

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



Necesidades existentes y soluciones inconclusas: Un análisis sobre el programa de reconocimiento a instituciones educativas que promueven buenas prácticas en educación inclusiva – “Escuelas Valora”

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Gerencia Social con mención en Gerencia de Programas y Proyectos de Desarrollo que presenta:

Carlos Manuel Portocarrero Gonzales

Asesora:

Maria Teresa Tovar Samanez

Lima, 2022

Resumen

La presente investigación analiza el programa de reconocimiento a las buenas prácticas en educación inclusiva – Escuelas Valora. Que se inició en el año 2015 y culminó en el año 2017. Este programa de reconocimiento premiaba a instituciones que de manera efectiva y de calidad habían logrado incluir a niños y niñas con discapacidad en aulas de Educación Básica Regular.

Este estudio permitió conocer que es lo que sucedió con las instituciones ganadoras tras la finalización del programa y los impactos generados por el reconocimiento. Al mismo tiempo se evaluaron los criterios por los cuales se decidió cancelar esta intervención y cuáles fueron las consecuencias de esta decisión. Como resultado de la investigación se ha evidenciado dos hallazgos:

- El programa de Escuelas Valora generó un impacto positivo para los y las estudiantes con discapacidad reduciendo la discriminación y generando una cultura inclusiva.
- Pese al impacto positivo de las Escuelas Valora esta acción no tuvo continuidad por parte del Ministerio de Educación y se generó un vacío en el proceso de educación inclusiva.

Tras estos hallazgos se reconoce una necesidad inherente y actual sobre el rol de las instituciones públicas, específicamente, para el caso de Ministerio de Educación sobre los procesos de educación inclusiva. Todo ello en pro del Derecho a la educación de calidad que tienen los niños y niñas con discapacidad.

ÍNDICE	
RESUMEN	2
ÍNDICE	3
ÍNDICE DE GRÁFICOS	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN	6
1.1. Planteamiento del tema y justificación	6
1.2. Objetivos	9
1.2.1. Objetivo General	9
1.2.2. Objetivos Específicos	9
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	9
2.1. Descripción del programa de reconocimiento	11
2.2. Marco teórico	12
2.2.1. Caracterización de las personas con discapacidad y sus familias en el marco de la educación inclusiva	12
2.2.2. Ciudadanía diferenciada: Los retos de la diversidad y el rol del Estado	16
2.2.3. Conceptos inherentes a la discapacidad: Concepciones sobre el otro, la normalidad y la diversidad	20
2.2.4. La educación inclusiva: Una propuesta intercultural	23
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	28
3.1. Estrategia metodológica	28
3.2. Técnicas de recolección e instrumentos	30
3.3. Variables	31
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	33
4.1. Introducción al análisis e interpretación de resultados	33
4.2. Hallazgo 1: El programa de Escuelas Valora generó un impacto positivo para los y las estudiantes con discapacidad	37

reduciendo la discriminación y generando una cultura inclusiva	
4.2.1. Variable 1: Percepción positiva de directores, personal SANNEE y profesoras sobre los aportes de las escuelas valora para generar una cultura de educación inclusiva en los colegios	40
4.2.2. Variable 2: Percepción positiva de las familias de niños y niñas con discapacidad matriculados en EV sobre la educación inclusiva y las escuelas valora	47
4.2.3. Variable 3: Estrategias para afrontar las limitadas capacitaciones para docentes y brindar un servicio educativo acorde a las necesidades educativas de las personas con discapacidad	51
4.3. Hallazgo 2: A pesar del impacto positivo de las Escuelas Valora esta acción no tuvo continuidad por parte del Ministerio de Educación y se generó un vacío en el proceso de educación inclusiva	55
4.3.1. Variable 4: Percepción negativa de los funcionarios sobre las contribuciones del programa de reconocimiento propiciaron su cancelación y un vacío reconocido por las instituciones participantes	58
4.3.2. Variable 5: Limitadas acciones para promover una cultura inclusiva tras la cancelación del programa de Escuelas Valora.	64
	70
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	
	71
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	
	74
BIBLIOGRAFÍA	
	79
ANEXOS	

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico N°1:

Desbalance incongruente entre las opiniones de los actores

Gráfico N°2:

Evidencias sobre la sensibilización institucional de EV

Gráfico N°3:

Evidencias sobre las acciones frente a la discriminación en EV

Gráfico N°4:

Evidencias sobre las adaptaciones para la inclusión en EV

Gráfico N°5:

Evidencias sobre los beneficios al desarrollo de los estudiantes con discapacidad que brindan las EV

Gráfico N°6:

Evidencias sobre la dualidad existente entre el agradecimiento por la atención en las EV y la exigencia del derecho a la educación inclusiva.

Gráfico N°7:

Evidencias sobre las capacitaciones brindadas por el MINEDU hacia los docentes

Gráfico N°8:

Opiniones sobre las capacitaciones hacia los docentes en temas de educación inclusiva

Gráfico N°9:

Narrativa de las funcionarias entrevistadas sobre la cancelación del programa de reconocimiento

Gráfico N°10:

Percepción de abandono de los participantes del programa de reconocimiento

Gráfico N°11:

Necesidades reconocidas por los actores sobre la educación inclusiva

Gráfico N°12:

Responsabilidad de reducir las barreras discapacitantes

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, existen interrogantes con respecto a la gestión social realizada en torno a los derechos de las personas con discapacidad. En el año 2016, culminó el denominado decenio de las personas con discapacidad y aún se observan pendientes que la gerencia social debe abordar para garantizar una sociedad inclusiva en términos de equidad para todas las personas.

Los documentos como la Primera Encuesta Nacional Especializada Sobre Discapacidad o el documento del INEI sobre Características de las Personas con Discapacidad en el Perú, no desarrollan indicadores que profundicen en todas las variables multidimensionales que requiere la condición de discapacidad. Esto genera una necesidad de información indispensable para orientar proyectos de desarrollo que contribuyan a brindar alternativas efectivas y reales para el acceso pleno a los derechos de las personas con discapacidad.

Ante ello, es importante recordar que desde el planteamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 existe un enfoque de no excluir a ninguna persona con el fin de construir sociedades más inclusivas y equitativas. Asimismo, nos encontramos actualmente en un proceso de cambio de paradigma sobre la discapacidad en la que el concepto evoluciona y se desarraiga la condición de discapacidad de la persona para ubicarse en el contexto social. Esta perspectiva es promovida por tratados internacionales, principalmente por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En ese sentido, desde el modelo social de la discapacidad, las entidades públicas adquieren una responsabilidad más activa para sus ciudadanos en condición de discapacidad y la plasman en el desarrollo institucional local, regional y nacional. Todo ello, para el caso del Perú, se encuentra delimitado por la Ley N° 29973 – Ley General de la Persona con Discapacidad.

Ahora bien, una de las principales dificultades por las que atraviesan las personas con discapacidad es el acceso a la educación de calidad que a su vez dificulta el goce pleno de otros derechos. En el año 2019, se celebró el 25° aniversario de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales

que organiza la UNESCO. En esta conferencia se suscribió la importancia de seguir trabajando sistemáticamente en procesos de educación inclusiva que hagan atiendan las diferencias y dificultades que pueda generar una condición de discapacidad.

Además, se hizo hincapié en que, si bien el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 suscribe “Educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos y todas” aún se observa déficit de inclusión educativa que se ven materializadas en infraestructura inadecuada para sus estudiantes, profesores poco capacitados para atender a los estudiantes con discapacidad, discriminación en proceso de matrícula, entre otros.

Para el caso del Perú, la inclusión educativa de las personas con discapacidad se encuentra presente en la Ley General de Educación (Ley N° 28044). En ella se tiene como principio que la educación inclusiva busca incorporar a las personas con discapacidad contribuyendo así a la reducción de situaciones de vulnerabilidad. Por su parte, el responsable de promover ello sería el Ministerio de Educación (MINEDU) quien considera que la educación inclusiva es aquella donde se generan oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes y apuesta por entornos donde niños, niñas y adolescentes aprenden juntos independientemente de su condición personal, social y cultural. (MINEDU 2020)

Sin embargo, la inversión en materia de educación inclusiva es de apenas el 0,62% del total del presupuesto destinado para educación. Estos fondos se destinan en su mayoría a los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), Programas de intervención temprana, Educación Básica Alternativa y Centros de Educación Técnica Productiva, pero donde para los procesos de educación inclusiva en escuelas con Educación Básica Regular, se destina muy escasa inversión. (DEFENSORÍA DEL PUEBLO 2019)

A pesar de ello, en el año 2015, se empieza a realizar el programa denominado Escuelas Valora, el cual brindaba un reconocimiento a las buenas prácticas pedagógicas y de gestión de instituciones educativas que fomentan la educación inclusiva. Hasta el año 2017, fueron reconocidas 131 instituciones educativas, tanto públicas como privadas, a nivel nacional. Para el caso de Lima Metropolitana fueron 18 escuelas que recibieron el reconocimiento.

Esta propuesta dirigida por el Ministerio de Educación evaluaba la educación inclusiva en 4 ejes: Eje docentes, que evalúa la capacidad de los docentes para ser un mediador social entre los estudiantes con o sin discapacidad; Eje infraestructura, que valora si la institución posee los espacios respectivos para el acceso de estudiantes con discapacidad; Eje Gestión, que evalúa las coordinaciones realizadas por el director de la institución para cumplir y promover las políticas de educación inclusiva; y el Eje de Aprendizajes que evalúa si los conocimientos han sido adquiridos acorde al grado correspondiente por todos los estudiantes inclusiva aquellos con necesidades educativas especiales. (MINEDU 2017)

Asimismo, el programa de reconocimiento a las Escuelas Valora tenía como objetivos: 1) Mantener y desarrollar las buenas prácticas adquiridas orientándolas hacia el desarrollo de una cultura inclusiva en la que se valore la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. 2) Conformar redes de apoyo entre las Escuelas Valora para el intercambio de experiencias sobre sus prácticas educativas e información especializada. 3) Fomentar las bases de una comunidad educativa donde se desarrollen valores inclusivos a través del trabajo cooperativo. (MINEDU 2017)

Sin embargo, este programa dejó de realizarse abruptamente durante el proceso de selección para la premiación del año 2018, por lo que los impactos generados de esta inversión entorno a la educación inclusiva no se conocen y menos aún sobre el estado actual de las escuelas que recibieron el reconocimiento. En ese sentido, esta investigación busca responder a la pregunta de si ¿El reconocimiento como Escuelas Valora realizado por el Ministerio de Educación ha contribuido a la promoción de la educación inclusiva en Lima Metropolitana al tiempo que generaba beneficio social para las personas con discapacidad y sus familias durante el año 2017?

Para responder a ello, se plantean 2 preguntas que permitirán profundizar metodológicamente. La primera es ¿Cuáles fueron los beneficios que aportaron las Escuelas Valora a las familias y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva? La segunda es conocer ¿Cuáles fueron los motivos para la cancelación del programa y las consecuencias generadas tras la cancelación del programa de reconocimiento?

1.2. Objetivos

Los objetivos de investigación de la presente tesis se dividen en un objetivo general y dos objetivos específicos.

1.2.1. Objetivo General

Analizar si el reconocimiento como Escuelas Valora realizado por el Ministerio de Educación ha contribuido a la promoción de la educación inclusiva en Lima Metropolitana al tiempo que generaba beneficio social para las personas con discapacidad y sus familias durante el año 2017

1.2.2. Objetivos Específicos

Reconocer los aportes que generó el programa de reconocimiento a escuelas con buenas prácticas de educación inclusiva – “Escuelas Valora”.

Analizar los motivos que llevaron a su cancelación y las consecuencias generadas de esta decisión.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

Investigar sobre discapacidad genera que nos adentremos en cuestionamientos sociales sobre lo relativo de las ideas que muchas veces consideramos fijas. La igualdad ante los derechos, la inclusión social y nuestras concepciones sobre lo que es normal del ser humano se vuelven relativas ante la necesidad de garantizar una equidad de oportunidades para todos.

En primer lugar, debemos partir sobre lo que consideramos discapacidad. Este término implica un debate complejo y varios paradigmas que conviven entre sí. La condición de discapacidad no es algo que se escoja, pero es una situación por la que muchos deben pasar. Para el caso de nuestro país el 10.3% de la población nacional presenta uno o más tipos de discapacidad. Esto representa que en promedio 1 de cada 10 personas que vive en esta condición. (INEI 2017). Por ese motivo, a lo largo de la historia, se ha ido estudiando y abordando el concepto desde distintos enfoques.

Por un lado, la Organización Mundial de la Salud (OMS) “entiende por discapacidad la interacción entre las personas que padecen alguna enfermedad (por ejemplo, parálisis cerebral, síndrome de Down y depresión) y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y un apoyo social limitado).” (Organización Mundial de la Salud, 2016). Esta definición es una herencia directa del modelo rehabilitador en el que la persona con discapacidad era aquella que padecía una enfermedad o condición. Este modelo aún arrastraba una percepción segregacionista de la discapacidad donde las personas eran separadas del resto por considerarse un castigo divino, solo que en el modelo rehabilitador era la medicina quien podía “ayudar” a la persona rehabilitándola para encajar en un concepto de normalidad.

Por otro lado, tenemos al modelo social que postula que la discapacidad “no es un problema individual, sino que es el resultado de la interacción entre la diversidad funcional y las barreras sociales que limitan y/o impiden la participación social” (IDEHPUCP 2012, págs. 7-8). En ese sentido, la discapacidad ya no parte de una situación de enfermedad, sino que su foco son las barreras generadas socialmente. Esto implica también que las personas en condición de discapacidad son en primer lugar personas y ello los reconoce como sujetos de derecho.

Sin embargo, la condición de discapacidad es un tema histórico lleno de segregación y discriminación, por lo que aún se encuentra vigente dentro de la psique social una urdimbre cultural que influye en las percepciones de las personas frente a la condición de discapacidad, al tiempo que influye en el accionar cotidiano. En este punto, es importante reconocer en el marco de esta investigación que este factor es importante porque es justo la propuesta de educación inclusiva que invita a niños y niñas en condición de discapacidad interactuar con estudiantes que no presentan esta condición. Por lo que nos encontramos en una propuesta de acción intercultural con muchas potencialidades, pero también con muchos riesgos de no ser correctamente gestionadas.

En ese sentido, es necesario abordar la situación actual de nuestra sociedad frente a la discapacidad y comprender todos los niveles de impacto que se generan. Por ese motivo, el análisis de la discapacidad debe comprenderse

desde la interacción individual, pero también desde un entendimiento del sistema político y social, el cual sabemos que no vislumbraba durante su concepción a este grupo de personas.

2.1. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE RECONOCIMIENTO - “Escuelas Valora”

El 30 de marzo del año 2007, el congreso ratifica los acuerdos asumidos en la Convención por los derechos de las personas con discapacidad. Este documento plantea de manera sostenida la prevalencia del modelo social de la discapacidad el reconoce que la discapacidad no se encuentra en las diversidades funcionales de las personas, sino en las barreras limitantes que se ocasionan a raíz de esta diversidad. Este cambio de paradigma reconoce en los Estados parte la necesidad de hacer cambios normativos y ejecutar programas multinivel a fin de reducir las brechas sociales existentes. Cabe mencionar que este documento tiene carácter vinculante, por lo que al suscribirlo el Estado Peruano asume directamente ese compromiso.

A raíz de ello, el 14 de junio del año 2012 se aprueba la Ley N°29973 – Ley General de la persona con discapacidad. Que sigue el modelo que promueve la convención y plantea también un reglamento para su aplicación. Esta aprobación va de la mano con progresivas modificaciones a las leyes generales existentes en nuestro país con el fin de agregar el componente de inclusión dentro de sus artículos.

Del mismo modo, en el año 2013, se inician algunas primeras experiencias para reconocer a docentes con buenas prácticas en lo que es la educación inclusiva. Cabe resaltar que en los años anteriores a esa fecha los niños y niñas con discapacidad eran derivados a colegios de educación básica especial, por lo que la preparación docente fue una de las primeras brechas que se reconocieron, ya que la currícula de formación docente anterior a la fecha no vislumbraban la discapacidad más allá de una especialización opcional.

Es recién en el año 2015 que por medio de la Resolución Ministerial N° 571 – 2015 que el Ministerio de Educación formalizaba el programa de reconocimiento y le daba un presupuesto para su ejecución, a tiempo que añadía como

responsabilidad de todas las unidades orgánicas, órganos y dependencias del Ministerio de Educación el apoyar la ejecución y realización de este programa.

Esta propuesta evaluaba la educación inclusiva en 4 ejes: Eje docentes, que evalúa la capacidad de los docentes para ser un mediador social entre los estudiantes con o sin discapacidad; Eje infraestructura, que valora si la institución posee los espacios respectivos para el acceso de estudiantes con discapacidad; Eje Gestión, que evalúa las coordinaciones realizadas por el director de la institución para cumplir y promover las políticas de educación inclusiva; y el Eje de Aprendizajes que evalúa si los conocimientos han sido adquiridos acorde al grado correspondiente por todos los estudiantes inclusiva aquellos con necesidades educativas especiales. (MINEDU 2017)

Asimismo, el programa de reconocimiento a las Escuelas Valora tenía como objetivos: 1) Mantener y desarrollar las buenas prácticas adquiridas orientándolas hacia el desarrollo de una cultura inclusiva en la que se valore la diversidad como una oportunidad de aprendizaje. 2) Conformar redes de apoyo entre las Escuelas Valora para el intercambio de experiencias sobre sus prácticas educativas e información especializada. 3) Fomentar las bases de una comunidad educativa donde se desarrollen valores inclusivos a través del trabajo cooperativo. (MINEDU 2017)

Este proceso fue aprobado para el año 2016, 2017 y 2018. Sin embargo, durante la ejecución de la primera etapa de selección del año 2018 que se realizaba por el mes de octubre del año 2017 el programa de reconocimiento fue cancelado de manera abrupta. No existió una comunicación con las escuelas que estaban postulando y el trabajo en red que proponía inicialmente con las ya ganadoras tampoco se pudo ejecutar.

2.2. MARCO TEÓRICO

2.2.1. Caracterización de las personas con discapacidad y sus familias en el marco de la educación inclusiva

Según el informe censal del año 2017 presentado por el INEI el 10.3% de la población nacional presenta uno o más tipos de discapacidad. Esto representa que en promedio 1 de cada 10 personas vive en esta condición. (INEI 2017).

Sin embargo, existe una carencia de información cualitativa que nos impide

reconocer la complejidad de la discapacidad a plenitud. Con esto nos referimos a la necesidad vigente de tener información sobre las percepciones frente a la discapacidad, tanto de las personas que tienen esta condición como las que no. Al mismo tiempo, se requiere un entendimiento claro de que el grupo de personas con discapacidad no es homogéneo, sino que poseen sensibilidades e identidades diversas, ya que no es lo mismo nacer con alguna discapacidad que adquirirla a una edad avanzada o el tipo de condición que se pueda poseer. Cada circunstancia implica un proceso distinto de relación con el entorno y con la misma discapacidad. (Aza, 2013, págs. 9-10).

Por tal motivo, los programas sociales entorno a este tema se encuentran subyugados a un diagnóstico incompleto, lo cual genera impactos en tanto su nivel de acción como sus potenciales resultados. Ello históricamente ha generado que la interacción que tienen las personas con discapacidad con el Estado sea criticada por su superficialidad al momento de intervenir y generando fricciones directas con la comunidad de personas con discapacidad.

Esto a su vez fomenta una creciente percepción negativa sobre la eficacia del Estado en relación a su inequidad con las personas con discapacidad. Para el caso que estamos analizando en esta ocasión se puede reconocer como la gestión educativa manejada por el MINEDU para promover la educación inclusiva se encuentra aún lejos de ser efectiva, se puede hablar del acceso con normativas como los cupos para personas con discapacidad por cada aula, pero la inclusión es mucho más compleja que ello, ya que implica el trabajo en la calidad y la sensibilización frente al tema y esta situación no se vislumbra directamente desde el Ministerio.

Estas fricciones y trabajo superficial de la inclusión exponen a las personas con discapacidad a situaciones de discriminación y con ello el grupo social empezará a contraerse en esferas más privadas y, potencialmente, rechacen la interacción en espacios como son los que se promueven con las aulas “inclusivas”.

Esta situación también impacta en las familias de las personas con discapacidad recordemos que la primera esfera de interacción que tienen las personas son sus familias y para el caso de los niños y niñas con discapacidad son sus familiares quienes, por lo general, promueven interacciones en espacios públicos, como es

el hecho de efectuar trámites o desplazarse por la calle. Sin embargo, si una familia que confía en una escuela para dejar a su niño o niña con discapacidad detecta que la educación que está recibiendo no es de calidad y, por el contrario, está exponiendo a su hijo a potenciales situaciones de discriminación la decisión lógica será retirar al niño y con ello el Ministerio de Educación habrá perdido a un estudiante del sistema educativo al tiempo que el niño o niña ve mermado su derecho a la Educación.

De igual forma es importante reconocer en las familias de los niños y niñas con discapacidad algunas características particulares. En primer lugar, los miembros que no poseen una discapacidad, deben pasar por lo que se denomina un proceso de duelo. Este aborda el desprendimiento de la psique de una realidad creada cuando se espera un hijo. Son las ilusiones y esperanzas naturales de toda persona.

Sin embargo, cuando nace un niño o niña con algún tipo de discapacidad las familias deben aprender a desarraigarse de la realidad que habían creado mentalmente. Además, “este duelo tiene la particularidad de lo que Freud denominó la prueba de la realidad (como sería el cuerpo del muerto). Acá hay un niño presente, pero que no se ajusta a la imagen del hijo soñado. Hay que hacer el duelo por el hijo soñado que no está. Es decir, nos encontramos ante un particular proceso de duelo” (Nuñez, 2005, pág. 6).

Este proceso no implica una situación negativa. Es una situación natural pero necesaria a tener en cuenta al momento que se planteen estrategias para trabajar el tema de la discapacidad. Incluso, de ser bien llevado el duelo, se crean oportunidades de aprendizaje que serán necesarias para la promoción de la autonomía del niño en un futuro. Sin embargo, esto no sucede en muchos casos y se pueden ver conductas que expresan la frustración de no haber superado el duelo como son la recriminación, quejas entre los miembros de la familia, la infantilización, sobreprotección o abandono de la persona con discapacidad. (Nuñez, 2005, pág. 9)

En ese sentido, dentro del marco de la propuesta de educación inclusiva. Se debe tener un conocimiento claro del trabajo que deben hacer las instituciones educativas con las familias y ello parte de saber reconocer cuando aún hay

duelos presentes por atender como aquellos que no, ya que esto afectará también las acciones de sensibilización que se realicen en el marco de la inclusión educativa.

De igual forma, es importante reconocer la particularidad de las personas con discapacidad y es que no podemos afirmar por adelantado que todas las personas con discapacidad quieran presentarse como si la tuvieran o no. Es decir, hablar de la discapacidad como parte distintiva a su identidad. Resulta innegable reconocer que la discapacidad influye en la identidad, pero el proceso de selección de esta como esencia de la misma es un proceso de selección individual.

Para comprender ello a detalle analicemos lo que plantea Goffman sobre la presentación de la persona en la vida cotidiana. “El individuo tendrá que actuar y expresarse, intencionada o involuntariamente, y los otros, a su vez tendrán que ser impresionados de algún modo por él” (Goffman, 1959, pág. 14).

Esto cobra vital importancia para los procesos de educación inclusiva porque los docentes deben reconocer en sus estudiantes con discapacidad estas formas de presentación, ya que ello les permitirá gestionar de manera más efectiva los espacios de comodidad para el aprendizaje y las motivaciones inherentes a su estudiante. Esto claro debe incluir de manera directa la percepción sobre la discapacidad que se vuelve un componente al cual puede recurrir la persona para mostrarse ante los demás, dependiendo de cuál sea el motivo que lo lleve a optar por esta elección.

Al mismo tiempo que se realiza esto para la educación inclusiva es necesario destacar otro componente mencionado por Goffman y es que “los observadores pueden recoger indicios de su conducta [la de su contraparte] y aspecto que les permitirán aplicar su experiencia previa con individuos aproximadamente similares”. (Goffman, 1959, pág. 13) Es decir, “vivimos por inferencia” (Goffman, 1959, pág. 15). Ello para la educación inclusiva que genera en el aula un espacio de interacción con el componente de la discapacidad como eje transversal es necesario de tener presente porque están interactuando tantas percepciones sobre la discapacidad como personas exista en el espacio, lo cual genera un reto porque la idea está en gestionar una concepción colectiva

que sea propositiva para la inclusión, pero esta solo se realizará si se reconoce cual es el punto de partida con respecto a las percepciones sobre la discapacidad.

2.2.2. Ciudadanía diferenciada: Los retos de la diversidad y el rol del Estado

La ciudadanía diferenciada es un término desarrollado por Iris Marion Young dentro del marco de la interpretación de la interculturalidad donde se cuestionaban los orígenes del concepto de ciudadanía. Como señala Kymlicka rescatando la historia del término: “Los pluralistas culturales creen que los derechos de ciudadanía, originalmente definidos por y para los hombres blancos, no pueden dar respuesta a las necesidades específicas de grupos minoritarios.” (Kymlicka, 1997)

Es decir, los orígenes de la ciudadanía era excluyentes desde la perspectiva que establecían categorías sociales sobre quienes eran ciudadanos y quienes no. Esta idea ha sido trabajada por varios autores. Uno de los análisis más importantes que existe es cuando “Arendt pone en el centro de la reflexión sobre la ciudadanía y el régimen político la situación de exclusión, tanto de la nacionalidad como de la distribución de bienes materiales y simbólicos de supervivencia.” (Villavicencio, 2007, pág. 44)

A esta idea Arendt agregaba que: “la pertenencia a la comunidad política (los Estados–nación modernos) es el primer bien a distribuir, y que las demás esferas de la justicia quedan comprendidas en esa lógica primera.” (Villavicencio, 2007, pág. 44) Por ello vemos como Arendt desarrolla uno de los principales ejes del concepto de ciudadanía diferenciada que es la importancia de que cada grupo tenga la oportunidad de formar parte del debate político y ello incluye no solo el respeto de sus derechos sino también la voz para expresar sus necesidades pendientes a ser reconocidas, para el caso de grupos históricamente excluidos.

Junto con ello, el concepto de ciudadanía diferenciada promueve el debate para la integración de las diferencias y diversidades al tiempo que genera la responsabilidad de ello en los gobiernos. Recordemos que, en la actualidad, para el caso específico de los derechos de las personas con discapacidad existe

la Convención por los Derechos de las personas con discapacidad, el cual ha sido suscrito por el Perú y tiene carácter vinculante que estipula las obligaciones del Estado en el marco del concepto que estamos desarrollando.

Estas situaciones reivindican una percepción iusnaturalista del derecho, donde se concibe como necesidad que las leyes nazcan de lo que sucede en la esfera de acción social y, al mismo tiempo, deben dar respuesta a las necesidades en ella expresadas. Por tal motivo, la ciudadanía diferenciada permite que grupos como las personas con discapacidad, históricamente relegados, tengan una voz reconocida horizontalmente en este debate. Al mismo tiempo, recupera la necesidad de generar estrategias de atención particulares a sus necesidades diversas.

Sin embargo, existen algunos autores que niegan que la propuesta de la ciudadanía diferenciada tenga la posibilidad de cumplir una función integradora. Kymlicka recupera este discurso cuando señala que “Si ciudadanía es integración a una comunidad política, entonces, al crear comunidades políticas superpuestas, los derechos de autogobierno necesariamente propician una suerte de ciudadanía dual y conflictos potenciales para determinar cuál es la comunidad con la cual los ciudadanos se identifican más profundamente” (Kymlicka, 1997, pág. 23).

Esta idea es importante de reconocer dentro del debate, pero comprendamos que surge de la idea que un grupo social con una normativa diferenciada centrada en su diversidad va tener la tendencia de replegarse sobre si mismo. Sin embargo, está comprobado, según lo expresado cuando hablábamos de la exposición a situaciones de discriminación, que es la exclusión la que genera que grupos históricamente relegados se replieguen,

Entonces, podemos reconocer una necesidad actual de aplicar el concepto de ciudadanía diferenciada cuando abordamos el tema de la discapacidad. Ello incluye y valida procesos como los que fomenta la educación inclusiva, debido a que crea espacios de diálogo gestionable entre personas con discapacidad y sin discapacidad. Sin embargo, estos procesos deben tener en cuenta la diversidad y todo lo complejo que viene con ello.

Además, “si teóricamente los derechos humanos habían constituido un límite,

universalmente reconocido, a los excesos de la política sobre el derecho, la experiencia crucial de los totalitarismos y los imperialismos contemporáneos invierte esa relación, colocando la pertenencia a la ciudadanía como base del reconocimiento de los derechos humanos más elementales.” (Villavicencio, 2007, pág. 44). Es decir, se reconoce lo que ya estipulaba la Convención por los derechos de la persona con discapacidad y es que antes que cualquier condición se encuentra el hecho de ser una persona y tengo el derecho a ser tomado en cuenta como un interlocutor válido en el debate sobre mis derechos, así como en las acciones promovidas para hacerlos respetar.

Por tal motivo, “Los derechos humanos no constituyen un horizonte humanista de justicia y de verdad, sino que sólo la resolución de las situaciones de exclusión está en el origen de una refundación de la esfera pública y de una acción política que se distinga de una gestión instrumental de los conflictos de las poblaciones.” (Villavicencio, 2007, pág. 45). Es decir, no basta una normativa escrita, sino que esta debe verse reflejada en cada uno de los programas o proyectos que se ejecuten para hacer valer los derechos de las personas con discapacidad. Todo ello por medio de un dialogo horizontal. Junto con ello, podemos compartir lo mencionado por Hannah Arendt al decir que: ““El derecho a tener derechos” apunta, entonces, a una transformación activa de los procesos de exclusión en procesos de inclusión” (Villavicencio, 2007, pág. 45).

Como desarrollamos anteriormente, desde las propuestas del Estado no existe un conocimiento a profundidad sobre los insights alrededor de la discapacidad. En ese sentido, es importante que se reconozca que sin una comprensión clara de ello no se puede afirmar que exista actualmente una completa ciudadanía diferenciada en relación a la discapacidad, ya que se expone a las personas a la ejecución de programas de acción sin una profundidad de incidencia debido a la falta de conocimiento, lo cual ocasionaría, potencialmente, impactos negativos.

Ahora bien, el concepto de ciudadanía diferenciada debe ser aplicado a partir de una interpretación del contexto socio-político nacional e internacional que enmarca la discapacidad. Como desarrollamos líneas arriba la discapacidad ahora es interpretada desde el llamado “modelo social” de la discapacidad.

Este “modelo parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad”. (IDEHPUCP, 2015, pág. 14) Al mismo tiempo, se consolida la idea de que la discapacidad no se encuentra en la persona sino en las barreras sociales a las que esta se encuentra expuesta debido a su diversidad.

En ese sentido, “El objetivo del modelo social es la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades” (IDEHPUCP, 2015, pág. 14). Ello nuevamente coloca en el Estado una responsabilidad vital, porque es el único con la capacidad logística y de incidencia capaz de emprender programas multinivel que son los requeridos para realizar cambios significativos necesarios.

De igual forma, estos procesos no solo pasan por diagramar leyes como vimos anteriormente, sino que implica un compromiso directo con base en una sensibilidad reconocida sobre el tema para la ejecución de programas que generen los cambios requeridos para reducir las brechas de discapacidad. Como señala el IDEHPUCP, “El problema de la discapacidad deja de explicarse a partir de la “deficiencia” de la persona, para pasar a hacerlo a partir de las “deficiencias” de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes.” (IDEHPUCP, 2015, pág. 14), ello no solo es una declaración expresa de una nueva concepción de la discapacidad, sino que adquiere un peso político y legal en relación a las funciones del Estado y la prevalencia del enfoque de inclusión en el marco de todo proceso de gerencia social.

Sin embargo, este trabajo aún tiene muchos pendientes y vacíos que cubrir. Aún hay estigmas y acciones de asistencialismo, modelos centrados en la rehabilitación y un desconocimiento sobre las percepciones que genera la discapacidad al momento de iniciar un programa o propuesta. Asimismo, nos encontramos ante la disyuntiva de no tener claridad sobre las responsabilidades y funciones frente al tema, ya que si bien la normativa nacional e internacional ha migrado el enfoque de inclusión no se transversalizado en todas las unidades y direcciones de las instituciones públicas, por lo que tenemos

instancias que aún trabajan bajo un modelo anterior de discapacidad.

En ese sentido, vivimos actualmente en un estado de tensión entre lo expresado en el papel que responde al modelo social y la mentalidad rehabilitadora con la que conciben algunos gestores los programas enfocados hacia la persona con discapacidad. Por tal motivo, no podemos hablar de una educación inclusiva, trabajo inclusivo u otros sin trabajar el tema desde el Estado y como los gestores sociales que lideran estas intervenciones enfocan sus estrategias en relación a la discapacidad. Esta situación es de vital importancia porque ya pasaron nueve años desde que el Perú firmó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y aún hay brechas que faltan para un trabajo pleno y a todo nivel sobre la inclusión.

2.2.3. Conceptos inherentes a la discapacidad: Concepciones sobre el otro, la normalidad y la diversidad

Una vez que hemos ya conocido las características de los actores involucrados en el tema de la discapacidad como son las personas con discapacidad, sus familias y el Estado. Es importante que se desarrollen conceptos clave que son transversales a todo análisis que se realice sobre la discapacidad.

Uno de los primeros conceptos que abordaremos es el de frontera. Este concepto se define de la siguiente forma. “La frontera se concibe como un límite mental o imaginario más que real o físico, debido al ordenamiento y/o reordenamiento al que somete a las dimensiones de la vida: el tiempo y el espacio, los comportamientos y las acciones, los deseos, las aspiraciones y las frustraciones.” (Rizo García & Romeu Aldaya, 2006, pág. 38) Las personas con discapacidad podrían catalogarse como parte de estos grupos ya que se reconoce la existencia de barreras mentales de carácter social e histórico que las ha colocado como diferentes.

Ello implica la prevalencia de acciones distintas hacia ellos por parte del resto de la población. Estas conductas se catalogan pueden ser tanto negativas como positivas, pero realzan la diferencia entre grupos de manera claramente distinguible tras un análisis social.

Al mismo tiempo, esta concepción del grupo de personas con discapacidad como diferentes no solo se encuentra representada en las acciones hacia las

personas con discapacidad, sino que incluye en las actitudes que puedan tener las personas con discapacidad hacia el resto. En ese sentido, se pueden reconocer factores psicológicos que tienden a ocasionar que las personas con discapacidad y sus familias se agrupen entre ellas y también perciban en el resto de personas de la sociedad una concepción como “otro”.

En este punto surge un concepto psicológico para comprender las estructuras mentales de los grupos frontera. Estas son llamadas anclajes. Este término es definido por algunos autores como “factores que constituyen la experiencia de vida del sujeto y desde los cuales éste proyecta o irradia su ser para sí mismo, pero sobre todo para dar sentido y valor a la relación existente para con los otros, sus otros y el mundo que le rodea.” (Rizo García & Romeu Aldaya, 2006, pág. 41). Estas diferencias psicológicas influyen en la relación existente con la sociedad. En ese sentido, al tener una autopercepción como diferentes se presentan actitudes hacia el resto distintas.

Esta percepción del otro como distinto se complementa con el desarrollo del concepto de diversidad. Como señala Skliar y Téllez, “Hablar de diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad”. (Skliar & Téllez, 2008, pág. 109) Este concepto permite que se reconozca la presencia de otro con características distintas, pero no por ello negativas. Asimismo, este acercamiento es importante porque al comprender la prevalencia de la diversidad como condición humana estamos invitados a respetarla y valorarla como atributo positivo.

Ello a su vez genera que el concepto de diversidad posea una perspectiva propositiva de relacionamiento con los otros. Donde lo desconocido genera un potencial importante para el desarrollo social. Sin embargo, para el caso concreto de la discapacidad la diversidad ha generado dos interpretaciones.

Por un lado, la diversidad entendida como solo la diferencia ha llevado al desarrollo de conceptos como “personas con habilidades diferentes”. Sin embargo, esto no rescata la totalidad de matices presentes en la propuesta del concepto; porque, en primer lugar, todos poseemos habilidades diferentes y, en segundo lugar, reconocer en el otro en su diversidad implica el ejercicio

comunicacional de hacerlo en un dialogo horizontal entre actores no colocándolo en un criterio de supernormalidad o subnormalidad.

Esto es importante de trabajar porque la diversidad es una invitación a romper con el componente de que las diferencias afectan nuestra condición de personas. Lo que se busca es deconstruir los estereotipos que generan miedo, infantilización y alejamiento (Aza, 2013). Conforme ello, se puede postular que la diversidad es una propuesta de cambio social que va de la mano con un trabajo en la percepción vigente de la discapacidad y entenderla como un componente más de la diversidad humana por medio de un dialogo horizontal y con derechos humanos garantizados para todos. Como bien se reconoce la diversidad no solo se basa en las diferencias sino en el valor propositivo que se reconocen de ellas. “La diversidad permite deconstruir aquellas imágenes y aquellos discursos que solo parecen ser capaces de reproducir, sostener y diseminar un tipo de lógica más bien dualista entre “nosotros” y “ellos”” (Skliar & Téllez, 2008, pág. 110)

Una vez desarrolladas las definiciones complementarias de fronteras, anclajes, y diversidad, trabajemos ahora sobre el concepto de normalidad que va directamente ligado al grupo de personas con discapacidad.

Este concepto es trabajado por López Melero quien explica cómo es que surge la categoría de normalidad:

“La mayoría, dentro de una sociedad, viene representada por un conjunto de individuos que, aun siendo diferentes entre sí, muestran un número mayor de semejanzas que diferencias, tanto en su forma de comportarse, como de vivir, actuar y funcionar en los distintos niveles de su existencia dentro del contexto social al que pertenecen. Entonces esta “mayoría” construida culturalmente se convierte en el referente social. ¿Cómo? Estableciendo parámetros.” (López Melero, 2004, pág. 47)

De esta explicación, es importante destacar la precia de parámetros construidos a partir de la interacción social y que se componen como estructuras mentales socialmente construidas. Esto a su vez incide en la interacción diaria que se tienen entre las personas.

A esta idea Melero añade que “normalidad no significa homogeneidad, que de

hecho no se dan dos individuos iguales y que, por tanto, es un derecho inscrito en la naturaleza humana el que seamos diferentes unos de otros.” (López Melero, 2004, pág. 47). En ese sentido, la diversidad no es un concepto que contradiga la definición de normalidad, sino que depende de los parámetros que se establezcan para poder pausar este concepto.

Seguido de ello, es importante reconocer que al referirnos a parámetros existen personas que se encuentran fuera de ellos, por lo que surgen las definiciones de “subnormalidad” o “supernormalidad”. Estas son categorías que colocan a las personas que por los parámetros sociales establecidos no encajan en la categoría de “normalidad” tanto por encontrar encima de ella o por debajo dependiendo de la sociedad y las percepciones que esta tenga.

Sin embargo, “la discapacidad pone en tela de juicio la existencia de un cuerpo único y normal, de una lengua única y normal, de un aprendizaje único y normal, de un comportamiento único y normal.” (Skliar & Téllez, 2008, pág. 112). La supernormalidad o subnormalidad usualmente hace referencia a individualidades concebidas; pero, para el caso de la discapacidad es importante destacar que estamos hablando de un grupo social considerable. Para el caso del Perú estamos sabido que 1 de cada 10 personas tienen algún tipo de discapacidad. Es en este punto que se reconoce una de las frases de López Melero cuando afirma que “lo diverso es lo normal y no lo anormal” (López Melero, 2004, pág. 48).

En ese sentido, la educación inclusiva tiene el reto directo tener información diagnóstica de las percepciones de cada uno de los actores involucrados frente a estos conceptos. Al mismo tiempo, desde la gerencia social las estrategias y programas desarrollados en favor de los derechos de las personas con discapacidad deben partir desde un trabajo sistémico de estas mentalidades en cada uno de los actores involucrados

2.2.4. La educación inclusiva: Una propuesta intercultural

Ahora bien, una vez trabajados todos los conceptos directamente ligados a la discapacidad es importante que reflexionemos directamente sobre la propuesta que plantea la educación inclusiva. El Ministerio de Educación plantea a la educación inclusiva como la inclusión de niños y niñas con discapacidad leve o

moderada en instituciones de educación básica regular. Como pudimos desarrollar anteriormente esta propuesta surge de la Convención por los derechos de las personas con discapacidad y bajo el paradigma que plantea el Modelo Social de la discapacidad.

Ahora bien, desde esta investigación se reconoce que esta propuesta es también un proyecto intercultural. Por ese motivo, es importante que definamos lo que entendemos por cultura. “La cultura implica construir un mundo de significaciones compartidas por un grupo humano en un proceso histórico” (Ansión, 2007, pág. 39). Esto nos permite reconocer algunas características clave. Por un lado, la cultura responde a los contextos y se modifica en relación a ellos, por lo cual es susceptible a cambios. Por otro lado, se constituye por medio de las significaciones que comparten las personas de un determinado grupo social.

Juan Ansión plantea que “La cultura es dinámica, se transforma en su relación con los problemas planteados” (Ansión, 2007, pág. 39). Esta frase es posible de proyectar al grupo de personas con discapacidad y agregar que si condición de discapacidad y el verse expuestos de manera constante a las barreras sociales presentes genera impactos dentro de sus parámetros culturales. Esto a su vez se ve marcado por el tipo de relaciones e interacciones que puedan recoger a lo largo de su vida.

Nuevamente Ansión nos menciona que “Entendemos a las culturas en sus rupturas y en su continuidad: la continuidad se da mucho más en las maneras de hacer las cosas, mientras las rupturas son más visibles en los resultados producidos” (Ansión, 2007, pág. 40). Para el caso de la discapacidad existiría entonces la continuidad social a la que se encuentran expuestas, pero también las rupturas que generan las interacciones sociales en el marco de los nuevos parámetros sugeridos.

Es en este punto que Geertz complementa la idea que venimos presentando cuando afirma que “El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”

(Geertz, 1986, pág. 1). Además, agrega que, “Considerar las dimensiones simbólicas de la acción social no es apartarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción; por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas” (Geertz, 1986, pág. 14). Para el caso que estamos analizando de educación inclusiva es importante que tengamos presente el análisis cultural de las relaciones que se fomentan en el aula, los impactos de devienen de esta relación y los efectos en la concepción cultural de la discapacidad tanto dentro del aula como fuera de ella.

Es importante recordar también que las personas conciben sus actitudes hacia el resto desde los parámetros culturales que posee y ello, en palabras de Goffman lo utiliza para definir su rol social en el día a día. Es por todo ello, que para el caso de la educación inclusiva se puede mencionar que existe una cultura de discapacidad, ya que esta forma parte de la urdimbre cultural que tienen tanto los niños y niñas con discapacidad como todos los actores involucrados en este proceso. Además, esta cultura no es un elemento cerrado, sino que se reestructura por medio de las experiencias ganadas durante la convivencia.

Junto con lo que venimos desarrollando, es necesario entender que “la cultura no está constituida únicamente por símbolos sociales susceptibles de ser descifrados, sino que es también un instrumento de intervención sobre el mundo y un dispositivo de poder” (Nivón & Rosas, 1991, pág. 48). En ese sentido, al reconocer la existencia de una cultura de la discapacidad es importante analizar si esta es usada como mecanismo de exclusión o segregación o se reconoce en ella potencialidades destacables.

Ahora bien, recordemos que en el modelo de educación inclusiva se fomentan espacios donde interactúan personas que comparten las concepciones relacionadas a la cultura de la discapacidad y otras que no. Este dialogo entre culturas trae procesos de cambio los cuales pueden ser positivos o negativos dependiendo de la gestión que se realice de ellos. Por ese motivo, cuando se realiza una gestión centrada en el dialogo horizontal entre culturas podemos hablar de la llamada interculturalidad.

En palabras de Ansión “el hablar de interculturalidad como realidad fáctica es centrarnos, en primer lugar, en los modos en que se producen estas incorporaciones mutuas.” (Ansión, 2007, pág. 45). Es decir, se genera un dialogo horizontal donde prevalece una socialización de elementos de la urdimbre cultural. Para el caso de la cultura de la discapacidad en el marco de la educación inclusiva podemos hablar que este dialogo correctamente gestionado crearía una nueva urdimbre cultural compartida la cual llamaremos cultura de la inclusión. En donde se rescatan componentes de todos los participantes e invita al dialogo en calidad de iguales.

Esto es importante de reconocer porque históricamente “la diversidad ha sido ocasión de maltrato, de construcción de sociedades verticales y autoritarias, pero también encierra mucha riqueza potencial” (Ansión, 2007, pág. 43). Por ello, se tiene que realizar una gestión consiente de estos espacios, ya que dejarlos a su libre evolución degeneraría en propuestas de rechazo, ya que aún se encuentran vigentes expresiones de poder segregacionistas frente a los otros y diversos.

En ese sentido, para pensar en una cultura de la inclusión como propuesta intercultural es necesario tener en cuenta lo siguiente:

1. El que la ley reconozca a todos los mismos derechos no significa que, en la realidad, todos tengan las mismas oportunidades para que éstos se cumplan. Se requiere compensar las desigualdades de hecho que no permiten a todos estar en pie de igualdad.
2. Debe tomarse muy en serio el hecho de que los seres humanos tenemos historias culturales y, por ende, sensibilidades distintas. (Ansión, 2007, pág. 56)

La discapacidad es, como vimos, un desafío debido a que cuestiona concepciones muy arraigadas socialmente, pero al mismo tiempo plantea una opción de cambio y crecimiento social importante gracias a la diversidad. Es por ese motivo, que una propuesta de educación inclusiva tiene la responsabilidad de ser correctamente gestionada y propiciar lo que hemos denominado una cultura de la inclusión, ya que este concepto será transversal a todas las acciones que asuman los programas que se ejecuten en favor de ello, principalmente, desde un dialogo horizontal y con equidad.

Ahora bien, el concepto de inclusión tiene en su concepción de manera

inherente la calidad de la propuesta educativa en un contexto de discapacidad. Esto se afirma, ya que de no existir esta premisa conceptual no podríamos hablar de inclusión sino solo de un proceso de integración formal. Sin embargo, es importante que nos quede clara la definición de la calidad en la educación en el marco de la inclusión.

Para eso se trabajan bajo tres premisas clave que debe incluir el proceso educativo. En primer lugar, la educación de calidad es aquella que aporta a todos los estudiantes independientemente de su condición la posibilidad de desarrollar plenamente su potencial humano. Esto se entiende no como un servicio brindado por una institución sino como un derecho que tienen todas las personas. En segundo lugar, estos espacios deben ser espacios seguros para desarrollar la personalidad, talentos y creatividad de los y las estudiantes, así como sus aptitudes físicas y mentales según su condición. Finalmente, una educación de calidad es aquella que hace posible que las personas con discapacidad tengan la posibilidad de participar de manera efectiva en la sociedad. Esto reconoce el rol como agente social que tiene la escuela en sus entornos y como se puede promover cambios desde las propuestas que plantea cada institución educativa. (CNE 2017: Pág. 4-5)

Lamentablemente, en nuestra sociedad aún no podemos afirmar que estas condiciones se cumplan debido a lo crítico de las cifras que plantea el INEI en términos de inclusión y las múltiples experiencias negativas que podemos reconocer quienes trabajamos en el tema diariamente. Sin embargo, esta propuesta debería ser el norte de los proyectos enfocados a garantizar la inclusión educativa. Recordemos que una propuesta de inclusión es directamente un aporte a la mejora del enfoque educativo y es un beneficio para todos los estudiantes, ya que en ambientes pedagógicos inclusivos se fortalece en desarrollo de habilidades sociales desde la equidad y el respeto a la dignidad humana, siendo este el eje central para el crecimiento hacia una sociedad democrática.

A pesar de todo lo mencionado, es importante reconocer han existido experiencias aisladas de buenas prácticas en educación inclusiva. Estas experiencias sirven como antecedentes para el análisis de estas condiciones y reafirmar los criterios de calidad expresados líneas arriba. Un ejemplo de ello

es el estudio de 28 casos que hizo AIECID junto con Save the Children para elaborar la “Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva” (AIECID 2013). Un ejemplo más reciente es Red LINC – AL en el año 2019 que bajo el proyecto “Conocer para incidir” recopiló 25 experiencias significativas en educación inclusiva en 5 países de América Latina.

Por otra parte, si bien han existido este tipo de experiencias hay un vacío en relación a programas similares al que estamos abordando en esta investigación. En este punto es importante diferenciar que entendemos el programa de reconocimiento “Escuelas Valora” como una intervención sistémica y no solo a la actividad de premiar a una institución por sus prácticas en educación inclusiva. En ese sentido, la propuesta no se había desarrollado a la misma escala que la ejecutada por este programa, pero si han habido acciones desde la sociedad civil que replicaron algunas de las actividades como la entrega de reconocimientos o el destinar presupuesto para la mejora de las instituciones educativas. En ese sentido, lo que se abordará en el siguiente capítulo se hace desde esta perspectiva de entendimiento tanto del programa como de la inclusión y la calidad educativa en un marco de equidad desde la diversidad que genera la discapacidad.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

La presente investigación utiliza una estrategia de levantamiento de información cualitativa que busca comprender a profundidad las experiencias y vivencias de los actores involucrados en el proceso de desarrollo e implementación del programa de reconocimiento a las instituciones educativas con buenas prácticas en educación inclusiva – “Escuelas Valora”. Para ello, existen varios retos metodológicos de los cuales se parte para el diseño de las herramientas que se van aplicar.

El primero de los desafíos de investigación es poder delimitar a las instituciones que participarán de esta investigación. Para ello, se asume como límite territorial a las Escuelas Valora que se ubican en Lima Metropolitana. Estas instituciones son un total de 18 (MINEDU 2017). De todas estas se han seleccionado dos por

la accesibilidad y la sostenibilidad de los actores que en ella laboran. Estas instituciones son el colegio “Emilia Barcia Boniffatti” y el colegio “Madre Loreto Gabarre”, siendo ellos de educación inicial y de educación primaria respectivamente.

El motivo por el cual solo se han seleccionado dos instituciones educativas es porque la propuesta de investigación plantea un análisis a profundidad de cada experiencia a fin de poder conocer las experiencias, sentimientos e impresiones de cada uno de los actores involucrados. Como bien menciona Celada “el conocimiento de las investigaciones narrativas es fundamental por los resultados que aportan para lograr esos conocimientos accesibles, por la calidad de sus producciones y las posibilidades que brindan para generar vías de acceso y conocer las historias de los propios protagonistas.” (Celada, 2015, pág. 51)

Por ese motivo, las herramientas a ejecutar en esta intervención son 2 entrevistas semiestructuradas a directoras de Escuelas Valora, notas de campo de la observación de clases inclusivas de Escuelas Valora, un grupo focal a madres de niños(as) con discapacidad matriculados en Escuelas Valora, una entrevista semiestructurada a responsables de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para La Atención de las necesidades educativas especiales (SAANEE) y una entrevista semiestructurada a responsable de educación inclusiva MINEDU.

Asimismo, toda esta información cualitativa levantada se contrastará con otras herramientas como son una encuesta a padres o madres de familia de instituciones Valora, una encuesta a docentes que trabajan en las Escuelas Valora desde el año 2017 y revisión documental del diseño del programa de reconocimiento a las Escuelas Valora. Todo ello a fin de poder tener puntos de comparación al momento de reconstruir las experiencias y analizar los impactos del programa.

Sin embargo, durante la ejecución del trabajo de campo se presentó una coyuntura imprevista a nivel global que fue la crisis sanitaria y económica generada por la pandemia del COVID-19. Esto ocasionó que las herramientas se ajusten a las nuevas posibilidades de investigación, pero sin perder la esencia de la propuesta y los objetivos de investigación.

Las adaptaciones realizadas priorizaron las herramientas cualitativas como las entrevistas, ya que son la esencia de la propuesta del estudio. Además, el estudio se amplió a tres escuelas a fin de poder tener mayor cantidad de información y poder triangular las declaraciones brindadas. En ese sentido, a las dos instituciones seleccionadas se añadió el colegio “Elizabeth Espejo de Marroquín” el cual fue también reconocido como Escuela Valora en el año 2017.

Junto con todo lo anterior, se pudo rescatar las entrevistas realizadas en el marco de una sistematización realizada por la Fundación para el desarrollo solidario (FUNDADES) que se ejecutó en las Escuelas Valora escogidas para esta investigación. Este estudio se realizó en el marco del proyecto “Conocer para incidir” durante el año 2018. Asimismo, se complementó la intervención con la revisión documentaria pertinente que pudieran brindar datos estadísticos y cuantitativos que no se pudieron aplicar por los motivos previamente expresados.

3.2. Técnicas de recolección e instrumentos

De la mano con lo expresado en el punto anterior, se hizo un doble planteamiento sobre las técnicas de recolección que se emplearían y los instrumentos para esta acción.

Tabla N°1: Planteamiento inicial de instrumentos

Técnica	Instrumento	Muestra
2 entrevistas semiestructuradas a directoras de Escuelas Valora	Guía de entrevista	2 directoras
Observación indirecta de clases inclusivas de Escuelas Valora	Cuaderno de campo/ Ficha de registro	4 clases/ 7 días de observación
1 Grupo focal a madres de niños (as) con discapacidad matriculados en Escuelas Valora	Guía de grupo focal	1 grupo focal 6 madres
1 entrevista semiestructurada a responsables de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para La Atención de las necesidades educativas especiales (SAANEE)	Guía de entrevista	1 responsable del SAANEE
1 encuesta a padres o madres de familia de instituciones valora	Cuestionario	81 padres o madres de instituciones valora x colegio
1 encuesta a docentes que trabajan en las Escuelas Valora desde el año 2017	Cuestionario	5 profesoras de Escuelas Valora

Revisión documental del diseño del programa de reconocimiento a las Escuelas Valora	Matriz de revisión documentaria	1 diseño de la propuesta de Escuelas Valora
1 entrevista semiestructurada a responsable de educación inclusiva MINEDU	Guía de entrevista	1 responsable de educación inclusiva MINEDU

Elaboración: Propia

Las modificaciones realizadas fueron las expresadas en la tabla número 2. Los principales factores para estas decisiones fueron que las clases presenciales fueron canceladas, por lo que las observaciones en clase eran muy complicadas. De igual forma, debido a la pandemia hubo mucha deserción escolar por lo que contactar a padres, madres y alumnos era una situación muy complicada debido al contexto.

Tabla N°2: Planteamiento final de instrumentos por motivos de pandemia

Técnica	Instrumento	Muestra
4 entrevistas semiestructuradas a directoras de Escuelas Valora	Guía de entrevista	4 directoras
1 entrevista semiestructurada a responsables de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para La Atención de las necesidades educativas especiales (SAANEE)	Guía de entrevista	1 responsable del SAANEE
2 entrevistas semiestructuradas a o madres de familia de niños o niñas con discapacidad matriculados en instituciones Valora	Guía de entrevista	2 padres o madres de instituciones Valora
2 entrevistas a docentes que trabajan en las Escuelas Valora desde el año 2017	Guía de entrevista	2 profesoras de Escuelas Valora
Revisión documental del diseño del programa de reconocimiento a las Escuelas Valora	Matriz de revisión documentaria	3 diseño de la propuesta de Escuelas Valora
2 entrevista semiestructurada a responsable de educación inclusiva MINEDU	Guía de entrevista	2 responsable de educación inclusiva MINEDU

Elaboración: Propia

3.3. Variables

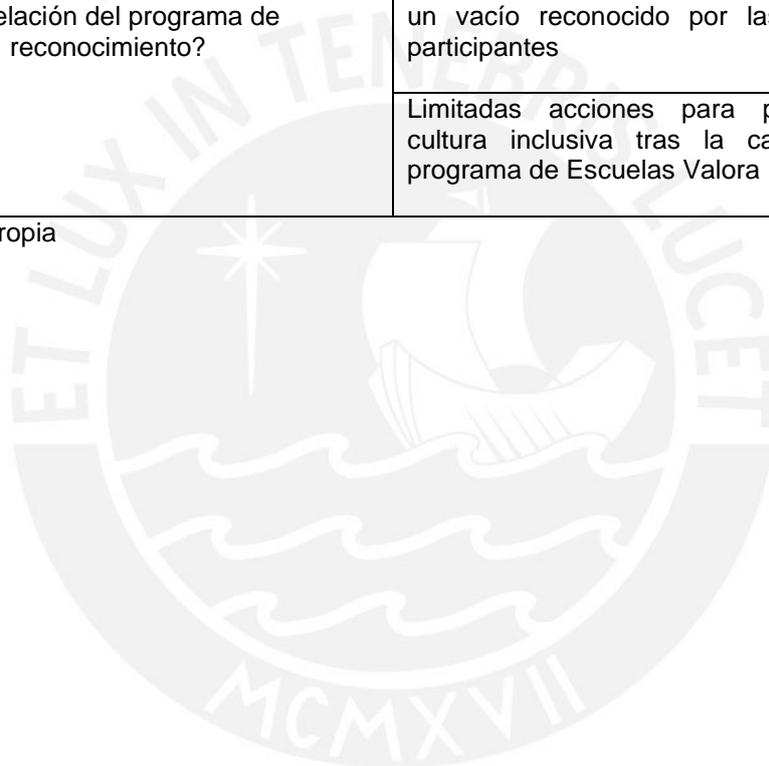
A continuación, se detalla en la Tabla N° 3 las preguntas específicas y variables correspondientes a la investigación:

Tabla N°3: Preguntas y variables de investigación

Preguntas específicas de investigación	Lista final de variables
¿Cuáles fueron los beneficios que aportaron	Percepción positiva de directoras, persona

<p>las Escuelas Valora a las familias y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva?</p>	<p>SAANEE y profesoras sobre los aportes de las escuelas valora para generar una cultura de educación inclusiva en los colegios.</p>
	<p>Percepción positiva de las familias de niños y niñas con discapacidad matriculados en las escuelas valora sobre las escuelas valora y la educación inclusiva</p>
	<p>Estrategias para afrontar las limitadas capacitaciones para docentes para brindar un servicio educativo acorde a las necesidades educativas de las personas con discapacidad</p>
<p>¿Cuáles fueron los motivos para la cancelación del programa y las consecuencias generadas tras la cancelación del programa de reconocimiento?</p>	<p>Percepción negativa de los funcionarios sobre las contribuciones del programa de reconocimiento propiciaron su cancelación y un vacío reconocido por las instituciones participantes</p>
	<p>Limitadas acciones para promover una cultura inclusiva tras la cancelación del programa de Escuelas Valora</p>

Elaboración: Propia



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. Introducción al análisis e interpretación de resultados

La creación de los Estados modernos surgió entre tantas metáforas con la figura del Leviatán, un monstruo representante de un Estado absolutista con la capacidad de enfrentar a Behemot, el monstruo de la guerra, y brindar protección a las personas a través de ceder su poder y respetar una jerarquía dominante. La sociedad evolucionó dejamos atrás los Estados absolutistas. Los reyes cayeron y pasamos, tras un proceso histórico, a lo que ahora conocemos como Estados de derecho.

Esta situación es definida como “un Estado en el que el poder es ejercido no como poderío material, sino en observancia de ciertas reglas preestablecidas.” (Rubio 2009: 38) Dichas reglas están versadas con base en los Derechos Humanos y responden a leyes nacionales y convenios internacionales donde la persona, en su condición humana, tiene derechos independientemente de cualquier condición.

Sin embargo, el origen de las cosas influye de distintos modos en su situación actual y los Estados no están exentos de ello. La democracia representativa es el modelo en el que se plantea una estructura dialógica y plural que busca rescatar la soberanía popular. El Tribunal Constitucional la definiría como “el principio que articula la relación entre gobernantes y gobernados. Los representantes no son meros portavoces de sus representados, sino conformantes de un órgano con capacidad autónoma e independiente de decisión, previa deliberación, en la defensa de intereses generales”. (2006:S/N).

A pesar de este planteamiento, se reconoce que en una estructura de poder poco articulada y estrecha existe un riesgo potencial de un fracaso de la democracia representativa. Esto sale a luz cuando la estructura tradicional, expresada dentro de la filosofía de Martha Nussbaum como el contrato social o el contractualismo solo hereda una cultura política que piensa en “beneficio mutuo pensado entre personas libres, iguales e independientes.” (DiTullio 2013:2), pero no da

respuesta a la diversidad existente en las personas con discapacidad. En este punto es donde surge el flagelo del Leviatán y el ejercicio de poder regresa a sus orígenes absolutistas. Donde las decisiones asumidas desde el Estado parten desde visiones universalistas, centralistas y unidireccionales. Asimismo, podemos ver como esfuerzos de transformación de este modelo ceden ante un sistema titánico que se mantiene enquistado dentro de sus propias culturas políticas en detrimento de un potencial cambio social en favor de los ciudadanos, principalmente, aquellos en situación de discapacidad.

En la presente investigación se planteó como pregunta central si ¿El reconocimiento como Escuelas Valora realizado por el Ministerio de Educación ha contribuido a la promoción de la educación inclusiva en Lima Metropolitana al tiempo que generaba beneficio para las personas con discapacidad y sus familias durante el año 2017?

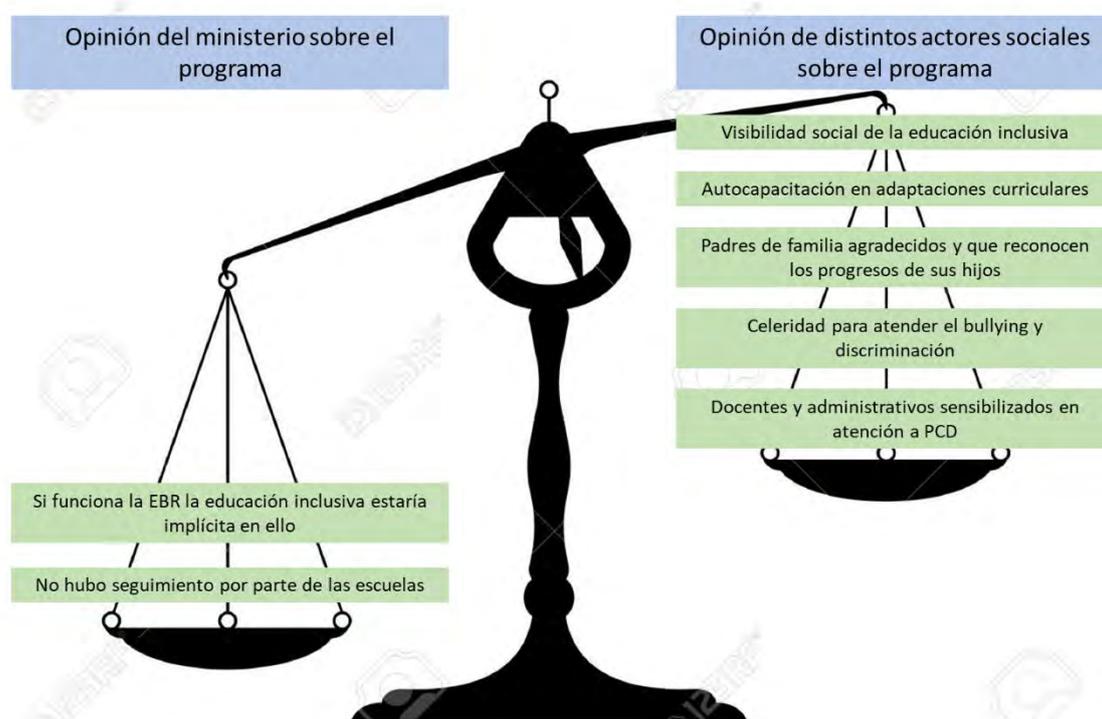
Esta pregunta rescata la experiencia de reconocimiento a las escuelas con buenas prácticas en educación inclusiva de personas con discapacidad como un caso de éxito que generaba un impacto positivo en la promoción y aplicación del concepto de educación inclusiva. Esta experiencia tuvo un antecedente previo de premiación durante los años 2012 en adelante, pero es recién en el año 2015 que por medio de la Resolución Ministerial N° 571 – 2015 el Ministerio de Educación formalizaba el programa y le daba un presupuesto para su ejecución, a tiempo de que añadía como responsabilidad de todas las unidades orgánicas, órganos y dependencias del Ministerio de Educación el apoyar la ejecución y realización de este programa.

Sin embargo, en el año 2017 entre los meses de setiembre / octubre y durante el proceso de convocatoria para el reconocimiento a Escuelas Valora 2018 el programa fue cancelado sin previo aviso. Las escuelas que postularon se quedaron en medio de un proceso sin saber los motivos y las ya denominadas “Escuelas Valora”, los años anteriores, quedaron en el aire y sin poder recibir algunos de los beneficios ofrecidos como la participación en la Red Valora para la socialización de experiencias.

Partiendo de este contexto, la investigación ejecutó su estudio de campo en busca de rescatar las experiencias de los participantes y los promotores de este programa. Ante lo cual se llegaron a dos hallazgos principales. El primero de ellos expresaba que el programa de Escuelas Valora generó un impacto positivo para los y las estudiantes con discapacidad reduciendo la discriminación y generando una cultura inclusiva. Mientras que el segundo reconocía que pese al impacto positivo de las Escuelas Valora esta acción no tuvo continuidad por parte del Ministerio de Educación y se generó un vacío para la atención educativa de niños y niñas con discapacidad.

Estos hallazgos muestran una situación alarmante de desbalance directo entre intereses políticos e institucionales y los derechos de estudiantes con discapacidad. Como se puede reconocer en el gráfico 1, a pesar de la identificación de múltiples aspectos positivos por parte de los beneficiarios del programa, al final la decisión política de no darle continuidad pesó más. Como mencionábamos anteriormente, en una estructura de gobierno que no dialoga a profundidad con los sujetos de derecho, en especial con aquellos en situación de vulnerabilidad histórica como son los niños y niñas con discapacidad, solo termina mermando la representatividad con decisiones que invisibilizan a esta población y se termina ejerciendo una nueva forma de absolutismo maquillado.

Gráfico N°1: Desbalance incongruente entre las opiniones de los actores

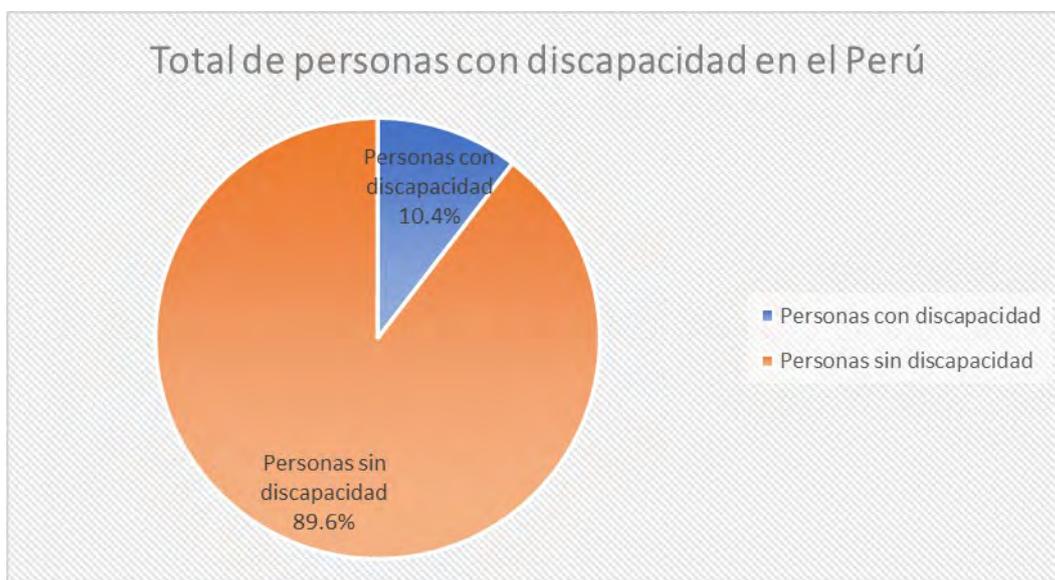


Fuente: Entrevistas a directoras de EV, profesoras de EV, personal SAANEE, personal del ministerio de educación, madres de familia y revisión documental.
Elaboración: Propia

Todas las personas debemos ser consideradas como sujetos de derecho y no como objetos del mismo. Ello incluye que nuestras voces sean escuchadas y que los programas sociales puedan atender tanto las necesidades generales como la de aquellas que requieren una particularidad específica bajo un principio de equidad.

Las personas con discapacidad expresan de manera viva la diversidad humana y con ello generan retos que cuestionan al sistema, quien a su vez tiene la función de escuchar estos cuestionamientos y generar cambios en favor de los derechos humanos de todos sus ciudadanos. Sin embargo, como hemos visto, esta situación no siempre se da, porque aún existe una estructura rígida de poder donde las voluntades políticas pesan más que la búsqueda de un desarrollo equitativo e inclusivo. Aún cuando las personas con discapacidad representan el 10.4% de la población nacional según el Instituto Nacional de Estadística e

Cuadro estadístico N°1: Total de personas con discapacidad en el Perú



Fuente: Revisión documental – INEI (2019) RESULTADOS GENERALES SOBRE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD
Elaboración: Propia

En los siguientes apartados de este capítulo abordaremos cada una de las percepciones en relación al programa de reconocimiento para ampliar el cuestionamiento que genera el desbalance presentado líneas arriba. Entenderemos los criterios utilizados, las opiniones de los distintos actores y los distintos beneficios del programa estudiado. Asimismo, indagaremos en los motivos de su cancelación desde lo expresado por algunos miembros de Ministerios de Educación.

Junto con ello, es necesario mencionar que este trabajo de campo se vio afectado por un contexto de crisis sanitaria y aislamiento social, por lo que algunas herramientas como la observación participante en las instituciones educativas han tenido que ser reemplazadas con revisión documental de fuentes secundarias. Sin embargo, se invita a las personas interesadas a poder complementar los hallazgos que se presentarán con este tipo de herramientas una vez el contexto lo haga viable.

4.2. Hallazgo 1: El programa de Escuelas Valora generó un impacto positivo

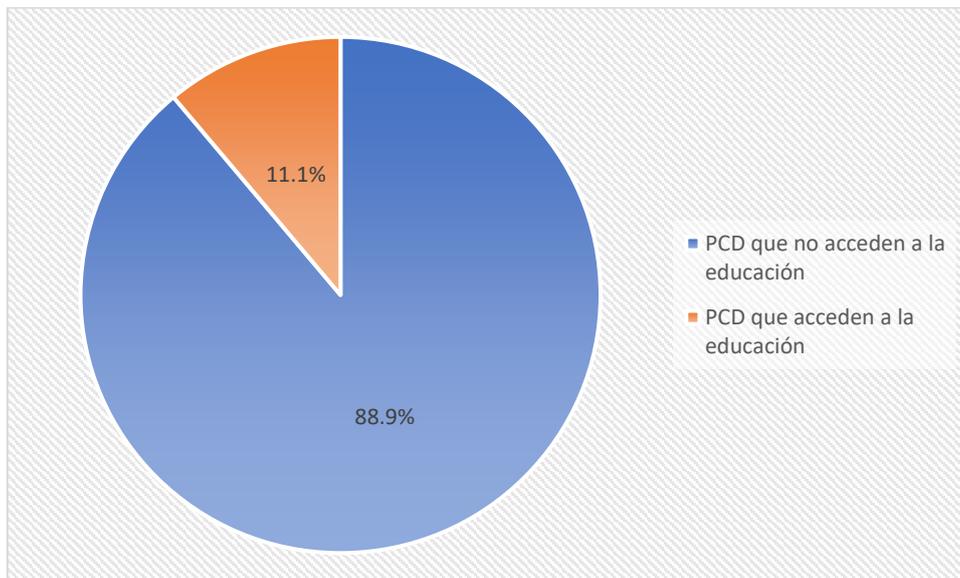
para los y las estudiantes con discapacidad reduciendo la discriminación y generando una cultura inclusiva

Tras el trabajo de campo realizado en la presente investigación se encontró como primer hallazgo que el programa de Escuelas Valora generó un impacto positivo para los y las estudiantes con discapacidad reduciendo la discriminación y generando una cultura inclusiva. En ese sentido, empecemos por ver cada uno de los conceptos que se encuentran en esta afirmación.

En primer lugar, la propuesta de Escuelas Valora es una alternativa que se enmarca dentro del modelo de educación inclusiva. Este modelo está definido por distintas instituciones. Por ejemplo, para la UNESCO los sistemas de educación inclusivos son aquellos “que eliminan los obstáculos a la participación y el rendimiento de todos los educandos, toman en cuenta la diversidad de sus necesidades, capacidades y particularidades, y eliminan todas las formas de discriminación en el ámbito del aprendizaje.” (UNESCO S/F). Del mismo modo, para el Ministerio de Educación del Perú una escuela inclusiva estaría definida como “aquella que genera oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes. La escuela inclusiva apuesta por entornos en los que todas las niñas y los niños aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.” (MINEDU S/F)

Es decir, nos encontramos ante una propuesta de desarrollo a escala humana que coloca a las personas como centro de los procesos sociales y la mejora de su calidad de vida como el objetivo principal del desarrollo y donde se reconoce que las personas no deberían ser vistas como un grupo homogéneo, sino que existe una diversidad inherente a la propia humanidad la cual se realza en mayor medida cuando abordamos la situación por la que pasan las personas con discapacidad. Esta situación destaca frente a una situación crítica por las que atraviesan las personas con discapacidad en edad escolar en nuestro país. Donde solo el 11.1% del total de personas con discapacidad en edad escolar acceden algún centro de estudios.

Cuadro estadístico N°2: Brecha de acceso a la educación de PCD



Fuente: Revisión documentaria – INEI (2019) RESULTADOS GENERALES SOBRE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD
 Elaboración: Propia

Este contraste genera un cuestionamiento a la normalidad de los sistemas educativos previos a la prevalencia cada vez mayor de la implementación del modelo de educación inclusiva. Además, es importante aclarar que no basta con que los estudiantes con discapacidad se encuentren formalmente inscritos y asistan a las aulas, ya que si no existen las adaptaciones necesarias para que ese entorno les genere un beneficio integral estamos hablando de lo que Fernando Arlettaz, rescatando los pensamientos de Young y Kymlicka, denominaría como “igualitarismo formal”. (ARLETTAZ 2014: 206)

Este concepto plantearía que, con un trato universal, en nuestro caso una matrícula de alumnos con discapacidad en escuelas de educación básica regular, sería suficiente para poder atender los derechos de la población cuando en la realidad se puede observar que esto es insuficiente. Ante ello se plantea como solución el modelo de ciudadanía diferenciada y desde el cual enmarcamos teóricamente la propuesta de educación inclusiva. La ciudadanía diferenciada reconoce la necesidad de una atención diferenciada de los derechos para el caso de grupos vulnerables y con algunas características identitarias particulares (ARLETTAZ 2014) como es el caso de las personas con

discapacidad.

Asimismo, a este concepto político le añadimos un concepto clave de la filosofía sobre la justicia que es la definición de equidad desde lo planteado por Rawls donde equidad “Se trata de una deducción a partir de lo que es sensato o razonable, de lo que cualquiera elegiría si estuviera en la misma situación.” (Rouanet 2012: 165). Es decir, si usted o algún familiar suyo tuviera alguna discapacidad ¿elegiría una política que solo se centre en que usted se encuentre matriculado en una institución educativa, ya que así es para todos o escogería una propuesta que adecue el sistema educativo a sus particularidades pensando en su desarrollo integral?

Por lo aquí expuesto se considera que el programa de Escuelas Valora que reconoce a las instituciones que supieron como adecuar sus acciones pensando en el beneficio de todos sus estudiantes incluyendo aquellos con discapacidad es un caso de éxito y para determinar ello se han reconocido 3 variables dentro de este hallazgo. Por un lado, existe una percepción positiva de directoras, personal SAANEE, docentes y en documentos sobre los aportes de las Escuelas Valora para generar una cultura de educación inclusiva. Esto se complementa con una percepción positiva de las familias de niños y niñas con discapacidad matriculados en las Escuelas Valora sobre estas instituciones y la educación inclusiva. Además, ambas percepciones positivas se generaron en un contexto donde existen limitadas capacitaciones para docentes para brindar un servicio educativo acorde a las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

4.2.1. Variable 1: Percepción positiva de directores, personal SANNEE y profesoras sobre los aportes de las escuelas valora para generar una cultura de educación inclusiva en los colegios

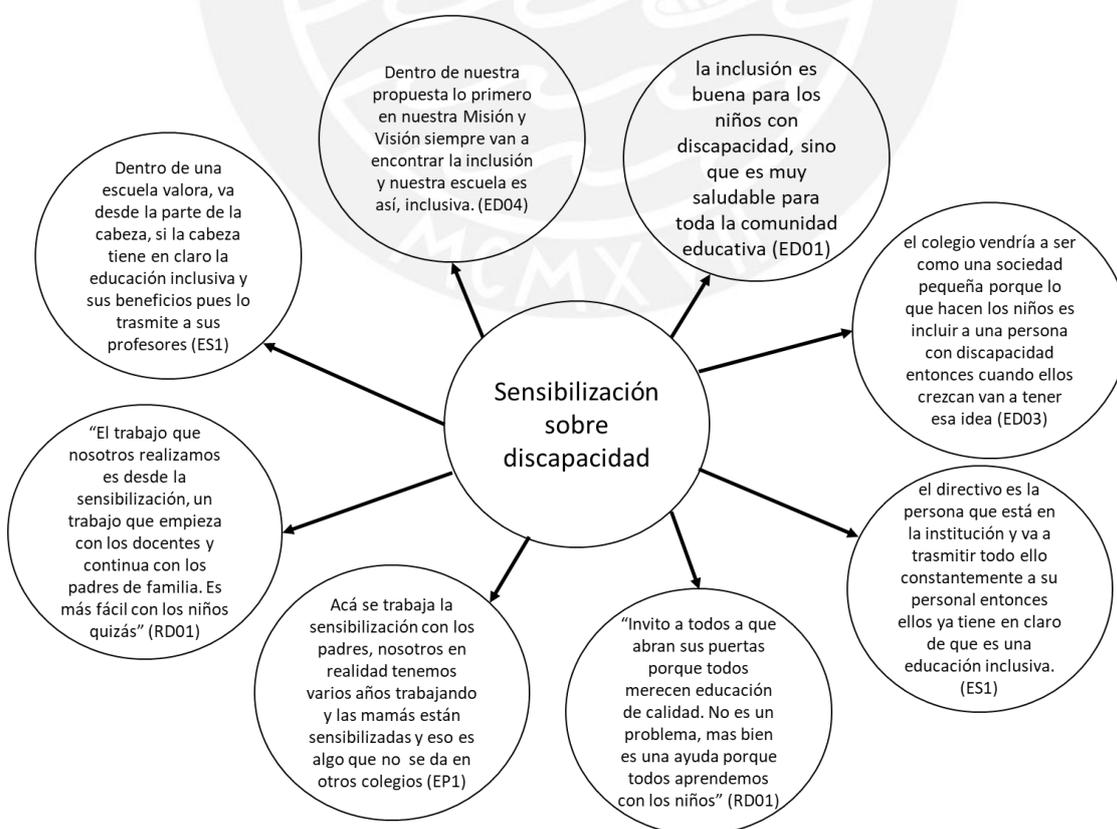
Dentro del primer hallazgo, la primera de las variables es que existe una percepción positiva de directoras, personal SAANEE, docentes y en documentos sobre los aportes de las Escuelas Valora para generar una cultura de educación inclusiva. En relación a ello, se encontró en el trabajo de campo una opinión

convergente entre los distintos actores.

Para poder recoger la información se utilizó como herramientas la entrevista semiestructurada y la revisión documentaria. Se entrevistó a 4 directoras de Escuelas Valora, a la responsable del equipo SAANEE y se recuperó una entrevista a profundidad a una docente de Escuela Valora. La convergencia anteriormente mencionada sobre la percepción positiva se ha podido desagregar en 3 categorías: la sensibilización institucional, acciones frente a la discriminación y adaptaciones para la inclusión.

La primera categoría es sobre la sensibilización institucional como una de las características destacables de las Escuelas Valora. Como podemos ver en el gráfico N°2 existen distintos actores que opinan como en las instituciones premiadas tanto el personal docente como administrativo muestran actitudes en favor de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad.

Gráfico N°2: Evidencias sobre la sensibilización institucional de EV



Fuente: Entrevistas a directoras, personal SAANEE y revisión documentaria

Elaboración: Propia

Esta disposición expresada y reconocida por múltiples actores es importante de destacar porque permite sentar las bases para la ejecución de un modelo social de la discapacidad. Recordemos que el modelo social reconoce que la discapacidad no se encuentra en la persona, sino en las barreras sociales existentes ante una diversidad funcional. En ese sentido, el primer paso para poder generar acciones concretas en favor de los estudiantes con discapacidad es un proceso de entendimiento y sensibilización hacia la temática.

Ello implica un proceso de reconocimiento del otro en el marco de un mutuo aporte. Es aquí donde la concepción de normalidad empieza a generar relevancia, para López Melero esta se definiría como “La mayoría, dentro de una sociedad, viene representada por un conjunto de individuos que, aun siendo diferentes entre sí, muestran un número mayor de semejanzas que diferencias, tanto en su forma de comportarse, como de vivir, actuar y funcionar en los distintos niveles de su existencia dentro del contexto social al que pertenecen. Entonces esta “mayoría” construida culturalmente se convierte en el referente social. ¿Cómo? Estableciendo parámetros.” (López Melero, 2004:47).

Como vemos, para el caso de las Escuelas Valora estos parámetros se han trabajado de manera que los estudiantes con discapacidad no entran en una concepción de subnormalidad o supernormalidad para la esfera social de las instituciones educativas Valora, sino que son parte de la diversidad inherente a la humanidad al recibir aportes al sistema educativo como también generarlos para el resto de sus compañeros, docentes y resto de miembros de la institución. En ese sentido, se podría afirmar que dadas estas condiciones se cumpliría con lo mencionado en el Art. 35 de la Ley 29973 – Ley General de la Persona con Discapacidad- donde se esclarece la existencia del derecho a recibir una educación de calidad, con enfoque inclusivo, que responda a sus necesidades y potencialidades, en el marco de una efectiva igualdad de oportunidades.

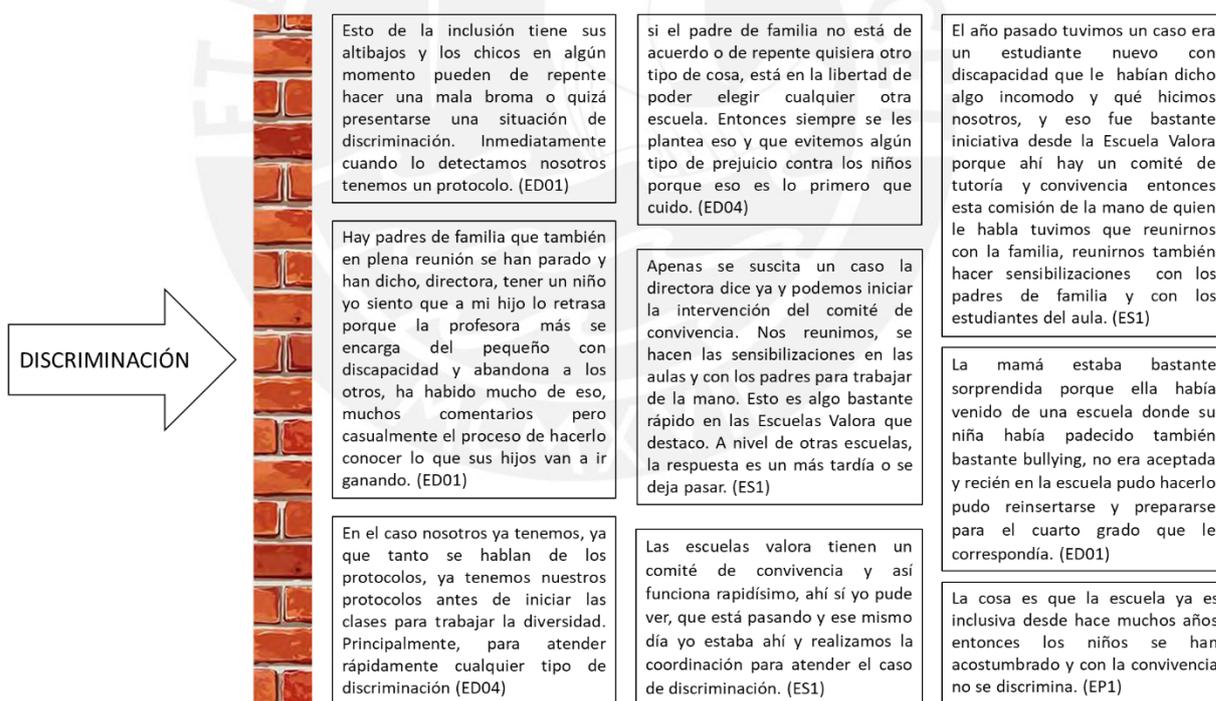
Ahora bien, el que se reconozca a los estudiantes con discapacidad dentro de los parámetros de normalidad y al mismo tiempo que se entienda la diversidad de la heterogeneidad humana es el punto de partida medular para que se

implementen acciones concretas y desde la convergencia de los distintos actores podemos observar que este primer paso si se generó en el caso de las Escuelas Valora.

Este proceso de sensibilización se ha podido ver representado en acciones concretas para atender a los y las estudiantes con discapacidad. En ese sentido, surge la segunda de las categorías dentro de esta variable que son acciones frente a la discriminación que tienen las instituciones valora. En esta categoría vemos que vuelve haber una convergencia entre distintos actores los cuales reconocen distintos tipos de estrategias para poder atender casos de discriminación. Esto lo podemos observar en el gráfico N°3.

Gráfico N°3: Evidencias sobre las acciones frente a la discriminación en

EV



Fuente: Entrevistas a directoras, personal SAANEE y madres de familia

Elaboración: Propia

Como observamos en el cuadro se destaca la existencia de protocolos de acción que tienen las instituciones valora para atender situaciones de discriminación que puedan surgir. La existencia de estas estrategias es importante porque dan

celeridad a las atenciones y estas son necesarias para un proceso de inclusión adecuado. Al mismo tiempo, según lo mencionado, se ve que existen protocolos para casos de discriminación entre estudiantes, pero también en caso de que exista alguna discriminación por parte de los padres de familia.

Ahora bien, para entender la importancia de esta realidad es necesario que se defina el concepto de discriminación. Como menciona Jesús Rodríguez Zepeda “la discriminación puede ser definida como una conducta, culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales” (Zepeda 2007:67). Es decir, nos encontramos ante una acción que históricamente segrega a un grupo de personas, en este caso personas con discapacidad por sus condiciones diversas.

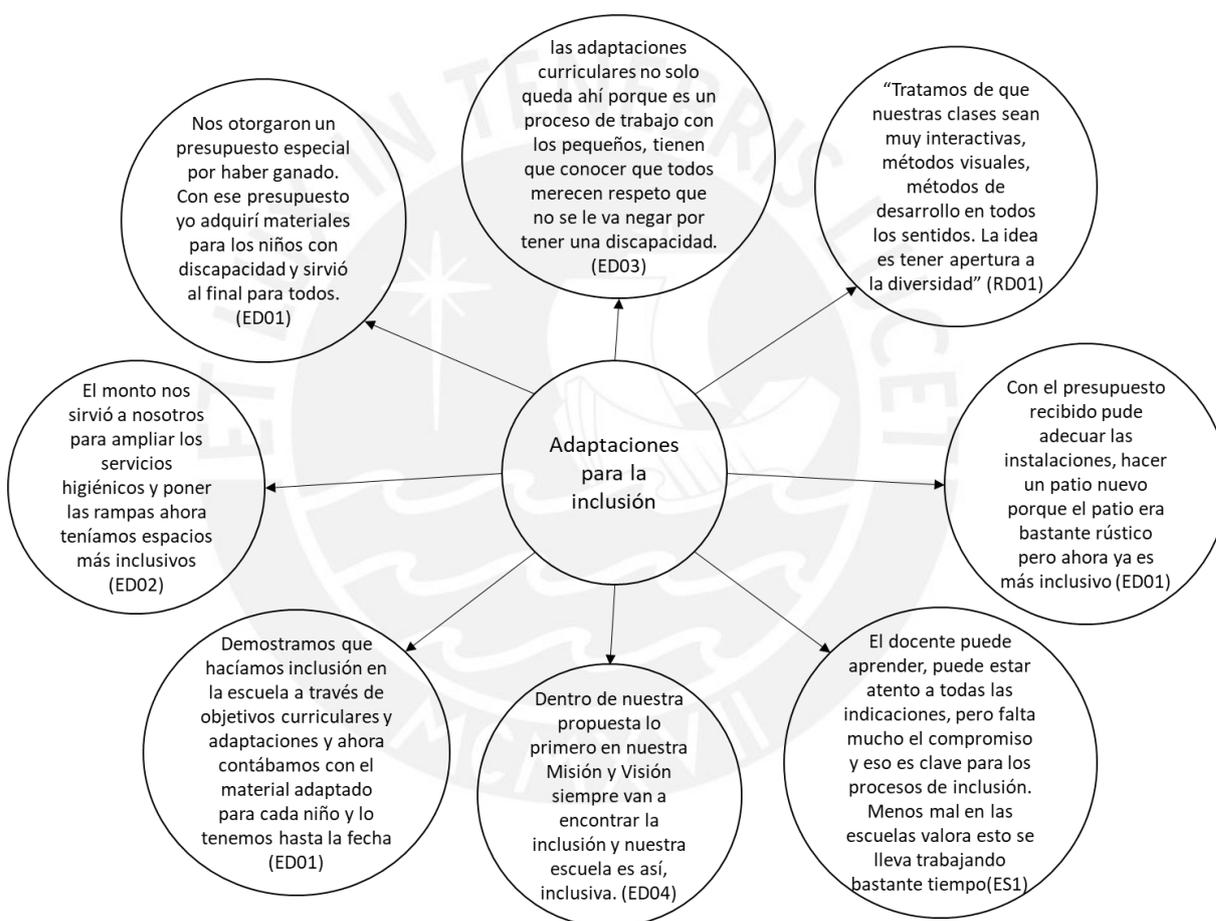
Es decir, no se puede conseguir una verdadera inclusión sin respuestas claras y concretas a situaciones históricas por las que pasan las personas con discapacidad. Incluso, si nos dirigimos al artículo 24 de la Convención por los derechos de las personas con discapacidad vemos que se coloca de forma explícita esta situación “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”.

Sin embargo, estas acciones atienden las consecuencias de una situación histórica como es la discriminación y si bien son importantes no son suficientes para poder completar el proceso de inclusión. Aquí podemos empezar a referirnos al concepto de acciones afirmativas y acciones transformativas. Fidel Tubino define acciones afirmativas como “formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva. Son parte de las políticas multiculturalistas surgidas en el hemisferio norte a mediados del siglo XX para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos.” (TUBINO S/F:1). Es decir, estrategias que brindan protección a personas o colectivos frente a situaciones históricas desventajosas como es el caso de la discriminación en las personas con discapacidad. Con respecto a las acciones transformativas usaremos el concepto trabajado por Nancy Frazer el cual

veremos en los párrafos siguientes.

Junto con ello, se puede dar pase a la tercera de las categorías de esta variable que es adaptaciones para la inclusión. Nuevamente en esta categoría existe una convergencia entre distintos actores sobre como las Escuelas Valora, además de generar acciones para dar respuesta a la discriminación como vimos anteriormente, también inciden en otros procesos propios de la educación inclusiva y en beneficio de sus estudiantes con discapacidad.

Gráfico N°4: Evidencias sobre las adaptaciones para la inclusión en EV



Fuente: Entrevistas a directoras, personal SAANEE, madres de familia y revisión documentaria
Elaboración: Propia

Como se observa en el gráfico, estas acciones van desde acciones sencillas como la adquisición de materiales para hacer espacios inclusivos, adaptaciones curriculares y la creación de una cultura institucional cuyo eje central es la inclusión. Estas acciones son importantes porque complementan las acciones afirmativas de las que hablábamos en la categoría anterior. Este tipo de acciones entrarían en el concepto que plantea Nancy Frazer de acciones transformativas

“Por soluciones transformativas entiendo aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos, precisamente mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina. El punto esencial del contraste es resultados finales versus procesos que los generan.” (1997: 8).

Ambos tipos de acciones no están contrapuestas, sino que se complementan entre sí para conseguir un entorno verdaderamente inclusivo. En ese sentido, es importante reconocer que acciones simples como la adquisición de materiales o adaptación de espacios cobran relevancia porque trabajan sobre el entorno físico. Sin este proceso no se podría empezar a trabajar la inclusión debido a que haciendo estas adaptaciones el resto de miembros de la comunidad educativa comprenden el mensaje de que los espacios son para todos los niños y niñas independientemente de su condición.

De igual forma, se brinda el proceso de adaptaciones curriculares. Estas se encuentran definidas por el ministerio de educación como “las modificaciones en los elementos de las capacidades (en las habilidades, en los contenidos, la condición o en la actitud), en la metodología, los materiales y/o los criterios de evaluación”. (2007:20). Estas cuentan con el potencial de ser acciones transformativas en el marco de la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, es necesario que estas adaptaciones no solo se realicen en el marco de comprender que todos los estudiantes son diferentes y sus procesos educativos son distintos, sino modificar el objetivo central de la educación, ya que la finalidad misma de la educación no es la misma para todos. Es importante que la educación se empiece a plantear desde la diversidad y no en el marco de parámetros de normalidad tanto en sus procesos como en sus fines.

Finalmente, está la acción transformativa de incluir como eje central de su cultura organizacional el tema de la inclusión educativa para niños y niñas con discapacidad. Juan Domingo Fabbri define cultura organizacional “a un sistema de significados compartidos por todos los miembros de una organización; la percepción común de todos los miembros de la organización.” (FABBRI 2000). En ese sentido, al tener presente la inclusión dentro de la misión, visión y valores de la organización todos los stakeholders pueden reconocer fácilmente las características institucionales y tenerlas como referente en la temática.

Ahora bien, es importante destacar que el reconocimiento que propició el ministerio fue un impulso para consolidar estas acciones dentro de las Escuelas Valora. Por un lado, se menciona de manera constante que fue gracias al presupuesto recibido por este premio que se pudieron adquirir materiales y adaptar espacios para la inclusión. Por otro lado, el reconocimiento fue un acto simbólico que validaba los procesos de sensibilización de los docentes, padres y estudiantes, junto con las adaptaciones curriculares que ya trabajaban los colegios premiados. En ese sentido, esta acción reforzó la cultura organizacional mencionada y ubicó a las Escuelas Valora como referentes de inclusión en el entorno.

4.2.2. Variable 2: Percepción positiva de las familias de niños y niñas con discapacidad matriculados en EV sobre la educación inclusiva y las escuelas valora

Junto con lo ya mencionado, dentro del primer hallazgo la segunda de las variables aborda la percepción de los sujetos de derecho. En ese sentido, la variable encontrada tras el trabajo de campo afirmaría que existe una percepción positiva de las familias de niños y niñas con discapacidad matriculados en las Escuelas Valora sobre las Escuelas Valora y la educación inclusiva.

Es importante señalar que para esta variable hubiera sido recomendable que el trabajo de campo incluya grupos focales y observaciones en el aula. Sin embargo, por temas de la pandemia que afectó el contexto en el que se realizó este trabajo de campo estas herramientas no pudieron ser aplicadas. Se invita a las personas interesadas poder complementar lo mencionado en esta variable con la aplicación de esos instrumentos.

De igual forma, para poder recoger la información se utilizó como herramientas la entrevista semiestructurada y la revisión documentaria. Aplicada directamente a los padres de familia de estudiantes con discapacidad matriculados en las Escuelas Valora. Los resultados encontrados expresan convergencia entre los actores y documentos evaluados las cuales se pueden desagregar en dos categorías. Por un lado, están los beneficios al desarrollo de los estudiantes con

discapacidad y, por otro lado, está la dualidad que viven las familias entre el agradecimiento por el servicio educativo y la exigencia del derecho a la educación.

La primera categoría aborda de manera comparativa los beneficios al desarrollo que han recibido los estudiantes con discapacidad al formar parte de las Escuelas Valora. Como podemos observar en el gráfico N°5 existen distintos actores y documentos que resaltan de manera convergente los beneficios mencionados.

Gráfico N°5: Evidencias sobre los beneficios al desarrollo de los estudiantes con discapacidad que brindan las EV

Aportes a la socialización	Aportes académicos
<ul style="list-style-type: none"> • “Hemos avanzando con el en el aspecto social, ahora es más amistoso, más hablador , juega e interactúa con sus compañeritos” (RD01) • Nuestra meta siempre fue que ella tenía que ser una niña independiente y eso aprendimos más desde que entró a esta escuela. (EMF01) • Siempre es hermoso ver como ha legado a participar con sus compañeros en el colegio. (EMF01) • Ella estuvo en un colegio particular, un colegio pequeñito nada más donde era personalizado tres, cuatro, cinco niños nomás, ella empezó ahí pero no tuve mucho apoyo porque no trabajaban con ella y le costaba socializar. Cosa que cambió al entrar acá. (EMF01) • Desde el año pasado hasta ahorita mi hijo no ha pegado, no ha sido agresivo con nadie, le gusta el colegio porque él mismo me pone la foto, vamos colegio y reconoce a sus compañeros. (EMF02) • el colegio le ha ayudado mucho en el área social y en el área de estimulación. (EMF02) 	<ul style="list-style-type: none"> • “En el caso de Diego, tenemos ya dos años ha aprendido a leer, a escribir, resuelve operaciones de suma y resta.” (RD01) • Él tiene en el colegio ha logrado desarrollar bastante su vocabulario (EMF02) • Mi hijo es un niño con autismo y le falta integrarse sensorialmente, entonces por eso es inquieto, pero es algo que con el trabajo que se hizo en el colegio se ha podido modular. (EMF02) • en el colegio lo tomamos con mucha naturalidad las diferencias que hay entre cada estudiante y del grupo de acá como en todos los salones hay niños con características especiales y ya es una cosa natural, no les extraña y se hacen las adaptaciones para que cada uno aprenda a su ritmo y se logra. (EP1)

Fuente: Entrevistas a profesoras, madres de familia y revisión documentaria
Elaboración: Propia

Los beneficios que se expresan se dividen en dos grupos. Por un lado, están los aportes a la socialización y, por otro lado, están los aportes a logros de aprendizaje. De esto se destaca que las madres de familia entrevistadas, así como algunas de las declaraciones de otros actores resaltan mucho más el primero de los beneficios mencionados. Esto se menciona porque se expresa una comparación con otras instituciones donde estuvieron los estudiantes anteriormente y no pudieron consolidar una interacción sana e inclusiva con sus

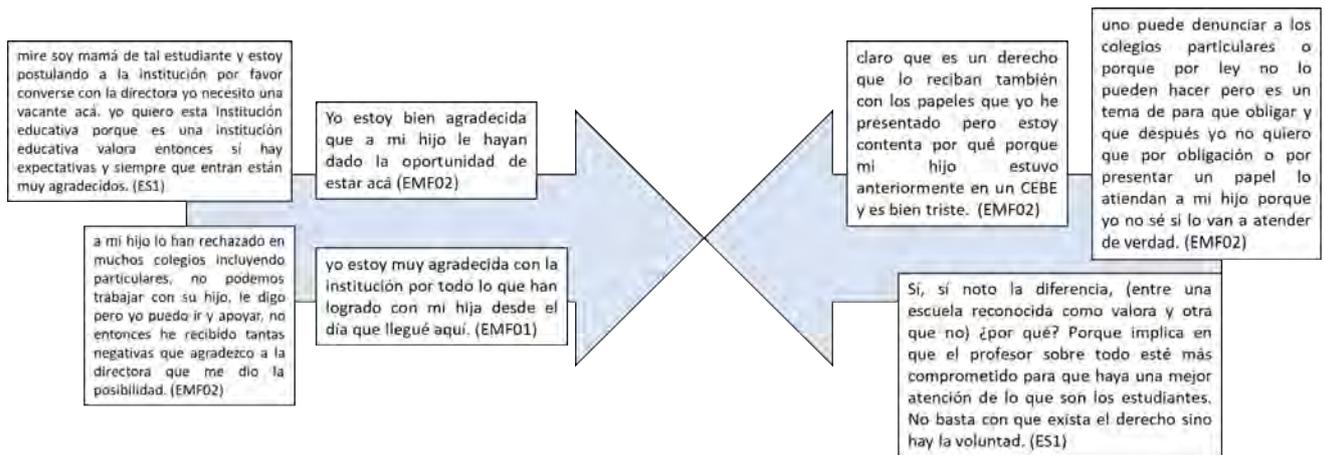
compañeros. Sin embargo, esto si se logró en las Escuelas Valora y las familias reconocen este como el beneficio central.

Junto con ello, están los beneficios en relación a los aprendizajes. Tengamos en cuenta que estos beneficios se destacan para alumnos de primaria e inicial dentro del grupo de madres entrevistadas, por lo que los conocimientos teóricos y competencias prácticas se ven limitadas a las propuestas por esos grados. En ese sentido, si bien se ha logrado un desarrollo en ese ámbito no ha sido lo destacado por los distintos actores.

Bajo estas evidencias es importante retomar la dualidad existente entre lo que es la integración educativa y la inclusión educativa. Como menciona Iris Carceller “La integración educativa la entendemos como aquel proceso en el que los alumnos con discapacidad se adaptan al resto de la comunidad educativa. En cambio, la inclusión educativa implica el derecho a ser comprendido en su singularidad y es la comunidad educativa la que se adapta al alumnado.” (Carceller 2017). Es decir, sin estos componentes de inclusión desde una perspectiva de aporte a la socialización no se puede garantizar una verdadera inclusión de estudiantes con discapacidad. En este contexto se destaca mucho la dinámica entre compañeros de los estudiantes, debido a que son ellos que brindan soporte psicoemocional en estos entornos y con ello viabilizan el resto de procesos educativos.

Ahora bien, esta situación es la sugerida y esperada por las normativas nacionales e internacionales cuando se hace referencia a la educación inclusiva de calidad. Sin embargo, esta situación aún es la excepción dentro de las instituciones educativas. Es por eso que es importante destacar la segunda de las categorías presentes en esta variable que es la dualidad entre el sentimiento de agradecimiento y el derecho a la educación inclusiva.

Gráfico N°6: Evidencias sobre la dualidad existente entre el agradecimiento por la atención en las EV y la exigencia del derecho a la educación inclusiva.



Fuente: Entrevistas a personal SAANEE y madres de familia
 Elaboración: Propia

Como observamos en las evidencias existe una conciencia vigente de que la normativa en relación a la educación inclusiva si bien es una obligación en el marco de los derechos humanos de las personas con discapacidad esta no puede exigirse a plenitud sin antes haber sentado las bases en las instituciones respectivas para su aplicación. En ese sentido, la exigencia legal puede ser un punto de partida, pero no es la totalidad de lo que los Estados están en su obligación con respecto a esta temática.

Sobre este punto es importante destacar que se reconoce que para este tipo de temáticas deberíamos partir desde una perspectiva de iusnaturalismo jurídico. Con esto entendemos que “El iusnaturalismo sostiene que el derecho vale y, por ende, obliga, no porque lo haya creado un legislador soberano o porque tenga su origen en cualquiera de las fuentes formales, sino por la bondad o justicia intrínsecas de su contenido” (MARCONE 2005:125). Esto lo agregamos porque no solo las normas sino su aplicación debe partir de una escucha constante de los sujetos de derecho, ya que son ellos quienes otorgan el valor correspondiente a la obligación legal y conocen, de manera directa o indirecta, las necesidades y estrategias de intervención para poder cumplirlas.

La dualidad expresada en las evidencias nos refleja lo mencionado y también como aún existen muchos pendientes por realizar, ya que si bien las Escuelas Valora son un referente de inclusión para las familias al momento de realizar la comparación con otras instituciones se muestra que aún queda mucho por hacer.

4.2.3. Variable 3: Estrategias para afrontar las limitadas capacitaciones para docentes y brindar un servicio educativo acorde a las necesidades educativas de las personas con discapacidad

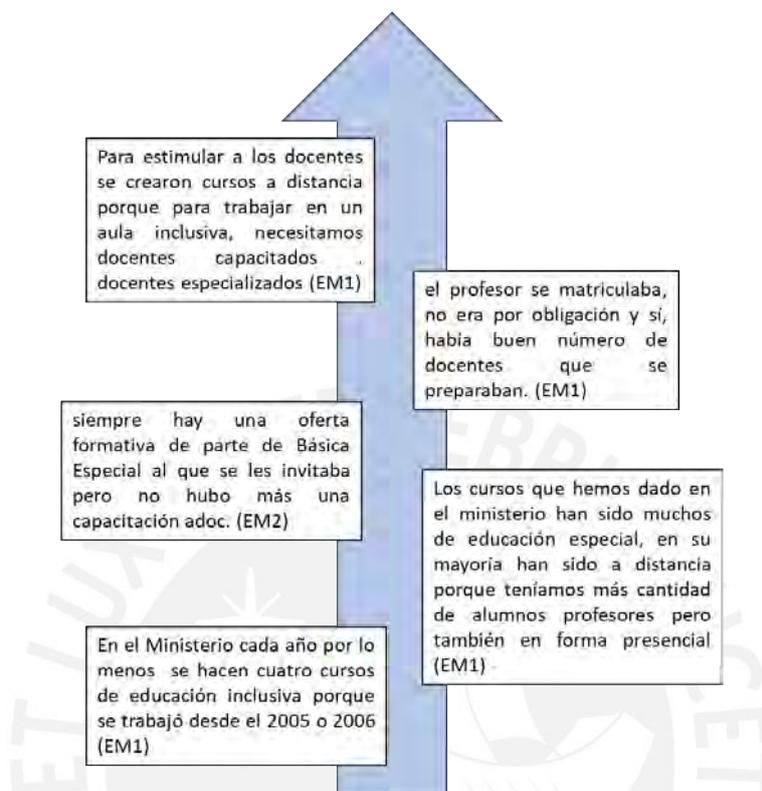
Finalmente, la última de las variables correspondientes al primer hallazgo es la existencia de limitadas capacitaciones para docentes para brindar un servicio educativo acorde a las necesidades educativas de las personas con discapacidad. Esta variable surgió durante el trabajo de campo, ya que todos los actores involucrados en el proceso hacían referencia a esta temática como un eje clave dentro del proceso de educación inclusiva.

Sin embargo, a diferencia de las otras variables, en esta encontramos que existe una discrepancia sobre la interpretación de la realidad. Por un lado, las personas responsables del Ministerio de Educación, específicamente del área de educación básica especial, señalan la existencia de múltiples ofertas de capacitación a la que los docentes tienen acceso para aprender sobre adaptaciones curriculares y otras temáticas relacionadas a la educación inclusiva. Sin embargo, los otros actores señalan que tuvieron que capacitarse por su cuenta para poder tener los conocimientos necesarios para brindar una educación inclusiva de calidad.

Para poder recoger la información de esta variable se utilizó como herramientas la entrevista semiestructurada y la revisión documentaria. Asimismo, para esta variable se hubiera buscado profundizar más en la experiencia del docente. Sin embargo, por temas de pandemia las entrevistas en las que participan los docentes de las EV fueron recuperadas de un proyecto anterior. Conforme a ello, las categorías que se desarrollan en esta variable serán las opiniones contrapuestas mencionadas en el párrafo anterior.

En primer lugar, reconozcamos lo que mencionan las personas del Ministerio de Educación entrevistadas. Esto lo vamos a poder observar en el gráfico N°7 con mayor detalle.

Gráfico N°7: Evidencias sobre las capacitaciones brindadas por el MINEDU hacia los docentes

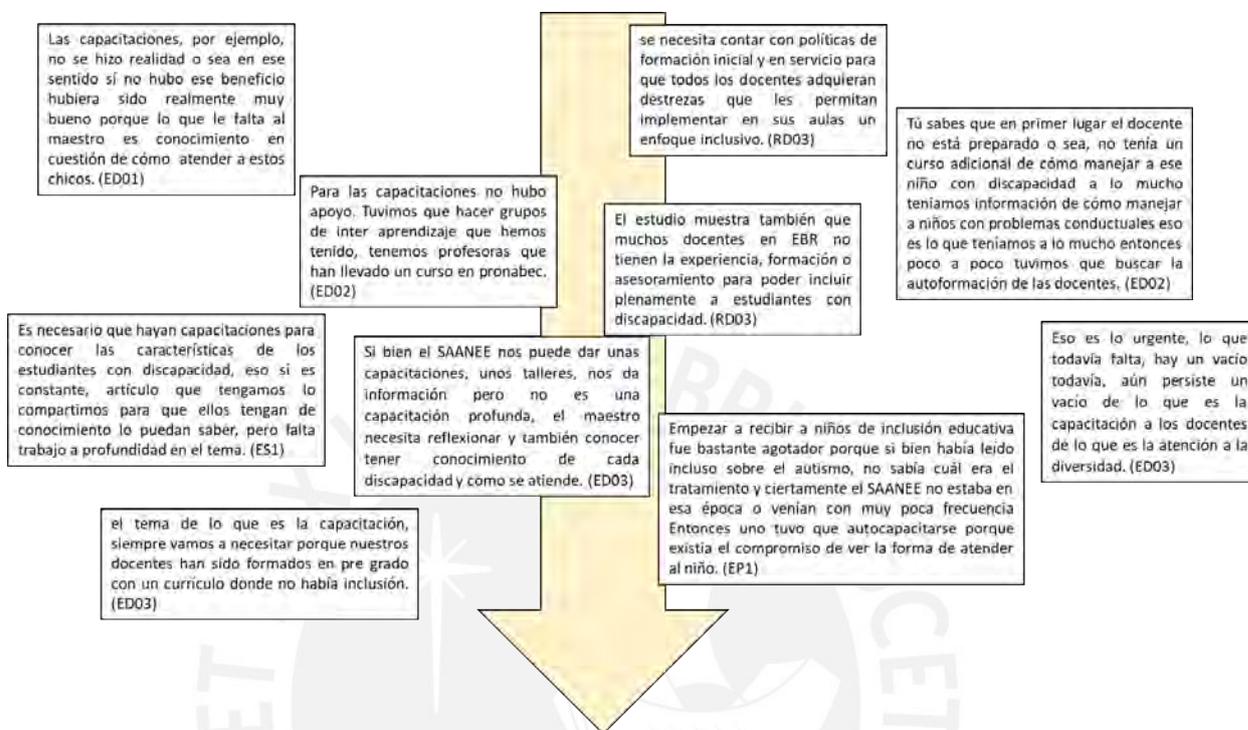


Fuente: Entrevistas a personal de Ministerio de Educación
Elaboración: Propia

Como se observa, se hace una referencia constante a la existencia de cursos virtuales a nivel nacional sobre educación inclusiva. Sin embargo, este proceso no es obligatorio para los docentes, sino que es opcional y complementario a su formación. De igual forma, esta oferta, según lo indicado se ha realizado de manera constante desde el año 2005 hasta la actualidad.

Ahora bien, antes de revisar el aporte teórico de esta categoría complementemos lo que mencionan las personas del ministerio de educación con las opiniones de los otros actores.

Gráfico N°8: Opiniones sobre las capacitaciones hacia los docentes en temas de educación inclusiva



Fuente: Entrevistas a directoras, personal SAANEE, profesoras y revisión documentaria
Elaboración: Propia

Como se puede observar, existe una conciencia colectiva entre los actores entrevistados sobre una necesidad observable de capacitación para los docentes con miras a brindar una educación inclusiva de calidad. Para el caso específico de las EV los docentes al pasar primero por un proceso de sensibilización, visto con detalle en la primera categoría de la variable 1, buscaron la forma de autocapacitarse para brindar a los niños y niñas con discapacidad una atención de calidad.

En términos administrativos John Kotter podría llamar a esto un “Sentido de urgencia” (Kotter 2014), debido a que los miembros de una institución sienten el impulso emocional y racional por lograr alcanzar los objetivos de la misma. En nuestro caso el brindar una educación inclusiva de calidad. En ese sentido, recordemos que John Kotter señala que el sentido de urgencia es el punto de partida para lograr los cambios en términos de cultura institucional y en las EV ya lo podemos observar de manera consolidada.

Ahora bien, ¿por qué esta situación no se repite en otras instituciones educativas? Por un lado, retomemos el tema del liderazgo. Los directores de las EV a lo largo de las 3 variables que hemos revisado se consolidan como el engranaje central para iniciar los procesos de sensibilización y crear en la comunidad educativa un sentido de urgencia orientado a brindar una educación inclusiva de calidad. Con este patrón emocional consolidado los propios docentes se ven interesados y dispuestos a acceder a capacitaciones y potenciar los aprendizajes de manera constante en las aulas. Caso contrario, de no existir previamente este sentido creado las capacitaciones brindadas corren el riesgo de caer en saco vacío y no se interiorizadas por los docentes.

Es en este punto que retomamos la contradicción existente entre los actores para tratar de comprender esta realidad. Si partimos de la premisa que todos los entrevistados están diciendo la verdad una opción plausible es que estas capacitaciones hayan sido procesos mecánicos y, por consiguiente, no hayan sido un proceso de aprendizaje significativo para los docentes o directores quienes tras un periodo de tiempo las omitieron de sus memorias. Caso contrario, sus procesos de autocapacitación en el marco de una vivencia del sentido de urgencia que genera la inclusión posee una carga emocional mucho más reconocible y los aprendizajes perduran. En pocas palabras, cobra sentido lo que los especialistas de las neurociencias del aprendizaje como Francisco Mora mencionan “El cerebro solo aprende si hay emoción”. (2019:1)

En ese sentido, desde el Ministerio de Educación surge nuevamente la responsabilidad de generar acciones significativas que trabajen este punto del proceso de educación inclusiva. La premiación a las Escuelas Valora fue un proceso que apeló al lado emocional de la gestión educativa e hizo que las acciones afirmativas y transformativas previamente aplicadas por los colegios premiados se consoliden, al tiempo que generaba referentes para instituciones que no habían pasado por este proceso hasta la fecha. Ahora bien, este proyecto fue cerrado en el año 2017 y en el desarrollo del siguiente hallazgo se analizarán las consecuencias de esta decisión.

4.3. Hallazgo 2: A pesar del impacto positivo de las Escuelas Valora esta acción no tuvo continuidad por parte del Ministerio de Educación y se generó un vacío en el proceso de educación inclusiva

Una vez reconocido el hallazgo número uno el trabajo de campo arrojó un segundo hallazgo el cual afirma que pese al impacto positivo de las Escuelas Valora esta acción no tuvo continuidad por parte del Ministerio de Educación y se generó un vacío en el proceso de educación inclusiva. En ese sentido, es importante que revisemos el marco en el que se dio este proceso.

Previamente, habíamos desarrollado el modelo social de la discapacidad. Sin embargo, es importante que ahora desarrollemos el proceso histórico que llevó a esta nueva forma de comprender la discapacidad. Hablar de este concepto ha sido un debate histórico sobre las diferencias y la normalización del ser humano. Se inició con un modelo de prescindencia adjudicable a la edad media y antigua donde las personas con discapacidad eran vistas como un castigo divino y que no brindaban ningún aporte a la sociedad. Luego se evolucionó a un modelo médico o rehabilitador el cual postulaba que las personas con discapacidad necesitaban ser “curadas” a fin de que puedan encajar dentro de un modelo establecido de normalidad. (Velarde 2011) En la actualidad, el modelo que rige es el modelo social el cual, en palabras de Agustina Palacios, desarrolla que “el problema de la discapacidad deja de explicarse a partir de la <<Deficiencia>> de la persona, para pasar a hacerlo a partir de las <<deficiencias>> de la sociedad que se traducen en barreras discapacitantes” (IDEHPUCP 2015:14)

Esta evolución histórica del término ha generado que los parámetros legales y normativos traten de ajustarse a la realidad social a fin de brindar bases legales para la ejecución de estrategias de atención y reivindicación de derechos de poblaciones históricamente relegadas como es el caso de las personas con discapacidad. Es de aquí que surge la Convención por los derechos de las personas con discapacidad suscrita por el Estado Peruano el 30 de marzo del 2007 y ratificada por el congreso en octubre de ese mismo año.

Esta convención según el marco propuesto por la teoría del derecho internacional tiene carácter vinculante para los Estados Parte, por lo cual, existe

una obligatoriedad de ajustar las normativas locales a lo expuesto por la convención y cuyo propósito, según lo expresado en el Artículo N°1 es “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.”

En ese sentido, la normativa internacional propone que se trabajen desde dos conceptos clave. Por un lado, está la llamada dignidad humana la cual recae principalmente en la facultad de las personas de vivir de manera autónoma cada uno de sus derechos y libertades fundamentales, principalmente, aquellos descritos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Por otro lado, está el concepto de igualdad aplicado directamente al caso concreto de la discapacidad y el modelo social previamente mencionado.

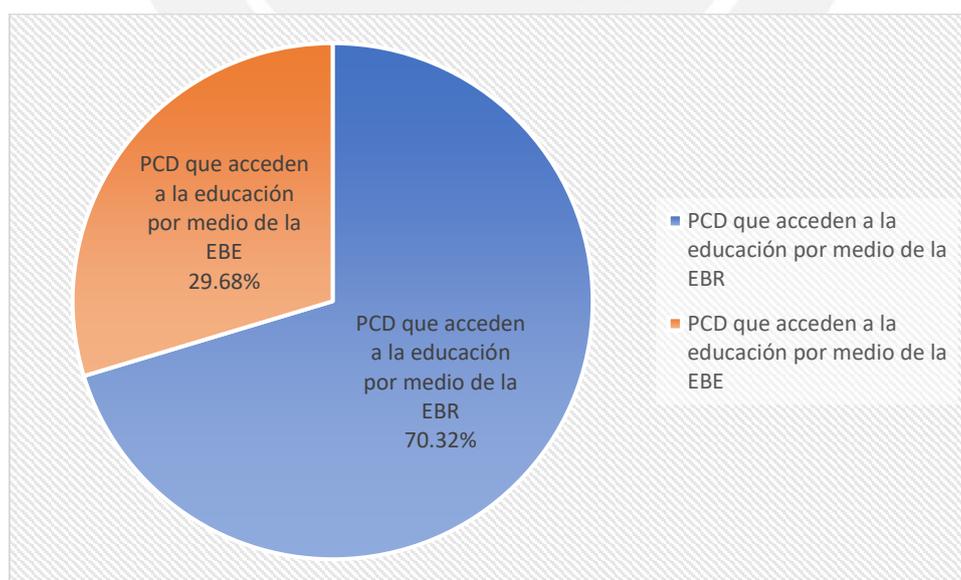
Es importante aclarar que ambos conceptos se entienden desde el concepto de ciudadanía diferenciada que vimos anteriormente y reconocen la necesidad de que los esfuerzos de inclusión de las personas con discapacidad deben partir de una atención diferenciada debido al proceso histórico de discriminación al que se han visto expuestas y la diversidad que plantea la propia discapacidad. Ello a su vez reconoce una deficiencia inherente a los modelos de inclusión universales, ya que estos no cuentan con la capacidad de dar una atención pertinente y solo cumplen el rol de placebos sociales e institucionales con indicadores cuantitativos de acción que no tienen la posibilidad de representar claramente el detalle de la inclusión específica que requieren los y las estudiantes con discapacidad.

Desde esta perspectiva es que se ajustó la normativa nacional dando lugar, el 14 de junio del año 2012, a la Ley N°29973 – Ley General de la persona con discapacidad. Esta Ley tiene como propósito “establecer el marco legal para la promoción, protección y realización, en condiciones de igualdad, de los derechos de la persona con discapacidad, promoviendo su desarrollo e inclusión plena y efectiva en la vida política, económica, social, cultural y tecnológica” según lo establece su Artículo N°1.

Sin embargo, como pudimos observar en el desarrollo del hallazgo número 1, las exigencias legales no garantizan la atención de las necesidades sociales existentes. Por ese motivo, y rescatando los principios pauteados por el modelo social de la discapacidad, se genera de manera implícita la necesidad de que el Estado Peruano, en su calidad de Estado Parte que aceptó de manera vinculante la Convención por los derechos de la persona con discapacidad, genere estrategias de atención intersectoriales y multisectoriales para las necesidades latentes de las personas con discapacidad. Esta exigencia nace desde la perspectiva que si se busca generar un cambio social, entendido del modo más profundo del concepto, se necesita hacer un proceso de gestión conjunta con base en alianzas y acciones sincronizadas entre varios actores sociales.

Lamentablemente, esta realidad aún está lejos de concretarse en nuestro entorno, específicamente para el caso de la educación inclusiva. Donde, a pesar de que el 72.32% de personas con discapacidad que accedieron a la educación lo hicieron a través de su matrícula en Educación Básica Regular y que solo se les destina a estos estudiantes el 4% del presupuesto de la EBR según el INEI y la Defensoría del Pueblo.

Cuadro estadístico N°3: Modalidad de acceso a la educación de las PCD



Fuente: Revisión documentaria – INEI (2019) RESULTADOS GENERALES SOBRE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD – Informe Defensorial – Defensoría del Pueblo
Elaboración: Propia

Esto se afirma a partir del ejemplo que tiene el programa de reconocimiento a las Escuelas Valora, el cual estamos desarrollando en esta investigación. Para este caso concreto surgen dos variables. Por un lado, se afirma que existe una percepción negativa de los funcionarios del ministerio de educación sobre las contribuciones del programa de reconocimiento a la educación inclusiva, lo que propició su cancelación y un vacío reconocido por las instituciones participantes de este proceso. Junto con esa variable, la segunda afirma que tras el cierre del programa de reconocimiento existen limitadas acciones para promover una cultura inclusiva. En ese sentido, desarrollemos a detalle cada uno de los elementos de estas variables.

4.3.1. Variable 4: Percepción negativa de los funcionarios sobre las contribuciones del programa de reconocimiento propiciaron su cancelación y un vacío reconocido por las instituciones participantes

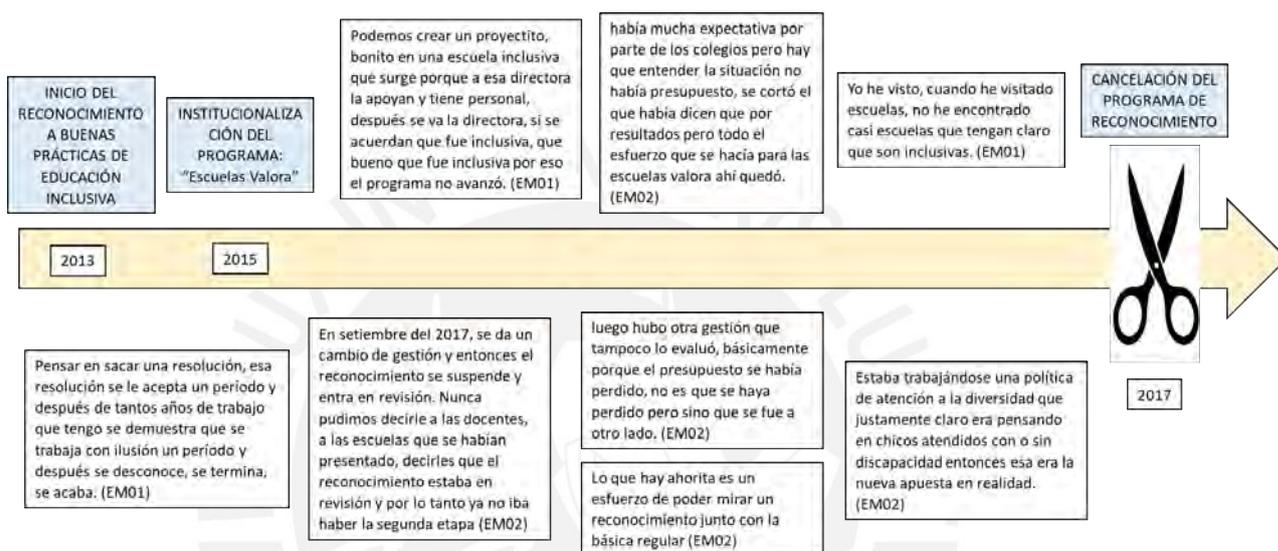
Dentro del segundo hallazgo, la primera de las variables es que existe una percepción negativa de los funcionarios del Ministerio de Educación sobre las contribuciones del programa de reconocimiento a la educación inclusiva, lo que propició su cancelación y un vacío reconocido por las instituciones participantes.

Para poder recoger la información se utilizó como herramientas la entrevista semiestructurada y la revisión documental. Se entrevistó a 2 funcionarias de la dirección de educación básica especial del Ministerio de educación, a 4 directoras de Escuelas Valora, a la responsable del equipo SAANEE y la revisión documental de las evaluaciones realizadas al programa de reconocimiento. Estas herramientas mostraron que existe divergencia entre las opiniones mostradas por los distintos actores.

Sobre ello, se han podido reconocer 2 categorías. Por un lado, está la narrativa expresada por los representantes del Ministerio de Educación para cancelar el programa. Por otro lado, se encuentra la percepción de abandono de los participantes del programa de reconocimiento. En ese sentido, desarrollemos cada una de estas situaciones.

Como podemos ver en el gráfico N°9 los funcionarios entrevistados del Ministerio de Educación dan dos explicaciones para la cancelación del programa. Por un lado, está un proceso de gestión de resultados y, por otro lado, un proceso de decisiones políticas.

Gráfico N°9: Narrativa de las funcionarias entrevistadas sobre la cancelación del programa de reconocimiento



Fuente: Entrevistas a personal del Ministerio de Educación
Elaboración: Propia

Como observamos en las evidencias, las funcionarias entrevistadas denotan un rechazo o reducción de importancia al aporte generado por el programa de reconocimiento "Escuelas Valora". Al mismo tiempo, realzan la idea actual de gestión imperante en el Ministerio de Educación que es la política general de inclusión universal. Esto es importante rescatar porque según los principios propios de la Convención por los derechos de las personas con discapacidad que desarrollamos párrafos arriba, la propuesta de gestión universal de la inclusión solo crea retrasos en la atención específica que requieren las personas con discapacidad, ya que en la práctica solo terminan siendo una integración nominal de los estudiantes con discapacidad a un sistema educativo que no ha generado ningún cambio específico para recibirlos y cuyos objetivos institucionales distan de ser acorde las necesidades particulares que pueda tener una persona con discapacidad.

Junto con ello, las representantes del ministerio coinciden en las dos razones expresadas para la cancelación del programa. Por un lado, se menciona, en mayor cantidad de ocasiones, lo subyugado que se encuentra un programa frente a los cambios de ministro.

Es decir, el propio sistema se encuentra en una relación dependiente con las voluntades políticas existentes. Esta afirmación genera una situación crítica importante de mencionar, ya que al poner a disposición de una voluntad personal el Derecho a la Educación de los estudiantes con discapacidad solo demuestra la discriminación histórica por la que ha vivido tantos años esta población y la posiciona como ciudadanos de menor categoría cuando no lo son.

Además, se puede destacar el proceso histórico por el que pasó el programa de reconocimiento, cuando en la Resolución Ministerial N° 571 – 2015 el Ministerio de Educación formalizaba el programa y le daba un presupuesto para su ejecución, a tiempo que añadía como responsabilidad de todas las unidades orgánicas, órganos y dependencias del Ministerio de Educación el apoyar la ejecución y realización de este programa. Este añadido desapareció en las Resoluciones Ministeriales siguientes del año 2016 y 2017 donde ahora la ejecución y coordinación del programa solo recaía en la dirección de Educación Básica Especial. Seguido de ello en el año 2017 y en pleno proceso de selección para las Escuelas Valora 2018 el programa se canceló de manera intempestiva.

Junto con ello, se encuentra el segundo de los argumentos que mencionan y es que no existió una continuidad en mantener la inclusión en las escuelas que fueron premiadas. Aquí entramos en una contradicción directa con lo expresado dentro de nuestras variables 1 y 2, donde tanto los actores institucionales como son profesoras, personal SAANEE y directoras de instituciones educativas valora como las madres de familias de los niños y niñas con discapacidad afirman que se mantiene la inclusión en estas instituciones.

Además, no solo se encuentra lo expresado por nuestro trabajo de campo, sino que existen otros estudios, elaborados en su mayoría durante el año 2018, que expresan esta situación. Algunos ejemplos de ello son el estudio de

sistematización que realiza Grade, la tesis de grado Julia Fernández y otras 13 investigaciones que se podrían encontrar en el repositorio de la Pontificia Universidad Católica del Perú. En cada una de estas investigaciones se resalta la prevalencia de la inclusión en instituciones educativas reconocidas como Escuelas Valora tanto en regiones como en la capital y todas ellas fueron realizadas tras la cancelación del programa.

En ese sentido, hay muchos argumentos que contradicen la falta de sostenibilidad que expresan las personas responsables del ministerio de educación. Sobre ello, hay que tener en cuenta algunos factores clave que dan luces sobre lo acontecido. Por un lado, la mayoría de estudios citados son de carácter cualitativo donde se desarrolla a profundidad uno o más casos de Escuelas Valora. Esto es importante porque la contribución principal que destacamos en nuestro hallazgo número 1 sobre el programa de reconocimiento es su contribución a la cultura inclusiva y este componente es en esencia cualitativo y se comparte de distintas formas en los estudios expresados.

Sin embargo, debido a la celeridad de la decisión para la cancelación del programa, se puede estimar que la evaluación realizada por el Ministerio de Educación y que llevó a la cancelación del programa partió de un modelo más cuantitativo y con menor profundidad en los componentes que se destacan en nuestra investigación como en las previamente mencionadas. Junto con ello, esta decisión va adjunta a una lectura superficial de lo que debería ser el proceso de inclusión, ya que no basta con una integración nominal de los estudiantes o que estos se encuentren matriculados, sino que el proceso de inclusión desde un entendimiento acorde a los derechos de los estudiantes con discapacidad debería invitar a un proceso de resignificación de los objetivos educativos, al tiempo que modifiquen los procesos de educación.

En este punto volvemos a lo que ya hemos desarrollado previamente que es el modelo social de la discapacidad. Esta propuesta plantea la necesidad y responsabilidad de tener un abordaje sistémico de la discapacidad y la inclusión, donde no solo se registren un número de adaptaciones o número de niños matriculados, sino que se aborden también todos los componentes subjetivos

que influyen en la discapacidad como son la percepción del otro, la diversidad, la cultura inclusiva, entre otros.

Este último punto incluye de manera directa a los programas que se ejecutan para trabajar este tema, como hemos visto anteriormente, pero también incluye los procesos de monitoreo y evaluación que se realizan de ellos. Estos estudios deben abordar a profundidad estos componentes, ya que trabajar la discapacidad desde el modelo social incluye esta responsabilidad.

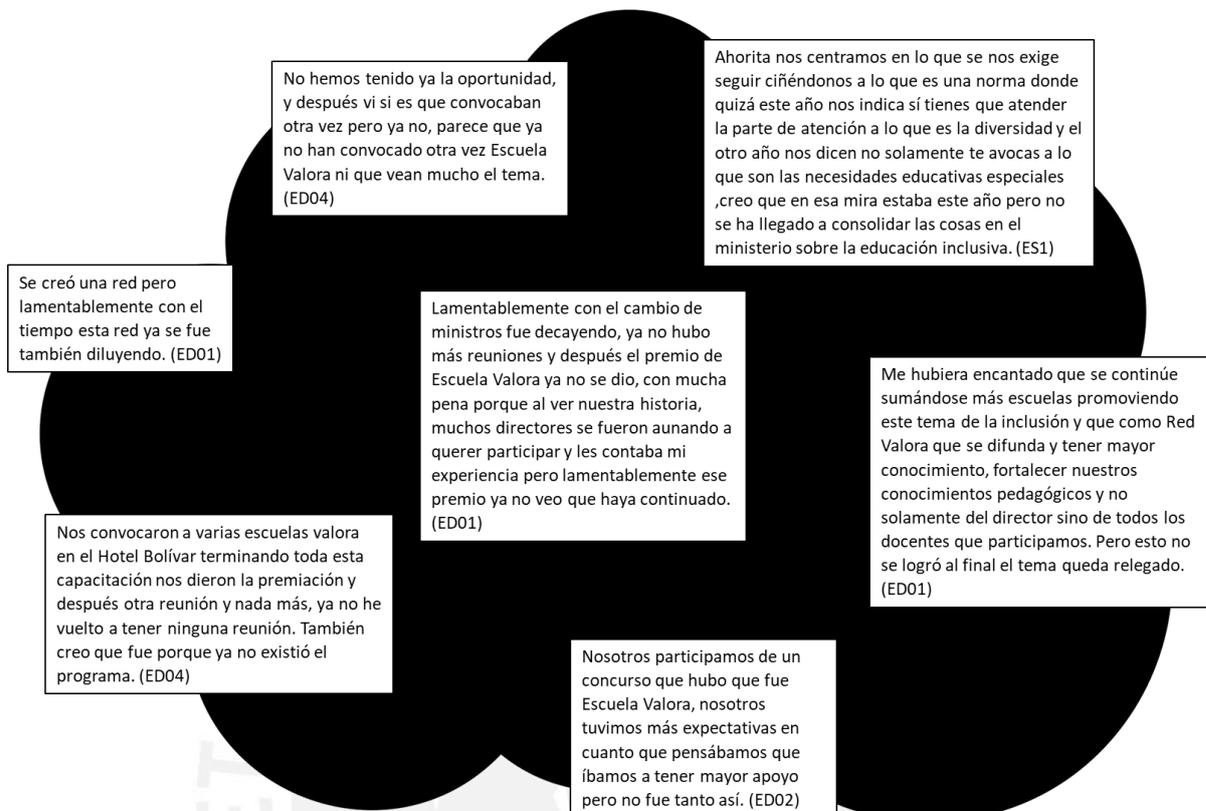
En ese mismo sentido, el trabajo sistémico que se requiere para el abordaje de la discapacidad plantea no solo un enfoque hacia la sociedad civil, sino que incluye una intervención hacia el interior de las instituciones públicas que gestionan los programas. Esto se expresa principalmente en relación al primer argumento de esta categoría donde una voluntad política tiene el poder de cerrar una intervención.

Por ese motivo, el modelo social de la discapacidad también reconoce que la cultura de inclusión debería formar parte transversal a la cultura institucional pública. Es decir, si bien hay direcciones especializadas en trabajar el tema de la discapacidad como puede ser la dirección de Educación Básica Especial, es necesario que todas las direcciones de manera transversal tengan presente un enfoque inclusivo dentro de cada uno de sus procesos. Esto amortiguaría los potenciales impactos que pueden generar las voluntades políticas, ya que al ser un tema transversal al sistema de gestión pública es mucho más complejo que se tomen decisiones en contra de procesos beneficiosos al tema abordado.

Lamentablemente, la realidad hasta la fecha de redactada esta investigación no aplica lo mencionado a los procesos de gestión de los programas. Esto ocasiona acciones como el abrupto cierre del programa de reconocimiento. En ese sentido, es importante que desarrollemos la segunda categoría de esta variable que surge como consecuencia de este corte y es la percepción de abandono de los participantes del programa de reconocimiento.

Gráfico N°10: Percepción de abandono de los participantes del programa

de reconocimiento



Fuente: Entrevistas a directoras y personal SAANEE

Elaboración: Propia

Como podemos observar, tras la cancelación del programa existieron muchas acciones que quedaron sin un cierre oportuno. Por un lado, está el trabajo en red prometido como parte del reconocimiento. Distintos actores señalan como solo existió una reunión en el Hotel Bolívar para la premiación y luego las reuniones de socialización de experiencias y trabajo en red planteado por el ministerio como parte del programa no se llegó a desarrollar. Esto generó decepción por parte de los participantes premiados.

Por otro lado, están las expectativas de aquellas instituciones que buscaban ser premiadas en el año 2018 y se quedaron a la mitad del proceso tras la cancelación. Como se ve en las evidencias no hubo un aviso previo ni un dialogo de cierre. Las instituciones Valora premiadas quienes eran los referentes de este proceso señalan como los participantes, quienes ya habían hecho los esfuerzos previos para presentar la documentación, se quedaron a la deriva tras el cierre.

Estas percepciones generadas tras las decisiones tomadas por el Ministerio de Educación ocasionan daños a los procesos de consolidación de la cultura inclusiva. Existe un término desarrollado por Rizo García y Romeu Aldaya que es la denominación de grupos de frontera. Ellos definen la frontera como “Un límite mental o imaginario más que real o físico, debido al ordenamiento y/o reordenamiento al que somete a las dimensiones de la vida: el tiempo y el espacio, los comportamientos y las acciones, los deseos, las aspiraciones y las frustraciones.” (Rizo García & Romeu Aldaya, 2006, pág. 38).

Las personas con discapacidad, sus familias y quienes buscan contribuir al trabajo de este tema de manera activa nos encontramos muchas veces dentro de estos denominados grupos de frontera debido al choque entre las aspiraciones que tenemos sobre la inclusión y las frustraciones que generan las barreras discapacitantes, más aún cuando estas se validan en decisiones tomadas por voluntades políticas. Desde la psicología social, el grupo frontera tiende a replegarse y esto genera que se consoliden, en mala forma, los procesos de exclusión.

En ese sentido, desde las responsabilidades asumidas por el Estado Peruano al suscribir la Convención por los derechos de las Personas con Discapacidad, resulta necesario que gestiones como una cancelación abrupta de un programa beneficioso no se realicen, porque van en contra de todo lo que busca la inclusión. Además, que genera mayores barreras para las personas con discapacidad.

4.3.2. Variable 5: Limitadas acciones para promover una cultura inclusiva tras la cancelación del programa de Escuelas Valora

Junto con lo desarrollado, dentro del segundo hallazgo la segunda de las variables encontradas tras el estudio de campo es que existen a la fecha limitadas acciones para promover una cultura inclusiva tras la cancelación del programa de Escuelas Valora. Esto entendido desde una concepción de la inclusión como la venimos abordando hasta el momento, la cual plantea no solo

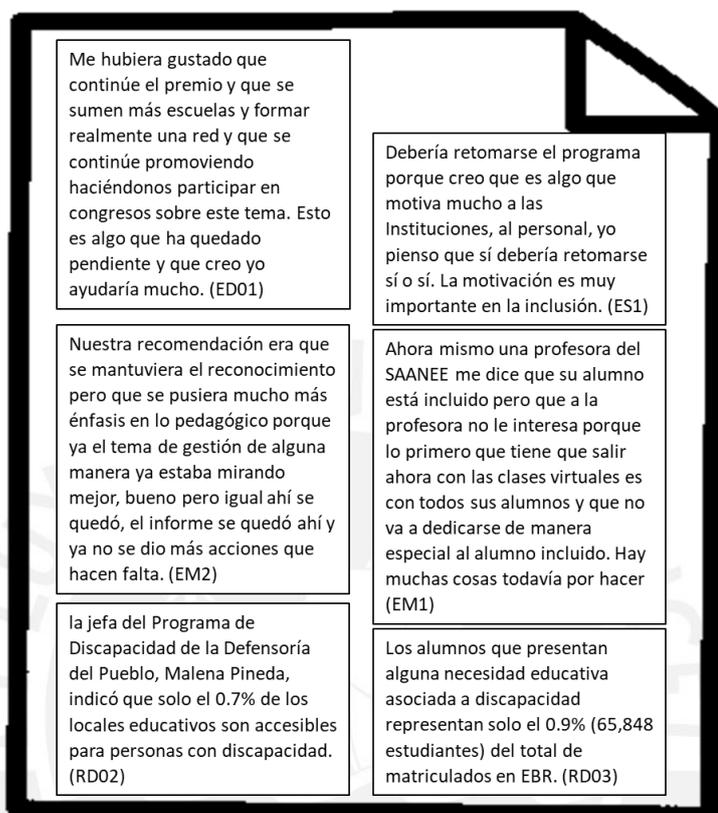
una integración nominal de los estudiantes sino un proceso de resignificación del sentido de la educación y sus procesos junto con un abordaje particular de la discapacidad y rechazando cualquier perspectiva generalizante de “inclusión”

Para poder recoger la información se utilizó como herramientas la entrevista semiestructurada y la revisión documentaria. Se entrevistó a 2 funcionarias de la dirección de educación básica especial del Ministerio de educación, a 4 directoras de Escuelas Valora, a la responsable del equipo SAANEE y la revisión documentaria de las evaluaciones realizadas al programa de reconocimiento.

Estas herramientas mostraron dos categorías. Por un lado, existe una convergencia entre todos los actores que participaron de la investigación cuando expresan que todavía existe una necesidad real para garantizar la educación inclusiva en nuestro país. Sin embargo, existe una divergencia entre sus opiniones sobre quien debería ser el actor responsable de emprender estas acciones.

En relación a la primera de las categorías de esta variable podemos observar en el gráfico 11 como las evidencias recogen la opinión de estos actores.

Gráfico N°11: Necesidades reconocidas por los actores sobre la educación inclusiva



Fuente: Entrevistas a directoras, personal SAANEE, personal del Ministerio de educación y revisión documental
Elaboración: Propia

Como podemos observar las necesidades reconocidas por los distintos actores son diversas, pero todos validan que aún hay vacíos existentes para afirmar que existe una educación inclusiva en nuestro país, ya que si bien se muestra que existen alumnos con discapacidad matriculados en el aula aún hay necesidades básicas como acceso, infraestructura, entre otros. Al mismo tiempo, se muestra la necesidad de cambios estructurales para inclusión como es el sentido mismo del proceso educativo y las adaptaciones que este requiere para las personas con discapacidad.

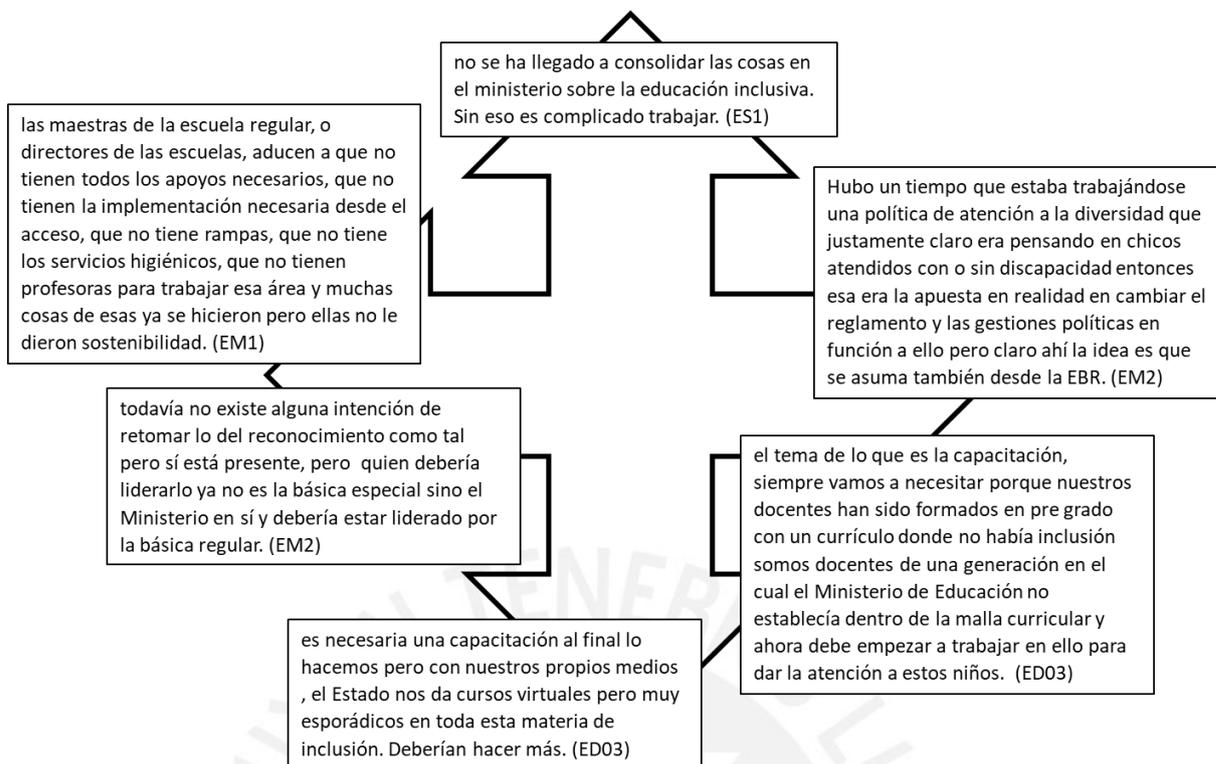
Como se muestra en el cuadro, las personas entrevistadas plasman las necesidades en relación al acceso de los estudiantes con discapacidad al

sistema educativo. Junto con ello, se comparte también la necesidad de mejorar en la calidad del proceso de inclusión. Por otro lado, se expresa la necesidad del trabajo interinstitucional con miras a la capacitación docente y al posicionamiento de la temática.

En ese sentido, podemos hablar de 3 grandes grupos de necesidades que serían el acceso, la calidad y la transversalización de la discapacidad como enfoque. Estos retos como ya mencionamos anteriormente son parte de los desafíos que plantea el modelo social de la discapacidad y parte de los compromisos que recupera la Convención por los derechos de las personas con discapacidad y la Ley general de la persona con discapacidad – N° 29973.

Ahora bien, existe una disyuntiva entre los distintos actores cuando se busca reconocer quien sería el actor responsable de emprender las acciones que permitan reducir las barreras existentes. Esto lo podemos reconocer en el gráfico número 12 donde se expresan las opiniones de los distintos actores entrevistados.

Gráfico N°12: Responsabilidad de reducir las barreras discapacitantes



Fuente: Entrevistas a directoras, personal SAANEE y personal de Ministerio de Educación
Elaboración: Propia

Como podemos observar, las directoras entrevistadas y miembros del equipo SAANEE opinan que es el ministerio quien debería trabajar mucho más el tema de la inclusión. Esto lo expresan desde la necesidad de que se desarrollen mayores capacitaciones para docentes, mayores programas de sensibilización y que se consolide la propuesta de educación inclusiva que se trabaja desde el ministerio.

Por su parte, las personas del ministerio entrevistadas señalan dos situaciones. Por un lado, expresan la responsabilidad de las instituciones educativas en darle sostenibilidad a las propuestas que emprende el Ministerio de educación, esto aplica a los procesos de matrícula y acceso que vimos anteriormente, pero también incluye el proceso formativo docente, el cual se sugiere sea constante en relación al tema de la discapacidad.

Por otro lado, existe también una derivación de responsabilidades internas cuando se menciona que la inclusión educativa al darse dentro de Escuelas de Educación Básica Regular debería ser responsabilidad de la EBR quien

actualmente no trabaja directamente estos temas. En ese sentido, la responsabilidad de la gestión recae en toda la figura del Ministerio de Educación como institución.

Este contexto de delegar las responsabilidades en otros actores es una situación preocupante frente a las necesidades latentes que existen entorno a la educación inclusiva. Nuevamente, volvemos al modelo social, ya que la discapacidad exige un abordaje multidimensional con diversas estrategias y con responsabilidades definidas en todos los actores. La búsqueda de culpables solo nos aleja de los procesos de inclusión, ya que dificulta la posibilidad de hacer estrategias intersectoriales y multisectoriales. En ese sentido, la responsabilidad de este trabajo recae en todos.

Sin embargo, nace aquí otra urgencia que se desarrolla cuando aceptamos que estas estrategias intersectoriales y multisectoriales deben hacerse con celeridad. Tras la cancelación del programa de reconocimiento se generó un vacío en el trabajo de promoción a la educación inclusiva desde una experiencia significativa para los actores involucrados. Conforme pasan los años sin estos procesos existen cada vez más niños y niñas con discapacidad que se alejan del sistema educativo al no sentirse plenamente incluidos.

En ese sentido, si bien se sugiere un proceso transformativo de la gestión de la discapacidad desde un enfoque sistémico, intersectorial y multisectorial, también se vislumbra la necesidad de ejecutar acciones afirmativas mientras se consolidan las bases de la transformación. Todo ello entendido desde los conceptos desarrollados por Nancy Frazer. Lo que sí es inaceptable es que no exista una atención directa a este tema, un vacío, ya que los niños y niñas con discapacidad tienen derecho a la educación.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

- Los aportes del programa de reconocimiento a las buenas prácticas de educación inclusiva – “Escuelas Valora” son reales, consistentes y, principalmente, cualitativos. De ello se reconoce que desde el modelo social de la discapacidad este tipo de intervenciones centradas en la sensibilización son las que generan las bases para un proceso de inclusión que rompa con una perspectiva de integración nominal.
- Junto con lo anterior, se ha podido comprobar que las EV han generado un entorno de inclusión que rompe directamente la cultura discriminatoria por la que pasan los estudiantes con discapacidad en otras instituciones educativas. Esto se consiguió con el desarrollo y consolidación de una cultura de inclusión compartida y socializada por todos los actores presentes en la institución.
- De la mano con lo anterior, en las EV se ha consolidado la conciencia del derecho a la educación que tienen las personas con discapacidad y se reconoce que esta si bien puede ser exigida resulta más efectiva cuando es aplicada con una conciencia plena de la dignidad humana y equidad que implica una verdadera inclusión de las personas con discapacidad.
- Junto con lo ya mencionado es importante destacar como respuesta a la pregunta específica 2 que tras la aplicación de herramientas no existe unos motivos congruentes para la cancelación del programa. Por el contrario, hay un desbalance directo entre las opiniones plasmadas por los responsables del Ministerio de Educación entrevistados y los beneficiarios de la propuesta. Donde por un lado se menciona la falta de continuidad de las EV en educación inclusiva y que la calidad en la educación debería ser un factor implícito en toda escuela como motivo para cancelar el programa de reconocimiento, pero los actores directamente beneficiados del proyecto señalan lo contrario dando pruebas de que si hubo continuidad y que por el contrario la decisión de cancelar trajo mayores retrasos a lo que se había avanzado.

- Asimismo, es importante reconocer que los criterios establecidos para la cancelación del programa, especialmente el relativo a la voluntad política, solo muestran como las personas con discapacidad son percibidas por las instituciones públicas como en una menor categoría y con ello sus derechos se encuentran sujetos a decisiones personal y no a un objetivo superior como es los derechos humanos, en este caso el derecho a la educación.
- Esta percepción del Ministerio de Educación sobre la falta de sostenibilidad se contradice para el caso de las 3 Escuelas Valora que hemos desarrollado en nuestra investigación, ya que tanto las directoras, profesoras, personal SAANEE y Madres de familia de niños con discapacidad matriculados expresan con hechos las acciones que realizan para emprender una educación inclusiva de calidad.
- De igual forma, la cancelación del programa de reconocimiento ha ocasionado un retroceso en relación al abordaje que se realiza de la educación inclusiva, ya que no se volvieron ejecutar programas con objetivos similares desde el MINEDU. Asimismo, esta acción ha dado pie a que el “diseño universal de la inclusión” siga funcionando como un placebo institucional relativo a la inclusión, ya que las acciones que se promueven en ese marco no son específicas y acorde a lo que exige el derecho a la educación de las personas con discapacidad desde un entendimiento pleno de la inclusión.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

- En primer lugar, es necesario que se emprendan acciones afirmativas como base para poder atender el tema de la educación inclusiva. Actualmente, se puede apreciar un retroceso en este tema al enmarcar la inclusión de estudiantes con discapacidad en una política universal de inclusión que no tiene una incidencia a profundidad como sería necesario

para atender la diversidad que genera la discapacidad. Ello afecta directamente los derechos de muchos niños y niñas con discapacidad, ya que los alejan del sistema educativo al verse expuestos a discriminación y rechazo. En ese sentido, es necesario que se vuelva a poner en agenda el debate sobre que estamos entendiendo por inclusión.

- En segundo lugar, es necesario que se empiecen a proyectar estrategias de atención a la educación inclusiva de manera transformativa y multinivel. Estas estrategias deben estar pensadas y ejecutadas reflexionando sobre la complejidad de abordar la discapacidad desde un modelo social de la misma. Las principales acciones implican un análisis estructural sobre que es la inclusión educativa y el sentido de la educación en las personas. Ello generaría cambios de perspectiva sobre un modelo de educación centrado en aprendizajes para pasar a una propuesta de desarrollo de competencias para la vida desde una perspectiva de equidad y reconociendo la diversidad en los procesos y fines.
- En tercer lugar, es importante que se empiecen a trabajar las alianzas intersectoriales y multisectoriales a fin de viabilizar la ejecución de los programas transformativos. Esto será necesario porque solo involucrando directamente a todos los actores de manera activa y reconociendo las responsabilidades de cada uno se puede generar un cambio significativo.
- En cuarto lugar, es necesario crear un sistema de monitoreo y evaluación de los programas transformativos que tenga una profundidad cualitativa. Esto se reconoce como importante porque el abordaje de la discapacidad es un tema complejo que no solo requiere de un número en tanto acceso o alcance, sino una medición sobre impactos entorno a las significaciones y motivaciones.
- Finalmente, se aconseja empezar a trabajar al interior de las instituciones públicas la inclusión de personas con discapacidad como enfoque de gestión. Esto no solo implicaría añadir indicadores cuantitativos sobre el número de personas con discapacidad atendidas, sino una

transversalización de la inclusión como temática y reconocimiento de sus matices dentro de cada programa o proyecto. Para esta propuesta se ha planteado dentro del anexo 1 del presente documento un perfil de política pública orientado al tema de educación inclusiva pero que propone a su vez un esquema de acción proyectable a otras áreas que afecten los derechos de las personas con discapacidad.



BIBLIOGRAFÍA

- AECID (2013) Guía de buenas prácticas para la educación inclusiva. Madrid: Save the Children
- Alvarado, A., Moreno, M., & Rodriguez, M. (2009). Inclusión social y participación comunitaria. *Ciencia y Enfermería*, 61-74.
- Arlettaz, Fernando (2014). Dos modelos frente a la diversidad cultural: Igualitarismo formal y ciudadanía diferenciada. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Aza, D. (2013). Identidad, discapacidad y cultura sorda. Reflexiones desde una investigación en curso. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Carceller, Iris (2017) ¿Integración o inclusión? Artículo publicado en el número 7, Abril 2017, de la revista - Los ojos de Hipatia.
- Celada, B. (2015). Políticas Sociales en Discapacidad y participación ciudadana. Un enfoque biográfico. Málaga: Universidad de Málaga.
- Congreso de la Republica del Perú (2003). Ley General de Educación 28044.
http://www.MINEDU.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Consejo Nacional en Educación (2017) Calidad en educación inclusiva en *Boletín del consejo Nacional en Educación*. Lima:CNE
- Defensoría del Pueblo (2019). Derecho a la educación Inclusiva. Informe defensorial N°183. Lima – Perú.
<https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/Informe-Defensorial-183-El-Derecho-a-la-Educaci%C3%B3n-Inclusiva.pdf>
- Del Águila Umeres, L. M. (2012). Análisis y evaluación del plan de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: aportes de la gerencia social para mejorar las políticas de discapacidad en el Perú. Lima: Pontifica Universidad Católica del Perú.
- DI TULLIO, A. (2013). ¿Hacia una justicia sin fronteras? El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y los límites de la justicia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*.

- FABBRI, Juan Domingo (2000). Cultura institucional: una perspectiva para comprender qué sucede dentro de la organización y con su gente. La Paz: Revista Ciencia y Cultura
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Coruña: Ediciones Morata.
- Frazer, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». Revista New Left Review. Pág: 126 – 155.
- Frazer, N. (1997) Iustitia interrupta. Bogotá: Universidad de los Andes.
- GRADE (2018) Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú.
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>
- GRADE (2018) El apoyo del proyecto Forge al mejoramiento de la educación inclusiva.
<http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Sistematizacion%20Educacion%20Inclusiva.pdf>
- Geva, E. (2011). De la discapacidad a la participación social: Un compromiso como ciudadanos. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Hamelink, C. (2002). Hacia la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. El derecho humano a comunicarse. Obtenido de www.infoamerica.org/documentos_word/hamelink02.doc
- Herrera Flores, J. (S/F). La complejidad de los derechos humanos: Bases teóricas para una definición crítica. Recuperado el 12 de febrero de 2018, de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/338.pdf>
- IDEHPUCP. (2015). Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- INEI (2019). Resultados Generales sobre la Población con discapacidad. Lima
- INEI. (2016). Caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad 2015. Lima.

- INEI. (2012). Primera encuesta especializada sobre Discapacidad. Lima.
- IDEHPUCP (2012). Los derechos de las personas con discapacidad mental: Manual para aplicar la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en los centros de salud mental del Perú. Lima: IDEHPUCP.
- Katayama Omura, R. J. (2014). Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas. Lima-Perú: Fondo Editorial de la UIGV.
- Kotter, J. (2014). El sentido de la urgencia. España: Editorial Norma
- Kymlicka, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía. Agora.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una Escuela sin Exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con Proyectos de Investigación. Málaga: Aljibe.
- Marcone Julieta (2005). Hobbes: entre el iusnaturalismo y el iuspositivismo. Ciudad de México: Andamios. Revista de investigación social.
- Ministerio de Educación (2020) Portal de educación inclusiva. Lima-Perú <http://www.MINEDU.gob.pe/educacioninclusiva/>
- Ministerio de educación (2017) Listado de Escuelas Valora. Lima-Perú <http://www.MINEDU.gob.pe/educacioninclusiva/pdf/lista-escuelas-valora-2017.pdf>
- Ministerio de educación (2007) Manual para la realización de adaptaciones curriculares. Lima.
<http://www.MINEDU.gob.pe/MINEDU/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/12-manual-de-adaptaciones.pdf>
- Ministerio de Educación (S/F) Portal de educación básica especial. Lima-Perú <http://www.MINEDU.gob.pe/educacionbasicaespecial/>
- Mintzberg, H. (1991). Mintzberg y la Dirección. Madrid: Diaz de Santos S.A.
- Nivón, E., & Rosas, A. (1991). Para interpretar a Clifford Geertz: Símbolos y metáforas en el análisis de la cultura. Alteridades, 40-49.

- Nuñez, B. (2005). La familia con un miembro con discapacidad. 1° Congreso Iberoamericano sobre discapacidad, familia y comunidad (págs. 1 - 13). Buenos Aires: AMAR.
- Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial (2011) Informe Mundial sobre Discapacidad.
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- Organización de las Naciones Unidas. (04 de diciembre de 2007). ¿Qué son los Derechos Humanos? Recuperado el 18 de febrero de 2017, de Naciones Unidas: Oficina de alto comisionado.
<http://www.ohchr.org/SP/Issues/Pages/WhatareHumanRights.aspx>
- Portocarrero, C (2018). Una diversidad controversial: los espacios de comunicación y socialización generados por la Oficina Municipal de Atención a la Persona con Discapacidad de San Miguel para fomentar la participación ciudadana en su distrito. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Red LINC-AL (2019) Experiencias en educación Inclusiva. En *Conocer para incidir*. <https://conocerparaincidir.org/>
- Rizo García, M., & Romeu Aldaya, V. (2006). Hacia una propuesta teórica para el análisis de las fronteras simbólicas en situaciones de comunicación intercultural. *Redalyc*, 35-54.
- Rouanet, Luiz Paulo (2012). El paradigma de Rawls – Habermas: Una defensa. Caracas: Universidad Central de Venezuela
- Rubio, Marcial (2009) El sistema jurídico. Introducción al derecho Décima edición Fondo editorial PUCP: Lima
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Toboso, M., & Rogero, J. (2012). "Diseño para todos" en la investigación social sobre personas con discapacidad. *Reis* 140, 163 - 172.

- Tribunal Constitucional (2006). Principios constitucionales generales. Lima – Perú https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/principios-constitucionales/?action=categoria_detalle&id_post=142676
- Tubino, Fidel (S/F). Acciones afirmativas: De multiculturales a interculturales. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090714.pdf>
- UNESCO (2019) Educación inclusiva e interseccional a lo largo de la vida, para que nadie quede atrás: documento de referencia para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Cali – Colombia
- UNESCO (S/F) La inclusión en la educación. Recuperado: 03-11-2020 de <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- Velarde, Valentina (2011) Los modelos de discapacidad: Un recorrido histórico. Revista empresa y humanismo.
- Villavicencio, S. (2007). Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos. Colombia Internacional, 36-51.
- Zepeda y otros (2007). Discriminación, Igualdad y diferencia política. Anzures: México.



Anexo 1

Perfil de política pública para el fomento y mejora de la educación inclusiva en el Perú

1. Necesidad y justificación de la propuesta

En la actualidad, existen muchos vacíos en las políticas públicas en relación a los derechos de las personas con discapacidad. En el año 2016, culminó el decenio de las personas con discapacidad y aún se observan pendientes que la gerencia social debe abordar para garantizar una sociedad inclusiva en términos de equidad para todas las personas.

Ante ello, es importante recordar que desde el planteamiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 existe un enfoque de no excluir a ninguna persona con el fin de construir sociedades más inclusivas y equitativas. Asimismo, nos encontramos actualmente en un proceso de cambio de paradigma sobre la discapacidad en la que el concepto evoluciona y se desarraiga la condición de discapacidad de la persona para ubicarse en el contexto social. Esta perspectiva es promovida por tratados internacionales, principalmente por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Ahora bien, una de las principales dificultades por las que atraviesan las personas con discapacidad es el acceso a la educación de calidad que a su vez dificulta el goce pleno de otros derechos. En el año 2019, se celebró el 25° aniversario de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que organiza la UNESCO. En esta conferencia se suscribió la importancia de seguir trabajando sistemáticamente en procesos de educación inclusiva que atiendan las diferencias y dificultades que pueda generar una condición de discapacidad.

Para el caso del Perú, la inclusión educativa de las personas con discapacidad se encuentra presente en la Ley General de Educación (Ley N° 28044). En ella se tiene como principio que la educación inclusiva busca incorporar a las personas con discapacidad contribuyendo así a la reducción de situaciones de vulnerabilidad. Por su parte, el responsable de promover ello sería el Ministerio de Educación (MINEDU) quien considera que la educación inclusiva es aquella

donde se generan oportunidades de participación y aprendizaje para todos los estudiantes y apuesta por entornos donde niños, niñas y adolescentes aprenden juntos independientemente de su condición personal, social y cultural. (MINEDU 2020)

Sin embargo, la inversión en materia de educación inclusiva es de apenas el 0,62% del total del presupuesto destinado para educación. Estos fondos se destinan en su mayoría a los Centros de Educación Básica Especial (CEBE), Programas de intervención temprana, Educación Básica Alternativa y Centros de Educación Técnica Productiva, pero para los procesos de educación inclusiva en escuelas con Educación Básica Regular, se destina escasa inversión. (DEFENSORÍA DEL PUEBLO 2019)

En ese sentido, la presente propuesta se adecúa a la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y las necesidades vigentes que existen en materia de educación inclusiva en nuestro país. Para ello, la política pública plantea fomentar y mejorar los procesos de educación inclusiva por medio de trabajo sistemático en 4 líneas estratégicas de intervención como se muestran en el siguiente gráfico.



2. Objetivo general, Estrategias y Objetivos Específicos

2.1. Objetivo general:

Fomentar y mejorar los procesos de educación inclusiva de niños, niñas y adolescentes con discapacidad leve y moderada en instituciones educativas de educación básica regular en el Perú.

2.2. Líneas estratégicas y objetivos específicos

Para poder alcanzar el objetivo general la presente propuesta plantea 04 líneas estratégicas de acción:

- Sensibilización para la acción
- Capacitación docente y administrativa
- Alianzas estratégicas
- Atención inmediata y diferenciada

Sensibilización para la acción

OE1: Generar acciones de sensibilización internas y externas sobre la educación inclusiva de personas con discapacidad por medio de la gestión de procesos comunicativos y de reconocimiento

El punto de inicio para todo proceso de inclusión es que los distintos actores involucrados se encuentren sensibilizados en relación a la temática de discapacidad y los derechos de las personas con discapacidad. En ese sentido, la sensibilización no puede ser algo que se deje a las voluntades individuales de las personas, sino que tiene que ser un proceso gestionado en el marco de las políticas públicas de inclusión como la presente.

En ese sentido, para poder alcanzar el objetivo específico propuesto se plantea que se realicen acciones de sensibilización las cuales tienen como punto de inicio recuperar procesos significativos de reconocimiento como fue el caso del programa “Escuelas Valora”. Esta actividad permitirá mapear aquellas instituciones que estén ejecutando acciones efectivas en términos de educación inclusiva y con adecuados procesos de comunicación volverlos referentes y líderes en la temática. Esto permitirá que el efecto significativo del

reconocimiento genere una acción en cascada y mayores instituciones busquen seguir a los referentes encontrados y con ello se vaya promoviendo de manera progresiva una cultura de inclusión en las instituciones educativas.

Junto con esas acciones, el eje de sensibilización también incluye un proceso de sensibilización interna en relación a la temática de discapacidad para las instituciones públicas involucradas en este proceso, ya que la discapacidad debe ser abordada como un enfoque transversal en el marco de la gestión social. Esto tendrá como punto de inicio acciones de comunicación y difusión de la información en relación al tema a fin de progresivamente ir generando espacios de debate y mesas de trabajo donde se pueda discutir entre distintas áreas, principalmente del Ministerio de Educación, las distintas dificultades de las personas con discapacidad en el área educativa e incluso cuestionar el sentido de la educación a la luz de este enfoque.

Capacitación docente y administrativa

OE2: Generar y difundir conocimiento práctico y aplicable para los docentes y personal administrativo de las instituciones educativas a fin de promover procesos y estrategias de atención a los y las estudiantes con discapacidad.

Como segundo eje estratégico se encuentran los procesos de capacitación a los docentes y personal administrativo de las instituciones públicas en temas de discapacidad. Para esta acción la presente propuesta plantea dos líneas de acción que deben abordarse de manera paralela.

En primer lugar, se puede reconocer que los docentes que se encuentran actualmente impartiendo clases a los estudiantes con discapacidad no tuvieron en su formación un abordaje directo para la atención de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad. Esta situación genera muchas veces el rechazo al estudiante con discapacidad o su discriminación en los procesos educativos. Por ese motivo, es necesario que existan acciones inmediatas para poder saldar esta brecha relacionadas con el diseño, difusión y capacitación en herramientas concretas y prácticas para la atención a los

estudiantes con discapacidad. Esto incluirá canales de atención virtual para resolver las dudas de los docentes, cursos de capacitación gratuitos, atemporales y, progresivamente, obligatorios y asesoría en casos puntuales por medio de equipos especializados en la temática.

Junto con ello, es importante que esas mismas acciones se puedan realizar hacia el personal administrativo de las instituciones educativas, ya que es necesario que exista una atención diferenciada para las personas con discapacidad y sus familias en estos procesos los cuales muchas veces no hacen distinción como es el caso de la matrícula. En ese sentido, es importante que el personal administrativo, principalmente los directores de las instituciones, estén capacitados en temas de discapacidad y puedan tener herramientas para adaptar sus procesos regulares a la diversidad que promueve la situación de discapacidad.

En segundo lugar, si bien las acciones planteadas en la primera línea son una propuesta de atención urgente a las necesidades vigentes es importante que la brecha de preparación docente en relación a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad se vaya cubriendo. Por ese motivo, la línea de acción de capacitación docente y administrativa también incluye acciones de dialogo para la implementación de cursos ligados a estos temas dentro de la formación universitaria de los docentes. La propuesta plantea que sea obligatorio que se incluyan cursos teórico-prácticos en la malla curricular de las carreras de educación. Esta propuesta permitirá que progresivamente, con el cambio generacional de los docentes se pueda contar con profesionales que ya hayan tenido un acercamiento previo al enfoque de discapacidad y manejen de manera más natural las herramientas de inclusión.

Alianzas estratégicas

OE3: Generar convenios intrainstitucionales y multisectoriales a fin de generar una atención sistémica en relación a la educación inclusiva.

El tercer eje de acción va relacionado con la generación de convenios del Ministerio de educación para la atención en la temática de educación inclusiva. Para poder conseguir ello se ha previsto trabajar desde dos ejes de acción los cuales serían los convenios intrainstitucionales y los multisectoriales.

En primer lugar, es importante que se generen convenios intrainstitucionales, ya que las dimensiones colosales de los ministerios hacen que la gestión interna de sus responsabilidades sea un proceso administrativo complejo y cargado de lentitud burocrática. Esta situación retrasa y vuelve inviable los procesos de inclusión que busca la presente propuesta. En ese sentido, es necesario que se institucionalice por medio de convenios el trabajo conjunto de las distintas áreas del Ministerio de Educación en pro de los procesos de educación inclusiva. Desde la presente propuesta, se tiene como prioridad que si bien la educación inclusiva es algo que se gestiona actualmente desde la educación básica especial esta tiene que tener la facultad de delegar algunas responsabilidades a otras áreas como serían la de educación básica regular, ya que ambas están directamente ligadas a lo que venimos desarrollando como educación inclusiva y esto solo será administrativamente posible por medio de convenios.

En segundo lugar, es importante que se promuevan convenios multisectoriales los cuales permitan sumar los esfuerzos de otros sectores del Estado, de la sociedad civil y del sector privado en relación a la educación inclusiva. Desde la presente propuesta se puede prever que desde la sociedad civil y el sector privado existe un know how importante que debe ser aprovechado por las políticas públicas de inclusión, principalmente, en la generación de herramientas de comunicación o estrategias de atención a las personas con discapacidad. Asimismo, es importante reconocer que el trabajo multisectorial es necesario si se quiere abordar a la educación inclusiva desde el modelo social de la discapacidad.

Atención inmediata y diferenciada

OE4: Ejecutar acciones de atención urgente frente a las necesidades vigentes y directas de los y las estudiantes con discapacidad a fin de que no deserten de sus procesos educativos.

Finalmente, el cuarto eje estratégico plantea la ejecución de acciones de atención urgente para los estudiantes con discapacidad. Este eje de acción se realiza en paralelo a cada uno de los ejes estratégicos planteados anteriormente y se ejecuta con el fin de generar paliativos a los vacíos existentes mientras las acciones transformativas propuestas van consolidándose.

En ese sentido, en este eje se plantea la formación de un equipo de trabajo con presupuesto programado que vaya generando de manera constante acciones de atención a los estudiantes con discapacidad a fin de que no abandonen sus estudios y mejoren su calidad de aprendizaje actual. Este equipo de trabajo tiene que venir desde el propio ministerio de educación y tener representantes locales en el país que posean la capacidad de diagnosticar y brindar soporte inmediato a los estudiantes con discapacidad. Algunas de las temáticas relativas de abordaje que tendrían serían la ejecución de las adaptaciones curriculares, la accesibilidad, la infraestructura, entre otros.

Para esta acción se puede mencionar que un punto de inicio importante sería el fortalecimiento de los equipos SAANEE que existen en la actualidad pero con la especificación de que estos requieren de mayor capacidad de acción para dar una respuesta a todas las necesidades existentes, ya que si bien este eje no va generar soluciones si va mitigar los efectos negativos de las brechas existentes y esto es lo mínimo necesario que se debe ofrecer a los estudiantes con discapacidad que existen actualmente mientras se van consolidando las propuestas transformativas propuestas.

3. Gestión de la propuesta

La gestión técnica y administrativa de la presente propuesta debe pasar por un proceso de escalamiento en el sector público. Inicialmente, la propuesta está diseñada para que la gestión sea liderada por la Dirección Nacional de Educación Básica Especial.

Sin embargo, los alcances de la propuesta son más amplios que la capacidad administrativa que posee dicha dirección. Por ese motivo, y en línea con lo propuesto en el eje estratégico número 3, la gestión de la política debe ir escalando institucionalmente hasta llegar a ser ejecutada por una mesa de trabajo multisectorial con responsabilidades compartidas de distintos actores, pero siempre lideradas por el Ministerio de Educación en su conjunto.

4. Procesos de Comunicación

La presente propuesta tiene un alto componente basado en las comunicaciones sobre todo en las relacionadas a los procesos de sensibilización y

posicionamiento de la temática de educación inclusiva. Por ese motivo, resulta prioritario que cada eje estratégico cuente con un Plan de Comunicaciones para su difusión a nivel local y nacional.

En ese sentido, se tiene previsto que cada una de las acciones permita visibilizar las acciones implementadas en relación a la educación inclusiva e ir posicionando el tema en la psique social. Ello generará que progresivamente se pueda transformar al país en una sociedad más dispuesta a la inclusión.

Asimismo, es importante agregar que, además de los procesos de comunicación externa orientados hacia nuestra sociedad, es necesario que se generen procesos de comunicación interna al Ministerio de Educación, ya que como pudimos ver en el eje estratégico 1 la sensibilización de las distintas direcciones del Ministerio es importante para viabilizar los procesos de acción requeridos.

5. Monitoreo y evaluación de la política

Junto con lo ya mencionado, es importante que cada uno de los ejes de la presente propuesta cuente con un plan de monitoreo y evaluación con una metodología mixta para el recojo de información.

Esto se propone con miras a garantizar el logro satisfactorio de los objetivos planteados y la ejecución de las actividades acorde a las expectativas esperadas en el diseño. Además, la solicitud de plantear una metodología mixta para el monitoreo y evaluación parte del entendimiento que los procesos de inclusión no solo pueden ser observables en relación a un número, sino que deben evaluarse procesos humanos internos y de carácter cualitativo como es la sensibilización con respecto a la temática de discapacidad.