

Factores que facilitan o limitan el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la Educación Básica Regular, con énfasis en las niñas y adolescentes mujeres



PROGRAMA MULTIANUAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Un programa de



Liderado por



En alianza con



Socios en territorio





Factores que facilitan o limitan el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la Educación Básica Regular, con énfasis en las niñas y adolescentes mujeres

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Parque Melitón Porras 350, Miraflores, Lima - Perú
Teléfono: 613-0707
Página web: www.unicef.org/peru

Supervisión del diseño y desarrollo del estudio:

Henry Armas
Especialista de Educación

Roberto Rivero
Especialista de Políticas Sociales

Fernando Bolaños
Oficial de Educación

Cinthia Vidal
Oficial de Políticas Sociales

Diseño y diagramación:

Bruno Román.

Corrección y edición:

María del Carmen Sala

Junio 2024

Lima - Perú

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Las opiniones expresadas en esta publicación reflejan las visiones del autor y no necesariamente las políticas o puntos de vista de UNICEF

Factores que facilitan o limitan el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la Educación Básica Regular, con énfasis en las niñas y adolescentes mujeres



PROGRAMA MULTIANUAL DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

Un programa de



Liderado por



En alianza con



World Vision 

Socios en territorio



Marzo, 2024

ÍNDICE

1) INTRODUCCIÓN	07
2) METODOLOGÍA	08
a) Selección muestral	08
b) Estrategia metodológica	11
c) Recojo de información y aspectos éticos	17
3) CONTEXTO DEL ESTUDIO	18
a) Objetivo	21
b) Caracterización de la población	21
4) MARCO TEÓRICO	24
a) Educación inclusiva	24
i) Conceptualización	24
ii) Transformaciones hacia un sistema educativo inclusivo	24
b) Discapacidad y modelo social	25
c) Inequidad en la educación peruana	27
i) Principales barreras que enfrentan los y las estudiantes para acceder a la escuela	27
ii) Principales barreras que enfrentan los y las estudiantes para su continuidad educativa en la escuela	32
5) ANÁLISIS SITUACIONAL	36
a) Factores institucionales de educación inclusiva	36
i) A nivel nacional	36
ii) A nivel regional: Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)	45
b) Factores de protección social inclusiva	48
i) Economía del hogar	48
ii) Servicios de cuidado	51
iii) Conciencia sobre la discriminación basada en género	53
iv) Condición de migrante de nacionalidad venezolana	55
c) Factores de acceso, continuidad y logro	57
i) Familias	57
ii) Instituciones educativas	64

69	6) RECOMENDACIONES	69
78	7) BIBLIOGRAFÍA	78
83	8) ANEXOS	83
84	Anexo 1. Guía de entrevista n.º 1 : Autoridades educativas	84
85	Anexo 2. Guía de entrevista n.º 2: Autoridad CONTIGO	85
86	Anexo 3. Guía de entrevista n.º 3: OMAPED	86
87	Anexo 4. Guía de entrevista n.º 4: Directivos regionales	87
88	Anexo 5. Guía de entrevista n.º 5: Directivos UGEL	88
89	Anexo 6. Guía de grupo focal n.º 1: Miembros DRELM y GRELL	89
90	Anexo 7. Guía de grupo focal n.º 2: Miembros UGEL	90
91	Anexo 8. Guía de grupo focal n.º 3: Directivos IIEE	91
93	Anexo 9. Guía de grupo focal n.º 4: Docentes IIEE	93
93	Anexo 10. Guía de grupo focal n.º 5: Padres y madres de familia	93
95	Anexo 11. Guía de cuestionario	95
99	Anexo 12. Consentimiento informado	99
101	Anexo 13. Resultados de la encuesta	101

Factores que facilitan o limitan el acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la Educación Básica Regular, con énfasis en las niñas y adolescentes mujeres



1. INTRODUCCIÓN

En la realidad peruana, el acceso a la educación y la continuidad de la trayectoria educativa son desafíos aún prominentes para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Este estudio tiene como propósito examinar aquellos factores que pueden facilitar o limitar estos procesos, enfocándose en identificar las barreras específicas que enfrenta ese grupo en el sistema educativo peruano. La comprensión de estos factores es crucial para desarrollar estrategias inclusivas que aseguren el pleno ejercicio del derecho a la educación para las personas con discapacidad.

Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a menudo deben sortear obstáculos que trascienden sus limitaciones físicas o cognitivas, como la estigmatización, la falta de accesibilidad, los prejuicios de la sociedad, entre otros. El presente trabajo pretende analizar detalladamente dichos aspectos para proponer medidas que fomenten un entorno educativo inclusivo y equitativo.

Reconociendo la diversidad de la población objetivo, la investigación aspira a proponer estrategias que aborden estas complejidades y promuevan un sistema educativo más inclusivo para las personas con discapacidad en el Perú. El análisis incorpora el enfoque de género, de derechos y de protección social, con el fin de desarrollar una exploración exhaustiva de la situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.



2. METODOLOGÍA

En esta sección se presenta la metodología de estudio para analizar aquellos factores que facilitan o limitan el acceso a la educación y la continuidad de la trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En primer lugar, se describe la selección muestral, que incluye tanto el proceso de selección como la muestra final. Luego, se detalla la estrategia metodológica, donde se especifican las dimensiones de la investigación y los instrumentos de recolección de información. Finalmente, se determina a qué miembros de la población objetivo se aplicarán los instrumentos y se exponen los aspectos éticos que se tendrán en cuenta para su aplicación.

a) Selección muestral

Este estudio se circunscribe a las áreas geográficas de Lima y La Libertad, zonas donde UNICEF está implementado la iniciativa “+Diversidad”, financiada por el programa Education Cannot Wait, mediante la cual promueve la inclusión y el fortalecimiento de las comunidades de acogida de refugiados y migrantes en las instituciones educativas.

La muestra estará compuesta por (i) padres y madres de familia de niños, niñas y adolescentes con y sin discapacidad, (ii) miembros de instituciones educativas (autoridades directivas y docentes), y (iii) representantes de entidades públicas (autoridades directivas, especialistas, entre otros).

Se identifican las siguientes zonas prioritarias para el estudio:

Tabla 1. Zonas priorizadas

Zonas	UGEL	Distritos	DRE/GRE
Lima Sur	UGEL 01 - San Juan de Miraflores	San Juan de Miraflores	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM)
		Villa María del Triunfo	
		Villa El Salvador	
Lima Norte	UGEL 07 - San Borja	Chorrillos	Gerencia Regional de Educación de La Libertad (GRELL)
La Libertad	UGEL 02 - Rímac	San Martín de Porres	
	UGEL 02 - La Esperanza UGEL 03 - Trujillo Noroeste	Florencia de Mora	
		Huanchaco	
		La Esperanza	
		Trujillo	
		Víctor Larco Herrera	

El resultado de la selección muestral, tomando en cuenta los individuos que se desea incluir y las zonas priorizadas, se expone en la Tabla 2.



Tabla 2. Selección muestral

N.º	Territorio	Institución Educativa (IE)	Unidad regional	Unidad Local
1	Lima Norte	0051 CLORINDA MATTO DE TURNER	DRE Lima Metropolitana	UGEL 02 Rímac
2	Lima Norte	3038 PATRICIA CARMEN GUZMÁN	DRE Lima Metropolitana	UGEL 02 Rímac
3	Lima Sur	6045 DOLORES CAVERO DE GRAU	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01 San Juan de Miraflores
4	Lima Sur	6030 VÍCTOR A. BELAUNDE DIEZ CANSECO	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01 San Juan de Miraflores
5	Lima Sur	6091 CÉSAR VALLEJO	DRE Lima Metropolitana	UGEL 07 San Borja
6	Lima Sur	7064 MARÍA AUXILIADORA	DRE Lima Metropolitana	UGEL 07 San Borja
7	Lima Sur	6096 ANTONIO RAIMONDI	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01 San Juan de Miraflores
8	Lima Sur	7079 RAMIRO PRIALÉ PRIALÉ	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01 San Juan de Miraflores
9	Lima Sur	6032 ALMIRANTE MIGUEL GRAU SEMINARIO	DRE Lima Metropolitana	UGEL 01 San Juan de Miraflores
10	Lima Sur	SAN PEDRO DE CHORRILLOS	DRE Lima Metropolitana	UGEL 07 San Borja
11	Trujillo	VÍCTOR RAÚL HAYA DE LA TORRE	GRE La Libertad	UGEL 03 - Trujillo Noroeste
12	Trujillo	TÚPAC AMARU II	GRE La Libertad	UGEL 02 - La Esperanza
13	Trujillo	80891 AUGUSTO ALVA ASCURRA	GRE La Libertad	UGEL 03 - Trujillo Noroeste
14	Trujillo	80017 ALFREDO TELLO SALAVARRIA	GRE La Libertad	UGEL 03 - Trujillo Noroeste
15	Trujillo	80822 SANTA MARÍA DE LA ESPERANZA	GRE La Libertad	UGEL 02 - La Esperanza
16	Trujillo	82072 AROLDI REÁTEGUI REÁTEGUI	GRE La Libertad	UGEL 02 - La Esperanza
17	Trujillo	80031 MUNICIPAL	GRE La Libertad	UGEL 02 - La Esperanza

Para la selección muestral, se solicitaron a UNICEF los datos de la población de alumnos y alumnas con discapacidad en las instituciones educativas (IIEE), desglosados por nivel educativo y condición migratoria. Luego de analizar la base de datos correspondiente a las IIEE, así como la de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, se aplicaron los siguientes criterios de selección con el objetivo de determinar la muestra:

- **Población objetivo:** El primer filtro a considerar se refiere al foco del estudio: niñas, niños y adolescentes con discapacidad. En este sentido, dado que la base de datos compartida por UNICEF se enfoca exclusivamente en esta población, este primer filtro se considera implícito. Asimismo, para precisar el alcance del estudio, se limitó la muestra únicamente a las IIEE que ofrecen servicios educativos de Educación Básica Regular (EBR). La Tabla 3 presenta el resumen de la base de datos, luego de aplicar el primer filtro.

Tabla 3. Resumen de base de datos UNICEF

Zona	IIEE	Cantidad de estudiantes con discapacidad		
		Estudiantes de acogida	Estudiantes migrantes	Total
Lima Norte	24	37	19	56
Lima Sur	38	202	75	277
Trujillo	39	171	52	239

- **Ubicación geográfica:** De acuerdo con la circunscripción geográfica del estudio, se incluyen en la muestra IIEE que forman parte de las zonas, unidades de gestión educativa local (UGEL) y distritos mencionados en la tabla de referencia (Tabla 1).
- **Exclusión:** Se excluyeron un total de cuatro IIEE, las cuales forman parte de otro estudio enfocado en población migrante, para mantener la integridad de esta investigación.
- **Énfasis en niñas y adolescentes mujeres:** Se filtraron las IIEE para incluir aquellas con más de dos¹ niñas y adolescentes mujeres con discapacidad, orientando así la muestra hacia el grupo foco del estudio. Al aplicar este filtro, quedaron seleccionadas 4 IIEE en Lima Norte, 18 en Lima Sur y 12 en Trujillo.
- **Énfasis en migrantes:** De forma similar, para hacer énfasis en población migrante, se aplicó un filtro a las IIEE para incluir a aquellas con más de dos² niñas, niños y adolescentes migrantes, orientando la muestra al grupo foco del estudio. Tras este filtro permanecen seleccionadas 2 IIEE en Lima Norte, 13 en Lima Sur y 8 en Trujillo.

¹ El punto de corte se establece en dos (2) con el objetivo de evitar la aplicación de los instrumentos a una población que no presente información relacionada con los grupos especialmente enfatizados en el estudio.

² Ver nota al pie anterior.



- **Estudiantes con discapacidad:** Como último criterio para filtrar las IIEE correspondientes a la muestra preliminar, se incluyeron aquellas con, al menos, cinco niños, niñas y adolescentes con discapacidad, independientemente de su condición migratoria o sexo. De esta forma se priorizan aquellas IIEE con un mayor número de estudiantes con discapacidad, con la intención de asegurar que los instrumentos recojan información que identifique aquellos factores que intervienen en el acceso y permanencia de estas personas a los servicios educativos. Quedan en la selección 2 IIEE en Lima Norte, 9 en Lima Sur y 7 en Trujillo.

Posteriormente, esta lista fue validada por los equipos territoriales de UNICEF, de acuerdo con la vinculación y disponibilidad de las IIEE, y por los socios implementadores de los territorios y las UGEL. Como resultado, se obtuvo una lista final con la siguiente distribución por región: 2 en Lima Norte, 8 en Lima Sur y 7 en Trujillo (ver Tabla 2).

b) Estrategia metodológica

El diseño de la investigación plantea un enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo. Las técnicas de recolección de información empleadas en el estudio son el análisis documental, la entrevista semiestructurada, el grupo focal y la encuesta. Cabe aclarar que, aunque se intentó levantar una encuesta para lograr un mínimo de representatividad, la muestra que respondió no fue suficiente para alcanzar esa meta y los resultados se incluyen de forma únicamente referencial. En consecuencia, el presente documento está enfocado exclusivamente en el análisis cualitativo.

De acuerdo con la selección muestral definida previamente y en coordinación con UNICEF y sus equipos territoriales, se seleccionaron algunas instituciones educativas donde aplicar los instrumentos de recolección de información completos (grupo focal y encuesta), y algunas a las que solo se les aplicaría la encuesta. Fruto de la validación de la muestra con UNICEF, se decidió retirar una institución educativa de la selección muestral de forma tal que se aplicarían los grupos focales y encuestas en 6 instituciones educativas mientras que, en las 10 instituciones restantes, solo se aplicaría la encuesta.

A continuación, se describen las técnicas e instrumentos de recolección de información utilizados en el estudio.

Análisis documental. Se revisó documentación (informes, normas, publicaciones, entre otros) correspondiente a la estructura del sistema educativo y del sistema de protección social, con el objetivo de caracterizar el contexto del estudio, describir los servicios educativos brindados por la EBR e identificar aquellos servicios especializados enfocados a personas con discapacidad. Asimismo, se realizó una revisión de literatura para elaborar un marco conceptual que exponga las principales barreras para el acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, mujeres y migrantes.

Posteriormente, y de manera simultánea, se realizaron las entrevistas, los grupos focales y la encuesta:

- **Entrevistas semiestructuradas:** Se realizaron entrevistas a autoridades educativas de la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) del MINEDU (Anexo 1), a representantes de la dirección ejecutiva del Programa Nacional de entrega de la pensión no contributiva a personas con discapacidad severa en situación de pobreza – CONTIGO (Anexo 2), a las direcciones de la Gerencia Regional de Educación de La Libertad (GRELL) (Anexo 4) y a la dirección de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Trujillo 02 – La Esperanza (Anexo 5). Aunque se planeó entrevistar también a las demás direcciones de las UGEL de Lima y Trujillo ubicadas en las zonas priorizadas, no se pudieron concretar estas actividades debido a limitaciones en la disponibilidad de los y las participantes. Sin embargo, se considera que se obtuvo información relevante sobre la gestión educativa al entrevistar, al menos, a una persona de cada nivel de Gobierno.

Se optó por utilizar entrevistas semiestructuradas para este grupo en particular debido a sensibilidad de la información relacionada con las entidades públicas bajo su responsabilidad. Asimismo, se tomó en consideración que, por tratarse de autoridades y funcionarios públicos, coordinar un único horario para actividades grupales podría representar una dificultad adicional y retrasar la programación. De esta manera, mediante las entrevistas semiestructuradas se recolectó información acerca de presupuesto, normativa y gestión, oferta de protección social, entre otros aspectos, desde el punto de vista de las autoridades educativas.

- **Grupos focales:** Se llevaron a cabo 16 grupos focales con miembros de la GRELL y miembros de las UGEL de Lima Norte, Lima Sur y Trujillo, así como con directivos, docentes, padres y madres de familia de las IIEE pertenecientes a cada una de estas zonas priorizadas según el siguiente esquema:
 - a. **Grupos focales Unidad Regional (Anexo 6)**
 - 1. Miembros GRELL
 - b. **Grupos focales UGEL (Anexo 7)**
 - 2. UGEL Lima Norte: 02 Rímac
 - 3. UGEL Lima Sur: 01 San Juan de Miraflores
 - 4. UGEL Trujillo: 02 La Esperanza
 - 5. UGEL Trujillo: 03 Trujillo Noroeste
 - c. **Grupos focales de directivos (Anexo 8)**
 - 6. Directivos IIEE Lima
 - 7. Directivos IIEE Trujillo
 - d. **Grupos focales de docentes (Anexo 9)**
 - 8. Docentes Lima Norte (UGEL 02)
 - 9. Docentes Lima Sur (UGEL 01)
 - 10. Docentes Lima Sur (UGEL 07)
 - 11. Docentes Trujillo (UGEL 02)
 - 12. Docentes Trujillo (UGEL 03)



e. Grupos focales de padres y madres de familia (Anexo 10)

13. Padres y madres de familia Lima Norte (UGEL 02)
14. Padres y madres de familia Lima Sur (UGEL 01)
15. Padres y madres de familia Lima Sur (UGEL 07)
16. Padres y madres de familia Trujillo (UGEL 02)

El listado previo muestra los grupos focales que efectivamente se concretaron ya que, aunque inicialmente se había planificado un mayor número de actividades, algunas no pudieron realizarse debido a dificultades para establecer contacto con los puntos focales o limitaciones de tiempo de los y las participantes.

Por otro lado, los grupos focales fueron realizados de manera presencial y permitieron recoger información respecto a la normativa y gestión a nivel regional y local, así como sobre las características específicas de las experiencias de cada institución educativa.

- **Encuesta:** Se realizó una encuesta a través de un cuestionario en línea (Microsoft Forms) con miembros de las IIEE seleccionadas, incluyendo a directivos, promotores(as) de tutoría y convivencia escolar y docentes. El objetivo fue recoger información acerca de normativa y gestión, acompañamiento y apoyo, acceso a la educación o a la escuela, continuidad educativa, interacciones sociales, entre otros (Anexo 11). Sin embargo, los resultados de esta encuesta han sido incorporados únicamente de manera referencial debido a la falta de representatividad que no permite sustentar resultados cuantitativos.

El estudio enfrentó limitaciones logísticas durante el trabajo de campo, lo cual impidió completar la totalidad de las actividades planificadas inicialmente. En particular, se presentaron dificultades para establecer contacto con los puntos focales a través de los cuales se planeaba programar las entrevistas o grupos focales, lo que resultó en la imposibilidad de concretar estas actividades en muchas ocasiones. Estas dificultades se debieron a las circunstancias en las que trabajan o viven dichos puntos focales, con dificultades para poder establecer conexiones permanentes y, por ende, problemas para lograr una comunicación fluida con agentes externos. Además, las actividades de recolección de información se realizaron durante el último trimestre de 2023, periodo que coincidió con el cierre de año de autoridades educativas y escolares, lo que ocasionó limitaciones en la disponibilidad de sus agendas. Pese a ello, gracias a la colaboración de UNICEF, que recurrió a sus aliados territoriales para poder facilitar contacto con todos los puntos focales, sí se pudo agendar la mayor parte de las actividades. Además, se realizaron esfuerzos para concretar las coordinaciones de manera presencial siempre que fuese posible.

De manera similar, hubo dificultades para difundir la encuesta, lo que produjo una limitación metodológica: durante el periodo en que la encuesta estuvo disponible para su llenado, alrededor de 2 meses, se recibieron un total de 20 respuestas válidas, 8 correspondientes a la ciudad de Trujillo y 12 de Lima. Este reducido número de respuestas obtenidas en la encuesta se atribuye principalmente a las dificultades tecnológicas de las escuelas que usualmente no contaban con internet, el rechazo a participar por parte de algunas IIEE o el ausentismo (falta de respuesta del punto focal). En total, las IIEE que participaron fueron 3, 2 de Lima y 1 de Trujillo. Finalmente, la información recolectada en la encuesta fue utilizada de manera solo referencial debido a la baja representatividad (bajo número de respuestas).

La Tabla 4 resume la relación entre las dimensiones y subdimensiones de investigación definidas para este estudio y los instrumentos utilizados para la recolección de información. Como se puede observar, la revisión de literatura fue utilizada en todas las dimensiones y subdimensiones, mientras que las entrevistas sirvieron para obtener información sobre las dimensiones “Marco normativo e instrumentos de gestión” y “Oferta de protección social”. Los grupos focales permitieron recolectar información sobre las dimensiones “Acceso a la Educación Básica Regular”, “Continuidad en la trayectoria educativa de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad” y la subdimensión “Normativa e instrumentos de gestión de la DRE/UGEL que facilitan o limitan la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la EBR”; y finalmente, el cuestionario en línea fue utilizado en la subdimensión “Factores en las IIEE que facilitan o limitan el acceso” de las dimensiones “Acceso a la Educación Básica Regular” y “Continuidad en la trayectoria educativa de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad”.

Tabla 4. Dimensiones de investigación e instrumentos de recolección de información

Dimensión	Subdimensión	Análisis documental	Instrumentos		
			Entrevistas	Grupo focal	Encuesta
Marco normativo e instrumentos de gestión	Normativa e instrumentos de gestión nacionales que facilitan o limitan la inclusión educativa	Revisión de normativa	Entrevista 1		
	Normativa e instrumentos de gestión de DRE/UGEL que facilitan o limitan la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en EBR	Revisión de normativa	Entrevistas 3 y 4	Grupo focal 1	
Oferta de protección social	Programas y servicios de protección social que reciben las familias de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, que facilitan el acceso a la educación (cantidad/existencia)	Revisión bibliográfica	Entrevista 2		
	Aspectos de los programas y servicios de protección social que promueven la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (calidad/qué se les ofrece)	Revisión bibliográfica	Entrevista 2		
Acceso a la Educación Básica Regular	Factores en la familia que facilitan o limitan el acceso	Revisión de literatura		Grupo focal 4	
	Factores en las IIEE que facilitan o limitan el acceso	Revisión de literatura		Grupos focales 2 y 3	Cuestionario en línea
Continuidad en la trayectoria educativa de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad	Factores en la familia que facilitan o limitan la continuidad educativa	Revisión de literatura		Grupo focal 4	
	Factores en las IIEE que facilitan o limitan la continuidad educativa	Revisión de literatura		Grupos focales 2 y 3	Cuestionario en línea



La tabla a continuación resume la población a la cual se aplicará cada técnica de recojo de información y los detalles de su aplicación.

Tabla 5. Modalidad para el levantamiento de información

Entidad	Población objetivo	Método de recojo de información	Modalidad	Total de participantes	Instrumento
MINEDU	Directora de la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR)	Entrevista individual	Virtual	1	Guía de entrevista 1: Autoridades educativas
MIDIS	Directora ejecutiva del Programa CONTIGO	Entrevista individual	Presencial	1	Guía de entrevista 2: Autoridad CONTIGO
Gerencia Regional de Educación de la Libertad (GRELL)	Gerente de la GRELL	Entrevista individual	Presencial	1	Guía de entrevista 3: Autoridades regionales
	Responsable de la Oficina de Gestión Pedagógica de Educación Básica	Grupo focal	Presencial	4	Guía de grupo focal 1: Miembros de la GRELL
	Responsable del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial				
	Coordinador(a) de Convivencia Escolar y Familias				
	Otros(as) funcionarios(as) que se consideren relevantes para el estudio				
UGEL Lima Sur	Responsable del Área de Supervisión y Gestión del Servicio Educativo (ASGESE)	Grupo focal	Presencial	4	Guía de grupo focal 2: Miembros de la UGEL
	Responsable del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial (AGEBRE)				
	Responsables de Tutoría y Convivencia Escolar				
	Otros(as) funcionarios(as) que se consideren relevantes para el estudio				
UGEL Lima Norte	Responsable del Área de Supervisión y Gestión del Servicio Educativo (ASGESE)	Grupo focal	Presencial	4	Guía de grupo focal 2: Miembros de la UGEL
	Responsable del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial (AGEBRE)				
	Responsables de Tutoría y Convivencia Escolar				
	Otros(as) funcionarios(as) que se consideren relevantes para el estudio				

UGEL La Libertad	Director(a) de una UGEL de La Libertad	Entrevista individual	Presencial	1	Guía de entrevista 4: Autoridades locales educativas
	Responsable del Área de Supervisión y Gestión del Servicio Educativo (ASGESE)	Grupo focal		4	Guía de grupo focal 2: Miembros de la UGEL
	Responsable del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial (AGEBRE)				
	Responsables de Tutoría y Convivencia Escolar				
	Otros(as) funcionarios(as) que se consideren relevantes para el estudio				
IIEE	Director(a)/ subdirector(a), según sea el caso (1 en Lima y 1 en Trujillo)	Grupo focal	Presencial	6	Guía de grupo focal 3: Directivos de IIEE
	Docentes de los colegios de la UGEL 01 - San Juan de Miraflores (Lima Sur)	Grupo focal	Presencial	5 - 10	Guía de grupo focal 4: Docentes
	Docentes de los colegios de la UGEL 07 - San Juan de Miraflores (Lima Sur)	Grupo focal	Presencial	5 - 10	
	Docentes de los colegios de la UGEL 02 Rímac (Lima Norte)	Grupo focal	Presencial	5 - 10	
	Docentes de los colegios de la UGEL 02 - La Esperanza (La Libertad)	Grupo focal	Presencial	5 - 10	
	Docentes de los colegios de la UGEL 03 - Trujillo Noroeste (La Libertad)	Grupo focal	Presencial	5 - 10	
	Director(a)/ subdirector(a), según sea el caso	Microsoft Forms	En línea	1-2	Cuestionario en Microsoft Forms
	Promotores(as) de Tutoría y Convivencia Escolar			1-2	
	Docentes			8-10	
Padres y madres de familia	Grupo de padres y madres de la UGEL 01 - San Juan de Miraflores (Lima Sur)	Grupo focal	Presencial	10	Guía de grupo focal 5: Padres y madres de familia
	Grupo de padres y madres de la UGEL 07 - San Borja (Lima Sur)	Grupo focal	Presencial	10	
	Grupo de padres y madres de la UGEL 02 - Rímac (Lima Norte)	Grupo focal	Presencial	10	
	Grupo de padres y madres de la UGEL 02 - La Esperanza (La Libertad)	Grupo focal	Presencial	10	



c) Recojo de información y aspectos éticos

El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de octubre y diciembre de 2023, luego de realizar coordinaciones previas con los sujetos de estudio. Esto implicó la realización, de manera preliminar, de 3 entrevistas presenciales y 1 virtual, así como 16 grupos focales presenciales y 1 virtual, además de la aplicación de una encuesta a través de Microsoft Forms a todos los actores de las IIEE consideradas.

El levantamiento de información se llevó a cabo en línea con las consideraciones éticas correspondientes, manteniendo altos estándares de integridad y respeto por las creencias, usos y costumbres del entorno social y cultural, los derechos humanos y la igualdad de género, así como por el principio de “no hacer daño” en ninguna circunstancia. Se solicitó a todas las personas participantes que brindaran su consentimiento (Anexo 12) para formar parte de la investigación y para que sus datos fuesen recolectados, luego de informarles sobre los detalles de aquella, y se les aseguró que podrían retirar su consentimiento en cualquier momento, sin enfrentar represalias o consecuencias adversas.

Adicionalmente, se garantiza la protección de los datos sensibles y que estos no sean susceptibles de ser rastreados hasta su origen. Con tal finalidad, la información obtenida será almacenada por un plazo máximo de 3 años en las aplicaciones Google Drive y One Drive, bajo un sistema de seguridad de gestión de contraseñas al que solo tendrán acceso los integrantes del equipo de investigación. Finalmente, se validarán las declaraciones contenidas en el informe final con quienes proporcionaron la información relevante. Todas estas consideraciones fueron sometidas a la aprobación del Comité de Ética de la Universidad del Pacífico.

Una vez finalizada la etapa de recolección, se procedió a la sistematización de la información y al procesamiento de los resultados para elaborar las principales conclusiones del estudio y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Estas preguntas se diseñaron con el nivel de detalle necesario para abordar el estudio con énfasis en niñas y adolescentes mujeres con discapacidad, así como para distinguir la situación de la población migrante.

Posteriormente, los datos cualitativos obtenidos fueron sometidos a un análisis crítico, utilizando un enfoque inductivo para identificar patrones, temas emergentes y relaciones significativas. Este análisis permitió comprender las experiencias distintivas de las familias con niñas, niños y adolescentes con discapacidad, la perspectiva de los actores desde la oferta, e identificar las necesidades específicas de apoyo y servicios de estas poblaciones, así como las barreras y facilitadores que influyen en su acceso y permanencia en escuelas de EBR.

Con base en los hallazgos del estudio, se formulan recomendaciones prácticas y concretas para incentivar el acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la EBR.

3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

Esta sección describe el contexto que enmarca el estudio, abordando la situación de las personas con discapacidad, particularmente los niños, niñas y adolescentes, y su vinculación con el ámbito educativo (los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que actualmente asisten a la escuela). Se detallan las normativas y los cambios que fomentan la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad a la Educación Básica Regular (EBR), destacando las brechas de género y condición migratoria que evidencian una vulnerabilidad aún mayor.

En el país existe limitada información sobre la población con discapacidad, así como sobre los servicios educativos a los que esta población tiene acceso (Guadalupe *et al.*, 2017). Por este motivo, las cifras que a continuación se presentan son aproximaciones para comprender la situación.

Según el Censo Nacional 2017, el 10.3 % de la población, más de 3 millones de personas, declaró tener alguna discapacidad. De este grupo, el 14 % (463 372) son niñas, niños y adolescentes (INEI, 2019). Esta población enfrenta importantes barreras para acceder a la educación, es una de las más afectadas por la inequidad del sistema educativo, lo cual se traduce en la persistencia de brechas educativas de diferente tipo. Así, mientras el promedio de años de educación para las personas con discapacidad es de solo 7.7, para el resto de la población es de 10.4 años en promedio (UNICEF, 2023b). Además, la asistencia a programas educativos es considerablemente menor para personas con discapacidad entre los 6 y los 13 años de edad, con solo el 78.3 % en comparación con el 99.1 % en el caso de personas sin discapacidad en el mismo rango de edad (Ramos *et al.*, 2021).

Por otro lado, la población con discapacidad podría encontrarse subrepresentada en la EBR y tener menor probabilidad de completar su educación: según datos de UNICEF (2021) solo el 40.4 % de estudiantes con discapacidad culmina la educación primaria. Esto contribuye a tasas de analfabetismo más altas entre esta población, en 2017 alcanzaron el 16.8 %, 6.3 puntos porcentuales por encima de la población sin discapacidad (INEI, 2019).

Durante los últimos años, el Gobierno peruano ha introducido un conjunto de medidas orientadas a reducir estas brechas e incentivar el acceso equitativo a la educación para niños, niñas y adolescentes. El Ministerio de Educación (MINEDU) ha avanzado en la formulación de normativas y políticas, como la modificatoria del Reglamento de la Ley General de Educación (D.S. n.º 007-2021-MINEDU), que amplía el enfoque inclusivo con miras a que este no se entienda como únicamente referido a la atención de estudiantes con discapacidad. Además, inició la implementación del Servicio de Apoyo Educativo (SAE) en todas las escuelas y la promoción de enfoques pedagógicos fundamentales para una educación inclusiva, como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Estas medidas aún se encuentran en proceso de implementación por lo que, actualmente, los servicios existentes para favorecer la inclusión de niñas, niños y adolescentes con discapacidad se circunscriben



al Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), integrado por equipos de docentes y profesionales especializados dependientes de la Educación Básica Especial (EBE) destinados a mejorar las capacidades de atención por parte de las instituciones educativas (IIEE) a estudiantes con discapacidades. Sin embargo, los SAANEE tienen una baja cobertura (solo atienden al 12 % de las escuelas de inicial, al 20 % de las escuelas primarias, y al 15 % de las escuelas secundarias que tienen estudiantes con discapacidad) y se concentran principalmente en Lima (40.83 % de los profesionales de equipos).³ Esto contribuye a la disparidad en la calidad la educación recibida por niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las diferentes regiones del país.

Las niñas y mujeres con discapacidad enfrentan desafíos adicionales, como un mayor riesgo de ser víctimas de violencia de género y una reducida cantidad de oportunidades. Así, el Fondo de Población de Naciones Unidas señala que, si bien ya es preocupante que sea tres veces más probable que las personas con discapacidad sufran de violencia física, sexual y emocional, resulta aún más grave que las mujeres con discapacidad tengan hasta diez veces más probabilidades de sufrir de violencia sexual (UNFPA, 2018).

En cuanto a oportunidades, el INEI (2019) evidencia importantes brechas en el acceso a la educación de las mujeres con discapacidad: existe un mayor porcentaje de mujeres (16.7 %) que de hombres (9.1 %) que no han alcanzado ningún nivel de educación y el porcentaje de varones que cuentan con habilidades de lectoescritura (87.5 %) es mayor que el de mujeres (80 %) por 7.5 puntos porcentuales. Aún más, mientras que el 49.7 % de los varones con discapacidad son parte de la población económicamente activa, en el caso de las mujeres esta cifra se reduce al 32.1 %.

El Estado y el sector educación han venido trabajando en la incorporación del enfoque de igualdad de género como uno de los enfoques transversales del Currículo Nacional de Educación Básica, aprobado en 2016. No obstante, su implementación avanza lentamente debido a la oposición de determinados grupos y a la propia incapacidad del Estado para darle continuidad a las reformas (Muñoz, 2020).

Asimismo, el programa CONTIGO otorga transferencias a personas con discapacidad en situación de pobreza y pobreza extrema, pero está restringido a personas con discapacidad severa, por lo que aquellos con discapacidad leve o moderada no pueden acceder a él.

La población migrante y, en particular la venezolana (mayor población inmigrante en Perú), constituye un grupo altamente vulnerable en diversos aspectos, incluido el acceso a la educación. Según el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE.), el 61 % de los inmigrantes venezolanos se encuentra en Lima, y el 91.3 % está inscrito en instituciones educativas públicas. Además, de acuerdo con la *Encuesta dirigida a la población venezolana que reside en el país* (ENPOVE) de 2018,

³ Censo educativo 2018. <https://escale.minedu.gob.pe> [Obtenido el 12 de noviembre de 2020].

solo el 34.5 % de los niños y adolescentes hombres asiste a la escuela, mientras que este porcentaje asciende al 42.1 % en el caso de las niñas y adolescentes mujeres (Alcázar *et al.*, 2021). Esta situación es alarmante: alrededor de un quinto de las familias venezolanas en Lima no han podido matricular a sus hijos o hijas en centros educativos o no tienen la intención de hacerlo (Blouin *et al.*, 2019).

En este contexto, proyectos financiados con fondos de la cooperación internacional como UNICEF, UNESCO y otras organizaciones han venido desarrollando acciones destinadas a promover un enfoque más inclusivo en la atención a la diversidad en el ámbito educativo peruano. Estos proyectos han puesto especial énfasis en la atención a poblaciones vulnerables, como las personas con discapacidad y la población migrante. Por ejemplo, el proyecto +Inclusión, desarrollado por la ONG SODIS y financiado por UNICEF, se centró en fortalecer las capacidades de las escuelas primarias para trabajar con un enfoque inclusivo en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) n.º 04 en Lima y la UGEL de Coronel Portillo en Ucayali. Del mismo modo, el programa +Diversidad, financiado por el programa Education Cannot Wait, promovió la inclusión de la población migrante venezolana y el fortalecimiento de las comunidades de acogida en instituciones educativas de las UGEL n.º 02 y n.º 04 en Lima y las UGEL de La Libertad.

El Gobierno también ha implementado algunas iniciativas dirigidas, principalmente, a mejorar el acceso a la educación de la población migrante, aunque la mayoría se han abordado dentro del marco de la política migratoria, lo que supone una limitación en la cantidad de herramientas disponibles. Sin embargo, entre 2019 y 2020 se realizó la campaña “Lima Aprende, ni un niño sin estudiar”, implementada por el MINEDU y la Dirección Regional de Educación (DRE) de Lima Metropolitana. El objetivo de esta campaña fue garantizar la inclusión en el sistema educativo peruano de los niños, niñas y adolescentes que no se habían matriculado al inicio del año escolar (Alcázar *et al.*, 2021). Aunque esta campaña beneficiaba a cualquier menor de edad en Lima Metropolitana que estuviera fuera del sistema educativo, sus principales beneficiarios fueron los niños, niñas y adolescentes venezolanos, pues se propuso su creación tras identificar que una de las principales causas de exclusión educativa en su caso la constituía el arribo al país en fechas posteriores al inicio de clases (Alcázar & Balarin, 2020). La campaña contaba con tres componentes: acceso, aprendizajes y convivencia. De ellos, el más destacado fue el primero, que implicaba la creación de vacantes adicionales para asegurar el ingreso al sistema educativo a pesar del avance del año escolar.

Finalmente, es importante señalar que la falta de un enfoque integral por parte del Estado hacia los hogares con niños, niñas y adolescentes con discapacidad y migrantes constituye una deficiencia significativa. Este enfoque integral es fundamental para garantizar que estos hogares tengan acceso a servicios básicos y complementarios que les permitan reducir su vulnerabilidad y alcanzar un estándar mínimo de calidad de vida.



a) Objetivo

El objetivo del estudio es conocer los factores de acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de Educación Básica Regular (EBR), así como **identificar las barreras y facilitadores** que influyen en estos aspectos, haciendo hincapié en las niñas y adolescentes mujeres y prestando atención a los migrantes.

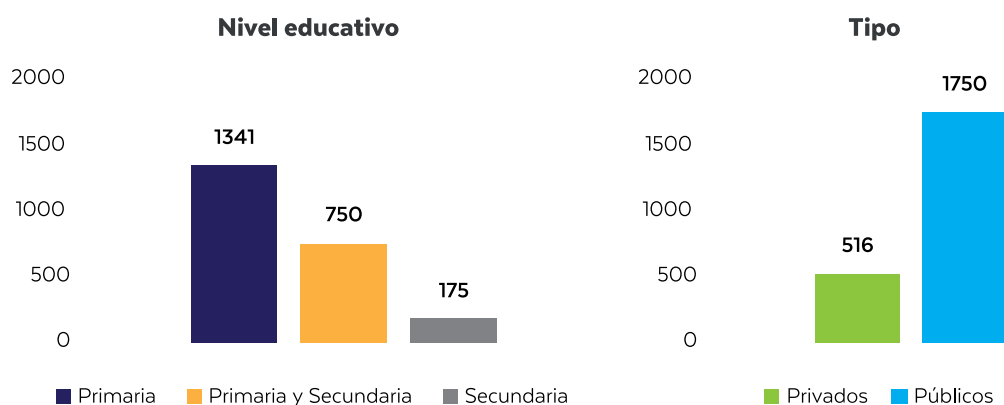
b) Caracterización de la población

El estudio se circunscribió a Lima Metropolitana y la región La Libertad. A continuación se caracteriza brevemente el servicio educativo ofrecido en ambas regiones, utilizando datos de ESCALE.⁴

En la región La Libertad, hay un total de 2266 colegios de EBR que ofrecen educación primaria y/o secundaria. De estos, 2091 (92.3 %) ofrecen educación primaria, mientras que 925 brindan educación secundaria (40.8 %). Además, 516 son privados y 1750 son públicos, lo que representa el 22.8 % y el 77.2 %, respectivamente, bajo la supervisión de 15 UGEL. Por otro lado, Trujillo cuenta con un total de 448 colegios de EBR, de los cuales 377 (84.2 %) ofrecen educación primaria y 245 (54.7 %) secundaria. De estos, 257 (57.4 %) son privados y 191 (42.6 %) son públicos, y están bajo la supervisión de 4 UGEL:

- 90 colegios bajo la UGEL 01 – El Porvenir
- 80 colegios bajo la UGEL 02 – La Esperanza
- 135 colegios bajo la UGEL 03 – Trujillo Noroeste
- 102 colegios bajo la UGEL 04 – Trujillo Sureste

Figura 1. Caracterización escuelas EBR La Libertad



Fuente: ESCALE, 8/09/2023 (<https://escale.minedu.gob.pe>) | Elaboración propia.

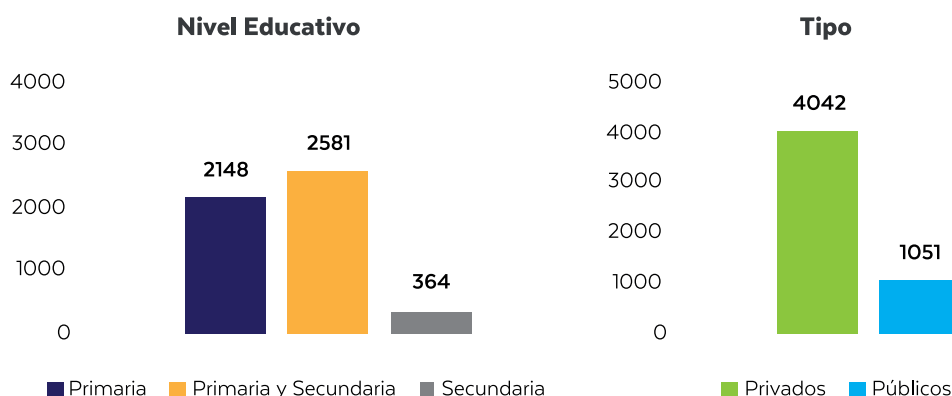
⁴ ESCALE. Perú. <https://escale.minedu.gob.pe/padron-de-iiee> [Obtenido el 8 de septiembre de 2023].

En cuanto a la distribución del alumnado, en La Libertad hay 416 689 alumnos y alumnas, de los cuales 211 355 (50.7 %) son hombres y 205 334 (49.3 %) son mujeres. Del total de alumnos y alumnas en la región, 179 396 (43.1 %) se encuentran en Trujillo. De ellos, 89 925 (50.1 %) son hombres y 89 471 (49.9 %) son mujeres.

Por otro lado, en Lima Metropolitana hay un total de 5093 colegios, de los que 4729 (92.9 %) ofrecen educación primaria y 2945 (57.8 %) educación secundaria. Asimismo, 4042 (79.4 %) son privados y 1051 (20.6 %) son públicos y se encuentran bajo la supervisión de siete UGEL bajo el siguiente esquema:

- **190** colegios bajo la UGEL 01 – San Juan de Miraflores
- **162** colegios bajo la UGEL 02 – Rímac
- **126** colegios bajo la UGEL 03 – Breña
- **181** colegios bajo la UGEL 04 – Comas
- **135** colegios bajo la UGEL 05 – San Juan de Lurigancho
- **168** colegios bajo la UGEL 06 – Ate
- **89** colegios bajo la UGEL 07 – San Borja

Figura 2. Caracterización escuelas de EBR en Lima Metropolitana

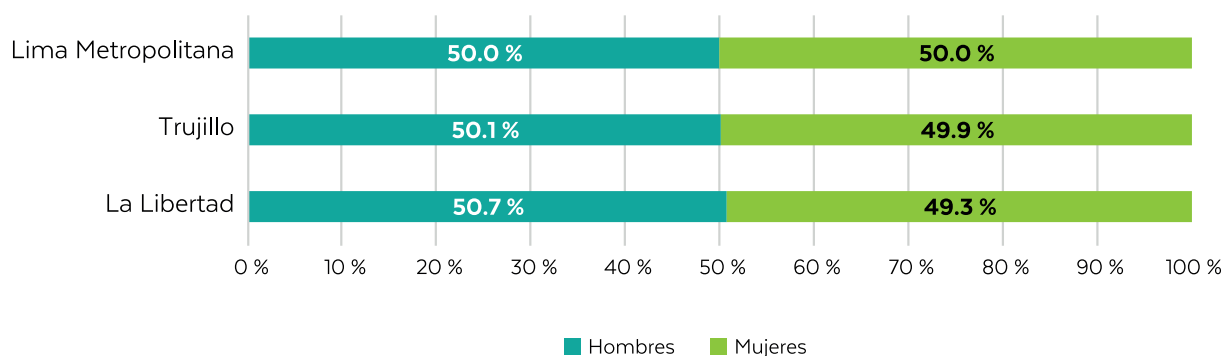


Fuente: ESCALE, 8/09/2023 (<https://escale.minedu.gob.pe/>) / Elaboración propia

Por último, en Lima Metropolitana hay un total de 933 276 alumnos y alumnas, de los cuales 466 366 (50.0 %) son hombres y 466 910 (50.0 %) son mujeres.



Figura 3. Distribución por género



ESCALE, 8/09/2023 (<https://escale.minedu.gob.pe/>) Elaboración propia.

A modo de conclusión, resulta interesante señalar algunas de las diferencias y similitudes observadas entre distintas localidades. En este sentido, resalta la distribución de instituciones educativas privadas y públicas dado que, mientras en La Libertad hay una clara predominancia de la educación pública, en Lima Metropolitana ocurre lo contrario. Trujillo representa un caso intermedio ya que, aunque hay una mayor proporción de instituciones privadas, la distribución es más equilibrada. Sobre este punto, una posible explicación es que tanto Trujillo como Lima son ciudades con una alta densidad poblacional, y esto podría estar asociado a una mayor demanda atendida por el sector privado. Es importante destacar que, en las tres localidades analizadas, la distribución de la población estudiantil es similar y refleja que hay tantos estudiantes hombres como mujeres.

4. MARCO TEÓRICO

En esta sección se presentan los conceptos y bases teóricas que permiten enmarcar la información recolectada en el estudio y profundizar en su análisis. Se desarrolla el concepto de educación inclusiva, se discute el modelo social de la discapacidad y se plantean las barreras que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, haciendo énfasis en las diferencias de género y condición migratoria. Posteriormente, esta información se utiliza como fundamento para comprender la información recolectada mediante el trabajo de campo, al tiempo que se realiza el ejercicio de contrastar con el fin de identificar brechas entre lo que la literatura caracteriza y lo que las personas son capaces de identificar en sus propias experiencias.

a) Educación inclusiva

i) Conceptualización

En un mundo caracterizado por la globalización, que plantea una compleja interdependencia entre las sociedades y exige aprender a convivir de manera respetuosa y solidaria, la educación inclusiva se presenta como un **medio para construir una sociedad más inclusiva, tolerante y pacífica desde la escuela.**

La educación inclusiva debe ser entendida desde diversas perspectivas:

- **Un enfoque transversal en el sistema educativo**, mediante el cual el sistema educativo y, en particular, las escuelas, fortalecen sus capacidades para proporcionar educación a todas las personas, con énfasis en aquellas que enfrentan situaciones de especial vulnerabilidad.
- **Una condición de calidad educativa**, entendida como el logro de un conjunto de características integrales e indivisibles en sí mismas: la eficiencia, la eficacia, la equidad, la relevancia y la pertinencia educativa (UNESCO, 2007).
- **Un derecho de todas y todos los y las estudiantes**, especialmente de quienes pertenecen a grupos poblacionales que por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados. Por lo tanto, el derecho a la educación inclusiva abarca las dimensiones de disponibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad de la educación para todos los educandos.

Aunque la educación inclusiva implica la educación de todas y todos los y las estudiantes, tradicionalmente se ha asociado este concepto con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, un grupo que ha soportado múltiples exclusiones y recortes en sus derechos en el sistema educativo.

ii) Transformaciones hacia un sistema educativo inclusivo

En el documento *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos*, la UNESCO (2021) describe un marco conceptual basado en las ideas del profesor Mel Ainscow. Este enfoque parte de la premisa de que los obstáculos que experimentan algunos educandos, y que provocan su marginación, son resultado de factores contextuales; y sostiene que la educación de toda persona es igualmente valiosa y los esfuerzos deben enfocarse en brindar a todo el alumnado oportunidades educativas pertinentes, de calidad, efectivas y equitativas.



Adicionalmente, promueve que los sistemas educativos se centren en resolver los obstáculos que enfrentan los y las estudiantes en lugar de dividirlos según categorías a las que pertenecen o no. En este sentido, la mejor alternativa es impulsar, implementar y promover la educación inclusiva incluyendo, en la medida de lo posible, a todos los niños y niñas en los mismos espacios, independientemente de sus características físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo.

El documento de la UNESCO alega que este enfoque se considera óptimo por tres motivos: desde el punto de vista educativo, dado que desarrollar formas de enseñanza que respondan a diferencias individuales es beneficioso para todos los niños y niñas; desde el punto de vista social, en vista de que una educación inclusiva permite sentar las bases para una sociedad justa y no discriminatoria; y desde el punto de vista económico, porque resulta menos costoso crear y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños y niñas que establecer un sistema complejo de distintos tipos de escuelas especializadas en diversas categorías de educandos.

Para desarrollar sistemas educativos inclusivos, Booth y Ainscow (2006) describen tres dimensiones en las que se debe trabajar:

- Creación de culturas inclusivas: Un entorno seguro en el que toda persona es valiosa y en el que se acepta, colabora y estimula. Esto implica el desarrollo y la transmisión de valores compartidos a nuevos profesionales, niños, niñas, equipos directivos y padres, madres o cuidadores(as), que guíen las decisiones de política y las prácticas.
- Generación de políticas inclusivas: Que la inclusión impregne todas las políticas, fomentando la participación de los niños, niñas y profesionales en toda el área de influencia considerada y reduciendo las presiones excluyentes. En esta dimensión se progresa cuando todas las políticas conllevan estrategias claras para el cambio inclusivo y brindan apoyo a actividades que aumentan la capacidad para responder a la diversidad.
- Desarrollo de prácticas inclusivas: Actividades que reflejen culturas y políticas inclusivas. Las actividades se planifican teniendo en cuenta la diversidad de niños, niñas y jóvenes del entorno, fomentando su participación activa y utilizando recursos materiales y humanos para apoyar el juego, el aprendizaje, la participación, etc.

b) Discapacidad y modelo social

Para comprender las barreras que experimentan las personas con discapacidad, es necesario adoptar un enfoque que vaya más allá del modelo clínico o rehabilitador y recoja los aportes del modelo social.

Históricamente se reconocen tres paradigmas para entender el concepto de discapacidad (Palacios, 2016):

- i. Modelo de prescindencia,** en el cual se diferencia una etapa inicial de eugénesis de las personas con discapacidad, y otra de marcada marginación.

ii. Modelo rehabilitador (también llamado “médico”), que significó importantes avances en el tratamiento de las personas con discapacidad, pero mantenía un propósito normalizador y la búsqueda de la desaparición de la deficiencia, entendiendo la discapacidad como un problema inherente a la persona.

iii. Modelo social, que postula que la discapacidad es generada por la interacción entre la deficiencia y las barreras del entorno. En este enfoque se entiende que las limitaciones de la sociedad para prestar servicios adecuados son las que incapacitan a las personas con discapacidad.

El modelo social de la discapacidad es recogido por la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), que establece principios como la vida independiente, la no discriminación, la accesibilidad universal, la normalización del entorno y la participación de las personas con discapacidad en cada uno de los aspectos que tienen que ver con sus vidas.

En línea con este modelo, la oferta de protección social tiene la misión de brindar productos y servicios que permitan cerrar las brechas en el entorno responsables de generar la discapacidad. En el caso de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, una de las principales necesidades que esta oferta debe abordar es la vinculada con los cuidados, que son aquellas actividades que se realizan con el objetivo de regenerar el bienestar de la persona en las dimensiones material, emocional, cultural y moral para el sostenimiento de la vida, especialmente en lo que se refiere a actividades básicas e instrumentales de la vida diaria (Medellín et al., 2018). Estas actividades incluyen el cuidado directo de otras personas, el suministro de las condiciones del cuidado, la gestión mental del cuidado y el autocuidado (Esquivel, 2011), lo que implica que el cuidado involucra limpieza de la casa, compra de alimentos, coordinación de horarios, traslados a centros educativos y a otras instituciones, supervisión del trabajo de cuidadoras remuneradas, entre otros (Medellín et al., 2018)..

Los cuidados son de suma importancia para la población de niñas, niños y adolescentes con discapacidad debido a su alto grado de vulnerabilidad, dependencia y fragilidad. Aunque son indispensables para alcanzar un mínimo nivel de independencia (ONU Mujeres y CEPAL, 2021) y se consideran un derecho de todo aquel ciudadano que los necesite (Pautassi, 2010), actualmente los cuidados suelen depender principalmente de la capacidad familiar para brindarlos, precisamente debido a la ausencia de una oferta adecuada de servicios de protección social.

Como consecuencia, el foco de este servicio debe centrarse no solo en el receptor del cuidado, sino también en las familias de estas personas. La decisión entre renunciar a horas de trabajo para poder brindar el cuidado de primera mano o encontrar la manera de contratar o hacer arreglos para el cuidado privado por un tercero, puede impactar significativamente la economía del hogar (Cruz-Saco y Pérez, 2020). Además, quienes deciden interrumpir su trayectoria laboral para responsabilizarse del cuidado de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a menudo carecen de la capacitación necesaria para llevar a cabo esta tarea correctamente y no cuentan con los recursos para adquirir la formación faltante.

Adicionalmente, es importante mencionar que, en el Perú y en la mayoría de los países alrededor del mundo, la responsabilidad de los cuidados dentro del hogar recae habitualmente sobre las mujeres.



Esto implica que ellas enfrentan una barrera adicional para ingresar al mercado laboral y que el eventual aumento de su participación en este, aunado a la disminución del tamaño de las familias, hace que las redes familiares con capacidad de brindar cuidados no remunerados sean cada vez más reducidas (OPS y BID, 2023). Por lo tanto, la oferta de servicios de cuidado y apoyo beneficiaría tanto a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad como a sus cuidadores.

Por otro lado, en cuanto a la educación de las personas con discapacidad, es de esperar que esta haya estado marcada por la influencia de los mismos paradigmas del modelo médico y rehabilitador que determinaron el tratamiento de la discapacidad durante años. En un primer momento se creía que las personas con discapacidad no eran educables y eran incapaces de adquirir habilidades, por lo que estaban excluidas del sistema educativo.

Con el surgimiento de la educación especial, se crearon instituciones educativas *ad-hoc* para esta población, con un marcado énfasis en un **enfoque médico y rehabilitador** que buscaba normalizar lo más posible el comportamiento de estas personas. Posteriormente, se desarrolló la idea de la integración de las personas con discapacidad en escuelas regulares o comunes, pero con el condicionamiento de que estas personas tuvieran algunas características que les permitieran “adaptarse” a las dinámicas educativas.

En los últimos años, con el fortalecimiento del **modelo social** y gracias a la lucha de las organizaciones de personas con discapacidad, se empezó a hablar de la educación inclusiva como un derecho de ese grupo poblacional. Este derecho fue recogido por la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* que, en su artículo 24, establece el derecho a la educación de las personas con discapacidad, indicando que este derecho implica el acceso a un sistema de educación inclusiva en todos sus niveles, así como el establecimiento de ajustes razonables y de medidas de apoyo personalizadas y efectivas.

c) Inequidad en la educación peruana

i) Principales barreras que enfrentan los y las estudiantes para acceder a la escuela

1. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad

La infancia y adolescencia con discapacidad enfrenta una serie de obstáculos que dificultan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje dentro del entorno escolar. A continuación, se enumeran las principales barreras por superar:

- La escasez de vacantes, la falta de preparación para recibir a niños con discapacidad, o la imposición de requisitos previos como el dominio del lenguaje oral o la necesidad de contratar un acompañante educativo para su admisión.
- El acoso y las agresiones por parte de compañeros, familias y docentes, que tienen un impacto negativo en el autoconcepto y la autoestima de los y las estudiantes con discapacidad, generándoles malestar cuando se enfrentan a actos de segregación, como castigos o exclusión de actividades escolares o recreativas.

- La limitación en la participación de niños y niñas con discapacidad en actividades recreativas, deportivas y sociales en igualdad de condiciones, bajo el pretexto de protegerlos y/o evitar responsabilidades por parte de la escuela, lo que afecta las relaciones interpersonales entre los y las estudiantes (Calderón, 2012).
- Las expectativas limitadas sobre los logros que pueden alcanzar los y las estudiantes con discapacidad por parte de los y las docentes. En general, la experiencia educativa de las personas con discapacidad en las instituciones de Educación Básica Regular depende, en gran medida, del interés y la actitud del docente.
- La precaria situación de la mayoría de las instituciones educativas del sector público en términos de infraestructura, mobiliario, personal de apoyo y materiales educativos diferenciados, lo que dificulta el acceso a aprendizajes de calidad, servicios e instalaciones, movilidad e interacción social de los y las estudiantes con discapacidad, impulsando la deserción escolar.⁵ Por ejemplo, en general las escuelas no cuentan con intérpretes de lengua de señas o docentes con competencia en esta área y las estrategias de enseñanza y los materiales no están diseñados considerando la accesibilidad comunicacional, como el uso de pictogramas, imágenes o texto simplificado (UNICEF e Inclusion International, 2018).
- La insuficiencia en los servicios de apoyo y asesoramiento para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos, lo que limita las posibilidades de las y los estudiantes con discapacidad para acceder, permanecer y aprender exitosamente en un sistema de educación inclusivo.⁶
- El mantenimiento de un sistema paralelo (segregación) a través de la educación especial en el sistema educativo peruano, muchas veces requerido y valorado por los padres y madres de los niños y niñas con discapacidad debido al temor a la discriminación y el maltrato, pues no confían en que las instituciones educativas, en las actuales condiciones del servicio que brindan, puedan garantizar su integridad (Cueto et al., 2018).
- Las concepciones erróneas sobre la discapacidad a nivel comunitario, que abarcan el prejuicio, la desinformación, la estigmatización y los falsos conceptos sobre las capacidades de las personas con discapacidad, además de la falta de formación académica y habilidades pedagógicas específicas que les permitan abordar de manera efectiva y apreciar la diversidad del alumnado en sus necesidades académicas y sociales para el desarrollo escolar y la interacción.⁷ Como resultado, algunas familias no aceptan la condición de sus hijos e hijas (UNICEF e Inclusion International, 2018). Otras familias encuentran mayor seguridad en instituciones con un enfoque segregador, como los centros de educación especial, donde se garantiza un cuidado personalizado para sus hijos e hijas y se perciben como entornos más acogedores, donde están protegidos de la discriminación o el maltrato.
- Los costos adicionales que para la familia implica tener a su hijo o hija con discapacidad en una escuela regular, pues algunos padres, y madres principalmente, se ven en la obligación de renunciar

5 + Inclusión: Derecho a una educación inclusiva para niños, niñas y adolescentes.

<https://www.unicef.org/peru/mas-inclusion-educacion-inclusiva>. [Obtenido de UNICEF Perú el 2 de octubre de 2021].

6 Ver nota anterior.

7 Ver nota anterior.



a sus trabajos porque la escuela les solicita como requisito que sean acompañantes de sus hijos o hijas en la escuela.

- La falta de accesibilidad física y de medios de transporte, que limita el acceso y la asistencia de los y las estudiantes con discapacidad a la escuela y otros lugares, debido a la falta de rampas y mobiliario adecuado tanto en las escuelas como en las calles y el transporte público.
- La subestimación del derecho a la educación de las personas con discapacidad. Este derecho debe ser reivindicado ante los organismos oficiales y asegurado por las familias en beneficio de sus miembros con discapacidad. Conforme aumenta la complejidad en los niveles educativos, especialmente en la transición de la educación primaria a la secundaria, esta percepción disminuye, lo que provoca que tanto las familias como los y las estudiantes con discapacidad abandonen las instituciones escolares inclusivas y, en ocasiones, cualquier forma de escolarización.

2. Niñas, niños y adolescentes migrantes

La literatura internacional, especialmente aquella relacionada con los fenómenos migratorios en la región, sugiere que familias y estudiantes migrantes enfrentan una serie de desafíos para acceder y mantenerse en los sistemas educativos. A continuación, se detallan algunas de las barreras de acceso que enfrentan los niños, niñas y adolescentes migrantes:

- La marcada ausencia de políticas explícitamente orientadas a facilitar la inclusión educativa de la población migrante extranjera en Perú, lo que impide que el marco regulador garantice efectivamente sus derechos (Alcázar y Balarín, 2020).
- La escasez de vacantes en el proceso de matriculación, una problemática frecuente en el sistema educativo peruano que afecta transversalmente a todos los alumnos y alumnas, incluidos los y las migrantes (Save the Children, 2022).
- La inflexibilidad en las fechas del calendario escolar, especialmente para quienes llegan a Perú después del período de matrícula general, lo que obliga a las familias a trasladar a los niños y niñas a la escuela en un corto período al comienzo del año o, caso contrario, a esperar hasta el siguiente año escolar, lo que puede afectar su desarrollo intelectual y trayectoria educativa (Save the Children, 2022).
- La carencia de documentos migratorios, de identidad y/o de certificados de estudios. La migración muchas veces ocurre en situaciones de vulnerabilidad extrema, que impide obtener los documentos requeridos en el país de origen y apostillarlos adecuadamente antes de llevarlos al país de destino, Perú. Como resultado, las familias hallan numerosas trabas para poder acceder formalmente al sistema educativo peruano (Save the Children, 2022).
- La falta de información disponible sobre los procesos para acceder al sistema educativo (Alcázar et al., 2021).

- La falta de apoyo socioemocional, ya que la migración es un evento altamente estresante para una familia. Puede afectar la autoconfianza y seguridad de los y las migrantes, quienes deben enfrentarse a procesos de aculturación y sus repercusiones en las relaciones interpersonales y el aprendizaje (Dávalos, 2022).
- Los factores culturales en el entorno escolar generan situaciones de violencia como la discriminación, el racismo y la xenofobia, basadas en estigmas relacionados con diferencias en el color de piel, la manera de hablar, el uso de modismos y otras costumbres sociales y culturales. Estas formas de discriminación afectan diversos ámbitos en la vida de las y los estudiantes migrantes, como su sentido de pertenencia a la comunidad, su motivación y su aprendizaje. Además, pueden provocar problemas de salud mental, como depresión y baja autoestima (Dávalos, 2022).

3. Niñas y adolescentes mujeres

Benavides (2005) realizó un diagnóstico de los avances y desafíos que enfrentaba el Perú en la incorporación de las mujeres a la educación, que aún arroja luz sobre la situación actual, e identifica las siguientes barreras al acceso:

- La falta de formación en enfoque de género del personal educativo representa un obstáculo significativo. A pesar de los esfuerzos normativos, la ausencia de una estrategia para educar y reeducar a los agentes educativos ha dejado prácticas institucionalizadas difíciles de cambiar. Dado que estos agentes pueden moldear, transformar o incluso bloquear reformas, resulta crucial integrar el tema de género de manera más profunda en los procesos de formación docente (tanto inicial como en servicio). Esto garantizará que los y las docentes no solo comprendan, sino que adopten y apliquen los principios de igualdad de género en su práctica educativa. De lo contrario, existe el riesgo de contar con un cuerpo docente poco preparado para implementar un currículo que promueva la equidad de género de manera efectiva.
- Los factores culturales que asignan a las mujeres migrantes una mayor carga en los cuidados y las responsabilidades del hogar, limitando así su acceso y participación en la educación.
- La percepción negativa sobre los limitados beneficios económicos de la educación para las mujeres, especialmente en familias de bajos recursos económicos y con madres con menor formación, constituye un obstáculo importante. Existe evidencia de que familias con un mejor nivel educativo tienden a tomar decisiones de manera más meritocrática y a brindar una formación más equitativa a sus hijos e hijas. Esto se debe, en gran medida, a que las madres pueden observar en sí mismas los beneficios de la educación y, por lo tanto, están más inclinadas a invertir en la educación de sus hijas.
- Las expectativas limitadas sobre los logros académicos de las estudiantes mujeres en algunas áreas resultan en diferencias en los resultados académicos (Benavides, 2005). Es decir, docentes y familias esperan mejores resultados educativos entre los hombres en materias como matemáticas y ciencias, mientras que entre las mujeres se esperan mejores resultados en cursos de letras.



- La limitada oferta educativa perpetúa las desigualdades en educación, las cuales solo desaparecen cuando los niveles educativos alcanzan su saturación total (100 % de acceso). En ese punto, desaparece la “competencia” por los espacios educativos y, por tanto, la selectividad. Con respecto al género, se espera que, una vez que la mayoría de los niños estén integrados en el sistema educativo, las brechas disminuyan. Hasta la fecha, la expansión de la cobertura ha sido la política educativa que más ha favorecido la inclusión de las niñas. Desde esta perspectiva, es crucial no solo garantizar la gratuidad, sino también mejorar la disponibilidad de escuelas secundarias rurales para reducir la brecha de género en ese nivel. Esto ayudaría a disminuir la probabilidad de que las familias tengan que decidir a quién le corresponde recibir una mayor escolaridad.

Tabla 6. Barreras para el acceso a la educación

Niñas, niños y adolescentes con discapacidad	Niñas, niños y adolescentes migrantes	Niñas y adolescentes mujeres
• Falta de vacantes • Falta de capacitación de docentes y personal administrativo • Requisitos previos restrictivos • Burlas y agresiones en el entorno escolar • Creencias que restringen la participación • Temores y expectativas limitadas por parte de los docentes • Falta de recursos humanos y materiales • Bajo desarrollo, alcance y efectividad de los servicios de apoyo para la inclusión • Educación segregada • Preferencia de los padres y madres por sistema segregado • Concepciones erróneas sobre la discapacidad • No aceptación de la condición de los hijos e hijas por parte de las familias • Costo elevado de la educación • Limitaciones en accesibilidad y transporte • Conciencia limitada sobre el derecho a la educación de las personas con discapacidad	• Ausencia de políticas explícitamente orientadas a facilitar la inclusión educativa • Vacantes insuficientes • Fechas de inscripción rígidas limitantes • Ausencia de documentación adecuada y dificultad para obtenerla • Desconocimiento del proceso de inscripción • Falta de soporte socioemocional para afrontar el estrés causado por la migración • Discriminación, racismo y xenofobia	• Falta de una estrategia para educar y reeducar al personal educativo • Asignación desigual de tareas del hogar • Creencias incorrectas sobre los retornos de la educación femenina • Bajas expectativas sobre los logros de aprendizaje de las estudiantes mujeres en comparación con los hombres. • Oferta educativa limitada

De acuerdo con la revisión de literatura, se identifican diversas barreras que dificultan el acceso a la educación para niñas, niños y adolescentes que presenten discapacidad, que sean migrantes o que sean mujeres. En específico, se observa que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad enfrentan un mayor número de barreras, evidenciando su condición de vulnerabilidad. Por ende, se hace necesario identificar aquellos factores que afectan su acceso a la educación, en especial si son migrantes o mujeres, debido a que la interseccionalidad de sus características podría acrecentar las dificultades por superar.

ii) Principales barreras que enfrentan los y las estudiantes para su continuidad educativa en la escuela

1. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad

A continuación, se presentan las principales barreras a la permanencia que enfrentan los y las estudiantes con discapacidad:

- La calidad educativa inferior en comparación con la de los y las estudiantes sin discapacidad: la falta de ajustes y medidas necesarias coloca a estos estudiantes en desventaja para aprender, lo que se traduce en bajos niveles de rendimiento académico en los aprendizajes fundamentales (Ramos et al., 2021).
- La falta de servicios educativos que brinden los apoyos que se necesitan para atender a estudiantes con discapacidad: los materiales carecen de las adaptaciones necesarias y los y las docentes no tienen la experiencia, formación o apoyo requeridos para una inclusión efectiva (Ramos et al., 2021).
- El clima inadecuado en el aula y las actitudes negativas, que incluyen prejuicios, falta de información, estigmatización e ideas erróneas sobre las capacidades de las personas con discapacidad: estos factores contribuyen a un ambiente institucional adverso en el que se multiplican los obstáculos para la convivencia escolar, generando situaciones de aislamiento, segregación y acoso hacia los y las estudiantes con discapacidad.
- La ausencia de aplicación y fiscalización del cumplimiento de las normas: a pesar de que existe normativa que regula la inclusión educativa de personas con discapacidad, la mayoría de las escuelas no la aplican integralmente (Bregaglio y Constantino, 2021).
- La ausencia de culturas de aula inclusivas que promuevan que los compañeros y compañeras de clase de los y las estudiantes con discapacidad sepan cómo interactuar con la diversidad y con sus compañeros con discapacidad: esto dificulta aún más el proceso de aprendizaje para las personas con discapacidad y pone en riesgo su permanencia en el sistema educativo.
- Las exigencias adicionales a lo largo del proceso educativo para los y las estudiantes con discapacidad y sus familias: por ejemplo, en algunas escuelas se requiere que el alumno o alumna con discapacidad cuente con una persona acompañante presente durante toda la jornada escolar (maestra sombra o *shadow*), lo que constituye un acto discriminatorio expresamente prohibido



en la Ley n.º 30797, que promueve la educación inclusiva. Sin embargo, esta práctica persiste, lo que representa una carga importante para las familias, que deben decidir entre asumir el gasto de contratar a dicha persona acompañante o que alguien del grupo familiar renuncie a sus otras actividades para asumir esta responsabilidad (Defensoría del Pueblo, 2019).

- Los costos adicionales asociados a la educación, que pueden resultar prohibitivos para algunas familias. La pobreza termina siendo una barrera crucial para la educación inclusiva de calidad, y afecta negativamente la permanencia de algunos alumnos y alumnas (Fernández, 2007).

2. Niñas, niños y adolescentes migrantes

A continuación, se presentan las principales barreras que afectan la permanencia en la educación de los y las estudiantes migrantes:

- Las dinámicas sociales dificultan la integración social de los y las estudiantes mayores. Según Alcázar *et al.* (2021), la edad en que las y los estudiantes migrantes se incorporan al sistema educativo influye en la facilidad con la que pueden integrarse al sistema educativo, no solo desde el punto de vista académico, sino también desde el punto de vista de las dinámicas sociales. Habitualmente, el proceso es más fácil para los y las estudiantes más jóvenes que para aquellos y aquellas mayores.
- La inestabilidad familiar y social impacta el derecho a la educación de los y las estudiantes migrantes. Según Save the Children (2022), la permanencia de alumnos y alumnas migrantes se ve condicionada por la situación familiar, que a su vez está influenciada por la política migratoria vigente. Esta situación afecta la inserción laboral y la vulnerabilidad de los y las inmigrantes, lo que repercute en la capacidad de padres y madres de familia para hacer seguimiento a sus hijos e hijas y brindarles apoyo en su proceso de inserción. Además, provoca inestabilidad en la residencia, obliga a cambios de escuela, afecta la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, y pone en riesgo la capacidad de pagar las pensiones en escuelas privadas (Alcázar *et al.*, 2021).
- Las dificultades económicas provocan que las tasas de empleo entre los y las menores de edad venezolanos sean considerablemente más altas que entre sus pares nacionales (Alcázar y Balarín, 2020). En muchas ocasiones, esto obliga a los niños a abandonar sus estudios para trabajar y así contribuir al sustento familiar y facilitar el asentamiento de sus familias.
- La promoción de discursos xenofóbicos por parte de los medios de comunicación afecta negativamente la calidad de vida de la población migrante e interfiere con su capacidad de aprendizaje.
- La falta de políticas pedagógicas o de convivencia escolar a nivel nacional también impacta negativamente en la permanencia de los alumnos y alumnas. La mayoría de las escuelas carece de estrategias transversales de inclusión o educación intercultural, y el personal no está capacitado para manejar casos de xenofobia, teniendo dificultades para identificar y responder a dinámicas de discriminación. Esto significa que no hay procedimientos estandarizados para abordar problemáticas surgidas de diferencias en las mallas curriculares de ambos países, dejando a las instituciones y su personal sin las herramientas necesarias para fomentar un entorno de aprendizaje multicultural adecuado.

- La gestión escolar poco transparente y democrática proporciona un entorno poco propicio para la convivencia y el aprendizaje. Según Alcázar y Balarin (2020), el sistema peruano otorga un alto grado de discrecionalidad a las autoridades escolares, lo que introduce un amplio margen para permitir prácticas xenofóbicas.

3. Niñas y adolescentes mujeres

A continuación, se presentan las principales barreras que afectan la permanencia de niñas y adolescentes mujeres en la educación:

- Los factores culturales, como el machismo, son un obstáculo significativo. Por ejemplo, persiste la creencia errónea de que la educación de las mujeres tiene retornos económicos bajos, lo que lleva a muchas familias a priorizar las responsabilidades domésticas asignadas a las mujeres sobre su educación. Esta percepción contribuye a la deserción escolar femenina, y también afecta otras dimensiones. Además, las familias a menudo son menos tolerantes con la repetición escolar de niñas y adolescentes, lo que aumenta las probabilidades de abandono escolar en las mujeres con extraedad en comparación con los hombres (Benavides y Ñopo, 2005).
- La pobreza tiene un impacto negativo en la permanencia escolar. Se ha demostrado que las transferencias condicionadas de dinero pueden ayudar a disminuir la deserción escolar de las niñas, especialmente en áreas rurales (Lavado y Gallegos, 2005).
- La participación laboral de las mujeres también influye en su permanencia educativa, ya que afecta la percepción sobre los beneficios económicos de educar a niñas y adolescentes. Esto se evidencia en que la brecha educativa se ha reducido más en áreas urbanas, donde las mujeres han experimentado un mayor aumento en sus tasas de participación laboral, en comparación con las áreas rurales, donde este crecimiento ha sido menos pronunciado (Benavides y Ñopo, 2005).
- El embarazo adolescente es una de las principales razones por las cuales las alumnas de secundaria abandonan la Educación Básica. Este problema afecta tanto a mujeres de áreas urbanas como rurales en todo el Perú.



Tabla 7. Barreras para la permanencia en la educación

Niñas, niños y adolescentes con discapacidad	Niñas, niños y adolescentes migrantes	Niñas y adolescentes mujeres
• Educación de calidad inferior • Carencia de materiales adaptados • Docentes carecen de herramientas adecuadas • Ambiente y actitudes inadecuadas • Falta de aplicación de las normas y regulaciones a favor de la inclusión • Culturas de aula no inclusivas • Exigencias adicionales a las familias • Costos adicionales de la educación y pobreza	• Dinámicas sociales excluyentes en la adolescencia • Inestabilidad laboral y vulnerabilidad de la familia • Política migratoria no receptiva • Trabajo infantil • Discursos xenofóbicos en la sociedad • Ausencia de políticas de convivencia en la escuela • Ausencia de culturas escolares inclusivas • Gestión escolar poco transparente y democrática	• Ausencia de voluntad explícita por mantener a las mujeres en la educación • Asignación de tareas del hogar según roles de género • Menor tolerancia a la repetición de alumnas mujeres que de alumnos hombres • Pobreza • Participación laboral reducida de las mujeres distorsiona percepción sobre retornos económicos • Embarazo adolescente

Por último, es fundamental reconocer que, si bien este documento ha abordado las principales barreras que enfrentan los niños, niñas y adolescentes individualmente debido a factores de género, discapacidad y situación migratoria para continuar su educación, estas experiencias no ocurren en un vacío aislado. Con frecuencia, se entrelazan de manera compleja, generando una interseccionalidad que amplifica la vulnerabilidad. Por lo tanto, para abordar verdaderamente estas barreras y promover un acceso equitativo a la educación y su continuidad, debemos adoptar enfoques inclusivos y holísticos que reconozcan y respondan a la diversidad de desafíos que enfrentan los niños, niñas y adolescentes en su búsqueda de una educación de calidad y equitativa.

5. ANÁLISIS SITUACIONAL

En esta sección se analiza el material recabado mediante entrevistas y grupos focales con el objetivo de contrastar lo que sostiene la literatura revisada con la información recolectada sobre las principales barreras que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad para acceder y permanecer en la Educación Básica Regular. Se busca ratificar, constatar o descubrir nuevos hallazgos mediante el análisis de los factores clave identificados, clasificados en (i) factores institucionales de educación inclusiva, (ii) factores de protección social inclusiva y (iii) factores de acceso, continuidad y logro educativo.

De los 49 factores identificados en la revisión de literatura, se hizo referencia al menos una vez a 37 de ellos durante el análisis situacional. Asimismo, 12 factores no llegaron a ser mencionados en las actividades de recolección de información, mientras que se identificaron 4 factores adicionales a los encontrados en la revisión de literatura: (i) un sistema de seguimiento y monitoreo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, (ii) la distribución y asignación de plazas docentes, (iii) la transición entre niveles educativos y (iv) la articulación del sistema de salud, educación y protección social.

a) Factores institucionales de educación inclusiva

Los factores institucionales se dividen en factores a nivel nacional y a nivel regional.

i) A nivel nacional

1. Proceso de implementación de la educación inclusiva

Uno de los factores que influyen en el éxito de cualquier política pública es el proceso mismo de implementación, tanto a nivel programático como presupuestal, en este caso respecto de la transición entre el modelo educativo segregador y el modelo educativo inclusivo.

A pesar de la exhaustividad de la legislación y la cobertura de puntos esenciales para su implementación, la ausencia de una planificación en la política educativa ha impedido establecer acciones ordenadas y asignar responsabilidades de implementación a cada uno de los niveles educativos con metas e indicadores claros que permitan hacer seguimiento a este proceso. Este vacío en la articulación de necesidades y la asignación de recursos presupuestales fue señalado en el Informe sobre la calidad de la educación inclusiva del Consejo Nacional de Educación en 2017 (CNE, 2017).

A pesar de la aprobación del Plan Marco que guía la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial mediante la R.M. n.º 432-2022-MINEDU, que insta a los Gobiernos regionales a incorporar y/o actualizar en sus planes regionales (PDC,⁸ PER,⁹ entre otros) las acciones estratégicas para la educación inclusiva (Línea 8),¹⁰ proyectando que para el 2023 esto se habría realizado en 16 regiones, en la investigación no se halló evidencia de su implementación, acompañamiento o monitoreo. Existe poca, o ninguna, evidencia de que las metas establecidas en el Plan Marco estén siendo alcanzadas según lo previsto.

⁸ Plan de Desarrollo Concertado

⁹ Proyecto Educativo Regional

¹⁰ Línea 8: Gobernanza y gestión territorial orientada a la educación inclusiva.



En relación con el aspecto presupuestal, se evidencia que no han ocurrido los cambios necesarios en las partidas presupuestarias para implementar lo establecido para una educación inclusiva, lo que limita a las instituciones para cumplir con las responsabilidades asignadas por la normativa. Por ejemplo, a pesar de que desde que se realizaron las reformas educativas la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) es responsable de proveer educación básica a estudiantes con discapacidad leve o moderada, no cuenta con un presupuesto específico para atender la discapacidad y promover la inclusión. El Programa Presupuestal 190 “Logros de aprendizaje de estudiantes de la Educación Básica Regular” no presenta una partida presupuestaria para destinar recursos a la atención de estudiantes con discapacidad en la EBR. Aunque incluye el producto 3000573 (Personas con discapacidad leve o moderada acceden a instituciones educativas públicas inclusivas con condiciones para su atención), el presupuesto se canaliza a través de los SAANEE, los cuales forman parte de la Dirección de Educación Básica Especial (EBE). El único presupuesto específico con el que cuenta el sector para atender a esta población se asigna exclusivamente a la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE) mediante el Programa Presupuestal 106 “Inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad en la educación básica y técnico productiva”. Esto constituye una contradicción dado que, a pesar de que la norma aboga por la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la EBR, el presupuesto continúa otorgándose según el modelo segregador.

Como resultado, las instituciones educativas de EBR enfrentan serias limitaciones para proporcionar las condiciones adecuadas para una oferta educativa inclusiva. Por ejemplo, la infraestructura de las IIEE existentes carece de adaptaciones, lo que dificulta el acceso y la continuidad educativa de los y las estudiantes con discapacidad, especialmente aquellos con discapacidades motoras. Asimismo, el director de la UGEL 02 de Trujillo precisó que el Programa Presupuestal 106 se destina principalmente a la compra de equipos básicos, mantenimiento y artículos diversos, dejando un vacío en los recursos destinados a la adaptación de la infraestructura adecuada para los y las estudiantes con discapacidad.

La carencia de recursos también afecta la provisión de materiales de clase para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, como, por ejemplo, libros en braille para estudiantes con discapacidades visuales.



MINEDU nos envía material didáctico al inicio del año para algunas instituciones focalizadas, donde cuentan con estudiantes con discapacidad visual u otro tipo de discapacidad, ¿no? Pero no son para todos. O sea, son mínimos, son recursos mínimos que dan. (Grupo focal de especialistas de la UGEL 02 de Trujillo)

Esta situación se agrava debido a la centralización de la distribución de recursos, que impide que los centros de recursos de Educación Básica Especial (CREBE) puedan preparar y distribuir los materiales necesarios localmente. En lugar de ello, la producción y distribución de la mayoría de los recursos especializados están centralizadas y dependen de la dotación realizada por la Dirección Básica Especial del MINEDU, lo que conlleva a una pérdida de independencia y de eficiencia en la identificación, elaboración y distribución del material requerido para la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Esta problemática también fue advertida por diversas organizaciones de la sociedad civil en 2022, durante el proceso de elaboración de la *Agenda para una educación inclusiva* (SODIS, 2022), respaldado por UNICEF. En este documento se plantearon varias propuestas para abordar las limitaciones de recursos que enfrenta el proceso de implementación de la educación inclusiva y mejorar la calidad del gasto invertido en la inclusión. Estas propuestas incluyen:

- Reconfigurar los programas presupuestales 106 y 190 para visibilizar la atención de estudiantes con discapacidad en la EBR.¹¹
- Desarrollar mecanismos de asignación presupuestaria que permitan destinar un presupuesto diferenciado a los y las estudiantes con mayores necesidades de apoyo educativo.
- Garantizar que los mecanismos de asignación presupuestal específicos se basen en las necesidades de apoyo, y no únicamente en clasificaciones por tipo de discapacidad.
- Planificar el presupuesto de manera que se puedan financiar actividades y apoyos a corto y mediano plazo, y que puedan ser ejecutados a nivel de escuelas, y a nivel de UGEL y DRE, según corresponda (SODIS, 2022)

2. Sistema de seguimiento y monitoreo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad

En la actualidad, el Estado carece de un sistema nominal para seguir y monitorear a estos niños, niñas y adolescentes, lo cual es fundamental para mejorar la prestación de servicios a esta población. Esto se evidencia en el hecho de que la obtención del certificado de discapacidad o carné del Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad (CONADIS) no va acompañada de ningún esfuerzo por hacer seguimiento a la persona diagnosticada, de acuerdo con lo destacado por docentes de la UGEL 02 de Trujillo:

Lamentablemente, en estos dos [certificación y carné de CONADIS], no es que haya un seguimiento ni al niño ni al hogar [...]. Entonces, ahí hay una ruta todavía que explorar, pero sí es cierto que en el caso de CONADIS específicamente es el carné el que te da la posibilidad de acceder a ciertas cosas y no necesariamente un seguimiento a la familia y al hogar que sí lo tienen en otros programas y que habría que explorar cómo presentárselos a ustedes o alcanzarles la información.
(Grupo focal de docentes de la UGEL 02 de Trujillo)



¹¹ Como se mencionó previamente, ambos programas presupuestales se canalizan a través de la DEBE, lo que contribuye a la problemática de una carencia presupuestal específica para discapacidad dentro de la EBR.



La solución óptima sería que la certificación o el carné actúen como una bisagra que permita canalizar el acceso a un conjunto de servicios que vayan más allá del sistema de salud, lo que incluiría un seguimiento nominal de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad mediante programas e intervenciones que ya hagan seguimiento nominal como parte de sus actividades.

El diseño de un sistema de seguimiento y monitoreo nominal debe implicar la coordinación con los diferentes sectores involucrados en la atención de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, como salud, protección social y servicios familiares, entre otros. Además, debe considerar las necesidades de apoyo presentes y futuras para garantizar un nivel mínimo de calidad de vida para estos niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, además de desarrollar un sistema de seguimiento y monitoreo nominal, es necesario implementar un sistema de rendición de cuentas que permita hacer seguimiento a las autoridades de diferentes sectores y verificar que están cumpliendo sus responsabilidades hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esto es especialmente urgente debido al alto nivel de inacción que afecta negativamente el acceso a los derechos de los y las menores con discapacidad, como se discutirá en la sección “Actitud de las autoridades educativas”.

3. Distribución y asignación de plazas docentes

La normativa actual establece que las aulas de primaria y secundaria en las zonas urbanas deben tener 30 alumnos y alumnas, con un margen de diferencia de más o menos 5 estudiantes. Además, se deben reservar como mínimo 2 vacantes por aula para niñas, niños y adolescentes con discapacidad.

Sin embargo, los y las docentes refieren que atender a 30 o más estudiantes es muy difícil, especialmente cuando hay alumnos o alumnas con discapacidad en el aula. Dada a la carencia de un procedimiento para asegurar una distribución adecuada de los y las estudiantes, las aulas con niñas, niños y adolescentes con discapacidad tienen la misma cantidad de alumnos y alumnas que las demás.

Esta sobrepoblación en las aulas con niños, niñas y adolescentes con discapacidad dificulta que el docente pueda implementar estrategias de enseñanza más personalizadas y brindar mayor apoyo a los y las estudiantes que más lo necesitan. Además, genera la percepción de que no existe ningún apoyo por parte del Estado para la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.



Esa es una dificultad que tenemos, ¿no? O sea, la cantidad de estudiantes. A veces yo hago mi ficha modificada y digo “me voy a sentar un rato con él”. Pero no puedo, porque los otros, ¿sabes qué?, los otros me abruma más y no me permiten; estoy sentada con él, pero estoy atendiendo a los otros.
(Grupo focal de docentes de la UGEL 01 de Lima)

Debe respetarse el número de estudiantes por aula, porque cada estudiante con necesidad especial equivale a cinco estudiantes y eso no se cumple.
(Grupo focal de docentes de la UGEL 07 de Lima)

Por otro lado, los padres y madres de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad mencionan que no existen suficientes vacantes para sus hijos e hijas en las escuelas. Esto impulsa a muchos a buscar una escuela que los reciba, a pesar de que la norma de matrícula señala que “Si el/la estudiante tiene necesidades especiales (NEE) asociadas a discapacidad leve o moderada, toda IE de EBR y de EBA debe reservar como mínimo dos (2) vacantes por cada aula que tenga, para estudiantes con condición de discapacidad leve o moderada” (MINEDU, 2022a). Sin embargo, los y las especialistas y directores(as) consultados mencionan que la norma establece que se pueden admitir hasta un máximo de 2 estudiantes con discapacidad por aula, lo cual distorsiona el sentido de la norma. Además, el módulo informático para el registro de metas de atención que utilizan los directores(as) calcula automáticamente el número de vacantes para estudiantes con discapacidad, lo que refuerza la interpretación errónea de la norma en el sentido de que solo hay 2 vacantes disponibles.

Incluso si hubiera 2 alumnos con discapacidad en cada aula de la EBR, la cobertura aumentaría significativamente. Esto lleva a dos conclusiones: i) las IIEE no están alcanzando el mínimo planteado por la norma, ii) las familias enfrentan una grave limitación para inscribir a sus hijas e hijos con discapacidad en escuelas que sí practican la educación inclusiva, en vista de que estas solo otorgan 2 vacantes por aula.

Finalmente, el cumplimiento de estas disposiciones requiere un correlato técnico y presupuestal que permita que, como resultado de la incorporación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a las instituciones educativas de EBR, el proceso de matrícula, así como el de racionalización y asignación de plazas docentes, responda a esta realidad.

4. Transición entre niveles educativos

Uno de los factores que influye en la permanencia y continuidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es el proceso de transición entre los niveles educativos. Según lo reportado por madres y padres, docentes, autoridades y especialistas, la dificultad para incluir y mantener a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la EBR se incrementa a medida que avanzan a través de los distintos niveles educativos. La transición de inicial a primaria suele ser menos complicada que la de primaria a secundaria. Una de las principales dificultades en este proceso es de origen estructural, ya que el diseño del sistema educativo implica que a medida que el alumno avanza, interactúa con un número cada vez mayor de profesores. Esto representa un desafío significativo para los alumnos con discapacidad, pues deben adaptarse no solo a diferentes personas y métodos de enseñanza, sino también a la necesidad de que estos y estas docentes estén dispuestos a esforzarse con el fin de llevar a cabo un proceso educativo inclusivo.



Mi niña, hasta inicial muy bien. En primaria hasta cierto grado, porque cambiaban de profesora cada año. Ya el último año sí no tuve apoyo de la profesora: yo la llamaba, le pedía que me facilite los trabajos porque ella es lenta para escribir [...]. Yo le decía que me facilite los trabajos, que me mande para apoyarle en casa, pero no lo hacía. Incluso la profesora del SAANEE habló con la maestra e igual no hacía caso. No tuve apoyo de parte de la profesora. (Grupo focal de padres y madres de Lima Norte)



Los padres y madres de familia, tanto en Lima como en Trujillo, expresaron su preocupación por el aumento en el número de docentes de sus hijos e hijas al cambiar de nivel educativo. Esto conduce a que el tiempo que pasan con cada uno de sus hijos e hijas se reduzca, lo que a su vez dificulta su desarrollo al no poder establecer vínculos cercanos con ellos y ellas.

Otra dificultad en este proceso de transición es que los y las docentes no saben cómo abordar pedagógicamente la brecha curricular que algunos estudiantes pueden tener al finalizar la primaria. Esto genera descontento entre los y las docentes porque perciben que la diferencia entre el contenido y el nivel del alumno(a) es cada vez mayor a medida que avanza, lo que requiere un esfuerzo adicional en aras de adaptar el contenido. Aunque el responsable de la Gerencia Regional Educativa de La Libertad (GRELL) expresó su desacuerdo con esta afirmación, señalando que la malla curricular es única y no debería requerir un trabajo adicional por parte del docente, es evidente que gran cantidad de docentes con quienes se discutió el tema encuentran difícil realizar estas adaptaciones.

Sobre este punto, los y las docentes que participaron en el grupo focal de Lima Norte resaltaron la importancia de que los y las estudiantes alcancen un sentido de logro ya que, de lo contrario, pierden interés en las clases rápidamente y esto complica aún más la continuidad del proceso educativo.

En este contexto, es relevante mencionar el caso de la IE 0051 Clorinda Matto de Turner, donde se ofrecen horas de educación técnica. La iniciativa permite diversificar las opciones educativas para los y las estudiantes, lo que facilita el desarrollo de un mayor número de competencias. Esto se considera una buena práctica en el ámbito educativo.



La ventaja es que el colegio tiene las áreas técnicas de ocho horas a la semana, entonces las alumnas que no rinden [...] van bien, en un buen nivel en lo técnico [...]. [Las clases técnicas] les dan la fuerza de que no están aprendiendo en vano, entonces ahí también se les hace ver que lo que ellas están aprendiendo en otras áreas también le están sirviendo en la parte técnica. (Grupo focal de docentes de Lima Norte)

En cuanto al proceso de evaluación y certificación de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, docentes y autoridades directivas no se sienten seguros debido a la falta de orientación al respecto. No saben si deben calificar de la misma manera aprobatoria a el/la estudiante que ha tenido adaptaciones curriculares en comparación con otro u otra que no las ha tenido y que, en última instancia, desaprueba. Esto genera preocupaciones adicionales al certificar el egreso de la educación secundaria, dado que el Certificado Oficial de Estudios no indica la condición de discapacidad ni el nivel de adaptaciones curriculares realizadas, y se utiliza para acceder a la educación superior. Estos temas también pueden generar conflictos con los padres y madres, especialmente durante la elaboración del orden de mérito de los salones.

La información sobre el proceso de evaluación de los y las estudiantes con discapacidad no es clara. En un grupo focal en la UGEL 02 de Trujillo, los y las docentes mostraron su descontento con las evaluaciones estandarizadas del MINEDU al considerar inconsistente exigirles adaptar el contenido y las evaluaciones para los alumnos y alumnas con discapacidad y, al mismo tiempo, realizar evaluaciones estandarizadas sin tener en cuenta a estos y estas estudiantes. Aunque el MINEDU, a través de la Unidad de Medición de Calidad de los Aprendizajes, tiene un procedimiento específico para realizar adaptaciones a las evaluaciones según el tipo de discapacidad a través del Registro de Necesidades Educativas Especiales (RNEE), las evaluaciones actuales no incluyen a muchos niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Finalmente, tanto especialistas de la DIGEBR como de la GRELL señalaron que el objetivo principal de la educación inclusiva no es el logro de un determinado conocimiento, sino la integración en la sociedad, el aprendizaje de la convivencia y el desarrollo de habilidades de socialización. Es esencial que los y las líderes del sector comprendan los objetivos de la educación inclusiva desde su conceptualización, pues según la UNESCO esta se orienta a la presencia, participación y logros de todos los y las estudiantes. Se trata de reconocer que todos los alumnos y alumnas pueden aprender, independientemente de si tienen alguna discapacidad o no, y que los logros que alcanzan en ese proceso educativo deben ser valorados de manera equitativa, aunque puedan diferir en cantidad o profundidad respecto a los de otros y otras estudiantes. Reducir la educación inclusiva a meros fines de socialización podría llevar a que los y las docentes no implementen estrategias pedagógicas para evaluar el nivel de competencia curricular de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad e intervenir según sus necesidades individuales, sino que se concentren únicamente en desplegar estrategias de tutoría y convivencia en el aula.

5. Articulación entre sistemas de salud, educación y protección social

En la actualidad, existe un bajo nivel de articulación entre los sistemas de educación, salud y protección social, especialmente en lo que se refiere a la atención de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esta falta de coordinación resulta problemática, ya que la información recopilada sobre esta población no es interoperable y los servicios que podrían y deberían ofrecerse de manera conjunta se brindan de forma independiente, lo que dificulta innecesariamente el acceso a ellos.

Por ejemplo, cuando las escuelas logran articular con los centros de salud de su localidad, o con los centros de salud mental comunitaria (CSMC) para llevar a cabo campañas de información y sensibilización a las familias, se han observado avances en el proceso de certificación de la discapacidad. Además, la



escuela puede establecer una red de apoyos externos que complemente la atención educativa que se brinda. Sería ideal que, dado que muchas veces la institución educativa es el primer contacto que identifica la discapacidad en un niño, niña o adolescente, esta información se aproveche desde el sector salud con el objetivo de acercarse a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y facilitar así la acreditación de la discapacidad.

Asimismo, como se mencionó en la sección “Factores de protección social inclusiva” existe un vacío importante en la articulación con la oferta de protección social en lo que se refiere a la discapacidad. Como consecuencia, no se efectúa una focalización centrada en la discapacidad porque no se aprovechan los datos recopilados por los sistemas de salud y educación, y los servicios no hacen uso de los canales establecidos por otros sectores para mejorar su acceso a las personas con discapacidad.

Es fundamental que la articulación entre sectores sea coherente con el enfoque de inclusividad, por lo que su principal objetivo debe ser fortalecer las capacidades de las instituciones con el fin de abordar de manera conjunta la discapacidad desde un modelo social. Además, se debe contar con una red de aliados para configurar, a nivel territorial, los apoyos que necesitan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. En este sentido, todas las acciones deben estar orientadas a fomentar el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y no centrarse únicamente en “curar” como el único medio a través del cual las personas con discapacidad pueden integrarse en la vida familiar, educativa y civil.

6. Exigencia del certificado de discapacidad para la matrícula escolar

Un factor institucional que dificulta el acceso y la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es la exigencia de un certificado de discapacidad. Aunque la normativa actual permite presentar otros documentos, como exámenes médicos o una declaración jurada, en la práctica muchas instituciones aún exigen el certificado bajo la premisa de que se necesita esta información para saber cómo atender al alumno o alumna.

Indudablemente, los y las docentes necesitan información para planificar la enseñanza y seleccionar las mejores estrategias pedagógicas a fin de facilitar los aprendizajes. Sin embargo, el certificado de discapacidad no es el documento idóneo para este fin. Su obtención es difícil para las familias y, en la mayoría de los casos, no proporciona la información que los y las docentes necesitan, ya que, al ser de naturaleza médica, no recoge información específica sobre las necesidades educativas.

En cambio, a los y las docentes les sería de mayor utilidad contar con instrumentos de evaluación psicopedagógica diseñados junto con otros materiales educativos producidos por el Gobierno nacional en colaboración con las unidades desconcentradas de gobierno. La falta de tales instrumentos adaptados específicamente para identificar necesidades educativas ha impulsado a los y las docentes a creer que la certificación es la herramienta óptima para este fin y que, por ende, es indispensable, lo que ha permitido la proliferación de su exigencia.

Esta exigencia de certificación supone una barrera para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias, especialmente en Perú, donde el proceso de certificación es extremadamente difícil. Se requiere la firma de un médico o médica certificador y el respaldo de instituciones prestadoras del servicio de salud (IPRES) certificadoras –ambos acreditados específicamente por el Ministerio de Salud (MINSA)– incluso en casos de discapacidad evidente al nacer. Además, hay pocos médicos y médicas certificadores (para serlo es necesario un curso y la autorización tiene una vigencia periódica), lo que, sumado a la limitada accesibilidad y calidad de los servicios de salud, contribuye a una baja cobertura de la certificación oficial de la discapacidad (UNICEF, 2023a).

La alta discrecionalidad de los y las responsables de realizar las evaluaciones para la certificación dificulta aún más el proceso.

Bueno, yo tengo mis gemelas. Una hablaba y la otra no, entonces tuve que llevarla con el neurólogo a los 3 años. Empezó su tratamiento a los 3 años porque mi hija no hablaba y no podía mover sus manos, pero ya cuando empezó la pandemia dejó de ir. Yo buscaba un colegio y no me recibían, me pedían un documento; el neurólogo me dijo que me lo daría cuando ella cumpla 5 años porque podría tratarse solo de un retraso. (Grupo focal de padres y madres de familia de la UGEL 02 de Trujillo)



El anterior, como vemos, es el caso de una niña que, a pesar de mostrar retrasos en su desarrollo, no recibió la certificación de discapacidad por parte del médico. Desde una perspectiva de intervención temprana, la niña se encontraba en riesgo de desarrollar una discapacidad y requería una atención rápida que respondiera a sus necesidades educativas.

Esta exigencia de un diagnóstico para iniciar la atención educativa puede constituirse en una barrera para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. En el ámbito educativo, las dificultades y necesidades pueden detectarse tempranamente y abordarse mediante un proceso de enseñanza y aprendizaje sensible a la diversidad, antes de que se agraven. En cambio, en el ámbito clínico, la certificación de discapacidad exige un proceso de evaluación diferente, con un nivel de consistencia y complejidad superior.

Según especialistas de la UGEL 02 de Lima y las propias familias, esta barrera se agrava para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad venezolanos, a quienes se les solicita el carné de extranjería para acceder al Sistema Integral de Salud (SIS) u otros centros de salud pública. Sin este documento deben recurrir al sector privado, lo cual suele ser costoso.

Para facilitar el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, es necesario que los responsables de tramitar la matrícula escolar cumplan con la normativa, que es flexible en cuanto a los requisitos de inscripción. Esto se puede lograr utilizando de manera prudente la discrecionalidad que la norma permite, como lo hizo la IE Túpac Amaru de Trujillo al aceptar la documentación de origen extranjero de un alumno con discapacidad venezolano, al reconocer que obtener documentación peruana sería extremadamente difícil para su familia y podría suponer un obstáculo para su educación.



ii) A nivel regional: Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)

1. Actitud de las autoridades educativas

Uno de los principales hallazgos con respecto al rol de las autoridades educativas es que su actitud es fundamental para la consolidación del modelo educativo inclusivo en la EBR. Aunque la normativa es amplia, se requiere que estas autoridades cumplan su papel como facilitadores y apoyen a docentes y directores(as) en el proceso de implementación en el aula, garantizando así el cumplimiento efectivo de la legislación existente.

Actualmente, en el Perú existe un marco normativo amplio en lo que se refiere a la promoción de la educación inclusiva.¹² Este marco especifica el modelo conceptual y proporciona lineamientos para su implementación en los distintos niveles del sistema educativo. Los participantes de las actividades de recolección de información mencionaron en numerosas ocasiones al Decreto Supremo n.º 007-2021-MINEDU, que introdujo la noción actual de educación inclusiva en el *Reglamento de la Ley General de Educación* (Ley n.º 28044).

Sin embargo, durante estas actividades se encontró que la mayoría de los y las docentes entrevistados en Lima y Trujillo consideran que los lineamientos que forman parte de la norma no son lo suficientemente exhaustivos, ya que no proporcionan los instrumentos necesarios para su aplicación a nivel de escuela y/o aula. Además, gran cantidad desconocían las actualizaciones en la normativa.

La baja implementación observada en las aulas y las IIEE se debe, en gran medida, a la falta de compromiso de las autoridades, cuyo incumplimiento de su rol como facilitadores de la implementación de las normas entorpece la consolidación del modelo educativo inclusivo en la EBR y demuestra un bajo nivel de compromiso con el nuevo paradigma educativo. Esta afirmación está respaldada por lo que señalaron bastantes participantes durante las actividades de recolección de información. Por ejemplo, el gerente de la GRELL mencionó que, en muchas ocasiones, las autoridades se escudan en la falta de claridad sobre las competencias que la norma les otorga en cuanto a inclusión dentro de la EBR para evitar intervenir.



Los Gobiernos locales solo tienen permiso para atender EBR, hay un foco centrado en EBR, por lo que se escudan en que la ley no les permite, que “no tienen competencia” [para atender inclusión dentro de la EBR]. No existe un presupuesto específico para educación inclusiva [dentro de la EBR]. Las actividades que se han realizado han sido de la mano de las instituciones aliadas que apoyan e impulsan estos temas. (Entrevista al gerente de la GRELL)

¹² Ley General de la Persona con Discapacidad (Ley n.º 29973), Lineamientos para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la Educación Básica para el año 2024 (R.M. n.º 587-2023-MINEDU), Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica (R.M. n.º 447-2020-MINEDU).

A pesar de las dificultades observadas, directores(as), docentes y familias estuvieron de acuerdo en que la creación y difusión de las nuevas normativas que promueven un entorno educativo inclusivo han producido mejoras en comparación con el pasado, cuando el rechazo a la educación inclusiva era mucho más notorio. A partir de esto, se puede deducir que empoderar a las autoridades regionales y locales como facilitadores de la implementación debería generar más y mejores resultados a un ritmo más acelerado.

2. Servicios de apoyo para la inclusión

En 2022, el Plan Marco que orienta la implementación de la Educación Inclusiva (R.M. n.º 432-2022-MINEDU) ordenó la creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) con el objetivo de que eventualmente reemplacen a los SAANEE. Aunque ambos recaen en las instancias de gestión educativa regional como las direcciones regionales de Educación (DRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), los SAE se distinguen de los SAANEE por tener un doble enfoque: mientras que los SAANEE son exclusivamente un apoyo externo, los SAE tienen la capacidad de brindar apoyo tanto externo como interno, lo que busca garantizar la permanencia de la atención a la diversidad dentro de la misma escuela.

Como se mencionó en la sección “Contexto del estudio”, actualmente los SAANEE son responsables de apoyar a las IIEE para mejorar sus capacidades y así brindar una mejor atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad. No obstante, dicho servicio carece de una cobertura y calidad adecuadas, lo que limita su impacto.

Por un lado, los y las docentes que participaron del estudio indicaron que no hay suficientes SAANEE y que el personal existente no es suficiente, lo que resulta en una baja cobertura y un servicio efectivo limitado. Por ejemplo, el personal de la UGEL 03 de Trujillo mencionó que, a pesar de que los centros de gestión de Educación Básica Especial (CEBE) son responsables de crear y mantener los SAANEE, no hay uno público en dicha UGEL. Dado que los SAANEE provienen únicamente de CEBE públicos y, por ende, no existen los SAANEE privados, dicha afirmación muestra que, además de los problemas de cobertura, en muchas ocasiones los servicios de apoyo no se ofrecen en las condiciones que deberían. Aunque en la ciudad de Trujillo existen numerosos SAANEE públicos, estas declaraciones resaltan las problemáticas de cobertura.

Los padres y madres también indicaron que, aunque los SAANEE deberían realizar seguimiento y monitoreo a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, este servicio no es continuo. Por lo tanto, se evidencia que la prestación de servicios de los SAANEE no es adecuada.

Además, los y las docentes dieron a conocer su insatisfacción con la calidad del servicio porque, aunque ofrecen orientaciones relativas a la integración de los y las estudiantes con discapacidad de manera general, no facilitan el material educativo o las estrategias adecuadas para las adecuaciones curriculares u otros. Los maestros y maestras, tanto de Trujillo como de Lima, señalaron que las capacitaciones son repetitivas, poco específicas y poco claras, por lo que continúan sin saber cómo y qué tanto adaptar el contenido. Es probable que esta brecha en la calidad del servicio se deba a una brecha en la formación de los y las especialistas, cuyo conocimiento sobre el currículo y la organización de la EBR en cada uno de sus niveles no sea tan profundo.



Recuerdo que cuando vino el SANEE llamó al niño que vino a atender, y se fue, no hizo nada con los demás ni con él mismo. (Grupo focal de docentes de la UGEL 07 de Lima)

No hay especialistas DEBE en las escuelas. El especialista de básica regular, está sumándose como especialista de EBE, cumpliendo doble funciones y asumiendo más carga administrativa, lo que dificulta su trabajo. (Grupo focal de la GRELL)



Tanto la realidad de las escuelas como los padres y madres de familia evidencian la baja cobertura de los referidos servicios y su falta de implementación. Según la directora de la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR), los SAE externos están aún en período piloto solo en dos departamentos y los SAE internos no se implementarán debido a la falta de presupuesto. A pesar de que se ha asignado presupuesto para implementarlos en algunas regiones en 2024, resulta alarmante que, estando próximos al inicio del año escolar, el MINEDU no haya aprobado ninguna norma técnica o plan de implementación que garantice el gasto.

3. Personal capacitado en educación inclusiva

Uno de los factores que influyen en la calidad y nivel de implementación de la educación inclusiva a nivel de Dirección Regional de Educación (DRE) y Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) es la presencia de personal capacitado en educación inclusiva dentro del equipo de especialistas de ambos niveles de gestión.

Según lo señalado por el gerente de la DRE y los especialistas de las UGEL, se observa que un problema grave para estas entidades es la falta de especialistas. Esta situación tiene un impacto negativo en la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y adolescentes con discapacidad; los especialistas que actualmente están a cargo del seguimiento e implementación del enfoque suelen ser especialistas de EBR que han sido “encargados(as)”, como adición a sus funciones. Es decir, una importante proporción de ellos no tienen necesariamente la formación ni la experiencia para atender las necesidades de las IIEE inclusivas. Más aún, la carga de trabajo desproporcionada y la falta de experiencia suficiente hacen que enfrenten numerosos desafíos para llevar a cabo esta labor. Por ejemplo, las autoridades de las UGEL de Trujillo que participaron en las actividades de recolección de información manifestaron que:



No tienen un especialista de educación inclusiva. Tienen a una especialista de educación inicial a la que se le asignó esa tarea. (Entrevista al director de la UGEL 02 de Trujillo)

En conclusión, la falta de especialistas en educación inclusiva es un problema que debe abordarse de manera urgente como parte de las medidas concretas requeridas para asegurar que las UGEL cuenten con el personal especializado necesario para brindar una educación de calidad a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

4. Mecanismos de búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad

La búsqueda activa consiste en identificar a niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela y acompañarlos en el proceso de matrícula. En el caso particular de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que no están escolarizados, es un mecanismo esencial para garantizar su acceso a la educación, ya que puede facilitar su inclusión en ella. Esta debe impulsarse desde las diversas instancias educativas mediante la articulación y coordinación entre las UGEL y los Gobiernos locales (específicamente las OMAPED, así como otras instancias del sector social y de salud), quienes tienen el nivel de cercanía necesario con la población para llevar a cabo este proceso de búsqueda. Funciona invirtiendo la lógica tradicional de oferta y demanda de los servicios educativos y la adapta a las características particulares de exclusión de la población con discapacidad.

Si bien la búsqueda activa es fundamental, aún no se ha implementado de manera generalizada en las instancias educativas regionales o locales. Un ejemplo de buena práctica es la Estrategia “Vuelve al Cole” de la UGEL 02 de Lima, desarrollada en colaboración con UNICEF y sus aliados territoriales. Si bien dicha estrategia no fue específicamente para alumnos y alumnas con discapacidad, demuestra la viabilidad y el éxito de este tipo de mecanismos para favorecer la inclusión escolar, lo que sienta un buen precedente. De hecho, la experiencia de UNICEF en cuanto a búsqueda activa es amplia y positiva, por lo que se recomienda tomar como referencia los lineamientos y mecanismos utilizados en ocasiones previas para determinar instancias responsables, rectoría y modo de operación.

Por otro lado, es necesario que la búsqueda activa se convierta en un mecanismo regular, lo que permitirá establecer procesos claros de referencia y contrarreferencia entre las diferentes instancias, ya sea las municipalidades, las postas de salud u otras entidades que pueden ser los primeros puntos de contacto de los servicios estatales para las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. De este modo, la implementación de los mecanismos puede evitar la búsqueda infructuosa de vacantes por parte de las familias, al mismo tiempo que mitiga el efecto de la decisión discrecional de las familias sobre la escolarización de sus hijos con discapacidad.

En resumen, la búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad es un pilar fundamental para asegurar el que acceso a la educación inclusiva, y su implementación articulada con diferentes instancias permitirá garantizar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad puedan recibirla.

b) Factores de protección social inclusiva

i) Economía del hogar

La economía del hogar influye en el acceso y la continuidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Sus familias enfrentan un mayor riesgo de vulnerabilidad económica, lo que relega a un segundo plano la atención adecuada de sus necesidades educativas.

Las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben hacer frente a costos adicionales debido a la discapacidad. Estos gastos incluyen servicios especializados de salud, dispositivos de



asistencia y rehabilitación, transporte y vivienda adaptada, entre otros. Por ejemplo, en los grupos focales realizados en Lima Norte y en la UGEL 02 de Trujillo, los padres y madres mencionaron que sus hijos necesitaban terapias y que, para acceder a ellas, debían desplazarse a centros de salud públicos ubicados lejos de sus hogares, lo que generaba elevados costos de transporte.

También mencionaron que, en algunos casos, recurrían a la Oficina Municipal de Atención a las Personas con Discapacidad (OMAPED) para recibir estos servicios pero que, en ocasiones, estas ayudas eran irregulares, estaban condicionadas por numerosos requisitos o solo se otorgaban a través de contactos.

Mi hijo es autista, entonces he recorrido y buscado especialistas, he ido al seguro y me recomendó el OMAPED de la Rinconada, que pertenece a Trujillo, porque el de aquí no ofrece nada, como mi casa es de material noble porque es de mi suegra, no me reconocen nada. Entonces yo me he ido a la OMAPED de la Rinconada que pertenece a Trujillo, y ya mi niño tiene ahí 3 años, le dan psicología, me ayudan con alimentos, le dan terapia de lenguaje, me pidieron cremas y que coma gelatina. (Grupo focal padres y madres de familia de la UGEL 02 de Trujillo)



Como consecuencia de esta vulnerabilidad económica, los hogares con niños, niñas y adolescentes con discapacidad encuentran mayores dificultades para salir de la pobreza. Todo esto resalta la necesidad de contar con redes de protección social que puedan servir como apoyo económico y social para estas familias.

En Latinoamérica, los programas de protección social dirigidos a personas con discapacidad se enfocan principalmente en la transferencia de recursos. Sin embargo, esta medida resulta insuficiente para aliviar las problemáticas que afrontan estas familias, ya que el monto suele ser muy bajo para cubrir los costos adicionales que enfrentan, y su impacto en el bienestar integral de la persona con discapacidad es limitado porque no facilita su acceso a otros derechos.

Además, un defecto del sistema de protección social de la región es que no incorpora la discapacidad en la oferta de programas existentes, sino que tiende a segregar la atención hasta el punto de que las personas con discapacidad no pueden beneficiarse de algunos programas que no están específicamente orientados a la discapacidad (UNICEF, 2023a).

En este sentido, el Sistema Nacional de Focalización (SINAFO), que regula el proceso de identificación, elegibilidad, afiliación y egreso de los beneficiarios(as) de las intervenciones públicas focalizadas (IPF) con un enfoque centrado en la ciudadanía, resulta muy relevante más allá de la clasificación socioeconómica a través del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).¹³

¹³ <https://www.gob.pe/43466-ministerio-de-desarrollo-e-inclusion-social-sistema-nacional-de-focalizacion>

En la actualidad, este sistema se enfoca en la recolección de información sobre pobreza para focalizar programas sociales vinculados a esta característica. Siendo así, la persona evaluadora de la Unidad Local de Empadronamiento del Gobierno Local (ULE), aparte de recolectar datos para pobreza, podría detectar también casos de discapacidad y derivarlos al MINSA para la obtención del certificado, o al Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) para la obtención del carné de CONADIS, si es que la persona no lo tuviera. En todo caso, la persona con discapacidad debería ser registrarla inmediatamente en el sistema para que el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) tuviese el registro de discapacidad dentro del SINAFO, registro que debería ser interoperable con el MINSA y el MIMP (CONADIS).

Por otro lado, los mecanismos de incentivo que forman parte del Programa Presupuestal Orientado a Resultados para el Desarrollo Infantil Temprano (PPORDIT) representan una oportunidad: el modelo conceptual del PPORDIT podría modificarse para incluir la discapacidad como una variable a considerar. A partir de esto, se deberían incorporar intervenciones efectivas que contribuyan a mejorar el desarrollo infantil temprano al aliviar las condiciones adversas generadas por la interacción entre el entorno y la discapacidad.

Posteriormente, estas iniciativas pasarían a ser evaluadas por el Fondo de Estímulo al Desarrollo y Logro de Resultados Sociales (FED) y por el Sello Municipal, los cuales otorgarían incentivos a los Gobiernos correspondientes por el cumplimiento de objetivos asociados a la discapacidad y el desarrollo infantil temprano.

En el caso del Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres (JUNTOS), que entrega transferencias condicionadas a cambio del cumplimiento de corresponsabilidades en salud y educación, se ha observado, según lo descrito por la directora ejecutiva del programa CONTIGO, una tendencia por parte de las y los evaluadores de JUNTOS a rechazar automáticamente los hogares de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y remitirlos a CONTIGO. Esto se debe a dos motivos: la suposición de que las familias con niños y niñas con discapacidad no podrán cumplir con las corresponsabilidades educativas, y la falta de adaptaciones en dichas corresponsabilidades para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Por otra parte, CONTIGO fue diseñado bajo un enfoque segregador y, por lo tanto, solo acepta a personas con discapacidad severa que viven en situación de pobreza y extrema pobreza (D.S. n.º 004-2015-MIMP), lo que excluye a personas con discapacidad leve y moderada de ambos programas. Esta limitación en la oferta de protección social y podría reducir el impacto positivo del programa JUNTOS, que es el programa social con mayor alcance, cobertura y presencia territorial en el país.

En la muestra analizada en este estudio, no se encontraron evidencias de que las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad reciban ningún tipo de apoyo económico por parte del Estado. Esto podría explicarse porque, al analizar la inclusión de estudiantes en EBR, estas IIEE suelen aceptar solo a estudiantes con discapacidad leve o moderada, pues la mayoría de los y las estudiantes con discapacidad severa son referidos(as) a la Educación Básica Especial (EBE). Además, en aquellos casos en los que los o las estudiantes tenían una discapacidad severa (por ejemplo, discapacidades sensoriales no asociadas a discapacidad intelectual), la falta de cobertura de programas de protección



social podría deberse a que el estudio se centró principalmente en el ámbito urbano, donde es probable que las familias entrevistadas no cumplan con los requisitos socioeconómicos necesarios para acceder a algunos programas de protección social.

Es importante resaltar la falta de programas y servicios de protección social específicamente diseñados para cubrir los costos adicionales asociados a la discapacidad en los que pueden incurrir las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Finalmente, tanto directivos como docentes consideran que el Programa Nacional de Alimentación Escolar QALI WARMA incentiva la inscripción de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, aunque no es un factor determinante. Si bien la entrega de alimentos a los y las estudiantes constituye un beneficio no monetario destinado a todos los y las estudiantes del sistema educativo, es necesario considerar la posibilidad de implementar medidas adicionales para atender las necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, especialmente cuando presenten requerimientos nutricionales particulares que una dieta regular no pueda cubrir.

ii) Servicios de cuidado

Como hemos visto, la carencia de servicios de protección social para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es uno de los principales hallazgos del estudio. Esta situación es preocupante: las personas con discapacidad requieren acceder a programas o intervenciones de protección social que no se limiten únicamente a lo financiero, sino que también aborden las diferentes barreras que obstaculizan su plena participación y desarrollo.

La falta de servicios se observa en un contexto donde, a nivel regional latinoamericano, existe una creciente conciencia sobre la necesidad de contar con sistemas de cuidado y apoyo. Estos sistemas buscan que la sociedad en su conjunto asuma la responsabilidad de cuidar, asistir y apoyar a las poblaciones más vulnerables, y redistribuir el trabajo de cuidado que actualmente recae principalmente sobre las mujeres.

El objetivo de un sistema de cuidados y apoyo inclusivo en el hogar debe ser facilitar las actividades de la vida diaria de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y evitar que la responsabilidad de los cuidados recaiga únicamente sobre la familia. Esto permitiría que los miembros del hogar puedan dedicar su tiempo a actividades productivas o de bienestar personal.

Un caso ilustrativo de la necesidad de un sistema de cuidados integral es el relatado por la directora ejecutiva de CONTIGO, quien, al ser entrevistada comentó que, durante una visita a beneficiarios y beneficiarias del programa, encontraron a una mujer que, debido a su discapacidad, enfrentaba numerosas dificultades para cuidar de sus hijos menores, especialmente en lo que respecta a la educación. Para evitar que esto afectara a los niños, la hija mayor había asumido el rol de cuidadora y se encargaba de alimentarlos, llevarlos y recogerlos del colegio, y velar por su bienestar integral. No se dispone de más información sobre esta hija y hermana mayor, pero es razonable deducir que las responsabilidades que ha asumido suponen una dificultad en su desarrollo académico y personal y que el hecho de ser mujer

fue determinante en la reasignación de responsabilidades en la familia. Este caso es un claro ejemplo de cómo la discapacidad crea necesidades de cuidado, no solo para la persona con discapacidad, sino también para su entorno, que debe asumir el rol de cuidador.

La distribución equitativa de las tareas de cuidados es esencial para un entorno familiar funcional. Sin embargo, las familias de personas con discapacidad suelen experimentar agotamiento debido a la ausencia de descansos y a la presión sobre los ingresos familiares. Por este motivo, cualquier apoyo que la familia reciba en términos de cuidado puede ser útil, incluso si no está dirigido específicamente a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Un ejemplo es el servicio de CUNA MÁS, que beneficia a niños y niñas con y sin discapacidad. El apoyo que este programa puede brindar a la familia fortalece el entorno familiar e incrementa las capacidades de cuidado dentro del mismo.

Los vínculos entre los sistemas de cuidado y el sistema educativo son fundamentales para atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad; cualquier mejora en la capacidad familiar para brindarles apoyo y asistencia puede redundar en una mayor participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Cabe reiterar que el grado de involucramiento de las familias es fundamental para el éxito de la inclusión escolar.

Según las opiniones de todos los y las docentes participantes en el estudio, la falta de atención que algunos niños, niñas y adolescentes con discapacidad reciben en el hogar tiene un impacto negativo en su rendimiento académico. Esta falta de apoyo se refleja en acciones como la falta de revisión del material de clase o la ausencia de seguimiento de las tareas, lo que conlleva a un progreso más lento. Además, las autoridades educativas identificaron que en un número considerable de casos las familias no disponen de los recursos necesarios para brindar el cuidado adecuado, lo que evidencia la importancia de la protección social para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias.

En el ámbito escolar, algunos niños, niñas y adolescentes con discapacidad pueden requerir atención que no es estrictamente educativa y que entra en el área de los cuidados. Estas necesidades no pueden ser atendidas por el personal docente de las IIEE debido a la falta de tiempo, la cantidad de estudiantes que deben atender, o porque estas labores exceden el rol docente que les corresponde. Algunos ejemplos incluyen el cambio de pañales de alumnos y alumnas con problemas de control de esfínteres, la gestión y atención de crisis de epilepsia, o la asistencia a alumnos y alumnas con dificultades motoras complejas. Es importante señalar que este tipo de atención no es regular ni corresponde a necesidades generales en todos los casos de educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Sin embargo, cuando surgen, pueden suponer un gran desafío tanto para el personal de las IIEE como para las familias. Esta situación se agrava dado que las IIEE de primaria y secundaria suelen carecer de personal de soporte y apoyo. En la mayoría de los casos, solo hay directivos y docentes a cargo de las aulas, sin áreas de enfermería, sala de primeros auxilios, asistentes u otros. Por esta razón, cuando surgen estas necesidades, es probable que las IIEE soliciten a las familias la contratación de personal adicional o la presencia de la madre o el padre durante la jornada escolar. Ambas situaciones ejercen una enorme presión sobre la economía del hogar y, además, pueden ser factores que interfieran en el éxito de la inclusión escolar, aumentando así las posibilidades de que las familias renuncien por completo a que sus hijos o hijas con discapacidad participen en el sistema educativo.



El sistema de cuidados de Uruguay, creado en 2015, representa un ejemplo de buena práctica en esta materia. Su implementación exitosa logró las metas establecidas porque toma en cuenta de manera explícita a las personas con discapacidad dentro de su población objetivo y garantiza que las políticas implementadas contemplen la integralidad de acciones que normalmente desarrollan los hogares para cubrir las necesidades de cuidados de sus integrantes (Salvador, 2019). Resulta interesante señalar que, aunque ningún participante del estudio mencionó de manera explícita el papel que desempeñan los roles de género en la asignación de responsabilidades de cuidado, durante la recolección de información se observó que las mujeres (madres) participaron más que los hombres (padres) en las actividades en las que se convocó a las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esta realidad se alinea con el modelo conceptual que establece la importancia del rol del género en los cuidados y, también, revela la falta de conciencia sobre la presión que la necesidad de cuidados ejerce sobre las mujeres.

iii) Conciencia sobre la discriminación basada en género

Un factor crucial que afecta tanto al acceso a los derechos educativos como a garantizar la protección y el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es la conciencia sobre la discriminación de género. Las actividades de recolección de datos revelaron la falta de un esfuerzo particular en abordar las problemáticas asociadas a esta temática. Existe la percepción generalizada de que las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad no enfrentan barreras adicionales en comparación con sus pares masculinos. Esta percepción evidencia una falta de sensibilización por parte de los miembros de la comunidad educativa sobre las barreras que afrontan estas niñas y adolescentes mujeres, cuya vulnerabilidad se ve agravada al enfrentar una doble discriminación por razón de género y por discapacidad.

Según la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en Oriente Próximo (UNRWA, por su sigla en inglés), las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad enfrentan barreras adicionales en comparación con los alumnos con discapacidad y otras alumnas sin discapacidad debido a la falta de apoyo. No solo eso, las niñas y adolescentes con discapacidad también son más propensas a sufrir violencia de género que sus pares sin discapacidad, tanto en el hogar, como en el colegio y durante el trayecto entre ambos lugares (UNRWA, 2017).



A pesar de la falta de conciencia sobre esta problemática, se evidenció que los y las docentes son capaces de reconocer situaciones de riesgo que enfrentan sus estudiantes. Por ejemplo, un docente tutor de la UGEL 07 de Lima relató cómo las compañeras de una estudiante con discapacidad intelectual evitaron que fuera engañada por un desconocido a la salida de la escuela, lo que motivó su intervención tras la alerta de las compañeras. Sin embargo, ante preguntas relacionadas específicamente a diferencias de género, los y las docentes participantes no demostraron reconocer el papel fundamental que juega el género en la vulnerabilidad de las estudiantes, evidenciando una falta de sensibilidad y conocimiento sobre cómo la violencia de género puede aparecer en las actividades cotidianas de la escuela.

Todo lo anterior resalta la necesidad de una mayor protección a la integridad física y sexual de las niñas y adolescentes con discapacidad, así como la importancia de sensibilizar a las personas adultas responsables de la tarea educativa en torno al enfoque de género para prevenir situaciones de violencia y discriminación. Además, es imperativo que la escuela brinde una educación sexual integral en formatos adaptados y accesibles cognitivamente para estas niñas y adolescentes.

Por otro lado, los y las participantes de un grupo focal en la UGEL 02 de Lima describieron una serie de buenas prácticas de una escuela secundaria de mujeres de la jurisdicción, que favorecían la continuidad educativa de las madres adolescentes. Esta institución educativa desarrolló el proyecto de una guardería dentro de la IE para que las alumnas madres pudieran continuar estudiando mientras cuidaban de sus hijos. Además, esta misma IE destacaba por sus proyectos de educación sexual integral, prevención de la violencia y empoderamiento de las adolescentes. Un caso destacado fue el de una alumna con síndrome de Down que completó su educación con éxito, y que destacó incluso por su liderazgo entre otras adolescentes sin discapacidad y por representar a la institución educativa en eventos locales.

Estos ejemplos sugieren una posible relación positiva entre el fortalecimiento de una educación con enfoque de género y la implementación de buenas prácticas para una educación inclusiva. No obstante, se requiere mayor investigación para comprender mejor cómo se interrelacionan estos enfoques en el ámbito escolar. Además, es importante explorar más a fondo las diferencias de género en algunas discapacidades, en las cuales puede existir una mayor incidencia por género, o en las cuales se han documentado sesgos de género en el diagnóstico, tratamiento y abordaje. Este es un ámbito emergente de investigación en discapacidad pero su desconocimiento podría alentar a perpetuar estereotipos de género o invisibilizar las necesidades particulares de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la atención educativa.

Por ejemplo, en el Trastorno del Espectro Autista (TEA), los estudios han señalado una mayor prevalencia de casos entre varones, así como diferencias en los rasgos autistas entre hombres y mujeres. Los varones tienden a manifestar comportamientos más evidentes como la hiperactividad y encajar más con la conceptualización clínica del autismo, mientras que las mujeres suelen experimentar desafíos menos visibles como la depresión, la ansiedad o los trastornos alimentarios. También se ha encontrado que las mujeres autistas suelen tener mayor motivación por el entorno social y estar más inclinadas a camuflar las dificultades sociales (Lundin et al., 2021). Otros análisis sugieren que las diferencias



observadas, tanto en la prevalencia diagnóstica como en la caracterización, se deben a que los instrumentos de diagnóstico no son sensibles a las características comúnmente encontradas en niñas y mujeres dado que, hasta hace algunos años, se consideraba que esta condición era casi exclusiva de los varones. Además, la percepción de los padres y madres al momento de identificar tempranamente el autismo podría estar sesgada por los estereotipos de género. Por ejemplo, pueden percibir como signos de alarma en las niñas comportamientos no alineados a su rol de género como golpear o gritar, mientras que en los niños es más común que se perciban como preocupantes comportamientos como el autoaislamiento. En ese sentido, se ha encontrado que no existen diferencias de género percibidas en los síntomas de autismo en niños y niñas menores de cinco años, las cuales se acentúan en la adolescencia y adultez debido al “camuflaje social” realizado por las mujeres, lo que dificulta su diagnóstico (Geelhand *et al.*, 2019).

Para los educadores(as), estas diferencias por género también son perceptibles. Por ejemplo, la directora de la DIGEBR comentó que, en su época como docente, había observado que las mujeres autistas solían adaptarse mucho mejor que los hombres y que presentaban menos problemas de agresividad. Es esencial incorporar el enfoque de género en la formación de los y las docentes en educación inclusiva para que tengan una mayor comprensión sobre cómo las expectativas socioculturales pueden influir en la percepción del comportamiento de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y evitar que los estereotipos de género interfieran con el diagnóstico temprano y la adecuada intervención educativa.

Por último, como se mencionó en la sección dedicada al tema de cuidados, el género juega un rol importante en la asignación de las responsabilidades de cuidado, asistencia y apoyo a las personas con discapacidad. Estas labores habitualmente recaen sobre las mujeres del entorno familiar de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad: madres, hermanas, tías o abuelas que asumen un compromiso notable con la educación del niño o niña, mientras que los padres suelen estar menos involucrados.

En conclusión, es importante considerar la interseccionalidad de los enfoques de género y discapacidad al diseñar estrategias de intervención en el ámbito educativo, de modo que se tome en cuenta la interacción de estos factores al momento de considerar el nivel de vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y las dificultades específicas a las que se enfrentan.

iv) Condición de migrante de nacionalidad venezolana

Uno de los factores que influyen en el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es la condición de ser migrantes de nacionalidad venezolana. Los y las participantes del estudio señalaron que no se están implementando esfuerzos específicos para promover la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad venezolanos, lo cual puede atribuirse tanto al tamaño reducido de esta población como a la falta de percepción de necesidades particulares que justifiquen una intervención diferenciada.

Sin embargo, las entrevistas realizadas a las familias revelaron que enfrentan dificultades adicionales en el proceso de matrícula, lo cual está directamente relacionado con las barreras para el acceso educativo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad venezolanos. Estas familias se encuentran con obstáculos administrativos debido a los requisitos que se exigen a los extranjeros para acceder a los servicios públicos de salud y educación. A menudo, las instituciones educativas solicitan el certificado de discapacidad como documento para tramitar la matrícula, aunque no sea necesario. Al intentar obtener este certificado a través del SIS, a las y los venezolanos se les solicita el carné de extranjería, requisito que crea una barrera significativa y lleva a muchos a desistir de obtener el certificado. La exigencia del certificado de discapacidad se acentúa al momento de la matrícula en los casos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que son venezolanos. Sin embargo, en algunos casos el compromiso de los directivos y la correcta implementación de la norma puede ser un facilitador para su acceso, como lo ejemplifica el caso de una directora en Trujillo, quien aceptó un certificado de discapacidad emitido por el Gobierno de Venezuela para facilitar el proceso de inscripción a una madre que llegó a su IE con intenciones de matricular a su hijo (de manera referencial, se puede añadir que la mayoría de directivos y docentes que respondieron la encuesta afirmaron que la normativa de su IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes refugiados y migrantes venezolanos).

Otra barrera que enfrentan los niños, niñas y adolescentes con discapacidad venezolanos está generada por la discriminación xenofóbica, la cual impacta negativamente en la continuidad y la calidad de los servicios educativos que reciben. Aunque directores(as) y docentes indicaron que esto no representa un problema en las instituciones educativas, las familias venezolanas participantes en al menos dos grupos focales reportaron casos de *bullying* y xenofobia que han afectado a sus hijos e hijas. Esto se condice con la literatura sobre el tema, que señala un mayor riesgo de sufrir violencia xenofóbica para las y los estudiantes venezolanos.

Sin embargo, el estudio identificó que las comunidades que promueven una cultura inclusiva son más propensas a reconocer estas barreras. Por ejemplo, algunas escuelas que han participado en programas como +Diversidad muestran una mayor sensibilidad y apertura hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes con discapacidad venezolanos. Aunque estos hallazgos se basan en una muestra limitada, sugieren que las escuelas que priorizan la integración de los migrantes venezolanos también están más dispuestas a incluir a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, lo cual está en línea con la literatura que destaca los beneficios de una cultura inclusiva para cualquier estudiante en riesgo de exclusión.

Una tercera barrera enfrentada por las familias venezolanas se relaciona con el grado reducido de los recursos comunitarios a los que tienen acceso. Por ejemplo, una madre que participó en un grupo focal en la UGEL 07 de Lima mencionó que, al llegar a Lima, eligió residir en Chorrillos porque tenía familiares establecidos allí, pero cuando dichos familiares se mudaron a otra parte de la ciudad, ella se vio obligada a quedarse por temor a que no aceptaran a su hijo con discapacidad en otro colegio, lo que la dejó en una situación de mayor vulnerabilidad al reducirse su red de apoyo.

También resulta interesante el caso de una de las instituciones educativas que participó en uno de los grupos focales dirigidos a directivos en Lima, ubicada en una zona con gran presencia de población venezolana. Casi la mitad de la población estudiantil de la institución estaba compuesta por venezolanos



y venezolanas, lo que facilitó en gran medida su integración. Esto sugiere que la problemática no es inherente al sistema, sino que está influenciada por las circunstancias socioculturales que rodean los procesos educativos.

Es fundamental tener en cuenta la interseccionalidad al momento de diagnosticar las problemáticas que enfrenta un determinado grupo poblacional y al tomar decisiones para abordarlas. En el caso de la población venezolana, la vulnerabilidad asociada a la discapacidad se ve agravada por las problemáticas propias de su condición de población migrante y refugiada, lo que podría resultar en un mayor grado de vulnerabilidad económica, la asociación de estereotipos de género mucho más marcados en las niñas y adolescentes, y barreras adicionales para acceder a los cuidados, entre otros desafíos.

c) Factores de acceso, continuidad y logro

Es importante destacar que, si bien se pudo recoger información acerca de la problemática del acceso a la educación de manera general y documentaria, las familias e instituciones educativas que formaron parte del estudio están vinculadas con niños, niñas y adolescentes con discapacidad que sí lograron acceder a la EBR. Por lo tanto, es probable que las respuestas proporcionadas presenten algunos sesgos en ciertos aspectos.

i) Familias

1. Compromiso de las familias con la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad

El compromiso de las familias con la educación de sus hijos e hijas con discapacidad es el principal factor que influye en el acceso, continuidad y éxito educativo. Este análisis se ve respaldado por los testimonios de docentes y directivos que enfatizan la importancia de la familia en los resultados de los y las estudiantes, especialmente cuando enfrentan dificultades para participar o aprender. Por ejemplo, un docente en el grupo focal de Lima Norte compartió el caso de una alumna con discapacidad cuyos padres, ambos docentes, están altamente involucrados en su educación, lo que se refleja en el notable progreso de la niña en comparación con otros alumnos y alumnas con discapacidad de la misma institución:

Lo que pasa es que tiene padres que ambos son docentes, y un poco más de estímulo por ello porque los padres están detrás acompañándola, adiestrándola en casa con las actividades, y eso también la motiva mucho a [nombre de la alumna] y eso también lo que le gusta. (Grupo focal de docentes de Lima Norte)

El compromiso de las familias se manifiesta de diversas formas, como brindar apoyo directo en las actividades educativas en casa, buscar terapias complementarias, contratar apoyos adicionales o participar activamente en el seguimiento del progreso académico de sus hijos. Por ejemplo, en todos los grupos focales de familias, se mencionó haber conversado con los y las docentes e incluso con compañeros y compañeras de clase con la intención de garantizar que sus hijos e hijas reciban el tratamiento adecuado y para promover una mejor convivencia. No obstante, la capacidad de brindar

este apoyo está condicionada por los recursos familiares, ya sean económicos o de tiempo, que pueden verse afectados por una diversidad de factores externos. Por ejemplo, en el testimonio de un padre en el grupo focal de la UGEL 03 de Trujillo, se evidencia cómo las demandas laborales pueden afectar la disponibilidad de los padres y madres para apoyar a sus hijos e hijas en sus estudios:

Aquí, por ejemplo, el campo de acción donde trabajan los padres es el terminal pesquero que está muy cerca [...] Hay papás que se amanecen. Hay unos chicos que han venido de Chiclayo recién [...] que su mamá ha venido separada de su esposo de Chiclayo, y ha venido a trabajar al terminal pesquero. Se amanece, 4 a. m., los chicos están solos y no hacen nada. (Grupo focal padres y madres de familia de UGEL 03 de Trujillo)

Además, la activa participación de las familias en los grupos focales realizados como parte de la investigación evidencia su compromiso y su disposición para abogar por las necesidades educativas de sus hijos e hijas. Estas características observadas en las familias entrevistadas pueden explicar por qué sus hijos o hijas lograron acceder a la EBR y continúan en el sistema educativo. Un ejemplo de esto es que algunos padres y madres, tanto en Lima como en Trujillo, mencionaron que inicialmente inscribieron a sus hijos e hijas en colegios de EBE, pero luego optaron por la EBR al percatarse de que en esas instituciones el avance de sus hijos e hijas era muy lento o prácticamente inexistente.

Los participantes en las actividades también reconocen que el escaso compromiso de algunas familias puede tener un impacto negativo en el desempeño de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Por ejemplo, los y las docentes expresaron su preocupación por la falta de cuidado y apoyo de algunas familias hacia sus hijos e hijas con discapacidad, lo que conduce a un progreso académico más lento en comparación con sus pares que reciben apoyo adicional en casa. Algunos docentes señalaron que, a pesar de enviar material para que los alumnos y alumnas refuercen en casa lo que aprenden en clase, observan que algunos niños, niñas y adolescentes con discapacidad no reciben ningún tipo de acompañamiento durante las horas en las que no están en el centro educativo.

Por otra parte, docentes de diversos grupos focales en Lima y Trujillo mencionaron casos en los que los padres y madres de alumnos y alumnas con discapacidad sobreprotegen a sus hijos, estableciéndoles pocos límites o reduciendo innecesariamente la exigencia para el cumplimiento de las actividades escolares, lo que afecta negativamente su rendimiento tanto académico como social.

Más bien pareciera que hubiera sobreprotección en casa, no apoyo en casa, porque no responde, por ejemplo, a tareas o ese tipo de cosas. Cuando está en el aula, sí responde, pero cuando uno le deja una tarea, no. (Grupo focal de docentes de la UGEL 03 de Trujillo)

Estos hallazgos destacan la importancia del compromiso y la participación activa de las familias en la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, así como la necesidad de proporcionar apoyo y recursos adecuados para promover un entorno educativo inclusivo y de calidad.



2. Cultura inclusiva de las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad

Otro de los principales factores que influyen en la continuidad y el éxito educativo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es la manera en que sus familias abordan esta condición. La actitud familiar depende en gran medida del nivel de sensibilización y conocimiento que los padres y madres tienen sobre la discapacidad.

Por un lado, los recursos culturales disponibles en el entorno familiar suelen condicionar la percepción y el abordaje de la discapacidad. Cuando existen estigmas que consideran la discapacidad como una carga o un problema, la actitud de los padres y madres tiende a ser negativa. Como resultado, pueden mostrarse reacios a reconocer la condición de sus hijos e hijas, solicitar apoyo o involucrarse en su proceso educativo. En un contexto como el peruano, donde persisten representaciones negativas de la discapacidad en la sociedad, no sorprende que las familias reproduzcan estos mismos estigmas. Por ejemplo, durante uno de los grupos focales realizados en la UGEL 02 de Trujillo, una madre compartió su experiencia señalando que, a pesar de sus esfuerzos, su esposo y padre de su hijo aún no reconocía la discapacidad del niño.

En algunos casos, especialmente cuando las discapacidades no son evidentes, como en el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA) o discapacidades intelectuales, las familias pueden negarse a reconocer la necesidad de identificación y diagnóstico de la discapacidad, incluso cuando son alertadas por el personal de la escuela. Esto puede deberse al temor al estigma y la discriminación asociados con la discapacidad, así como a la falta de recursos económicos y de apoyo familiar para afrontar un posible diagnóstico, dado el limitado acceso a redes de protección social. En ocasiones, los padres y madres incluso deciden ocultar la condición de discapacidad de sus hijos o hijas durante el proceso de matrícula.

Por otro lado, el nivel de conocimiento de los padres y madres sobre la discapacidad determina sus posibilidades de identificar signos tempranos y tomar medidas apropiadas una vez identificada la discapacidad. Esto incluye saber cuáles son los derechos de sus hijos e hijas y cómo defenderlos. Se espera que las familias con un mayor nivel de información no solo puedan reconocer indicios de discapacidad en sus hijos con mayor facilidad, sino que también comprendan la importancia de la educación y la inclusión temprana en su proceso de desarrollo. Este conocimiento influirá en las decisiones que tomen al buscar una educación para sus hijos e hijas.

Tal como se discutió en la sección “Economía del hogar”, la realidad de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias suele estar marcada por bajos niveles educativos y condiciones económicas adversas. Un informe del Banco Mundial (García et al., 2021), indica que la probabilidad de que el hogar de una persona con discapacidad caiga en pobreza o sea vulnerable es mayor que en el caso de los hogares en los que ninguno de los miembros tiene una discapacidad. Asimismo, la mayoría de las familias de personas con discapacidad enfrentan limitaciones para acceder a los recursos y apoyos necesarios que puedan ayudarlos a comprender y afrontar mejor la discapacidad y tener conciencia de lo que esto significa para sus hijos. Por lo tanto, es fundamental contar con políticas y programas destinados a apoyar a las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, que fortalezcan sus capacidades parentales y les permitan recibir apoyo y acompañamiento.

3. Conciencia sobre el derecho a la educación inclusiva

Un tercer factor que influye significativamente en la continuidad y calidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es el nivel de conciencia que tienen las familias sobre el derecho a la educación inclusiva de sus hijos e hijas, así como sobre sus beneficios, condiciones y los responsables de garantizarlo. Durante el estudio, se observó que muchas familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad no comprenden los principios fundamentales de la educación inclusiva y mantienen opiniones negativas sobre este modelo debido a prejuicios relacionados con el valor de la educación para este grupo.

Tanto docentes como autoridades educativas informaron que muchos padres y madres de niños, niñas y adolescentes sin discapacidad están insatisfechos con la educación inclusiva porque no cumple con su expectativa de que sus hijos alcancen logros académicos estandarizados. Además, no están de acuerdo con la idea de que haya niños y niñas que avancen en el sistema educativo según su edad sin cumplir con los estándares esperados para el grado. Este descontento puede derivar de una falta de comprensión por parte de las familias de los beneficios de la educación inclusiva, tanto en términos de socialización como en el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía y la solidaridad. Además, estas actitudes pueden ser influenciadas por deficiencias en la implementación de este paradigma educativo y la limitada preparación de los y las docentes, lo que puede resultar en entornos de aprendizaje con un alto nivel de estrés y problemas de convivencia. Incluso, algunos padres y madres expresaron su preferencia por el modelo segregador que se aplicaba antiguamente en el sistema educativo.

Yo tengo 47 años y estudié en el [nombre de la institución]. Había un aula especial en los años 80, 85, 90 hasta 93, que yo me he retirado, tenía un [aula] especial para todos los alumnos y la profesora tenía una paciencia única, pero no sé por qué razón lo cortaron.
(Grupo focal de padres y madres de familia de la UGEL 02 de Trujillo)

Por otro lado, una barrera importante es la falta de comprensión entre madres, padres y docentes sobre los criterios de evaluación y certificación de los aprendizajes de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad desde una perspectiva inclusiva. Por ejemplo, directores(as), docentes y autoridades educativas señalaron que hay familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que piensan que la educación de niños y niñas con discapacidad no es tan relevante porque no lograrán los mismos avances que sus pares sin discapacidad, lo que podría llevarlos a interrumpir el proceso educativo de sus hijos e hijas. Según lo señalado por los especialistas de la GRELL, esta práctica se evidencia en madres y padres que no reconocen la importancia de la educación como medio para brindar apoyo adicional a sus hijos. Esta barrera es una manifestación más de la estigmatización de la discapacidad que se ha mencionado anteriormente.



Aún es necesario que padres de familia comprendan la realidad de sus niños con necesidades especiales. El proceso de aprendizaje es diferente y particular para cada niño con necesidades especiales. Los padres quieren (carga emocional) y desean que sus hijos avancen como el resto (cuando no tiene por qué ser así). Idea equivocada: No hay que mirar el aprendizaje como para los demás, ¡es un aprendizaje para que pueda ser independiente y viva! (Grupo focal de la GRELL)

Además, durante el desarrollo de los grupos focales, se observó que muchos padres y madres de familia que inicialmente comentaron que se sentían satisfechos con la institución educativa en la que actualmente se encuentran sus hijos e hijas con discapacidad, posteriormente relataron toda clase de situaciones de discriminación y maltrato ocurridas dentro de esta, y en ningún momento dejaron ver descontento con la institución a raíz de ello. Esto sugiere que muchos padres y madres de familia consideran que la matrícula de sus hijos en una IE de EBR es un favor más que un derecho, lo que los llevaría a relativizar sucesos de discriminación. Esto representa un riesgo para el bienestar y la calidad educativa que reciben los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, ya que podrían estar dispuestos a aceptar como inevitables la carencia de infraestructura o de material adecuado, el maltrato de docentes no sensibilizados y el hecho de ser víctimas de agresiones.

En resumen, la concientización del derecho a la educación inclusiva, tanto en las familias de niños, niñas y adolescentes sin discapacidad, como en las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, es de suma importancia. Condiciona las expectativas de las familias, el nivel de apoyo que están dispuestas a brindar y el compromiso con la protección de los derechos educativos de sus hijos e hijas con discapacidad, lo que puede poner en peligro la continuidad y el éxito educativos de estos niños, niñas y adolescentes.

4. Cultura inclusiva de las familias y estudiantes sin discapacidad

El cuarto factor que influye en la continuidad y calidad educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se vincula con el nivel de desarrollo de la cultura inclusiva en familias y estudiantes sin discapacidad, lo que incide en sus actitudes hacia la convivencia con los primeros. Según lo señalado por los y las participantes, algunas familias muestran prejuicios arraigados, evidenciados en la resistencia a la matrícula de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas. Esta resistencia representa una barrera significativa que ejerce presión sobre los directivos de las IIEE, especialmente en el caso de las privadas, donde la influencia de los padres y madres suele ser mayor.

Cabe resaltar que para la integración de los niñas, niños y adolescentes [con discapacidad] mencionados, se requirió sensibilizar a los padres de familia de la IE, ya que se creía el antiguo paradigma que afirma que la presencia de un niño, niña o adolescente con discapacidad en el aula perjudica o retrasaría el logro educativo de los demás. (Grupo focal de directivos de Trujillo)

Esta perspectiva refleja una falta de convicción sobre los beneficios de la educación inclusiva por parte de las autoridades educativas y subraya la necesidad de trabajar en un cambio de paradigma para dejar atrás de la idea de un modelo integrador donde la diversidad se percibe como un problema y no como una oportunidad para innovar en la práctica pedagógica, fomentando el trabajo colaborativo y desarrollando un clima de respeto y apoyo dentro del aula. Este enfoque negativo proviene de un paradigma que considera que solo los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son diferentes y necesitan apoyo, mientras el paradigma educativo inclusivo parte de la idea de que todas los niños, niñas y adolescentes experimentan diversas necesidades de aprendizaje y pueden requerir apoyo en algún momento de su proceso educativo por diversas razones, no solo por discapacidad.

Por otro lado, la actitud de los padres y madres influye en la de sus hijos e hijas, por lo cual pueden actuar como facilitadores cuando demuestran apertura o erigirse en barreras cuando rechazan la inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Por ejemplo, en grupos focales de directivos, autoridades educativas y familias, se mencionó que cuando los compañeros y compañeras de clase muestran comprensión, los niños, niñas y adolescentes con discapacidad sienten una mayor motivación para asistir a clase, lo que favorece su continuidad educativa y les brinda un apoyo adicional ante otros desafíos como, por ejemplo, dificultades con el material de clase o la necesidad de adaptaciones metodológicas, la obligación de hacer tareas, etc.

Esta apertura por parte de la comunidad educativa también beneficia a los alumnos y alumnas migrantes y refugiados venezolanos. Por ejemplo, en uno de los grupos focales realizado en Lima, una madre de familia venezolana señaló que, después de malas experiencias en otro colegio debido a la xenofobia demostrada por los y las estudiantes y el personal del colegio, agradecía el recibimiento en la escuela en la que se encuentra actualmente su hijo, quien se siente mucho más cómodo en la nueva institución educativa.

En cuanto a situaciones de rechazo hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, padres, madres, docentes, directores y autoridades educativas indicaron que este se intensifica con la edad, dado que el crecimiento aumenta la brecha entre los alumnos y alumnas con discapacidad y el resto del alumnado. Además, en esta etapa los alumnos y alumnas son más conscientes de sus diferencias y confieren una menor autoridad a sus profesores y profesoras, lo que puede propiciar incidentes de *bullying* o discriminación. En algunos casos esta violencia es directa, pero la mayoría de las veces se trata de situaciones de sutil discriminación como que los y las integrantes de un grupo no quieren que un compañero o compañera con discapacidad intelectual sea parte de su grupo de trabajo porque los retrasaría. Estas situaciones, en su mayoría, son resultado de barreras culturales, actitudinales y pedagógicas, donde la metodología de enseñanza resalta las diferencias de manera negativa en lugar de promover la colaboración y el desarrollo de valores como la solidaridad la empatía, el respeto, etc. Estos hallazgos concuerdan con estudios como el de Guadalupe *et al.* (2017), quienes señalan que las y los propios docentes demandan capacitación en estrategias y prácticas pedagógicas, evidencia de que perciben la necesidad de consolidar herramientas que les permitan enseñar mejor.



Yo pediría reconstrucción y aulas para nuestros niños con discapacidad para que de una u otra manera no tengan esa agresión de los niños sanos, porque prácticamente dentro de ahí hay mucho bullying a nuestros niños cuando pasan a secundaria. En la primaria no hay mucho problema, en secundaria a veces vienen niños de otros lugares y a veces son agresivos, no sé qué pasará en su hogar pero ahí es donde lo despiertan más. (Grupo focal de padres y madres de familia de la UGEL 02 de Trujillo)

La inclusión de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas requiere un proceso de sensibilización entre los padres y madres de familia y entre los y las estudiantes, así como garantizar que especialistas y autoridades educativas también modifiquen sus actitudes y paradigmas acerca de la educación inclusiva. Esto revela la necesidad de un esfuerzo continuo para promover una comprensión más amplia y positiva de la educación inclusiva en la sociedad.

5. Redes de soporte en la comunidad

La existencia de redes de apoyo en la comunidad para las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad constituye uno de los factores vinculados al compromiso de estas familias con la educación de sus hijos e hijas. Según lo expresado por numerosos padres y madres en los grupos focales de Lima y Trujillo, la información y el respaldo recibidos directamente de otras familias con niños, niñas y adolescentes con discapacidad o de forma indirecta a través de contactos en común, fueron fundamentales para enfrentar el proceso de matrícula y la escolaridad de sus hijos e hijas. Por ejemplo, un padre compartió su experiencia durante el grupo focal de la UGEL 07 de Lima, resaltando cómo un familiar facilitó la gestión de documentos para la matrícula:

En mi caso, la tía de mis hijos ya estaba acá [en Perú] y ella habló con la subdirectora para que me acepten los papeles de los niños cuando vine. Yo me quedo aquí porque les ha ido muy bien a mis hijos. Ninguno de ellos se ha sentido discriminado. (Grupo focal de padres y madres de familia UGEL 07 de Lima)

Además, en los grupos focales de las UGEL 01 de Lima y UGEL 02 de Trujillo, los padres y madres mencionaron que, gracias a estas redes, descubrieron talleres y terapias a los que ahora acuden sus hijos e hijas. Incluso, en el caso de Trujillo, la propia actividad sirvió como un espacio de intercambio de información entre los padres y madres: uno de ellos compartió que, en la OMAPED de otro distrito, la Municipalidad ofrecía terapias, talleres, deportes y otras actividades para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, información novedosa para los demás padres y madres.

En relación con lo anterior, es importante destacar que el tejido social desempeña un papel crucial al facilitar el acceso a la información y al actualizarla para que refleje de manera más precisa la realidad. Mientras que los canales oficiales pueden no abordar las deficiencias derivadas de la brecha entre la calidad planificada y la calidad real de los servicios, las redes sociales pueden ofrecer una visión más certera de la situación.

ii) Instituciones educativas

1. Sensibilización de directores y docentes

Un factor significativo en el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es la disposición de directores(as) y docentes para su matrícula; así como el compromiso con el proceso educativo.

En tres grupos focales realizados en Lima y Trujillo, varias familias destacaron la importancia de la apertura de los directivos de las IIEE al momento de matricular a sus hijos e hijas con discapacidad. Este hallazgo fue respaldado por testimonios de directivos en Trujillo, quienes reconocieron haber brindado facilidades a estudiantes con discapacidad.

De manera referencial, la mayoría de directivos y docentes encuestados refirió que la normativa de sus IIEE permitía la matrícula sin barreras para las niñas, niños y adolescentes con discapacidad y se habían implementado medidas y apoyos para acompañarlos en sus aprendizajes. Además, muchos directivos afirmaron haber implementado procedimientos específicos para la matrícula de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, y discreparon frente la idea de que existieran requisitos exclusivos para las familias de estos alumnos y alumnas.

A pesar de que la normativa reserva al menos dos vacantes por aula para alumnos y alumnas con discapacidad, la actitud de la autoridad directiva y de los y las docentes suele ser determinante para completar la matrícula. Las familias sugieren que, más allá de la falta de vacantes, los directivos y docentes se rehúsan a matricular a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad porque son renuentes a realizar el esfuerzo adicional que implica su atención.

En cuanto a los y las docentes, las familias subrayaron la importancia de su compromiso para el éxito de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Los y las docentes son responsables del proceso educativo en el día a día, están a cargo de aterrizar los lineamientos pedagógicos brindados por el MINEDU en sus clases, y muchos expresaron la necesidad de contar con recursos pedagógicos más específicos que faciliten su labor y reduzcan la carga de planificación y preparación de material educativo.

También pienso que el Ministerio [...], debe enviar material con respecto a ese tipo de adaptaciones, donde [en] el momento solamente [se] adapta, para que nos facilite un poco el trabajo al docente, porque no solamente es cuestión de darle carga y responsabilidades o la mejora del sueldo [...]. (Grupo focal de docentes de la UGEL 02 de Trujillo)

Este alegato coincide con los hallazgos de la *Encuesta Nacional Docente (ENDO)* 2021,¹⁴ que revela que un porcentaje significativo de docentes (63.7 %) invierte más de tres horas fuera del horario laboral en preparar clases y labores administrativas, mientras que prácticamente todos (98.8 %) dedican más de una hora a esas actividades fuera de su jornada laboral.

14 <https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php>



Aunque los y las docentes, directivos e incluso autoridades educativas señalaron que los casos de bullying son pocos o inexistentes, las familias reportaron que esta es una de sus principales preocupaciones, situación que revela un bajo grado de involucramiento o sensibilidad del personal educativo en torno a las problemáticas de los alumnos y alumnas con discapacidad. De hecho, una madre que participó del grupo focal de padres y madres de la UGEL 01 de Lima relató que, en un colegio distinto al que se encuentra actualmente, su hijo sufría de bullying y los miembros de la institución se negaron a reconocerlo hasta un día en que el niño regresó a casa ensangrentado y ella solicitó que revisaran las grabaciones de seguridad.

Aunque no se pudo identificar un factor común entre los directores y docentes que muestran una actitud receptiva, la directora de la DIGEBR sugirió que la implementación exitosa de asistencias técnicas y orientaciones ha contribuido a un cambio positivo en las IIEE.

Como maestra he experimentado muchos cambios en mi práctica docente: yo empecé sumamente rígida y tenía estudiantes que, según yo, no leían, y yo era muy dura hasta la época del 2009, cuando Beatriz Duda nos presentó las características del TDAH e identifiqué algunos signos en mis alumnos, y entonces empecé a mirar a mis estudiantes de otra manera y me di cuenta de que podía ayudarlos adaptando o dando más tiempo, y a veces el maestro es reacio a eso. (Entrevista a la directora de la DIGEBR)

Finalmente, algunas familias manifestaron que el nivel de apertura de los y las docentes puede variar con el tiempo, y que uno de los factores para ese cambio ha sido su propio compromiso para acercarse, como familia, a el o la docente y estar cerca del proceso educativo de su hijo o hija, lo que implica buscar constantemente al docente, preguntar por el progreso del alumno o alumna y seguir las recomendaciones de los y las docentes. Este hallazgo sugiere que el involucramiento activo de las familias genera una retroalimentación positiva y motiva a los y las docentes a involucrarse más y viceversa.

En cualquier caso, destacan ejemplos de situaciones en las que los y las docentes muestran un compromiso más allá de lo esperado, especialmente ante el bajo involucramiento de la familia. Sin embargo, esto también puede poner de manifiesto una red de protección social limitada y la fragilidad institucional del sistema de protección que hace que estas acciones sean insostenibles a largo plazo.

Por ejemplo, en un grupo focal de la UGEL 03 de Trujillo, docentes relataron el caso de un alumno con discapacidad visual cuyos lentes se rompieron y cuyos padres no pudieron comprarle nuevos. En respuesta, los y las docentes de la escuela se organizaron para recolectar el dinero necesario y adquirir los lentes para el estudiante.

En otro caso, en un grupo focal de la UGEL 07 de Lima, una docente comentó que, al darse cuenta de que uno de sus alumnos con discapacidad no recibía atención adecuada por parte de su familia, ella misma se encargó de preparar los útiles escolares del estudiante.

En un caso de un niño yo noto abandono por parte de la familia, incluso yo le compré el cuaderno y se lo forré. (Grupo focal de docentes de la UGEL 07 de Lima)

2. Formación de directores(as) y docentes para atender a la diversidad

El nivel de formación de los y las docentes emerge como otro factor crítico en el contexto de la educación inclusiva para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Tanto las autoridades educativas como las familias coinciden en que la reticencia de algunas instituciones educativas a matricular a alumnos y alumnas con discapacidad está principalmente relacionada con la falta de preparación de los y las docentes para abordar la diversidad en el aula.

Los y las docentes participantes en los grupos focales revelaron que su formación inicial no los equipó adecuadamente para trabajar en entornos inclusivos, dado que el enfoque de educación inclusiva es relativamente nuevo en el Perú. Esta carencia de preparación se ve agravada por la falta de esfuerzos por parte de las entidades responsables de la educación, como el MINEDU, las DRE o las UGEL, para proporcionar efectiva formación en servicio. Señalan que la información que reciben es insuficiente para implementar el nuevo paradigma educativo en el aula.

Yo participé en una [capacitación], pero en realidad era lo mismo de siempre: qué es la inclusión, qué es la discapacidad, tipos de discapacidad, características [de las personas con discapacidad] y nada de estrategias. Era más informativo que una capacitación. (Grupo focal de docentes de la UGEL 01 de Lima)

Aunque algunas autoridades mencionan intentos de aumentar las capacitaciones en este ámbito, señalan que la participación de los y las docentes es escasa. Esto sugiere un desajuste entre las expectativas de los educadores(as) y la oferta de formación, lo que resulta en programas de entrenamiento que no logran mejorar las competencias necesarias.

Lo anterior subraya la importancia de implementar estrategias de formación en servicio más allá de las capacitaciones convencionales. Estas últimas no proporcionan un apoyo integral y personalizado a los y las docentes, especialmente cuando se trata de adoptar un nuevo enfoque como el de inclusión. El cambio requerido implica no solo ajustar las metodologías existentes, sino también explorar e implementar enfoques innovadores, lo cual ha demostrado ser más efectivo para desarrollar estrategias específicas en el aula y abordar adecuadamente la diversidad de los y las estudiantes.

Las asesorías, acompañamientos en el aula, la investigación-acción y las comunidades de aprendizaje representan herramientas poderosas que no solo permiten a los y las docentes adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas y reflexivas. A través de la interacción directa con expertos y colegas, los y las docentes pueden recibir retroalimentación inmediata, orientación



personalizada y compartir experiencias prácticas, facilitando así la implementación de estrategias inclusivas en su práctica pedagógica diaria. Estas modalidades de formación fomentan un aprendizaje continuo, contextualizado y significativo, promoviendo un cambio más profundo y sostenible en las prácticas educativas hacia una mayor inclusión y equidad en el aula.

El MINEDU dispone de estrategias de acompañamiento pedagógico, así como orientaciones para que las IIEE desarrollen ciclos de formación interna (Resolución Viceministerial n.º 186-2021-MINEDU). De igual forma, la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana, en el marco de su estrategia “Escuela de la Confianza”,¹⁵ ha desarrollado directrices y proporciona asistencia técnica para promover la formación de comunidades de aprendizaje profesionales (CAP) en las IIEE de su jurisdicción. Sin embargo, llama la atención que ninguno de los y las docentes o directivos participantes haya mencionado que algunas de estas instancias hayan significado un aporte para el abordaje de desafíos que implican la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en el aula, ni de qué manera estas estrategias se correlacionan con sus esfuerzos para mejorar su práctica docente y promover prácticas educativas inclusivas.

Lo expuesto sugiere que las estrategias de formación docente en servicio actualmente desplegadas por las autoridades educativas no incorporan de manera transversal el tema de atención a la diversidad y educación inclusiva. Esto refuerza la idea que tienen los y las docentes acerca de que este conocimiento “especializado” no es parte de lo que se necesita para brindar una educación de calidad y alcanzar mejores logros de aprendizaje para todos los y las estudiantes.

3. Estado de la infraestructura, material educativo y otros recursos

Para garantizar una adecuada atención a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad es fundamental adoptar un enfoque de doble vía en el diseño y la provisión de recursos pedagógicos, materiales educativos, bienes y servicios. Esto implica asegurar que los recursos destinados al conjunto de la población estudiantil sean universalmente accesibles, al tiempo que se diseñan y proporcionan bienes y servicios específicos para aquellos y aquellas con necesidades particulares según su discapacidad.

Los recursos de accesibilidad universal se definen como aquellos diseñados para ser utilizados por todas las personas de manera autónoma, independientemente de sus capacidades físicas, cognitivas o sensoriales (*Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, 2006). Entre estos recursos esenciales para las IIEE se encuentran las rampas de acceso, puertas con espacios para dispositivos como sillas de ruedas, baños adaptados, ascensores y tópicos adecuados. Sin embargo, a pesar de su importancia para garantizar la autonomía de los alumnos y alumnas con discapacidad, muchos participantes del estudio señalaron la escasez de infraestructuras adecuadas en las IIEE. Según lo reportado por participantes de Trujillo, en esta ciudad solo los colegios privados y aquellos colegios públicos construidos como parte del programa “Reconstrucción con cambios” cumplen la normativa de accesibilidad universal. La mayoría de los colegios públicos, construidos antes de la transición hacia el modelo inclusivo, carecen de las facilidades que permitan atender las necesidades actuales de su alumnado con discapacidad. En la mayoría de los casos, debido a la falta de recursos, únicamente se han realizado ligeras adaptaciones que resultan insuficientes.

¹⁵ <https://www.dreim.gob.pe/dreim/escuela-confianza/>

Además de la falta de recursos y bienes diseñados bajo el enfoque de accesibilidad universal, las IIEE también carecen de recursos específicos para atender las necesidades de los y las estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, la falta de libros en braille para estudiantes con discapacidad visual. Del mismo modo, la escasez de personal, dado que tanto directores como docentes señalaron que en las IIEE no se cuenta con personal como psicólogos(as) educativos, docentes con especialización en discapacidad y otros profesionales, o estas personas no están suficientemente preparadas para abordar esta temática.

En particular sobre los docentes, hay charlas de apoyo emocional o psicológico, pero es llevado a cabo por practicantes y no es específico para la discapacidad. (Grupo focal de directivos de Trujillo)

Es necesario destacar la importancia de definir los roles que deben cumplir los y las profesionales en este ámbito, ya que algunos casos reflejan una tendencia a depender de profesionales del sector salud en lugar de las y los propios docentes, lo que evidencia la persistencia del modelo médico o rehabilitador de la discapacidad.

En resumen, el problema radica no solo en la falta de recursos para la educación inclusiva de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sino también en la falta de compromiso de las autoridades educativas que no toman en cuenta estas necesidades al momento de adquirir o distribuir recursos para las instituciones educativas.



6. RECOMENDACIONES

Resultado del análisis situacional de los diferentes factores, se ofrecen las siguientes recomendaciones concretas orientadas a promover el acceso a la educación y la continuidad en la trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

Ministerio de Educación (MINEDU)

1. Actualizar el modelo operacional del Programa Presupuestal 190 “Programa Estratégico Logros de Aprendizaje” para incorporar el enfoque inclusivo tanto en el modelo como en sus productos, actividades y metas, destinando recursos específicos para fortalecer las capacidades de escuelas y docentes en la atención a la diversidad en la Educación Básica Regular (EBR).
2. Elaborar instrumentos de evaluación psicopedagógica para que las escuelas identifiquen los apoyos necesarios para niños, niñas y adolescentes con discapacidad, así como para otros y otras estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque de educación inclusiva.
3. Crear un mecanismo que registre las supervisiones y monitoreos realizados en relación con la matrícula por funcionarios(as) o especialistas de las direcciones/gerencias regionales de educación (DRE/GRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), verificando la labor de ambas entidades y reportando hallazgos durante el proceso.
4. Ajustar el módulo informático de matrícula a cargo de la Dirección de Gestión Escolar de manera que no limite a dos por aula la cantidad de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sincerar las proyecciones para que la racionalización de plazas docentes sea coherente con la cantidad de alumnos y alumnas.
5. Introducir modificaciones que permitan considerar las necesidades específicas de cada estudiante, así como las adaptaciones, ajustes y apoyos pedagógicos que requieren para continuar su escolaridad.
6. Brindar orientaciones específicas a docentes y directivos, incluyendo ejemplos concretos sobre cómo adaptar las evaluaciones y brindar los apoyos necesarios a cada estudiante.
7. Contratar a un(a) especialista de educación inclusiva para cada Dirección Regional de Educación (DRE) y cada Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) para impulsar el enfoque inclusivo de forma transversal en la EBR.
8. Incrementar el personal de soporte en las instituciones educativas a fin de generar una red de apoyo al docente que permita cubrir las necesidades no educativas de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, incluyendo auxiliares, personal de enfermería y otros.

9. Implementar programas de capacitación y sensibilización dirigidos a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, especialmente aquellas en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Estos programas deben proporcionar información sobre la discapacidad, derechos educativos y estrategias para abordar positivamente la condición de discapacidad en el ámbito familiar. Además, se deben ofrecer recursos educativos accesibles y adaptados para estas familias, con el fin de promover su inclusión y participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
10. Establecer mecanismos claros y normativa que permitan validar y usar la documentación sobre situación de discapacidad emitida en instituciones extranjeras para el caso de niños, niñas y adolescentes con discapacidad refugiados y migrantes, durante el proceso de matrícula y a lo largo del proceso educativo.
11. Desarrollar lineamientos y recursos para la sensibilización dirigidos a padres y madres de familia, estudiantes y personal educativo para promover una comprensión más amplia y positiva de la educación inclusiva. Estos programas deben destacar los beneficios de la convivencia y colaboración entre todos los y las estudiantes, independientemente de sus capacidades, y fomentar un cambio de paradigma hacia la inclusión como una oportunidad para innovar en la práctica pedagógica.
12. Revisar y actualizar las estrategias de formación docente en servicio para garantizar que incorporen de manera transversal el tema de atención a la diversidad y educación inclusiva. Esto implica que los programas de acompañamiento pedagógico y los lineamientos de formación interna en las instituciones educativas incorporen dentro de sus objetivos la promoción de prácticas educativas inclusivas.
13. Implementar, en coordinación con los Gobiernos regionales (DRE/GRE y UGEL), los servicios de apoyo educativo para la inclusión (SAE), garantizando la adecuada conversión de los Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en los SAE externos y fortaleciendo el enfoque territorial de la acción de estos equipos para brindar apoyo efectivo en cada jurisdicción, dotando a las instituciones educativas con el personal técnico y humano necesario para que puedan implementar sus SAE internos¹⁶ y orientar sus acciones hacia el desarrollo de una educación inclusiva.
14. Fortalecer, junto a las DRE/GRE y las UGEL, la formación docente en educación inclusiva, integrando instancias explícitas de sensibilización y concientización sobre su rol en la atención a la diversidad y la educación inclusiva, e incorporando el enfoque de género. Esto no solo promoverá la convivencia y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, sino que también contribuirá a abordar los paradigmas y mentalidades de los y las docentes con respecto a la discriminación y violencia de género que esas estudiantes enfrentan.
15. Descentralizar la dotación de recursos especializados por discapacidad a fin de que pasen a ser responsabilidad de los Gobiernos regionales a través de los centros regionales de recursos de Educación Básica Especial (CREBE), garantizando así el acceso de las instituciones educativas de la Educación Básica Regular (EBR) a estos recursos.

¹⁶ En el caso de la Educación Básica y Técnico-Productiva, el SAE externo es aquel creado por la UGEL, mientras que el SAE interno es aquel creado por el director de la institución, programa educativo, red educativa rural o quien haga sus veces, según corresponda.



- 16.** Asignar recursos presupuestales nacionales para la implementación del “Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial” aprobado por la Resolución Ministerial n.º 432-2022-MINEDU, con el fin de asegurar el cumplimiento de las metas e indicadores establecidos en dicho plan.
- 17.** Implementar un mecanismo de búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que se encuentren fuera del sistema educativo, mediante la articulación con los sectores salud y social, asegurando recursos financieros y humanos para el desarrollo de este tipo de estrategias en momentos clave del año, como el inicio del año escolar.
- 18.** Destinar presupuesto específico para la adaptación y adecuaciones de la infraestructura de las instituciones de Educación Básica Regular (EBR), considerando las medidas de accesibilidad necesarias para la atención de los y las estudiantes con discapacidad. Esto incluye la instalación de rampas de acceso, baños adaptados, puertas adecuadas, entre otros, destinados a garantizar la plena participación de los y las estudiantes con discapacidad en el entorno educativo.
- 19.** Garantizar la contratación de profesionales especializados, como psicólogos(as) educativos y docentes con formación en educación inclusiva, con el fin de incrementar la capacidad de las escuelas para mejorar la atención a la diversidad, brindando un adecuado acompañamiento y apoyo a los y las estudiantes.
- 20.** Modificar los lineamientos para el diseño y provisión de materiales educativos destinados a la Educación Básica Regular (EBR), de manera que cumplan con características de diseño universal que permitan su utilización por todos los y las estudiantes que asisten a estas instituciones educativas.

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS)

- 1.** Modificar o adecuar el diseño de programas de protección social para garantizar la atención de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, así como de sus hogares. Por ejemplo, modificar el programa JUNTOS para que sea sensible a las necesidades de los hogares de menores con discapacidad e incorpore prestaciones y corresponsabilidades que promuevan su bienestar integral. Asimismo ajustar el programa QALIWARMA para que incorpore dietas sensibles a las diferentes discapacidades que lo requieran.
- 2.** Implementar desde CUNA MÁS, junto al MIMP,¹⁷ un sistema de cuidados inclusivo que aborde las necesidades de cuidado de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias. El acompañamiento familiar, realizado tanto en el servicio de cuidado diurno (SCD) como en el servicio de acompañamiento familiar (SAF), debe incorporar estrategias de respiro familiar y asesoramiento sobre el papel de la educación en el desarrollo de sus hijos e hijas.

¹⁷ El sistema de cuidados es responsabilidad del MIMP desde 2021, fecha en que se aprobó la Política Nacional de Igualdad de Género mediante Decreto Supremo n.º 008-2019-MIMP, que dispone como lineamiento 4.1: “La implementación del Sistema Nacional de Cuidados con enfoque de género para personas en situación de dependencia”.

3. Fortalecer la programación presupuestal y sus respectivas metas con intervenciones efectivas para la población de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, desde el Programa Presupuestal orientado a Resultados para el Desarrollo Infantil Temprano. Asimismo, usar el Fondo de Estímulo al Desempeño y Logro de Resultados Sociales (FED) y el Sello Municipal con incentivos específicos en cuanto al enfoque de cuidados y alivio de la pobreza para premiar a quienes alcancen las metas en el marco del Programa Presupuestal orientado a Resultados para el Desarrollo Infantil Temprano.
4. Incorporar en el Sistema Nacional de Focalización (SINAFO) la condición de discapacidad, distinta de la ya existente condición de pobreza, para que sea incluida por las intervenciones focalizadas.
5. Fortalecer el seguimiento y monitoreo de la política y los programas sociales mediante la identificación y registro de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, con el fin de dimensionar y atender con mayor eficacia a esta población mediante una mejor protección social.
6. En el marco de la Política Nacional de Desarrollo e Inclusión Social, el Sistema Nacional de Desarrollo e Inclusión Social y el eventual Marco Social Multianual, incorporar a los indicadores clave priorizados por la Comisión Interministerial de Asuntos Sociales, para su monitoreo desde la alta dirección del Ejecutivo, los indicadores de protección social a la discapacidad con un enfoque de cuidados y alivio de la pobreza.
7. Ampliar la cobertura y cantidad de programas de protección social dirigidos a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
8. Ampliar la cobertura del programa CONTIGO para que beneficie a los niños, niñas y adolescentes independientemente del nivel de severidad de la discapacidad, con miras a aliviar la carga económica que sus familias enfrentan debido a los costos adicionales asociados a la discapacidad.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP)

1. Impulsar mejoras normativas que permitan una redistribución equitativa de las responsabilidades de cuidado entre hombres y mujeres, fomentando el involucramiento familiar en el proceso educativo. Esto podría incluir el desarrollo de licencias parentales para padre y madre, en particular cuando tienen hijos e hijas con discapacidad; jornadas laborales flexibles; e incentivos fiscales para las empresas que implementen políticas que favorezcan estos objetivos.
2. Desarrollar programas integrales de apoyo dirigidos específicamente a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad con bajos niveles educativos. Estos programas deben proporcionar servicios de asesoramiento psicológico y social, así como acceso a programas de asistencia económica y oportunidades de empleo para garantizar el bienestar de estas familias. Además, se debe promover la creación de redes de apoyo comunitario que brinden acompañamiento y orientación a las familias en el proceso de crianza y educación de sus hijos e hijas con discapacidad.



3. Implementar, en colaboración con el MIDIS, un sistema de cuidados inclusivo que aborde las necesidades de cuidado de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y sus familias. Este sistema debe contemplar el cuidado en el hogar durante el horario extraescolar, estrategias de respiro familiar, y asesoramiento y acompañamiento a las familias acerca del papel de la educación en el desarrollo de sus hijos e hijas.

Gobierno regional – Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL)

1. Asignar recursos presupuestales nacionales y de recaudación directa para la implementación del “Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial”. Esto garantizará el cumplimiento de las metas e indicadores establecidos en dicho plan, incluida la Línea 8,¹⁸ mediante la modificación y actualización de los planes regionales para incorporar objetivos estratégicos vinculados a la educación inclusiva.
2. Descentralizar la dotación de recursos especializados por discapacidad fortaleciendo los centros regionales de recursos de Educación Básica Especial (CREBE). Estos centros, bajo la jurisdicción de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) o de las unidades de gestión educativa local (UGEL) correspondientes, garantizarán un mejor acceso a los recursos necesarios para la atención de la diversidad.
3. A través de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE), articular con los sectores salud y social para fortalecer el marco normativo y político que favorezca la implementación de mecanismos de búsqueda activa. Esto asegurará recursos financieros y humanos para estrategias clave, como la búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad durante momentos cruciales como el inicio del año escolar.
4. A través de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), fortalecer las acciones de asistencia técnica y acompañamiento pedagógico. Se priorizará la formación de comunidades de aprendizajes profesionales que incorporen como tema transversal la atención a la diversidad. La creación de redes interescuelas que faciliten el intercambio de experiencias en educación inclusiva y el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes instituciones, promoverá un aprendizaje continuo y una cultura de colaboración en beneficio de todos los y las estudiantes.
5. A través de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), implementar los servicios de apoyo educativo (SAE) para la inclusión, en coordinación con MINEDU. Se garantizará la adecuada conversión de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) en SAE externos, fortaleciendo su enfoque territorial y proporcionando orientación para la implementación efectiva de SAE internos en las instituciones educativas.

¹⁸ Línea 8: Gobernanza y gestión territorial orientada a la educación inclusiva.

6. A través de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), garantizar acciones de formación continua para los y las especialistas pedagógicos. Esto garantizará su actualización constante en el enfoque inclusivo y fortalecerá su capacidad para brindar apoyo eficaz a las escuelas.
7. En colaboración con el MINEDU, fortalecer desde el Gobierno regional (DRE/GRE y UGEL) la formación docente en educación inclusiva, con especial énfasis en los y las docentes de educación secundaria. Esto implicará la incorporación explícita de instancias de sensibilización y concientización sobre su rol para atender a la diversidad y la educación inclusiva, integrando también el enfoque de género. Este enfoque incentivará el desarrollo de estrategias específicas para atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, promoviendo además la colaboración entre los y las docentes. De este modo, se fomentará la convivencia y el aprendizaje inclusivo, al mismo tiempo que se contribuirá a abordar los paradigmas y mentalidades de los y las docentes respecto a la discriminación y violencia de género que enfrentan las niñas y adolescentes con discapacidad.
8. A través de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), promover la creación de espacios de colaboración entre los y las docentes de las diferentes áreas de un grado. Estos espacios serán utilizados para compartir experiencias, resolver desafíos pedagógicos o de convivencia y desarrollar estrategias de manera colaborativa para atender a la diversidad de los y las estudiantes.
9. A través de la Dirección Regional de Educación (DRE)/Gerencia Regional de Educación (GRE) y las unidades de gestión educativa local (UGEL), integrar características de diseño universal dentro de los lineamientos para el diseño y provisión de materiales educativos destinados a la Educación Básica Regular (EBR). Esto garantizará que todos los y las estudiantes que asisten a estas instituciones educativas puedan utilizar los materiales de manera efectiva y equitativa.
10. A través de las unidades de gestión educativa local (UGEL), implementar procedimientos de evaluación psicopedagógica con instrumentos de uso del docente. Esto permitirá identificar los apoyos necesarios para los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y demás estudiantes que experimenten barreras para el aprendizaje y la participación, desde un enfoque inclusivo.
11. A través de las unidades de gestión educativa local (UGEL), supervisar y monitorear la implementación de la normativa vigente relacionada con la flexibilización de la exigencia de un certificado de discapacidad para la matrícula escolar

Oficina Municipal de Atención a la Persona con Discapacidad (OMAPED)

1. Desarrollar campañas de información y sensibilización dirigidas a las familias de las instituciones educativas de su jurisdicción acerca de la certificación de discapacidad, los derechos educativos y de salud de sus hijos e hijas, así como el acceso a recursos comunitarios y programas sociales. Además, ofrecer orientación psicológica y familiar para abordar las necesidades de orientación de las familias.



2. Implementar programas de sensibilización en las escuelas locales con el objetivo de promover entornos inclusivos y combatir el rechazo y la discriminación hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esto puede incluir la realización de campañas de sensibilización en la comunidad y la creación de recursos y materiales educativos que fomenten la aceptación y el respeto hacia la diversidad, adaptados al contexto local.
3. Organizar actividades de difusión y promoción de los servicios y recursos disponibles para las personas con discapacidad y sus familias. Esto podría abarcar la organización de eventos informativos, la elaboración de material educativo y la implementación de campañas de sensibilización dirigidas tanto a la comunidad en general como específicamente a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Asimismo, es importante promover la articulación y coordinación entre la Oficina Municipal de Atención a la Persona con Discapacidad (OMAPED) y otras instituciones y organizaciones locales para garantizar una oferta integral de servicios y apoyos en el ámbito educativo y comunitario para estas familias.

Instituciones Educativas (IIEE)

1. Implementar programas de apoyo y orientación dirigidos a las familias de niños y niñas con discapacidad, mediante talleres, sesiones informativas y la creación de recursos diseñados para ayudarles a comprender la importancia de su papel en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Esto puede lograrse mediante alianzas locales con instituciones especializadas en la materia.
2. Incorporar medidas concretas para fomentar la inclusión y la convivencia positiva en el aula dentro de los planes anuales de trabajo. Esto incluye la implementación de actividades y proyectos colaborativos que promuevan la solidaridad y la empatía entre los y las estudiantes. Además, se brindará apoyo y capacitación al personal docente para adaptar su práctica pedagógica y crear un ambiente educativo inclusivo que atienda las necesidades de todos los y las estudiantes.
3. Establecer espacios de encuentro para las familias de niños y niñas con discapacidad, donde puedan compartir experiencias, información y recursos relacionados con la educación y el cuidado de sus hijos e hijas. Además, se deben fortalecer los vínculos entre la escuela y las redes de apoyo en la comunidad para facilitar el intercambio de información y el acceso a servicios y recursos especializados.
4. Utilizar instrumentos de evaluación psicopedagógica con el objetivo de identificar los apoyos que requieran los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y demás estudiantes que enfrenten barreras para el aprendizaje y la participación desde un enfoque de educación inclusiva.
5. Fortalecer las competencias docentes para evaluar las competencias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad mediante ejemplos concretos sobre cómo realizar las adaptaciones necesarias y reconocer los ajustes y apoyos pedagógicos requeridos para su escolaridad.

6. Incrementar la presencia de personal de soporte y apoyo, como psicólogos educativos, docentes con formación en educación inclusiva, auxiliares o personal de enfermería, para mejorar la atención a la diversidad y establecer una red de apoyo al docente que cubra las necesidades no educativas que pueden experimentar los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
7. Promover una discrecionalidad coherente con los principios de la educación inclusiva durante el proceso educativo para eliminar las barreras del sistema y facilitar el acceso a la educación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
8. Capacitar a los y las docentes para que incorporen de manera transversal el tema de atención a la diversidad y educación inclusiva, sensibilizándolos sobre su importancia y el enfoque de género. Se desarrollarán estrategias específicas para atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad y se promoverá la colaboración entre docentes.
9. Fomentar la participación de los y las docentes en redes interescolares que faciliten el intercambio de experiencias de innovación en educación inclusiva y que favorezcan el trabajo colaborativo entre miembros de diferentes instituciones, promoviendo así un aprendizaje continuo y una cultura de colaboración en beneficio de todos los y las estudiantes.
10. Establecer espacios dentro de la institución donde los y las docentes de diferentes áreas de un grado puedan compartir experiencias, resolver desafíos pedagógicos o de convivencia y desarrollar estrategias de manera colaborativa para atender a la diversidad.
11. Promover la participación en mecanismos de reconocimiento y difusión de las buenas prácticas docentes en educación inclusiva para destacar iniciativas innovadoras y exitosas en la atención y enseñanza de estudiantes con discapacidad.
12. Implementar programas de sensibilización para promover un entorno inclusivo y combatir el rechazo y la discriminación hacia los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esto puede incluir campañas de sensibilización en la comunidad y la creación de recursos y materiales educativos que fomenten la aceptación y el respeto hacia la diversidad, adaptados al contexto local.

Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (INDECOPI)

1. Supervisar y monitorear el cumplimiento de la normativa vigente para garantizar que las instituciones educativas privadas no adopten medidas discriminatorias contra las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad que puedan afectar su matrícula, permanencia, aprendizaje y condiciones de calidad educativa. Esto implica asegurar la eliminación de requisitos como la presentación de certificados de discapacidad o la contratación de apoyos personales, entre otros.



Sociedad civil

1. Invitar a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad a participar en las campañas de información y sensibilización de las instituciones educativas acerca de la certificación de discapacidad, los derechos educativos y de salud de sus hijos e hijas, así como el acceso a recursos comunitarios y programas sociales.
2. Es crucial que las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, especialmente aquellas en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, busquen activamente capacitación y sensibilización sobre la discapacidad. Necesitan información sobre los derechos educativos de sus hijos e hijas, y desarrollar estrategias positivas para abordar la discapacidad en el entorno familiar. Además, es fundamental que estas familias busquen y utilicen recursos educativos accesibles y adaptados para promover la inclusión y participación activa de sus hijos en su proceso educativo.
3. Se insta a las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad a participar activamente en los programas de capacitación y sensibilización acerca de la discapacidad que desarrollen el MINEDU, el MIDIS, entre otras instancias.
4. Impulsar la investigación sobre la interseccionalidad entre género y discapacidad, así como entre migración y discapacidad, y el impacto de estos factores en el ámbito educativo. Esto permitirá comprender mejor la relación entre estos enfoques y proporcionar recomendaciones para un abordaje conjunto en las comunidades educativas dentro del marco de una educación inclusiva.
5. Integrar el enfoque de género en los programas, proyectos y estrategias educativas dirigidas a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las escuelas. De igual manera, incorporar el enfoque de inclusión para las personas con discapacidad en las iniciativas que abordan cuestiones de género. Esto facilitará la implementación y sistematización de buenas prácticas para la transversalización de estos enfoques en las comunidades educativas.
6. Se insta a las organizaciones a fortalecer sus programas y actividades dirigidos a apoyar a las familias de niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esto puede incluir la organización de grupos de apoyo, la prestación de servicios de asesoría y orientación, y la facilitación del acceso a recursos y servicios especializados.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alcázar, L., y Balarin, M. (2020). *La inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en el Perú - una política que no se puede nombrar*. Equilibrium - Centro para el Desarrollo Económico (CenDE). <https://www.mimp.gob.pe/omep/pdf/evidencias/Alcazar2020.pdf>
- Alcázar, L., Balarin, M., López de Romaña, E., y Saavedra, M. (2021). *El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. UNICEF. [Derecho a estudiar.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/peru/publicaciones/El-derecho-a-estudiar.pdf)
- Batthyány, K. (2020). Miradas latinoamericanas al cuidado. En K. Batthyány, I. Arriagada, J. Anderson, R. Aguirre, H. Hirata, C. Rodríguez-Enríquez, . . . M. Martín, *Miradas latinoamericanas a los cuidados* (pp. 11-52). Siglo XXI Editores. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15709/1/Miradas-latinoamericanas.pdf>
- Bregaglio, R. y Constantino, R. (2021). ¿Una respuesta inclusiva a la pandemia? La ausencia de un enfoque de discapacidad en las políticas públicas adoptadas en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19 en el Perú. En Javier Iguñiz y Jhonatan Clausen. *Covid-19 y crisis de desarrollo humano en América Latina* (pp. 331-350). PUCP.
- Benavides, M. (2005). *Educación de las niñas: Lecciones del proceso peruano*. GRADE. https://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/Informe_FinalP400.pdf
- Benavides, M y Ñopo, H (2005). *Women in the Labor Markets. A Problem of Expectations*. Perú 1986-2001. Educate Girls Globally/BID.
- Blouin, C., Hurtado, E., Jave, I., Vargas, G. y Jáuregui, A. (2019). *Estudio sobre el perfil socio económico de la población venezolana y sus comunidades de acogida: una mirada hacia la inclusión*. PUCP. <https://cdn01.pucp.edu.pe/idehpucp/wp-content/uploads/2019/08/02195731/estudio-final-.pdf>
- Booth T., Ainscow, M. y Kingston D (2006). Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>
- Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 11(40), 43-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.201201.003>
- Congreso de la República. (2012). *Ley n.º 29973. Ley General de la Persona con Discapacidad*. <https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/Leyes/29973.pdf>
- Consejo Nacional de Educación. (2017). Calidad de la Educación Inclusiva. *Boletín del Consejo Nacional de Educación Opina n.º 41*. CNE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9548/Bolet%3adn%20CNE%20opina%20N%2b0%2041%20calidad%20de%20la%20Educaci%3b3n%20Inclusiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



- Cruz-Saco, M., y Pérez, L. (2020). Gender Equality and Early Childhood Care in Peru. *A ContraCorriente. Una revista de estudios Latinoamericanos*, 17(2). <https://faculty.up.edu.pe/en/publications/gender-equality-and-early-childhood-care-in-peru-two-sides-one-su>
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, Martín y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. *Documentos de investigación* 87. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di87.pdf>
- Dávalos, A. (2022). Desafíos y oportunidades de la educación y la migración. *La maleta abierta*. BID <https://blogs.iadb.org/migracion/es/desafios-y-oportunidades-de-la-educacion-y-la-migracion/BID>.
- Defensoría del Pueblo. (2019). El derecho a la educación inclusiva Barreras en la implementación de los servicios educativos públicos y privados para estudiantes con discapacidad y con otras necesidades educativas. *Informe Defensorial* 183. <https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Esquivel, V. (2011). La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda. *Serie Atando cabos, deshaciendo nudos*. PNUD. https://www.gemlac.org/attachments/article/325/Atando_Cabos.pdf
- Fernández, P. (2007). ¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú?: estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador. *Foro Educativo*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/572/336.%20C%C3%B3mo%20se%20dan%20los%20derechos%20educativos%20de%20los%20ni%C3%blas%20y%20adolescentes%20con%20discapacidad%20en%20el%20Per%C3%ba%20Estudio%20cualitativo%20en%20Huancavelica%20y%20Villa%20El%20Salvador..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023a). *Protección social inclusiva para la niñez con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe: Caso de Estudio de Perú*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/44346/file/Protecci%C3%B3n%20social%20inclusiva%20para%20la%20ni%C3%B1ez%20con%20discapacidad%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20y%20el%20Caribe:%20Caso%20de%20Estudio%20de%20Per%C3%BA.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023b). *Protección social inclusiva para la niñez con discapacidad en Latinoamérica y el Caribe: Marco Regional*. UNICEF. [Protección social inclusiva para la niñez con discapacidad en Latinoam_érica y el Caribe: Marco Regional.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/lac/media/44346/file/Protecci%C3%B3n%20social%20inclusiva%20para%20la%20ni%C3%B1ez%20con%20discapacidad%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20y%20el%20Caribe:%20Marco%20Regional.pdf)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Inclusion International (2018). *Nuestra opinión vale*. https://www.unicef.org/lac/media/23056/file/Nuestra_opinion_vale.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2018). *Mujeres y jóvenes con discapacidad: Directrices para prestar servicios basados en derechos y con perspectiva de género para abordar la violencia basada en género y la salud y los derechos sexuales y reproductivos*. UNFPA. [Disability_Guidelines_in_Spanish.pdf \(unfpa.org\)](https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Disability_Guidelines_in_Spanish.pdf)

- García, M., Schwartz, S. y Freire, G. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*. Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099015012012140135/pdf/P17538307bf8530ef0b57005d4d17d157f6.pdf>
- Geelhand, P., Bernard, P., Klein, O., van Tiel, B., y Kissine, M. (2019). The role of gender in the perception of autism symptom severity and future behavioral development. *Molecular Autism*, 10(16). <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0266-4>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. FORGE (GRADE). <https://www.grade.org.pe/forge/descargas/Estado%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (8 de Septiembre de 2017). *Cobertura de alfabetización en el Perú llega al 94,1 % de los peruanos de 15 a más años de edad*. INEI: <https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/cobertura-de-alfabetizacion-en-el-peru-llega-al-941-de-los-peruanos-de-15-a-mas-anos-de-edad-9949/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019). *Perfil Sociodemográfico de la Población con Discapacidad 2017*. INEI. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *a dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y Consorcio de investigación económica y social (CIES). <https://cies.org.pe/investigacion/la-dinamica-de-la-desercion-escolar-en-el-peru-un-enfoque-usando-modelos/>
- Lundin, L., Mahdi, S., Isaksson, J., Bölte, S. (2021). Functional gender differences in autism: An international, multidisciplinary expert survey using the International Classification of Functioning, Disability, and Health model. *Autism*, 25(4), pp. 1020-1035. doi:10.1177/1362361320975311
- Medellín, N., Ibararán, P., Matus-Lopez, M. y Stampini, M. (2018). *Cuatro elementos para diseñar un sistema de cuidados*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) [Nota técnica n.º IDBTN-1438]. <http://dx.doi.org/10.18235/0001129>
- Ministerio de Educación. (2020). *Resolución Ministerial n.º 447-2020-MINEDU. Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1438186/RM%20N%C2%B0%20447-2020-MINEDU.pdf?v=1605112174>
- Ministerio de Educación. (2021a). *Decreto Supremo n.º 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el reglamento de la Ley n.º 2804, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo n.º 011-2012-MINEDU*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf?v=1631056598>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Resolución Viceministerial n.º 186-2021-MINEDU Disposiciones para la implementación del Ciclo de Formación Interna en instituciones educativas públicas del nivel secundaria de la Educación Básica Regular*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1955329/RVM%20N%C2%B0%20186-2021-MINEDU.pdf?v=1624031717>



- Ministerio de Educación. (2022a). *Norma sobre el proceso de matrícula en la Educación Básica*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/2742912-norma-sobre-el-proceso-de-matricula-en-la-educacion-basica>
- Ministerio de Educación. (2022b). *Resolución Ministerial n.º 432-2022-MINEDU. Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3765026/RM_N%C2%BO_432-2022-MINEDU.pdf.pdf?v=1666053109
- Ministerio de Educación. (2023). *Resolución Ministerial n.º 587-2023-MINEDU. Lineamientos para la prestación del servicio educativo en las instituciones y programas educativos de la Educación Básica para el año 2024*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/5374407/4811019-rm_n-_587-2023-minedu.pdf?v=1699278837
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2015). *Decreto Supremo n.º 004-2015-MIMP. Decreto Supremo que crea el Programa de pensión por discapacidad severa*. MIMP. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2029543/DS004-2015-MIMP.pdf.pdf?v=1626992750>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2019). *Decreto Supremo n.º 008-2019-MIMP. Política Nacional de Igualdad de Género*. MIMP. [ds_008_2019_mimp.pdf \(SECURED\) \(www.gob.pe\)](#)
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2021). *Documento Técnico. Marco conceptual de cuidados*. MIMP. [Dcto-tecnico-Marco-conceptual-sobre-Cuidados.pdf \(SECURED\) \(www.gob.pe\)](#)
- Muñoz, F. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción - Género y Educación en Perú*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374775>
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Nieves, M. y Robles, C. (2017). *El cuidado, pilar de la protección social: derechos, políticas e institucionalidad en América Latina*. En R. Martínez, *Institucionalidad social en América Latina y el Caribe*. CEPAL. Obtenido de https://repository.eclac.org/bitstream/handle/11362/43146/S1700367_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2023). *Los sistemas de apoyo para garantizar la inclusión en la comunidad de las personas con discapacidad, entre otras cosas como medio para construir un futuro mejor tras la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. OACNUDH. <https://www.ohchr.org/es/documents/thematic-reports/ahrc5252-support-systems-ensure-community-inclusion-persons-disabilities>
- ONU Mujeres y Comisión Económica para América Latina. (2021). *Hacia la construcción de sistemas integrales de cuidados en América Latina y el Caribe: elementos para su implementación*. [ONU Mujeres/CEPAL https://oig.cepal.org/sites/default/files/s2200187_es.pdf](#)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Hacia la inclusión en la educación: Situación, tendencias y desafíos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización Panamericana de la Salud y Banco Interamericano de Desarrollo (2023). *La situación de los cuidados a largo plazo en América Latina y el Caribe*. OPS y BID. <https://doi.org/10.37774/9789275326879>.
- Palacios, A. (2016). El modelo social de discapacidad. En E. Salmón, y R. Bregaglio. *Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. IDEH - PUCP. <https://cdn01.pucp.edu.pe/idehpucp/wp-content/uploads/2017/11/09211256/libro-discapacidad-pdf-version-capitulo1.pdf>
- Pautassi, L. (2010). Cuidado y derechos: la nueva cuestión social. En *El cuidado en acción: entre el derecho y el trabajo*. CEPAL.
- Ramos, G., Cueto, S. y Felipe, C. (2021). La educación de niñas y niños con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19. *Documentos de Investigación: Educación y aprendizajes*, 119. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi119.pdf>
- Salvador, S. (2019). *El Sistema Nacional Integrado de Cuidados en Uruguay: una oportunidad para el empoderamiento económico de las mujeres*. Montevideo: ONU Mujeres. <https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2019/10/SNIC%20DIGITAL%20BAJA.pdf>
- Save the Children. (2022). *Niñez migrante y educación: Acceso y permanencia de niñas, niños y adolescentes venezolanos en Lima y La Libertad*. Save the Children. <https://www.savethechildren.org.pe/publicaciones/ninez-migrante-y-educacion-acceso-y-permanencia-de-nna-lima-la-libertad/>
- Sociedad y Discapacidad. (2022). *Agenda para una educación inclusiva: Una mirada hacia el futuro*. SODIS. [Agenda para una educaci_n inclusiva.pdf \(unicef.org\)](https://www.unicef.org/argentina/publicaciones/agenda-para-una-educacion-inclusiva.pdf)
- United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East. (2017). *Towards gender-sensitive classrooms: guide for teachers*. UNRWA. https://www.unrwa.org/sites/default/files/gender_guide_for_teachers.pdf

ANEXOS



Anexo 1. Guía de entrevista n.º 1: Autoridades educativas

GUÍA DE ENTREVISTA - AUTORIDADES EDUCATIVAS

Objetivos: Recoger información acerca del presupuesto, costo de atención oportuna y pertinente, y la normativa que facilita u obstaculiza el acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Directora de la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR)	MINEDU		
	Director de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC)	MINEDU		

Preguntas para el estudio

Presupuesto

- ¿Cuál es el presupuesto destinado a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sector educación?
- ¿Existe algún presupuesto adicional orientado a las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad? ¿y orientado a migrantes?

Costo de atención oportuna y pertinente

- ¿Han estimado qué apoyos se necesitan para que un(a) estudiante con alguna discapacidad permanezca con éxito en la escuela?
- ¿Han estimado costos de estos apoyos? ¿los han costeado por ciclo de vida y/o tipo de discapacidad?
- ¿Han estimado el costo de hacer las escuelas físicamente accesibles para favorecer a niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad?

Normativa y gestión

- ¿Qué normas considera que favorecen o son facilitadores para que las niñas y adolescentes migrantes o con discapacidad accedan a la escuela?
- ¿Qué normas considera que son una barrera para que las niñas y adolescentes migrantes o con discapacidad accedan a la escuela?
- ¿En qué medida se conoce y se implementa la normativa vigente en materia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las DRE y las UGEL?
- ¿Cómo se identifica y registra a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus sistemas de información del sector educación? ¿las cifras están desagregadas por edad, sexo, nacionalidad?

Anexo 2. Guía de entrevista n.º 2: Autoridad CONTIGO

GUÍA DE ENTREVISTA - AUTORIDAD CONTIGO

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Directora ejecutiva del Programa CONTIGO	MIDIS		

Preguntas para el estudio

- ¿Qué beneficios brinda el programa CONTIGO? ¿Brinda algún beneficio en particular a las niñas o adolescentes mujeres con discapacidad?
- ¿De qué manera cree que el programa CONTIGO favorece el acceso o permanencia en la escuela de la niñez o adolescencia con discapacidad?
- ¿El programa CONTIGO atiende a la niñez migrante?
- ¿Cuáles considera que son las barreras al acceso o permanencia en la escuela que enfrentan las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad que son beneficiarias del programa CONTIGO?

Anexo 3. Guía de entrevista n.º 3: OMAPED

GUÍA DE ENTREVISTA - OMAPED

Objetivos: Recoger información acerca de qué manera los programas y servicios de protección social favorecen o limitan el acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Jefe(a) de la OMAPED 1			
	Jefe(a) de la OMAPED 2			
	Jefe(a) de la OMAPED 3			
	Jefe(a) de la OMAPED 4			

Preguntas para el estudio

Oferta de protección social

- ¿Qué programas de protección social conoce que estén dirigidos a la población de niños, niñas y adolescentes con discapacidad? ¿Sabe si las niñas reciben alguna protección especial por su condición de mujeres en esos programas?
- ¿Qué programas de protección social conoce que estén dirigidos a la población de niños, niñas y adolescentes migrantes? ¿Sabe si las niñas reciben alguna protección especial por su condición de mujeres en esos programas?
- ¿Existen otros programas a nivel municipal que atiendan a estas poblaciones?

Acceso y permanencia educativos de las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad

- ¿De qué manera los programas de protección social favorecen el acceso o permanencia de las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad?
- ¿Se desarrollan estrategias de capacitación para promover la concientización sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en las instituciones educativas de su distrito?
- En los últimos 12 meses, ¿se ha impuesto alguna sanción o encontrado algún problema en instituciones educativas vinculado a la atención de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Anexo 4. Guía de entrevista n.º 4: Directivos regionales

GUÍA DE ENTREVISTA - DIRECTIVOS DRELM y GRELL

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Directora de la DRELM			
	Gerente de la GRELL			

Preguntas para el estudio

Presupuesto

- ¿Cuál es el presupuesto destinado a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sector educación a nivel regional?
- ¿Existe algún presupuesto adicional orientado a las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad? ¿y orientado a migrantes?

Costo de atención oportuna y pertinente

- ¿Han estimado qué apoyos se necesitan para que un estudiante con alguna discapacidad permanezca con éxito en la escuela?
- ¿Han estimado costos de estos apoyos? ¿los han costado por ciclo de vida y/o tipo de discapacidad?
- ¿Han estimado el costo de hacer las escuelas accesibles físicamente para favorecer a niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad?

Normativa y gestión

- ¿En qué medida se conoce y se implementa la normativa vigente en materia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las DRE y las UGEL?
- ¿Cómo se identifica y registra a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus sistemas de información del sector educación? ¿las cifras están desagregadas?
- ¿Existe algún convenio estratégico con instituciones especializadas (CONADIS, etc.) en la atención de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Existe alguna estrategia cuyo objetivo sea incluir efectivamente a los niños, niñas y adolescentes migrantes?
- ¿Consideran que las IIEE bajo su dirección cuentan con la infraestructura, capacidad humana y capacidad tecnológica adecuada para atender a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Anexo 5. Guía de entrevista n.º 5: Directivos UGEL

GUÍA DE ENTREVISTA - DIRECTIVOS UGEL

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Director(a) de UGEL 1			
	Director(a) de UGEL 2			
	Director(a) de UGEL 3			

Preguntas para el estudio

Presupuesto

- ¿Cuál es el presupuesto destinado a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sector educación a nivel de unidades de gestión educativa local?
- ¿Existe algún presupuesto adicional a nivel de UGEL orientado a las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad? ¿y orientado a migrantes?

Normativa y gestión

- ¿En qué medida se conoce y se implementa la normativa vigente en materia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la DRE y la UGEL?
- ¿Cómo se identifica y registra a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus sistemas de información del sector educación? ¿las cifras están desagregadas?
- ¿Existen estrategias de concientización a los padres y madres de familia para el registro efectivo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad? ¿y en el caso de migrantes?
- ¿Existen estrategias que incentiven la formación especializada de docentes y directivos de las IIEE para atender a niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Cuál es la situación del personal de apoyo psicológico, en términos de contar con personal de soporte especializado para atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Anexo 6. Guía de grupo focal n.º 1: Miembros DRELM y GRELL

GUÍA DE GRUPO FOCAL - MIEMBROS DRELM Y GRELL

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Responsable de la Oficina de Gestión Pedagógica de Educación Básica			
	Responsable del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial			
	Coordinador(a) de Convivencia Escolar y Familias			
	Otros(as) funcionarios(as) o especialistas de la GRELL que se consideren relevantes para el estudio.			

Preguntas para el estudio

Presupuesto

- ¿Cuál es el presupuesto destinado a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sector educación a nivel regional?
- ¿Existe algún presupuesto adicional a nivel regional orientado a las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad? ¿y orientado a migrantes?

Costo de atención especializada

- ¿Han estimado el costo que requiere el acceso a la escuela de niñas, niños y adolescentes con alguna discapacidad? ¿lo han costeado por ciclo de vida y/o tipo de discapacidad?
- ¿Han estimado el costo requerido para que un(a) estudiante con alguna discapacidad permanezca con éxito en la escuela? ¿lo han costeado por ciclo de vida y/o tipo de discapacidad?

Normativa y gestión

- ¿En qué medida se conoce y se implementa la normativa vigente en materia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en las DRE y las UGEL?
- ¿Cómo se identifica y registra a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus sistemas de información del sector educación? ¿las cifras están desagregadas?
- ¿Existe algún convenio estratégico con instituciones como el CONADIS u otras para la atención de niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Existe alguna estrategia cuyo objetivo sea incluir efectivamente e integrar a los niños, niñas y adolescentes migrantes?
- ¿Consideran que las IIEE bajo su dirección cuentan con la infraestructura, capacidad humana y capacidad tecnológica adecuadas para atender a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Anexo 7. Guía de grupo focal n.º 2: Miembros UGEL

GUÍA DE GRUPO FOCAL - MIEMBROS UGEL

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Responsable del Área de Supervisión y Gestión del Servicio Educativo (ASGESE)			
	Responsable del Área de Gestión de la Educación Básica Regular y Especial (AGEBRE)			
	Responsables de Tutoría y Convivencia Escolar			
	Otros(as) funcionarios(as) o especialistas de la UGEL que se consideren relevantes para el estudio			

Preguntas para el estudio

Presupuesto

- ¿Cuál es el presupuesto destinado a niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sector educación a nivel de unidades educativas locales?
- ¿Existe algún presupuesto adicional a nivel de la UGEL orientado a las niñas y adolescentes mujeres con discapacidad? ¿y orientado a migrantes?

Normativa y gestión

- ¿En qué medida se conoce y se implementa la normativa vigente en materia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en la DRE y la UGEL?
- ¿Cómo se identifica y registra a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus sistemas de información del sector educación? ¿las cifras están desagregadas?
- ¿Existen estrategias de concientización a los padres y madres de familia para el registro efectivo de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad? ¿y migrantes?
- ¿Existen estrategias que incentiven la formación especializada de docentes y directivos de las IIEE para atender a niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Cuál es la situación del personal de apoyo psicológico?, ¿cuentan con personal de soporte especializado para atender las necesidades de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Anexo 8. Guía de grupo focal n° 3: Directivos IIEE

GUÍA DE GRUPO FOCAL - DIRECTIVOS IIEE

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Director(a)/ subdirector(a), según sea el caso (1 por cada UGEL)			

Preguntas para el estudio

Normativa y gestión

- ¿Cómo incorporan los directivos y docentes a los niños, niñas y adolescentes en la Educación Básica Regular? ¿Cómo se realiza la matrícula de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Qué procedimientos tiene la escuela para incorporar a estudiantes con discapacidad que han estado fuera del sistema educativo y desean ser matriculados en las IIEE de EBR?
- ¿Qué se solicita a las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad? ¿Existe algún requisito que se solicite a los y las estudiantes migrantes en particular?

Acompañamiento y apoyo

- ¿Cómo se acompaña a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, tanto en sus aprendizajes como en la dimensión socio emocional?
- ¿Qué estrategias/mecanismos se usan para garantizar las transiciones entre los niveles inicial-primaria-secundaria?
- ¿Qué apoyos brinda la escuela cuando un niño o niña con discapacidad tiene dificultades para participar o aprender en la escuela? ¿Se planifican apoyos diferentes o adicionales si se trata de estudiantes mujeres o migrantes?
- ¿Qué piensan de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad con relación a su participación en la escuela?

Anexo 9. Guía de grupo focal n.º 4: Docentes IIEE

GUÍA DE GRUPO FOCAL - DOCENTES IIEE

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Docentes de los colegios de la UGEL Lima Sur			
	Docentes de los colegios de la UGEL Lima Norte			
	Docentes de los colegios de la UGEL 02 La Esperanza (La Libertad)			
	Docentes de los colegios de la UGEL 03 Trujillo Noroeste (La Libertad)			

Preguntas para el estudio

Acompañamiento y apoyo

- ¿Cómo se acompaña a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, tanto en sus aprendizajes como en la dimensión socio emocional?
- ¿Qué estrategias/mecanismos se usan para garantizar las transiciones entre los niveles inicial-primaria-secundaria?
- ¿Qué apoyos brinda la escuela cuando un niño o niña con discapacidad tiene dificultades para participar o aprender en la escuela? ¿Se planifican apoyos diferentes o adicionales si se trata de estudiantes mujeres o migrantes?
- ¿Qué piensan de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en relación a su participación en la escuela?
- En los últimos 12 meses, ¿ha llevado algún curso de capacitación para atender a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Qué opina sobre el proceso de adecuación curricular de los instrumentos de planificación educativa (sesión de aprendizaje, unidad didáctica, programación anual) para atender a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?
- ¿Cómo se realiza el trabajo conjunto entre los y las docentes y el personal de psicología para atender a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad?

Anexo 10. Guía de grupo focal n.º 5: Padres y madres de familia

GUÍA DE GRUPO FOCAL - PADRES Y MADRES DE FAMILIA

Objetivos: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Datos generales

Participante	Cargo	Entidad	Correo	Función
	Grupo de padres y madres de la UGEL 01 - San Juan de Miraflores (Lima Sur)			
	Grupo de padres y madres de la UGEL 07 - San Borja (Lima Sur)			
	Grupo de padres y madres de la UGEL 02 - Rímac (Lima Norte)			
	Grupo de padres y madres de la UGEL - 02 La Esperanza (La Libertad)			
	Grupo de padres y madres de la UGEL 03 - Trujillo Noroeste (La Libertad)			

Preguntas para el estudio

Acceso a la educación – escuela

- ¿Cómo tomaron la decisión de enviar a su hija o hijo a una escuela de Educación Básica Regular?
- ¿Qué barreras encontraron para que su hija o hijo ingresara a la escuela de Educación Básica Regular? (hacer énfasis en los costos adicionales)
- ¿Por qué y cómo eligieron esta escuela?
- En el caso de niñas y adolescentes mujeres con discapacidad, ¿considera que la matrícula de su hija hubiese sido más sencilla si fuese varón?
- En el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad migrantes, ¿considera que la matrícula de su hijo o hija hubiese sido más sencilla si fuese peruano(a)?

Continuidad educativa – escuela

- ¿Quisiera que su hijo o hija continúe estudios aquí? ¿Por qué sí o por qué no?
- ¿Cómo le va a su hijo o hija en la escuela? ¿Siente que recibe el apoyo que necesita para participar y aprender? ¿Por qué sí o por qué no?

- En el caso de niñas y adolescentes mujeres con discapacidad, ¿considera que el día a día de su hija en la escuela sería mejor o más sencilla si fuese varón?
- En el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad migrantes, ¿considera que el día a día de su hijo o hija en la escuela sería mejor o más sencillo si fuese peruano(a)?

Barreras para la inclusión

- ¿Cuál cree que es la principal barrera que dificulta la inclusión de su hijo o hija en la escuela?
- ¿Qué piensan sobre la inclusión de niñas, niños y/o adolescentes con discapacidad en las aulas de sus hijos o hijas?

Apoyo externo (protección social)

- ¿Recibe algún apoyo de entidades públicas o privadas para apoyar la educación de su hijo o hija?

Interacciones sociales y recomendaciones

- ¿Cómo se relacionan sus hijos o hijas con los niños y niñas con discapacidad?
- ¿Qué aprenden/cuánto aprenden de esas relaciones?
- ¿Qué apoyo cree que debería dar el Estado para favorecer una mejor inclusión de su hijo o hija?
¿Qué apoyo cree que debería dar el Estado para que la inclusión se genere de mejor forma en el aula de su hijo o hija?

Anexo 11. Guía de cuestionario

GUÍA DE CUESTIONARIO

Público objetivo:

- Director(a)/ subdirector(a), según sea el caso
- Promotores de Tutoría y Convivencia Escolar
- Coordinadores(as) de Redes Educativas
- Docentes

Objetivo del grupo focal: Recoger información acerca del acceso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en escuelas públicas de EBR, así como identificar barreras y facilitadores que influyen en estos aspectos.

Tiempo aproximado: 90 minutos

Fecha: _____

Participante	Cargo

Presentación: Realizar una breve explicación de la investigación que se está llevando a cabo, de sus antecedentes y objetivos.

Preguntas para el estudio

Preguntas generales

En esta sección se recogerán los datos generales:

- Región:
 - a) Lima Norte
 - b) Lima Sur
 - c) La Libertad
- Institución educativa (IIEE)
 - a) 0051 Clorinda Matto de Turner
 - b) 7064 María Auxiliadora
 - c) 81007 Modelo
- UGEL a la que responde
 - a) UGEL 02 Rímac
 - b) UGEL 07 San Baroja
 - c) UGEL 03 Trujillo Noroeste
- Cargo dentro de la IE
 - a) Director(a)/subdirector(a)
 - b) Promotor de Tutoría y Convivencia Escolar
 - c) Coordinador(a) de Red Educativa
 - d) Docente

En las siguientes preguntas, la persona encuestada debe indicar qué tan de acuerdo se encuentra con las afirmaciones según la siguiente escala:

- a) Totalmente en desacuerdo
- b) En desacuerdo
- c) Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- d) De acuerdo
- e) Totalmente de acuerdo

Cabe aclarar que las preguntas han sido divididas según el tipo de encuestado(a).

Normativa y gestión - Director(a)/subdirector(a)

Indique qué tan de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones:

- He tomado acciones que promueven explícitamente la incorporación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la EBR.
- He implementado procedimientos particulares para la matrícula de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- Conozco o he conocido casos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad que nunca han asistido o dejaron de asistir a la escuela.
- En mi IE hemos tenido casos en los que hemos logrado incorporar a niñas, niños y/o adolescentes con discapacidad que estaban fuera del sistema educativo y deseaban matricularse en la EBR.
- He implementado procedimientos que buscan incorporar a niñas, niños y adolescentes con discapacidad que han estado fuera del sistema educativo y desean matricularse en la EBR.
- Existen requisitos que solo las familias de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad deben cumplir para poder matricularse en la IE en la que trabajo.
- Existen requisitos que solo las familias de los niños, niñas y adolescentes migrantes deben cumplir para poder matricularse en la IE en la que trabajo.
- La normativa de mi IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes con discapacidad.
- La normativa de mi IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes migrantes.

Normativa y gestión - Promotor(a) de Tutoría y Convivencia Escolar /Coordinador(a) de Red Educativa

Indique qué tan de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones:

- He tomado acciones que promueven explícitamente la incorporación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la EBR.
- He implementado procedimientos particulares para la matrícula de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.
- Conozco o he conocido casos de niñas, niños y/o adolescentes con discapacidad que nunca han asistido o dejaron de asistir a la escuela.
- En mi IE hemos tenido casos en los que hemos logrado incorporar a niñas, niños y adolescentes con discapacidad que estaban fuera del sistema educativo y deseaban matricularse en la EBR.
- He implementado procedimientos que buscan incorporar a niñas, niños y adolescentes con discapacidad que han estado fuera del sistema educativo y desean matricularse en la EBR.
- He solicitado a las familias de niñas, niños y adolescentes con discapacidad cumplir con requisitos especiales.
- He solicitado a las familias de niñas, niños y adolescentes migrantes cumplir con requisitos especiales.
- La normativa de mi IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes con discapacidad.
- La normativa de mi IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes migrantes.

Normativa y gestión - Docente

Indique qué tan de acuerdo se encuentra con las siguientes afirmaciones:

- Conozco o he conocido casos de niñas, niños y adolescentes con discapacidad que nunca han asistido o dejaron de asistir a la escuela
- En mi IE hemos tenido casos en los que hemos logrado incorporar a niñas, niños y/o adolescentes con discapacidad que estaban fuera del sistema educativo y deseaban matricularse en la EBR.
- He implementado procedimientos para facilitar la incorporación de niñas, niños y adolescentes con discapacidad que han estado fuera del sistema educativo y se han matriculado en la EBR.
- La normativa de mi IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes con discapacidad.
- La normativa de mi IE permite la matrícula sin barreras de estudiantes migrantes.

Acompañamiento y apoyo - Director(a)/subdirector(a)

- En mi IE se han implementado medidas para acompañar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus aprendizajes.
- En mi IE se han implementado medidas que permiten acompañar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus aprendizajes y en la dimensión socioemocional.
- En mi IE hemos implementado estrategias para garantizar la transición entre los niveles inicial-primaria-secundaria en el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- En mi IE se han implementado apoyos para aquellos niñas, niños y adolescentes con discapacidad que tienen dificultades para participar o aprender en la escuela.
- En mi IE se planifican o consideran apoyos diferenciados o adicionales en el caso de niñas y adolescentes mujeres con discapacidad.
- En mi IE se planifican o consideran apoyos diferenciados o adicionales en el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad migrantes.

Acompañamiento y apoyo - Promotor(a) de Tutoría y Convivencia Escolar /Coordinador(a) de Red Educativa/Docente

- He implementado medidas que permiten acompañar a los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus aprendizajes y en la dimensión socioemocional.
- He implementado estrategias para garantizar la transición entre los niveles inicial-primaria-secundaria en el caso de niñas, niños y adolescentes con discapacidad.
- He implementado apoyos para aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad que tienen dificultades para participar o aprender en la escuela.
- He planificado apoyos diferenciados o adicionales en el caso de niñas y adolescentes mujeres con discapacidad.
- He planificado apoyos diferenciados o adicionales cuando el niño, niña y/o adolescente con discapacidad es migrante.
- Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son capaces de integrarse completamente a la escuela.
- Es deseable que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad se integren completamente a la escuela.

Anexo 12. Consentimiento informado

Consentimiento informado para participantes de investigación

Reciba el cordial saludo del equipo de investigación conformado por investigadores e investigadoras de la Universidad del Pacífico (Perú). Usted está invitado(a) para participar en la investigación “*Estudio de barreras para niñas, niños y adolescentes con discapacidad*”. El objetivo de este estudio es identificar los mecanismos (procesos, procedimientos) de las familias y las escuelas para el acceso de los niños, niñas y adolescentes a la escuela, así como las estrategias para garantizar su transición a lo largo de la Educación Básica Regular, con énfasis en las niñas y adolescentes mujeres. La investigación es coordinada desde la Universidad del Pacífico (CIUP) por el Prof. Pablo Lavado. A continuación, le brindaremos la información necesaria para que usted pueda decidir si desea participar del estudio.

Si usted decide ser parte de este estudio, su participación consistirá en el desarrollo de una entrevista/experimento/encuesta de unos 60-90 minutos. Este procedimiento abordará temas relativos a las barreras de niñas, niños y adolescentes con discapacidad para el acceso educativo y la continuidad educativa. Es importante mencionar que las entrevistas/reuniones de grupos focales serán grabadas (y transcritas). Las respuestas que usted nos brinde solo se utilizarán con fines científicos/académicos.

Durante el estudio se recogerán algunos datos personales de usted. Para proteger su privacidad, no se divulgará ninguna información personal fuera del equipo de la investigación. La información que nos brinde en la entrevista será almacenada en la aplicación Google Drive y One Drive, bajo un sistema de seguridad de gestión de contraseñas al que solo tendrán acceso los y las integrantes del equipo de investigación. Asimismo, se le informa que se conservarán los datos recogidos en la entrevista por el plazo máximo de 3 años.

Sus respuestas serán anónimas, a menos que usted autorice expresamente citarle en el estudio usando su identidad. Si usted decide que sus respuestas sean anónimas, ningún nombre o dato identificatorio aparecerá en ninguna publicación derivada del presente estudio.

Su participación es completamente voluntaria. Sin embargo, en el caso de que alguna de las preguntas le produzca algún tipo de incomodidad debe tener presente que usted puede dejar de participar en la entrevista en cualquier momento. Asimismo, usted también puede negarse a responder cualquier pregunta o retirar el consentimiento en cualquier momento, sin represalias o consecuencias adversas por parte del equipo que desarrolla la investigación.

Finalmente, si tiene alguna pregunta, puede hacerla ahora o después de haber culminado la entrevista. De tener preguntas sobre su participación en este estudio, puede contactar al investigador a cargo, Prof. Pablo Lavado, al correo electrónico p.lavadopadilla@up.edu.pe. En caso usted desee revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de sus datos sensibles, usted deberá remitir un correo electrónico a “revocatoria.datos.personales@up.edu.pe”.

Desde ya, le agradecemos su participación.

Formulario de consentimiento informado

Yo,, participante del estudio, he leído y entendido la información relativa al estudio descrito por el investigador, y declaro que:

- He tenido la oportunidad de hacer preguntas al investigador acerca del estudio.
- He tenido suficiente tiempo para considerar mi decisión y acepto participar en el estudio.
- Entiendo que mi participación puede incluir ser entrevistado(a) y grabado(a) en audio o video.
- Entiendo que mis palabras pueden ser citadas en publicaciones, reportes, páginas web y otros productos de investigación, pero puedo decidir que mi nombre no se haga explícito y se preserve mi anonimato.
- Estoy de acuerdo con ceder al investigador mis derechos de autor en cualquier material relacionado con este proyecto.
- Entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento y que no seré interrogado(a) sobre por qué no quiero seguir participando.
- Autorizo el uso de la información y material que brinde de acuerdo con lo pautado en el presente consentimiento informado leído.
- Entiendo que una copia electrónica de este consentimiento informado me será entregada y que podré solicitar información sobre los resultados de este estudio cuando haya concluido, previa coordinación y autorización de la investigadora a cargo.

Adicionalmente:

Doy mi consentimiento para que la entrevista sea grabada en audio o video-audio.	SI	NO
Doy mi consentimiento para participar del presente estudio.	SI	NO

Nombre de la o el participante

Firma electrónica o física de la o el participante

Fecha

Anexo 13. Resultados de la encuesta

En el documento a continuación se encuentran los resultados de la encuesta:



Microsoft
Forms.pdf

