcción de escuelas inclusivas, que oriente el esfuerzo de sus actores.

CUARTA PARTE

IV. Perspectivas

1. Cobertura
2. Calidad
3. Sociedad Eduadora
4. Desafíos







IV. Perspectivas

Es responsabilidad del Estado, ante la realidad existente de la población con discapacidad, reducir las desigualdades a través del cumplimiento de las políticas intra e intersectoriales, para lo cual es preciso cerrar la brecha de cobertura, mejorar la calidad de la educación y garantizar la continuidad con el compromiso y articulación de todas las direcciones pedagógicas del Viceministerio de Gestión Pedagógica, a fin de reducir las brechas señaladas. Las propuestas se plantean en diferentes áreas:

1. Cobertura

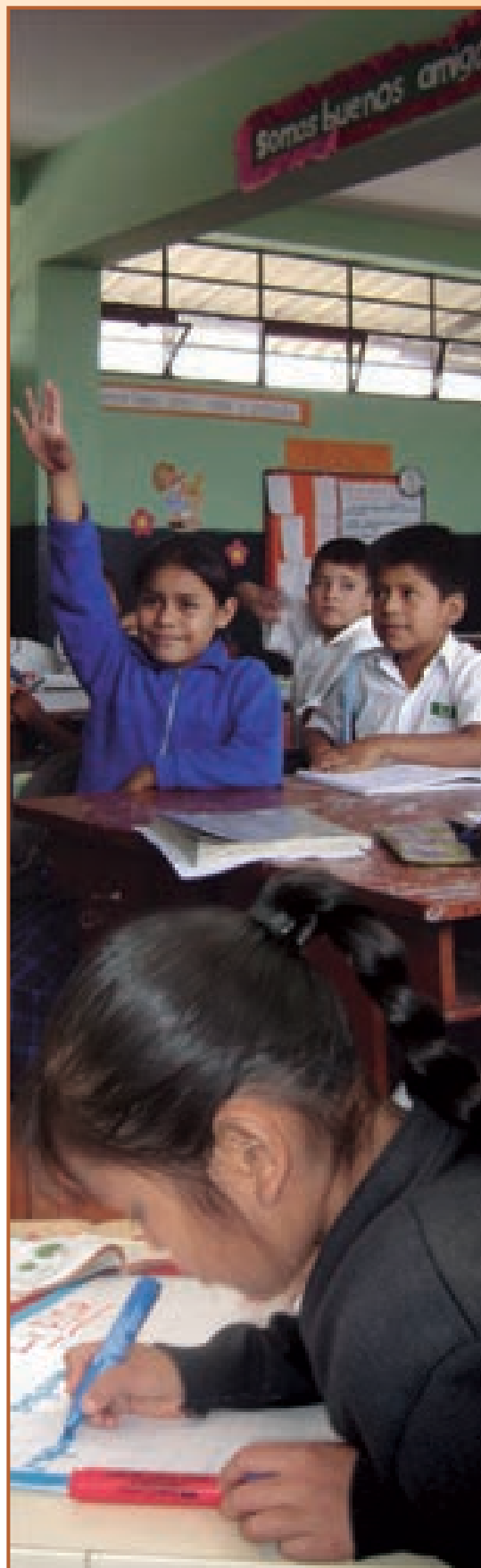
Levantamiento de diagnósticos regionales y locales en los que se determinen las causas de exclusión que generan discapacidad para establecer las metas del proceso de universalización del enfoque inclusivo en los diferentes niveles y modalidades, considerándolos en la agenda de las instancias de gestión como una prioridad y concretizándolos en los proyectos educativos regionales, locales e institucionales, así como en los planes operativos correspondientes.





2. Calidad

- Garantizar la inversión para la instalación de los servicios de apoyo (SAANEE) y el fortalecimiento de los existentes en la modalidad de Educación Básica Especial, principalmente en aquellos dirigidos a la primera infancia con discapacidad o riesgo de adquirirla.
- Desarrollar e implementar una política de accesibilidad en los locales escolares, así como de materiales educativos específicos y sistemas alternativos de comunicación e información en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.
- Articulación intrasectorial para garantizar la implementación de procesos de programación curricular diversificados y adaptados para responder a las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación, dejando de lado las programaciones curriculares de aula única.
- Implementación y seguimiento en consenso con la diferentes direcciones pedagógicas de los indicadores educativos relacionados a la permanencia, participación y éxito de los estudiantes con discapacidad incluidos en las II.EE. regulares y las acciones de monitoreo y acompañamiento para fortalecer la calidad de los servicios brindados.
- Incorporar el enfoque inclusivo en los programas de formación docente para garantizar el desarrollo de la educación inclusiva con calidad en el sistema educativo.





3. Sociedad educadora

- Fortalecimiento de las acciones de sensibilización y movilización en el marco de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación inclusiva.
- Impulsar la conformación de Mesas Regionales de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva y la constitución de redes para la consolidación de la política educativa inclusiva, a favor de las personas con discapacidad.

Todas estas acciones serán posibles si contamos con el liderazgo de la alta dirección y la articulación y compromiso de las diferentes direcciones pedagógicas, así como de los diversos actores en las instancias de gestión descentralizada.





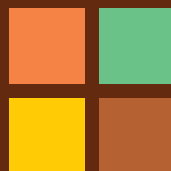
4. Desafíos para la DIGEBE

Cabe señalar que, para asumir la demanda de la implementación de la política educativa inclusiva, es necesario que la Dirección General de Educación Básica Especial cuente con profesionales especializados y con experiencia que respondan no solo a los aspectos técnicos pedagógicos, sino también a los marcos de planificación, coordinación y evaluación de la gestión y a la ejecución de programas y proyectos basados en resultados.



ANEXOS

1. Normativa que sustenta la educación inclusiva
2. Fortalecimiento del desarrollo profesional
3. Dotación de materiales







Anexo 1

NORMATIVA QUE SUSTENTA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para el desarrollo de la educación inclusiva en el Perú se requería de una normativa específica para garantizar procesos de atención de calidad para los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación en el sistema educativo que, a partir de la Constitución Política del Perú y la Ley N° 28044, Ley General de Educación, entre otros dispositivos legales, reglamenten y establezcan las normas complementarias y permitan operativizar y poder empezar a trazar el camino a recorrer. Entre estos dispositivos tenemos:

- 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).
- R. D. N° 0236-2010-ED, que dispone que los órganos de gestión psicopedagógica de los Centros de Educación Básica Especial - CEBE brinden atención a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad que hayan culminado el nivel de Educación Primaria en la etapa posterior a los 14 años, hasta el tiempo de permanencia y la edad establecida para este servicio educativo, desarrollando programas específicos orientados al logro de habilidades funcionales, sociales, de salud y bienestar de estas personas, con participación de la familia y el concurso del Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales - SAANEE, debiendo cumplirse como mínimo las 1100 horas anuales (03-03-10).
- R. D. N° 1175-2010-ED, que aprueba el programa auditivo oral para niños sordos en el CEBE Fernando Wiese Eslava de la Asociación Centro Peruano de Audición, Lenguaje y Aprendizaje - CPAL del distrito de Santiago de Surco, jurisdicción de la UGEL 07 del ámbito de Lima Metropolitana para un periodo de 05 años a partir del 01 de mayo del 2010.
- R. M. N° 0416-2010-ED, que aprueba la conversión el Centro de Recursos de Educación Básica Especial-CREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre” de la jurisdicción de la Unidad de Gestión Educativa Local 03, en Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial-CENAREBE “Víctor Raúl Haya de la Torre”, que depende orgánica y administrativamente de la Dirección General de Educación Básica Especial (23-12-2010).
- R. M. N° 0313-2011- ED, que constituye la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva (18-07-2011).
- D. S. N° 006-2011-MINDES, que aprueba el reglamento de la Ley N° 29524, que reconoce la sordoceguera como discapacidad única y establece disposiciones para la atención de personas sordociegas.
- R. D. N° 1791-2011-ED, que aprueba las Normas Complementarias para la atención a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas al talento y superdotación del 20 de julio 2011.
- R. V. M. N° 0020-2011-ED, que aprueba la Directiva N° 26-2011-ME/VMGP-DIGEBE IV Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva 2011 (12-04-2011).
- R. D. N° 1900-2011-ED, que aprueba las normas sobre organización y funcionamiento del Centro Nacional de Recursos de Educación Básica Especial “Víctor Raúl Haya de la Torre” (27-07-2011).
- R. M. N° 0290-2011-ED, que aprueba el Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y Asociación Sense International-Perú (06-07-2011).



- R. M. N° 0405-2011-ED, que aprueba el reglamento de la Mesa Nacional de Diálogo y Acción Conjunta por la Educación Inclusiva (27-07-2011).
- D. S. N° 026-2003-ED, que dispone que el MED lleve a cabo planes y proyectos que garanticen la ejecución de acciones sobre educación inclusiva en el marco de una década inclusiva 2003-2012 (11-11-2003).
- D. S. N° 080-2008-PCM, que crea la Comisión Multisectorial Permanente encargada del seguimiento y propuesta de medidas para la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (30-12-2008).
- D. S. N° 073-2007-RE, que ratifica la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo (30-12-2007), aprobada por el Congreso de la República mediante Resolución Legislativa N° 29129 (31-10-2007).





Anexo 2

FORTALECIMIENTO DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Eventos desarrollados

Año 2006:

Se ejecutaron con 20 talleres macro regionales que capacitaron a un total de 1,628 profesionales.

Año 2007:

Ejecución de 6 talleres regionales que capacitaron a un total de 155 profesionales de los SAANEE y un curso virtual con un total de 572 participantes.

Año 2008:

Ejecución de 4 cursos virtuales que capacitaron a un total de 1,019 profesionales.

Año 2009:

Jornadas Pedagógicas de Interaprendizaje, en forma presencial y virtual, que capacitaron a 1,082 profesionales docentes y no docentes.

- Técnicas de comunicación específicas para discapacidad sensorial, con 80 participantes.
- Ejecución de la Jornada Pedagógica denominada “La Educación Básica Especial y la Formación Inicial Docente”, que atendió a 59 docentes formadores de institutos superiores pedagógicos a nivel nacional.

Año 2010:

En el marco del PRODIES se capacitó en 5 regiones a un total de 1,201 participantes.

- En relación a las acciones de Supervisión Pedagógica se atendió a un total de 358 profesionales de la EBE.



- Ejecución en 5 regiones de Jornadas Pedagógicas Regionales y Capacitación en Educación Básica Especial, contando con una participación total de 287 profesionales.
- Ejecución del Curso Virtual “Educación Inclusiva para atender a la Diversidad”, con 1,403 participantes a nivel nacional.
- Jornada Pedagógica “Gestionando el cambio en los Centros de Educación Básica Especial”, dirigida a 186 directores a nivel nacional.
- Ejecución de la jornada pedagógica denominada “La Formación docente y la Educación Básica Especial” que atendió a 61 docentes formadores de los institutos superiores pedagógicos a nivel nacional.

Año 2011

- Taller Fortalecimiento de los Centros de Recursos de Educación Básica Especial - CREBE, con 21 participantes de las 05 regiones seleccionadas en el marco del PRODIES, realizado los días 01 y 02 de junio 2011.
- Taller Sordoceguera y Multidiscapacidad con la consultora de Hilton Perkins, Sra. Susana Mana de Aráoz realizado del 30 de junio al 1 de julio, con la asistencia de especialistas de la DIGEBE, DRE y UGEL de Lima Metropolitana y Callao.
- Curso virtual: “Respuesta educativa y estrategias para el aprendizaje en la discapacidad auditiva”, ejecutado por el Centro Peruano de audición y Lenguaje, en el marco del PRODIES, con la participación de 202 docentes de las zonas focalizadas, del 7 de marzo al 28 de junio.
- Taller sobre “Sistematización y Monitoreo” para directores del CEBE comprendidos en el PRODIES, realizado los días 17, 18 y 19 de febrero, con la asistencia de 53 profesionales pertenecientes a las regiones seleccionadas en el ámbito del PRODIES.
- Curso virtual: “Educación Inclusiva para atender a la Diversidad”, dirigido a docentes de EB y ETP, ejecutado por la DIGEBE del 10 de marzo al 27 de mayo, con la participación 608 profesionales.
- Curso virtual: “Educación Inclusiva para atender a la Diversidad”, dirigido a docentes de EB y ETP, ejecutado por la DIGEBE en coordinación con el PRODIES, del 10 de marzo al 27 de mayo, en el que participaron 883 profesionales.
- Curso virtual: “El SAANEE a la Vanguardia de la Inclusión” ejecutado por la DIGEBE en coordinación con el PRODIES, del 4 de abril al 17 de junio, participando 282 profesionales de los CEBE- SAANEE de las regiones seleccionadas por el PRODIES.



- Taller presencial del curso virtual “El SAANEE a la vanguardia de la Inclusión”, Meta: 83 profesionales de DRE, UGEL, CEBE-SANEE, pertenecientes a las regiones seleccionadas por el PRODIES, los días 21, 22 y 23 de Junio.
- Jornada Pedagógica “Programa de especialización en la formación docente en servicio para la atención de estudiantes con discapacidad”, los días 27-28 de junio, con la participación de 27 Directivos de institutos pedagógicos a nivel Nacional.
- Conferencia: Roles de los diferentes agentes sociales y estrategias para su participación en el proceso de inclusión educativa y social de las personas con discapacidad, a cargo del experto internacional invitado por la AECID, Juan José Lacasta de España, los días 22 y 23 de junio, con la asistencia de 60 profesionales del CENAREBE y 50 profesionales de la UNIFE.





Anexo 3

DOTACIÓN DE MATERIALES

Año 2006:

- Distribución de 100 módulos de material educativo y adaptadores universales, para 96 CEBE en 25 regiones.
- Distribución a cada PRITE de un módulo de material educativo y adaptadores universales a nivel nacional.
- Distribución de 1 módulo de biblioteca especializada conformada por 9 textos de especialidad a 90 CEBE de 10 regiones.

Año 2007:

- Distribución de 243 módulos de material educativo a 144 CEBE de 24 regiones, con material de psicomotricidad, textos especializados y material para discapacidad visual, motora e intelectual.

Año 2008:

- Distribución de 5,495 manuales de adaptaciones curriculares con su anexo de pruebas psicopedagógicas (1,909), decálogo de detección (6,998) y guía de prevención de la discapacidad (6,998), para un total de 319 CEBE y 55 PRITE, así como a 4,005 II.EE inclusivas de las 26 regiones.

Año 2009:

- Distribución de 34 módulos de material técnico pedagógico conformado por figuras geométricas, tableros visomotores, 1 piscina y 1 alfombra por módulo a 34 CEBE de 4 regiones.
- Distribución de 305 kits de ceguera a los estudiantes con discapacidad visual, como parte del convenio MED-OEI-FOAL. Entrega de 100 kits a PRONAMA para acciones de capacitación mediante oficio N° 106-2009-DIGEBE.
- Distribución de 34 máquinas Perkins a 25 CEBE de 16 regiones.



Año 2010:

- Distribución de 201 kits de ceguera a los estudiantes con discapacidad visual, como parte del convenio MED-OEI- FOAL.
- Distribución de 15 software JAWS a 6 instituciones de la EBE para la atención de estudiantes con discapacidad visual.

AÑO 2011:

- Distribución de 260 módulos que contienen material Didáctico, bibliografía especializada y guías para los docentes.
- Textos adaptados al sistema Braille (nivel secundaria) y distribuidos a 36 estudiantes de 10 instituciones educativas.
- Adaptación al sistema Braille de 50 diccionarios de sinónimos, antónimos y parónimos, distribuidos a 15 instituciones educativas.
- Entrega de un módulo de discapacidad severa al CEBE Divino Niño Jesús de Tablada de Lurín (VMT- UGEL 01).



EL ACUERDO NACIONAL

El 22 de julio de 2002, los representantes de las organizaciones políticas, religiosas, del Gobierno y de la sociedad civil firmaron el compromiso de trabajar, todos, para conseguir el bienestar y desarrollo del país. Este compromiso es el Acuerdo Nacional.

El acuerdo persigue cuatro objetivos fundamentales. Para alcanzarlos, todos los peruanos de buena voluntad tenemos, desde el lugar que ocupemos o el rol que desempeñemos, el deber y la responsabilidad de decidir, ejecutar, vigilar o defender los compromisos asumidos. Estos son tan importantes que serán respetados como políticas permanentes para el futuro.

Por esta razón, como niños, niñas, adolescentes o adultos, ya sea como estudiantes o trabajadores, debemos promover y fortalecer acciones que garanticen el cumplimiento de esos cuatro objetivos que son los siguientes:

1. Democracia y Estado de Derecho

La justicia, la paz y el desarrollo que necesitamos los peruanos sólo se pueden dar si conseguimos una verdadera democracia. El compromiso del Acuerdo Nacional es garantizar una sociedad en la que los derechos son respetados y los ciudadanos viven seguros y expresan con libertad sus opiniones a partir del diálogo abierto y enriquecedor; decidiendo lo mejor para el país.

2. Equidad y Justicia Social

Para poder construir nuestra democracia, es necesario que cada una de las personas que conformamos esta sociedad, nos sintamos parte de ella. Con este fin, el Acuerdo promoverá el acceso a las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas. Todos los peruanos tenemos derecho a un empleo digno, a una educación de calidad, a una salud integral, a un lugar para vivir. Así, alcanzaremos el desarrollo pleno.

3. Competitividad del País

Para afianzar la economía, el Acuerdo se compromete a fomentar el espíritu de competitividad en las empresas, es decir, mejorar la calidad de los productos y servicios, asegurar el acceso a la formalización de las pequeñas empresas y sumar esfuerzos para fomentar la colocación de nuestros productos en los mercados internacionales.

4. Estado Eficiente, Transparente y Descentralizado

Es de vital importancia que el Estado cumpla con sus obligaciones de manera eficiente y transparente para ponerse al servicio de todos los peruanos. El Acuerdo se compromete a modernizar la administración pública, desarrollar instrumentos que eliminen la corrupción o el uso indebido del poder. Asimismo, descentralizar el poder y la economía para asegurar que el Estado sirva a todos los peruanos sin excepción.

Mediante el Acuerdo Nacional nos comprometemos a desarrollar maneras de controlar el cumplimiento de estas políticas de Estado,

Carta Democrática Internacional

I

LA DEMOCRACIA Y EL SISTEMA INTERAMERICANO

Artículo 1

Los pueblos de América tienen derecho a la democracia y sus gobiernos la obligación de promoverla y defenderla. La democracia es esencial para el desarrollo social, político y económico de los pueblos de las Américas.

Artículo 2

El ejercicio efectivo de la democracia representativa es la base del estado de derecho y los regímenes constitucionales de los Estados Miembros de la Organización de los Estados Americanos. La democracia representativa se refuerza y profundiza con la participación permanente, ética y responsable de la ciudadanía en un marco de legalidad conforme al respectivo orden constitucional.

Artículo 3

Son elementos esenciales de la democracia representativa, entre otros el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales; el acceso al poder y su ejercicio con sujeción al estado de derecho; la celebración de elecciones periódicas, libres, justas y basadas en el sufragio universal y secreto como expresión del pueblo; el régimen plural de partidos y organizadores políticos; y la separación e independencia de los poderes públicos.

Artículo 4

Son componentes fundamentales del ejercicio de la democracia la transparencia de las actividades gubernamentales, la probidad, la responsabilidad de los gobiernos en la gestión pública, el respeto por los derechos sociales y la libertad de expresión y de prensa. La subordinación constitucional de todas las instituciones del Estado a la autoridad civil legalmente constituida y el respeto al estado de derecho de todas las entidades y sectores de la sociedad son igualmente fundamentales para la democracia.

Artículo 5

El fortalecimiento de los partidos y de otras organizaciones políticas es prioritario para la democracia. Se deberá prestar atención especial a la problemática derivada de los altos costos de las campañas electorales y al establecimiento de un régimen equilibrado y transparente de financiación de sus actividades.

Artículo 6

La participación de la ciudadanía en las decisiones relativas a su propio desarrollo es un derecho y una responsabilidad. Es también una condición necesaria para el pleno y efectivo ejercicio de la democracia. Promover y fomentar diversas formas de participación fortalece la democracia.

II

LA DEMOCRACIA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Artículo 7

La democracia es indispensable para el ejercicio efectivo de las libertades fundamentales y los derechos humanos, en su carácter universal, indivisible e interdependiente, consagrados en las respectivas constituciones de los Estados y en los instrumentos interamericanos e internacionales de derechos humanos.

Artículo 8

Cualquier persona o grupo de personas que consideren que sus derechos humanos han sido violados pueden interponer denuncias o peticiones ante el sistema interamericano de promoción y protección de los derechos humanos conforme a los procedimientos establecidos en el mismo. Los Estados reafirman su intención de fortalecer el sistema interamericano de protección de los derechos humanos para la consolidación de la democracia en el Hemisferio.

Artículo 9

La eliminación de toda forma de discriminación, especialmente la discriminación de género, étnica y racial, y de las diversas formas de intolerancia, así como la promoción y protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas y los migrantes y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa en las Américas, contribuyen al fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana.

Artículo 10

La promoción y el fortalecimiento de la democracia requieren el ejercicio pleno y eficaz de los derechos de los trabajadores y la aplicación de normas laborales básicas, tal como están consagradas en la Declaración de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) relativa a los Principios y Derechos fundamentales en el Trabajo y su Seguimiento, adoptada en 1998, así como en otras convenciones básicas afines de la OIT. La democracia se fortalece con el mejoramiento de las condiciones laborales y la calidad de vida de los trabajadores del Hemisferio.

III

DEMOCRACIA, DESARROLLO INTEGRAL Y COMBATE A LA POBREZA

Artículo 11

La democracia y el desarrollo y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Artículo 12

La pobreza, el analfabetismo y los bajos niveles de desarrollo humano son factores que inciden negativamente en la consolidación de la democracia. Los Estados Miembros de la OEA se comprometen a adoptar y ejecutar todas las acciones necesarias para la creación de empleo productivo, la reducción de la pobreza y la erradicación de la pobreza extrema, teniendo en cuenta las diferentes realidades y condiciones económicas de los países del Hemisferio. Este compromiso común frente a los problemas del desarrollo y la pobreza también destaca la importancia de mantener los equilibrios macroeconómicos y el imperativo de fortalecer la cohesión social y la democracia.

Artículo 13

La promoción y observación de los derechos económicos, sociales y culturales son consustanciales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad y a la consolidación de la democracia en los Estados del Hemisferio.

Artículo 14

Los Estados Miembros acuerdan examinar periódicamente las acciones adoptadas y ejecutadas por la Organización encaminadas a fomentar el diálogo, la cooperación para el desarrollo integral y el combate a la pobreza en el Hemisferio, y tomar las medidas oportunas para promover estos objetivos.

Artículo 15

El ejercicio de la democracia facilita la preservación y el manejo adecuado del medio ambiente. Es esencial que los Estados del Hemisferio implementen políticas y estrategias de protección del medio ambiente, respetando los diversos tratados y convenciones, para lograr un desarrollo sostenible en beneficio de las futuras generaciones.

Artículo 16

La educación es clave para fortalecer las instituciones democráticas, promover el desarrollo del potencial humano y el alivio de la pobreza y fomentar un mayor entendimiento entre los pueblos. Para lograr estas metas, es esencial que una educación de calidad esté al alcance de todos, incluyendo a las niñas y las mujeres, los habitantes de las zonas rurales y las personas que pertenecen a las minorías.

IV

FORTALECIMIENTO Y PRESERVACIÓN DE LA INSTITUCIONALIDAD DEMOCRÁTICA

Artículo 17

Cuando el gobierno de un Estado Miembro considere que está en riesgo su proceso político institución democrático o su legítimo ejercicio del poder, podrá recurrir al Secretario General o al Consejo Permanente fin de solicitar asisten para el fortalecimiento y preservación de la institucionalidad democrática.

Artículo 18

Cuando un Estado Miembro se produzca situaciones que pudieran afectar el desarrollo del proceso político institucional democrático o el legítimo ejercicio del poder, el Secretario General o el Consejo Permanente podrá, con el consentimiento previo del gobierno afectado, disponer visitas y otras gestiones con la finalidad de hacer un análisis de la situación. El Secretario General elevará un informe al Consejo Permanente, y éste realizará una apreciación colectiva de la situación y, en caso necesario, podrá adoptar decisiones dirigidas a la preservación de la institucionalidad democrática y su fortalecimiento.

Artículo 19

Basado en los principios de la Carta de la OEA y con sujeción a sus normas, y en concordancia con la cláusula democrática contenida en la Declaración de la ciudad de Quebec, la ruptura del orden democrático o una alteración del orden constitucional que afecte gravemente el orden democrático en un Estado Miembro constituye, mientras persista, un obstáculo insuperable para la participación de su gobierno en las sesiones de la Asamblea General, de la Reunión de Consulta, de los Consejos de la Organización y de las conferencias especializadas, de las comisiones, grupos de trabajo y demás órganos de la Organización.

Artículo 20

En caso de que un Estado Miembro se produzca una alteración del orden constitucional que afecte gravemente su orden democrático, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá solicitar la convocatoria inmediata del Consejo Permanente para realizar una apreciación colectiva de la situación adoptar las decisiones que estime conveniente.

El Consejo Permanente según la situación, podrá disponer la realización de las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática. Si las gestiones diplomáticas resultaren infructuosas o si la urgencia del caso lo aconsejare, el Consejo Permanente convocará de inmediato un período extraordinario de sesiones de la Asamblea General para que ésta adopte las decisiones que estime apropiadas, incluyendo gestiones diplomáticas, conforme a la Carta de la Organización, el derecho internacional y las disposiciones de la presente Carta Democrática. Durante el proceso se realizarán las gestiones diplomáticas necesarias, incluidos los buenos oficios, para promover la normalización de la institucionalidad democrática.

Artículo 21

Cuando la Asamblea General, convocada a un período extraordinario de sesiones, constante que se ha producido la ruptura del orden democrático en un Estado Miembro y que las gestiones diplomáticas han sido infructuosas, conforme a la Carta de la OEA tomará la decisión de suspender a dicho Estado Miembro del ejercicio de su derecho de participación en la OEA con el voto afirmativo de los dos tercios de los Estados Miembros. La suspensión entrará en vigor de inmediato. El Estado Miembro que hubiera sido objeto de suspensión deberá continuar observando el cumplimiento de sus obligaciones como miembro de la Organización, en particular en materia de derechos humanos. Adoptada la decisión de suspender a un gobierno, la Organización mantendrá sus gestiones diplomáticas para el restablecimiento de la democracia en el Estado Miembro afectado.

Artículo 22

Una vez superada la situación que motivo la suspensión, cualquier Estado Miembro o el Secretario General podrá proponer a la Asamblea General el levantamiento de la suspensión. Esta decisión se adoptará por el voto de los dos tercios de los Estado Miembro, de acuerdo con la Carta de la OEA.

V

LA DEMOCRACIA Y LAS MISIONES DE OBSERVACIÓN ELECTORAL

Artículo 23

Los Estado Miembros son los responsables de organizar, llevar a cabo y garantizar procesos electorales libres y justos. Los Estado Miembros, en ejercicio de su soberanía, podrán solicitar a la OEA asesoramiento o asistencia para el fortalecimiento y desarrollo de sus instituciones y procesos electorales, incluido el envío de misiones preliminares para ese propósito.

Artículo 24

Las misiones de observación electoral se llevarán a cabo por solicitud del Estado Miembro interesado. Con tal finalidad, el gobierno de dicho Estado y el Secretario General celebrarán un convenio que determine el alcance y la cobertura de la misión de observación electoral de que se trate. El Estado Miembro deberá garantizar las condiciones de seguridad, libre acceso a la información y amplia cooperación con la misión de observación electoral. Las misiones de observación electoral se realizarán de conformidad con los principios y normas de la OEA. La Organización deberá asegurar la eficacia e independencias de esta misiones, para lo cual se las dotará de los recursos necesarios. Las mismas se realizarán de forma objetiva, imparcial y transparente, y con la capacidad técnica apropiada. Las misiones de observación electoral presentarán oportunamente al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, los informes sobre sus actividades.

Artículo 25

Las misiones de observación electoral deberán informar al Consejo Permanente, a través de la Secretaría General, si no existiesen las condiciones necesarias para la realización de elecciones libres y justas. La OEA podrá enviar, con el acuerdo del Estado interesado, misiones especiales a fin de contribuir a crear o mejorar dichas condiciones.

VI

PROMOCIÓN DE LA CULTURA DEMOCRÁTICA

Artículo 26

La OEA continuará desarrollando programas y actividades dirigidos a promover los principios y prácticas democráticas y fortalecer la cultura democrática en el Hemisferio, considerando que la democracia es un sistema de vida fundado en la libertad y el mejoramiento económico, social y cultural de los pueblos. La OEA mantendrá consultas y cooperación continua con los Estado Miembros, tomando en cuenta los aportes de organizaciones de la sociedad civil que trabajen en esos ámbitos.

Artículo 27

Los programas y actividades se dirigirán a promover la gobernabilidad, la buena gestión, los valores democráticos y el fortalecimiento de la institucionalidad política y de las organizaciones de la sociedad civil. Se prestará atención especial al desarrollo de programas y actividades para la educación de la niñez y la juventud como forma de asegurar la permanencia de los valores democráticos, incluidas la libertad y la justicia social.

Artículo 28

Los Estados promoverán la plena e igualitaria participación de la mujer en las estructuras políticas de sus respectivos países como elemento fundamental para la promoción y ejercicios de la cultura democrática.

