

## Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: estado de la cuestión

The road to inclusive education in Peru: the state of the art

O caminho para a educação inclusiva no Peru: ponto da situação

**Milagros E. Rojas-Salgado**

*milagros.rojas@unmsm.edu.pe*

<https://orcid.org/0000-0002-5750-0669>

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

### RESUMEN:

En el presente trabajo expongo la situación educativa actual de los estudiantes peruanos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o en condición de discapacidad y los retos que plantea la inclusión, principalmente desde el punto de vista educativo, así como también, desde las sinergias que se establecen entre los otros sistemas en los que se desenvuelven e intervienen en estas personas. Se analiza información estadística proporcionada por el Ministerio de Educación del Perú respecto de los conocimientos con los que cuentan los docentes de Educación Básica Especial y los aprendizajes que alcanzan los estudiantes con NEE, entre otra información, para esbozar el estado de la cuestión en materia de educación en aras de una educación inclusiva. Se concluye que, para lograr la educación inclusiva, es fundamental la identificación de las barreras que no lo permiten. Esto incluye las concepciones tradicionales acerca de la discapacidad lo cual juega un rol muchas veces en contra del enfoque inclusivo. Asegurar la participación de las personas en condición de discapacidad, es un camino certero hacia la inclusión toda vez que la discapacidad es compleja, sin embargo, forma parte de la condición humana.

### ABSTRACT:

The present research expose the current educational situation of Peruvian students with Special Educational Needs (SEN) or in a condition of disability and the challenges posed by inclusion, mainly from the educational point of view, as well as from the synergies that are established between the other systems in which they develop and intervene in these people. Statistical information provided by the Ministry of Education of Peru is analyzed regarding the knowledge of Special Basic Education teachers and the learning achieved by students with SEN, among other information, to outline the state of the art in terms of education. It is concluded that, to achieve inclusive education, it is essential to identify the barriers that do not allow it. This includes traditional conceptions about disability which often plays a role against the inclusive approach. Ensuring the participation of people with disabilities is a certain path towards inclusion since disability is complex, however, it is part of the human condition.

**RESUMO:**

Neste documento, apresento a situação educacional actual dos estudantes peruanos com Necessidades Educativas Especiais (SEN) ou em condição de deficiência e os desafios colocados pela inclusão, principalmente do ponto de vista educacional, bem como das sinergias que são estabelecidas entre os outros sistemas em que estas pessoas se desenvolvem e intervêm. A informação estatística fornecida pelo Ministério da Educação peruano relativamente aos conhecimentos dos professores de Educação Básica Especial e à aprendizagem alcançada pelos estudantes com NEE, entre outras informações, é analisada a fim de delinear o estado da arte no campo da educação para o bem da educação inclusiva. Conclui-se que, para se conseguir uma educação inclusiva, é essencial identificar as barreiras que não o permitem. Isto inclui as concepções tradicionais de deficiência que muitas vezes desempenham um papel contra uma abordagem inclusiva. Garantir a participação de pessoas com deficiência é um caminho seguro para a inclusão porque a deficiência é complexa, mas faz parte da condição humana.

**PALABRAS CLAVE:**

Educación inclusiva; estudiantes con necesidades educativas especiales; condición de discapacidad.

**KEYWORDS:**

Inclusive education; students with special educational needs; disability condition.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Educação inclusiva; estudantes com necessidades educativas especiais; estatuto de deficiência.

---

Recibido: 28/11/2022 - Aceptado: 11/02/2023 - Publicado: 05/04/2023

---

## I. Introducción

Aunque de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2021), en el 26 % de los países la definición de educación inclusiva solo atañe a las personas con discapacidad o necesidades especiales, referirse a educación inclusiva y diversidad actualmente involucra múltiples aristas, entre ellas, la diversidad cultural, social, étnica, religiosa, de género y condición de discapacidad. Esta última, según la Organización Mundial de la Salud (2011), forma parte de la condición humana. El foco en la inclusión educativa se plantea en la Agenda 2030 dado que es evidente que la distribución de recursos y oportunidades en el campo educativo a nivel mundial es claramente desigual. Sin embargo, existen características plenamente identificadas como retos para la educación inclusiva y que se correlacionan con esta distribución desigual de las oportunidades y recursos. Una de estas características es encontrarse en condición de discapacidad. El presente artículo aborda la inclusión educativa y la diversidad específicamente de personas, desde el punto de vista de presentar alguna condición asociada a la discapacidad.

Una de las formas de tipificar la Educación Básica (EB) nacional es a través de las modalidades que ofrece, siendo estas: la Regular (EBR), Alternativa (EBA), Técnico – Productiva (ETP) y Especial (EBE). Respecto de esta última, el marco legal sustenta que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Sin embargo, el término “discapacidad” ha adoptado diversas concepciones, las cuales están íntimamente relacionadas con la historia de la sociedad, la construcción de conocimientos y su sistema de valores.

Evidentemente, la evolución de la sociedad como tal no ocurre de manera lineal, por ende, las etapas por las que atraviesa coexisten. Es así que, dado que el término *discapacidad* es en esencia, una representación social, está circunscrita al grupo social y a la cultura que comparten. Esto deriva en una rica pero confusa diversidad en su definición aunque, actualmente, el cambio de paradigma hacia la educación inclusiva sea el vigente.

En nuestro país, la escolarización de los estudiantes con alguna condición asociada a discapacidad se realiza en las instituciones educativas de EBR o en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE's). Los CEBE's con los niveles de educación inicial y secundaria se establecieron en el marco de la Ley General de la Educación, Ley 23384 en la década de los 80's. Estos CEBE's estaban orientados a atender las necesidades educativas de estudiantes tipificados como "excepcionales" y con este término, se devela el modelo que sustentó en aquella época la creación de dichas instituciones, es decir, el modelo clínico – segregacionista, centrado en el déficit. Por su parte, aquellos estudiantes con "problemas" motores y sensoriales asistían a las Instituciones de EBR con el soporte de los Servicios de Apoyo y Complementación para la Integración del Excepcional (SACIE), hoy Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE).

En la década de los 90's y con el apoyo de la UNESCO, algunos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales empezaron a asistir a Instituciones de EBR. Luego de ello, se conocen otros esfuerzos orientados hacia un enfoque de derechos de la persona en condición de discapacidad y su inclusión en una sociedad que promueve la valoración de las diferencias en lugar de la acentuación de las mismas con desdén. En 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) en Salamanca – España, planteó un punto de inflexión acerca de cómo se concebía la discapacidad, replanteándola hacia la reflexión acerca de que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades inherentes a su persona, por lo tanto, todos somos diferentes y es el proceso educativo el que tiene que responder a esta diferencia desde un paradigma inclusivo.

El paradigma inclusivo concibe la discapacidad desde dos vías: la discapacidad se origina a partir de una condición médica que afecta las funciones, las actividades y la participación de la persona en su entorno pero también, la discapacidad se origina en la interacción de la persona con su entorno (Cueto, Rojas, Dammert y Felipe, 2018). Esto último involucra la transformación no solo de las prácticas educativas, sino que también amerita la transformación social. En ese sentido, surge la necesidad de responder a preguntas como: ¿cuál es el estado de la cuestión?, ¿nuestra realidad educativa actual se encuentra verdaderamente circunscrita en este paradigma inclusivo o por lo menos se pueden identificar elementos orientados a este?, ¿cuáles son los puntos de quiebre de la educación para los estudiantes en condición de discapacidad?, entre otras preguntas orientadas a identificar el estado de la cuestión de la educación inclusiva en Perú.

### **Los lineamientos acerca de la inclusión en la educación peruana**

De acuerdo con el Ministerio de Educación del Perú, la población con NEE está conformada por aproximadamente 80,000 estudiantes distribuidos en los Programas de Intervención Temprana (PRITE), en los Centros de Educación Básica Especial (CEBE) y en las Instituciones Educativas (IE) de EBR tanto de gestión pública como privada en sus tres niveles: inicial, primaria y secundaria (Rojas, 2021). El mayor porcentaje de esta población, alrededor de 55,178 estudiantes se encuentran en condición de incluidos en las IE de EBR. Sin embargo, la tipificación de inclusión no devela la lejana realidad educativa de un estudiante con NEE asociadas a alguna condición de discapacidad, dado que el que los estudiantes formen parte de la población estudiantil en una Institución de Educación Básica no constituye automáticamente una solución, en realidad esta acción no constituye un indicador de que estos estudiantes estén desarrollando su proceso educativo en igualdad de condiciones, por el contrario, es posible que lo que se esté realizando sea la integración física del estudiante, más no existe inclusión en términos de prácticas de gestión pedagógica para hacer efectiva la educación inclusiva, una escuela que, basándose en la atención a las diferencias individuales, beneficie a todos sin distinción. En ese sentido, lo imprescindible es que existan los recursos humanos y financieros necesarios para lograr una educación inclusiva. Sin embargo, actualmente, dada la carencia de estos recursos, la educación de los estudiantes con alguna condición asociada a discapacidad y a NEE suele ser más efectiva en entornos de educación especial lo cual es un mensaje contraproducente y en cierto modo, contradictorio, en favor de su inclusión educativa. Es fundamental que la escuela responda a las diferencias y necesidades de los estudiantes, es necesario romper con la cultura homogenizadora en la que todos los estudiantes son idénticos en esencia y en formas de aprender. Esto constituye uno de los principales retos de la escuela en América Latina (UNESCO, 2006).

De acuerdo con UNESCO (2021), es fundamental entender que la educación es una construcción colectiva que evoluciona de manera permanente y que integra perspectivas globales y abiertas con acciones locales relevantes y sostenibles. Es esta manera de entender la educación la que nos faculta brindar respuestas comunes para abordar retos universales, como por ejemplo, la educación inclusiva; esta demanda del empoderamiento profesional, la valoración y el acompañamiento pedagógico a los agentes involucrados, entre otros elementos característicos y las sinergias a nivel cultural y social, desde un enfoque ecológico. Investigaciones como la realizada por Sisto et.al (2021) destacan que la falta de un trabajo interdisciplinar e integrado entre los diferentes actores que intervienen en el proceso de inclusión en la educación de estudiantes con NEE influye en el desarrollo de actitudes negativas que en el tiempo, desencadenan barreras para este proceso.

La influencia de las actitudes negativas en perjuicio de la educación inclusiva también es destacada en diversos estudios como el realizado por Gallego y Rodríguez (2021) y, ampliando las conclusiones obtenidas por Stainback et al. (1992), también podríamos citar sus investigaciones respecto de expectativas que tienen los docentes y los logros de aprendizaje de los estudiantes. Por lo que, en efecto, la educación inclusiva para estudiantes con NEE demanda de una orquestación de prácticas de enseñanza efectiva y sensibilidad ante cada uno de los estudiantes tanto para el aprendizaje académico como para la integración del estudiante con NEE a la comunidad educativa, principalmente al aula como un microsistema (Woolfolk, 2010).

Las políticas y lineamientos actuales acerca de la implementación de la educación inclusiva coexisten con aquellas en las que la educación para personas en condición de discapacidad se plantea en entornos apartes o aislados de la educación regular. De acuerdo con UNESCO (2021), la coexistencia de estas políticas y lineamientos que responden a enfoques no solo diferentes sino contradictorios, impide una comprensión común de la educación inclusiva y obstaculiza su implementación. Sin embargo, diversos países de Asia, América Latina y el Caribe presentan un sistema educativo en el que los estudiantes con alguna condición asociada a la discapacidad se encuentran en entornos separados de aquellos que no presentan dicha condición. Muñoz et al. (2021) señalan que:

(...) actualmente existe una “inclusión escolar no inclusiva”. Solo el 1,47 % de niños y jóvenes con habilidades diferentes incluidos en IE de EBR reciben el apoyo con calidad que requieren, mientras que los demás están “incluidos” sin que el estudiante, ni la IE en la cual está matriculado, reciba algún tipo de apoyo (p.3).

En ese sentido, estamos frente a cambios en los lineamientos y políticas vigentes que tienen efecto nulo o muy escaso en las prácticas educativas para esta población. Al respecto, Cueto et al. (2018) señalan que la educación inclusiva es aún lejana, principalmente debido a la falta de infraestructura pertinente, de materiales educativos, de sistemas de monitoreo y sobre todo, recursos profesionales y capacidades docentes para este propósito.

### **Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales**

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (2021), el concepto de discapacidad está referido a la interacción entre factores asociados con la salud, factores personales y ambientales. Según la UNICEF (2014) , la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) realizada en 2006, en su artículo 1 define a las personas en condición de discapacidad como “aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que al interactuar con diversas barreras, pueden ver impedida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (p.4)”. Esta definición se corresponde con el modelo biopsicosocial debido a que se entiende a la discapacidad desde las tres perspectivas que se evidencian en el nombre de este enfoque.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2010), todos los estudiantes presentan diferencias individuales por lo que las buenas prácticas pedagógicas deberían orientarse a generar aprendizajes partiendo desde la

diversidad. Algunas de estas diferencias individuales pueden estar asociadas a alguna condición de discapacidad desde su perspectiva del déficit o problemas en la estructura o función corporal lo que genera la condición de discapacidad, es decir, la restricción o ausencia de la capacidad de desenvolverse en una que otra actividad como se espera que se realice. Así, estos estudiantes presentan dificultades mayores que el resto para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad, o presentan desfases con relación al currículo por diversas causas biopsicosociales. Así, el proceso educativo de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales requiere de medios de acceso al currículo, adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula y servicios de apoyo especial.

La Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) del Ministerio de Educación del Perú es el organismo que se encarga de implementar las evaluaciones de sistema. Estas evaluaciones permiten contar con información acerca de en qué medida los estudiantes están logrando los aprendizajes que se espera de acuerdo con el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), además los resultados de estas evaluaciones son un insumo importante para la implementación de las acciones de mejora de dichos aprendizajes en las escuelas peruanas. A partir del 2016, las evaluaciones censales (ECE) están específicamente orientadas a la evaluación de los aprendizajes de estudiantes con alguna condición asociada a Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Discapacidad Intelectual (DI), sin embargo desde años anteriores, estos instrumentos de evaluación son concebidos en el marco del Diseño Universal de Evaluación (UMC, 2018), lo cual ha permitido recoger información acerca de los aprendizajes de estudiantes con alguna discapacidad asociada a los órganos de los sentidos (discapacidad visual, auditiva, sordoceguera) o motricidad. La UMC, en el 2018, reportó los resultados obtenidos por estudiantes de cuarto grado de educación primaria en las áreas de lectura y matemática, y segundo grado de educación secundaria, en las áreas de lectura, matemática, ciencias sociales y ciencia y tecnología. Los resultados obtenidos por los estudiantes son clasificados en cuatro niveles de logro: previo al inicio, en inicio, en proceso y satisfactorio. En líneas generales, se evidencia que tanto los estudiantes con TEA y discapacidad auditiva se encuentran en los niveles previo al inicio y en inicio. Estos resultados son muy similares para los estudiantes con discapacidad física y visual, aunque en estos casos se observan resultados que se ubican en el nivel en proceso. La brecha entre lo que se espera que los estudiantes con alguna condición asociada a discapacidad alcancen y lo que se recoge como evidencia de estas evaluaciones se acentúa a medida que el proceso de escolaridad avanza en estos estudiantes.

La UMC (2018) señala que los estudiantes evaluados que iniciaron su escolaridad en una escuela de EBR, en promedio, presentan mejor rendimiento que aquellos cuya inclusión educativa ocurrió después. Esto revela un imperativo para promover la educación inclusiva desde el inicio del proceso de escolarización y desde antes de ello, a nivel social toda vez que la educación inclusiva tiene claros beneficios no solo para los estudiantes con NEE sino, en general, para todos que una de las principales razones de la educación inclusiva como señala Stainback, Stainback y Jackson (1992).

### **Los docentes de Educación Básica Especial**

Desde el 2014, como parte de la implementación de la Ley de la Refoma de la Carrera Pública Magisterial (CPM), el sistema educativo evalúa a los docentes en el grupo de inscripción de Educación Básica Especial ya sea para ingresar a la CPM o para ascender entre las 8 escalas que esta presenta. La evaluación por la que atraviesan los docentes está conformada por dos etapas: una etapa nacional, también denominada Prueba Única Nacional (PUN) y otra descentralizada, en cada región e Institución Educativa según corresponda de acuerdo al proceso en el que participa el docente.

El conocimiento pedagógico que se espera en un docente de Educación Básica Especial tanto para ingresar como para ascender en la CPM se encuentra organizado en las siguientes dimensiones: 1) Conocimientos pedagógicos y disciplinares sobre los principios fundamentales que subyacen a los derechos de las personas en condición de discapacidad y al enfoque inclusivo para la atención de las NEE. 2) Conocimientos pedagógicos y disciplinares para la promoción de aprendizajes en estudiantes que presentan TEA, discapacidad intelectual, visual, física, multidiscapacidad y altas capacidades.

Según los datos proporcionados por la Oficina de Atención al Ciudadano y Gestión del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación del Perú, 2021), datos que fueron solicitados y enviados por las oficinas correspondientes en pleno cumplimiento de la ley de libre acceso a la información pública, para el concurso de ingreso a la CPM – 2019, se presentaron 1407 postulantes en este grupo de inscripción, 30 % de los cuales pertenecieron a la región Lima. Por su parte, regiones como Amazonas, Madre de Dios y Pasco presentaron la menor cantidad de postulantes. A nivel nacional, el 10 %, es decir, 142 postulantes, superaron el punto de corte de las tres subpruebas que conforma la PUN: Razonamiento Lógico, Comprensión Lectora y Conocimientos Pedagógicos de la Especialidad. Sin embargo, en algunas regiones, si bien es cierto la cantidad de postulantes era menor, el porcentaje de aprobación fue 0 %. Esta situación, es un tanto similar para el concurso de ascenso de escala magisterial del año 2019. En este concurso, se presentaron 754 postulantes en este grupo de inscripción, más del 30 % de los cuales pertenecieron a la región Lima. A nivel nacional, el 18,2 %, es decir 137 postulantes, superaron la PUN. Nuevamente y tal como se observa en el anterior concurso mencionado, en algunas regiones, si bien es cierto la cantidad de postulantes fue menor, el porcentaje de aprobación fue 0 %. Para el 2018, a nivel nacional, el 2,7 % es decir 33 postulantes, superaron el punto de corte de las tres subpruebas que conforma la PUN para el concurso de ingreso a la CPM. En el caso del concurso de ascenso de escala magisterial de ese año, a nivel nacional, el 35,4 %, es decir 369 postulantes, superaron la PUN.

Esta situación revela un indicador importante sobre la calidad de la formación inicial y en servicio de los docentes que pertenecen a este grupo de inscripción. El análisis de los resultados de los docentes respecto de la evaluación del conocimiento pedagógico del contenido asociado con aspectos de atención a la diversidad, específicamente, las Necesidades Educativas Especiales en personas con alguna condición de discapacidad, se restringe a este grupo de inscripción dado que, siendo la inclusión un enfoque transversal de la Educación Peruana, no se han podido identificar elementos suficientes en los materiales de evaluación docente para el análisis en los otros grupos de inscripción de los concursos en el marco de la CPM, es decir, las políticas y lineamientos educativos vigentes se encuentran circunscritos en el enfoque inclusivo pero, la evaluación de los docentes aún no es del todo coherente con esto a pesar de observarse algunos tópicos referidos a los enfoques del Currículo Nacional de la Educación Básica, entre ellos el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad. Sin duda, la formación profesional de calidad de los docentes es imprescindible para lograr una educación inclusiva en el Perú, esta formación aun estando circunscrita a un grupo en el que se esperaría conocimientos solventes inherentes a la educación inclusiva.

## **La comunidad y las representaciones sociales acerca de la discapacidad**

El concepto de discapacidad es una construcción social y como tal, está inmerso en el campo de las representaciones sociales. De acuerdo con Höijer (2011), las representaciones sociales son procesos de creación colectiva de significados respecto de fenómenos en los que se encuentran fuertemente involucrados sentimientos, ideologías, luchas y anhelos de cambio. Estos procesos se encuentran mediados por cogniciones comunes que establecen vínculos entre los integrantes de un grupo social. La discapacidad evidentemente es un fenómeno susceptible de ser socialmente representado.

En diversos reportes se pone de manifiesto que la pandemia por COVID 19 ha profundizado la problemática social en la que se encuentran inmersas las personas con alguna condición asociada a la discapacidad, sin embargo en el análisis presentado por el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables y el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad del año 2021 señala que problemas como: la discriminación social, la escasa sensibilidad de la sociedad y las autoridades frente a demandas no canalizadas, la falta de información en materia de los derechos que les asisten, entre otros, son problemas a los que comúnmente se enfrentan las personas en condición de discapacidad, probablemente, el contexto de la pandemia únicamente ha visibilizado mejor la situación. En ese sentido, la pandemia podría haber permitido visualizar con agudeza las carencias y problemas de este grupo vulnerable.

Muñoz et. al (2021) señalan que nuestro país presenta estrategias para deconstruir estigmas y facilitar la inclusión de las personas en condición de discapacidad, sin embargo, estas estrategias aún están en proceso de implementación.

Las personas en condición de discapacidad se encuentran dentro de los grupos vulnerables según el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, es decir, estas personas presentan especiales dificultades para ejercer a plenitud sus derechos. Lo anterior se condice con las actitudes que se ponen de manifiesto en la sociedad respecto de estas personas, de acuerdo con la regla de Hockenberry la sociedad subestima automáticamente las capacidades de ellas. Se requiere una transformación de la representación social del constructo discapacidad.

## II. Método

El presente estudio fue desarrollado bajo una metodología básica. El objetivo fue describir los sucesos más importantes que circundan la temática elegida. Los criterios tomados en cuenta para la formulación de premisas se sustentan en la literatura oficial revisada; el estudio recoge la versión documental del ente estatal lo que evidencia la veracidad de la información.

## III. Resultados

### La educación que anhelamos, educación inclusiva

El proceso educativo no se circunscribe al ámbito escolar, sino que este abarca la interacción entre las personas y el medio en el que estas se desenvuelven, es decir el establecimiento de sinergias de índole social y cultural. Evidentemente, la escuela podría ser uno de esos contextos privilegiados porque de alguna manera, podemos intervenir en las variables que participan de este proceso.

Desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo del ser humano está íntimamente vinculado con los sistemas en los que este se desenvuelve. Así, se establecen relaciones entre el individuo y la familia, la escuela, la sociedad misma y la cultura a modo de sistemas, estos sistemas se acomodan de manera mutua, progresiva y continua (Shea y Bauer, 2000). La inclusión no es un constructo que se circunscribe al ámbito escolar, sino que su realización demanda del establecimiento de sinergias en los sistemas en los cuales las personas en condición de discapacidad se desarrollan.

En nuestro país, desde el 2018 se promulgó la Ley de Educación Inclusiva N° 30797. Esta ley, modifica artículos referidos a la inclusión educativa de la Ley General de Educación N° 28044. De acuerdo con la ley N° 30797, la educación es inclusiva y para esto, las instituciones educativas instauran acciones orientadas a asegurar las condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INEI), en el 2019 aproximadamente un 52,7 % de la población de 15 años y más con alguna discapacidad, se encuentra en condición de analfabetismo. El porcentaje de mujeres con discapacidad y analfabetismo es considerablemente mayor que el porcentaje de hombres. Además, sólo el 41% de personas mayores de 15 años y en condición de discapacidad ha alcanzado el nivel educativo primario. A medida que avanzan los niveles de escolaridad, este porcentaje se va reduciendo.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación del Perú dispone de información acerca de un aspecto de la infraestructura educativa: el acceso a los servicios de agua, desagüe y electricidad. De acuerdo con El Peruano (2021), el 99,6 % de las 54,848 instituciones educativas públicas del país tiene acceso al servicio de agua potable, el 99,5 % (54,809) al servicio de desagüe y el 92,7 % (51,041) al servicio de energía eléctrica. Sin embargo, las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva requieren más que estos tres servicios básicos. De acuerdo con la data proporcionada por la Oficina de Atención al Ciudadano y la Unidad

de Estadística del Ministerio de Educación (2021), solo considerando el aula de psicomotricidad como parte fundamental y esencial de la infraestructura de una IE inclusiva, se evidencia que muy pocos CEBE's cuentan con este espacio.

Las condiciones actuales expuestas, fortalecen el vínculo entre las personas con discapacidad y la exclusión social, cuál círculo vicioso que incrementa su vulnerabilidad. En ese sentido y de acuerdo con UNICEF (2014), la educación inclusiva “(..) consiste en crear entornos propicios no solo en las escuelas, sino en todos los aspectos de la vida que resultan importantes para el aprendizaje y la participación” (p.21). Más allá de la escuela, se debe asegurar la participación de todas las personas en contextos como el familiar, social y cultural, es decir, en todos los sistemas que intervienen en el desarrollo del ser humano.

La inclusión educativa es un proceso orientado a identificar y responder a las diferentes necesidades y características de los estudiantes, potenciando su participación, tanto a nivel de acción o competencia, de pertenencia al grupo social y en el desarrollo de la autonomía del individuo para la toma de decisiones.

Siendo la educación el agente más poderoso para la inclusión en estos sistemas donde se desenvuelven los individuos en condición de discapacidad, la inclusión en educación se aborda desde por lo menos, cinco aspectos según UNESCO (2021): 1) La personalización de la educación 2) El Currículo participativo 3) La apropiación de la tecnología 4) Las comunidades de aprendizaje y 5) La inclusión a nivel social.

A continuación, en la figura N° 1 se presenta el detalle de cada uno de estos aspectos.

**Tabla 1**  
*Aspectos que orientan la inclusión en educación*

Inclusión en Educación				
<b>Personalización de la educación</b>	<b>Currículo participativo</b>	<b>Apropiación de la tecnología</b>	<b>Comunidades de aprendizaje</b>	<b>Inclusión a nivel social</b>
Cambiar el aislamiento del estudiante de los espacios de aprendizaje colectivo, hacia el reconocimiento de sus expectativas y necesidades específicas de aprendizaje.	Participación de diversos actores educativos confiriendo protagonismo y responsabilidad a los estudiantes en la elaboración y el desarrollo de sus itinerarios de aprendizaje personalizados	Democratizar y facilitar oportunidades y procesos de aprendizaje empleando la tecnología como un medio.	El trabajo colaborativo sustentado en entender que todos podemos apoyar y ser apoyados para alcanzar propósitos.	Promover prácticas que aborden la diversidad en todo momento, eliminando barreras y prejuicios.

Fuente: Adaptado de Unesco (2021).

#### IV. Conclusiones

Para lograr la educación que anhelamos, es decir la educación inclusiva, es fundamental la identificación de aquellas barreras que no lo permiten. Estas barreras son de diferente naturaleza tanto intangibles como por ejemplo, las concepciones tradicionales de la discapacidad que constituyen la representación social de este constructo y cuya contraposición al enfoque actual de derechos en el marco de la inclusión juegan un rol contrario.

La educación es la herramienta más poderosa de cambio social, en tanto que esta no se circunscribe a la escuela o a algún entorno académico, sino que trasciende al proceso de escolarización. Asegurar, desde esta la participación de las personas en condición de discapacidad, es un camino certero hacia la inclusión.

Para lograr la educación inclusiva se requieren cambios en políticas y lineamientos educativos que respondan a los contextos en los que se desenvuelven las personas con alguna condición de discapacidad, por lo tanto, el enfoque descentralizado y sectorial podría ser también una potente herramienta para responder pertinentemente a esta necesidad.

Finalmente, la inclusión de las personas en condición de discapacidad es objeto de representación social, son las ideas, las conceptualizaciones que se hacen acerca de ellas las que imperan en el día a día y operan en el oculto de los esfuerzos políticos o iniciativas en aras de la inclusión. El cambio en estas conceptualizaciones es complejo, lento, pero no imposible pues responde a derechos humanos y no a voluntades ni privilegios.

## Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo Humano*. Paidós.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documentos de Investigación 87. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <http://bitly.ws/zsYx>
- El Peruano. (2021). *El 92.6% de colegios públicos tiene servicios básicos*. <https://elperuano.pe/noticia/114524-el-926-de-colegios-publicos-tiene-servicios-basicos/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2014). *Definición y clasificación de la discapacidad*. Cuadernillo 2.
- Gallego, J. y Rodríguez A. (2021). Teaching Attitudes towards Students with Disabilities. *Mathematics* 2021, 9(14), 1637; <https://doi.org/10.3390/math9141637>
- Höijer, B. (2011). Social Representations Theory. A New Theory for Media Research. *Nordicom Review* 32 (2011) 2, pp. 3-16. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37454>
- Ministerio de Educación del Perú (2021). *Oficina de Atención al Ciudadano y Gestión*. Datos solicitados y enviados a través de plataforma de libre acceso a la información pública. <https://www.gob.pe/22539-acceder-a-la-plataforma-de-transparencia-y-acceso-a-informacion-publica>
- Ministerio de Educación del Perú. (2010). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales SAANEE*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5542>
- Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables y el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. (2021). *Percepciones y vivencias de las personas con discapacidad durante la emergencia sanitaria por Covid-19 en el Perú*. <http://bitly.ws/zsYL>
- Muñoz, P., Escobar, J., García, R. y Aguaded, I. (2021). Educomunicación inclusiva y discapacidad en la Región Andina: revisión cualitativa de avances y logros. *Revista Complutense de Educación*. 32(1) ) 2021: 67-78. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68017>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2021). *Inclusión y educación. Todos sin excepción*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. <http://bitly.ws/zsZb>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- UNESCO. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <http://bitly.ws/zsZi>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Informe Mundial sobre la Discapacidad. Resumen*. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Discapacidad y salud*. Datos y cifras. de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Rojas, M. (2021). Los retos de una educación virtual para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Hamut'ay*, 8 (1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2232>
- Shea, T. y Bauer, A(2000). *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. Mc Graw Hill.
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M. del C., Gázquez-Linares, J. J., & Molero-Jurado, M. del M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.397841>

Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, J. (1992). *Hacia las aulas inclusivas. Consideraciones curriculum en aulas inclusivas: facilitar el aprendizaje para todos los estudiantes*. Baltimore: Brookes.

UMC (2018). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2018. Resultados de estudiantes con discapacidad*. <http://bitly.ws/zsZ5>

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson.

**Conflicto de intereses / Competing interests:**

El autor no incurre en conflictos de intereses.

**Rol de los autores / Authors Roles:**

MERS: Conceptualización, Investigación, Escritura-Preparación del borrador original, Redacción-revisión y edición.

**Fuentes de financiamiento / Funding:**

Esta investigación se realizó con el financiamiento del autor.

**Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:**

El autor declara no haber violado u omitido normas éticas o legales al realizar la investigación