



Firmado digitalmente por:  
TASSARA LAFOSSE Lina  
Aurora FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 14:28:07-0500

# Resolución Ministerial

N° 108 - 2021 MINEDU

Lima, 03 MAR 2021

**VISTOS**, el Expediente N° 0019125-2021, el Informe N° 00004-2021-MINEDU/VMGP-DIGESE de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados, el Informe N° 00276-2021-MINEDU/SG-OGAJ de la Oficina General de Asesoría Jurídica, y;

## CONSIDERANDO:

Que, el literal c) del artículo 8 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, con relación a los principios de la educación, establece que la inclusión incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades;

Que, conforme al artículo 11 del Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED, prevé que el Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole;

Que, según lo previsto en el artículo 19-A de la Ley N° 28044, la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Asimismo, este señala que las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales;

Que, el precitado artículo 19-A establece que el Estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva. Además, dispone que la educación inclusiva no genera costos adicionales a los alumnos con necesidades educativas especiales, en aplicación del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas;

Que, a fin de garantizar, de manera efectiva, el enfoque inclusivo en la educación en todas sus modalidades, e incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa, se emitió la Ley N° 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N° 28044, Ley General de Educación;



Firmado digitalmente por:  
DIAZ GARCIA Mónica Ivánia  
FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 10:31:32-0500



Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sunac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:20:46-0500



Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:03:18-0500



Firmado digitalmente por:  
TASSARA LAFOSSE Lina  
Aurora FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 14:28:20-0500

Que, el artículo 14 del Reglamento que establece disposiciones relativas a la publicidad, publicación de Proyectos Normativos y difusión de Normas Legales de Carácter General, aprobado mediante Decreto Supremo N° 001-2009-JUS, señala que las entidades públicas dispondrán la publicación de los proyectos de normas de carácter general que sean de su competencia en el diario oficial El Peruano, en sus portales electrónicos o mediante cualquier otro medio;

Que, el numeral 3 del artículo 4 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece que en la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan;

Que, de conformidad con el artículo 14 de la Ley N° 29973, Ley General de la Persona con Discapacidad, las autoridades de los distintos sectores y niveles de gobierno tienen la obligación de realizar consultas con las organizaciones que representan a las personas con discapacidad, previamente a la adopción de normas legislativas y administrativas, políticas y programas sobre cuestiones relativas a la discapacidad. Los procesos de consulta se desarrollan sobre la base de los principios de accesibilidad, buena fe, oportunidad y transparencia;

Que, el artículo 12 del reglamento de la Ley N° 29973, aprobado mediante Decreto Supremo N°002-2014-MIMP, señala que en el marco del derecho a la consulta, previamente a la adopción de normas legislativas y administrativas, políticas y programas sobre cuestiones relativas a la discapacidad, éstas deben ser difundidas por un plazo no menor de treinta (30) días, conforme a lo establecido en el artículo 14 del Decreto Supremo N° 001-2009-JUS, período en el cual las organizaciones de y para personas con discapacidad formulan las observaciones correspondientes;

Que, en atención a lo dispuesto en la Ley N° 30797, mediante el Informe N° 00004-2021-MINEDU/VMGP-DIGESE, la Dirección General de Servicios Educativos Especializados del Despacho Viceministerial de Gestión Pedagógica, sustenta la necesidad de publicar el proyecto de Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED, por un plazo de treinta (30) días calendario, a fin de recibir las sugerencias y aportes de las entidades públicas y privadas, así como de la ciudadanía en general;

Que, mediante el Informe N° 00276-2021-MINEDU/SG-OGAJ, la Oficina General de Asesoría Jurídica emite opinión favorable a la publicación del proyecto de Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044;



Firmado digitalmente por:  
DIAZ GARCIA Monica Maria  
FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 10:31:46-0500



Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Kila  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:21:00-0500



Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORITO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:03:40-0500



Firmado digitalmente por:  
TASSARA LAFOSSE Lina  
Aurora FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 14:28:29-0500

# Resolución Ministerial

## N° 108 - 2021 - MINEDU

Lima, 03 MAR 2021

De conformidad con el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificado por la Ley N° 26510; el Decreto Supremo N° 001-2009-JUS, que aprueba el Reglamento que establece disposiciones relativas a la publicidad, publicación de Proyectos Normativos y difusión de Normas Legales de Carácter General; y, el Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU que aprueba el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación;

### SE RESUELVE:

**Artículo 1.-** Disponer la publicación en el Portal Institucional del Ministerio de Educación ([www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)) del Proyecto de Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED, el mismo día de la publicación de la presente resolución en el diario oficial El Peruano.

**Artículo 2.-** Establecer el plazo de treinta (30) días calendario, contados desde el día siguiente de la publicación de la presente resolución, para que las personas interesadas puedan remitir los comentarios, observaciones y/o sugerencias al Proyecto de Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

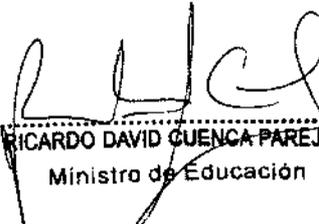
**Artículo 3.-** Disponer que los comentarios, observaciones o sugerencias puedan ser presentados a través del Portal Institucional del Ministerio de Educación ([www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)).

**Artículo 4.-** Encargar a la Dirección General de Servicios Educativos Especializados, la recepción, el procesamiento, la evaluación e inclusión, de ser el caso, de los comentarios, sugerencias y/o aportes que se reciban sobre el proyecto de Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, a efectos de elaborar el texto definitivo del citado documento normativo.

**Artículo 5.-** Disponer la publicación de la presente resolución y sus anexos en el Sistema de Información Jurídica de Educación (SIJE) ubicado en el portal institucional del Ministerio de Educación ([www.minedu.gob.pe](http://www.minedu.gob.pe)), el mismo día de la publicación de la presente resolución en el diario oficial "El Peruano".

Regístrese, comuníquese y publíquese.



  
RICARDO DAVID CUENCA PAREJA  
Ministro de Educación



Firmado digitalmente por:  
DIAZ GARCIA Monica Maria  
FAU 20131370998 hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 10:32:07-0500



Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Klla  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:21:09-0500



Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: En señal de  
conformidad  
Fecha: 02/03/2021 13:04:06-0500



**PROYECTO DE DECRETO SUPREMO QUE MODIFICA EL REGLAMENTO DE LA  
LEY N° 28044, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, APROBADO POR DECRETO  
SUPREMO N° 011-2012-ED**

**DECRETO SUPREMO N° -2021-MINEDU**

**EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA**

**CONSIDERANDO:**

Que, de conformidad con lo dispuesto en los artículos 13 y 16 de la Constitución Política del Perú, la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana, correspondiéndole al Estado coordinar la política educativa; formular los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos; y supervisar su cumplimiento y la calidad de la educación;

Que, el artículo 3 del Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano central y rector del Sector Educación; asimismo, conforme con los literales b) y d) del artículo 5 de la citada Ley Orgánica, son atribuciones del Ministerio de Educación formular las normas de alcance nacional que regulen las actividades de educación, deporte y recreación y orientar el desarrollo del sistema educativo nacional en concordancia con lo establecido por la ley, así como establecer las coordinaciones que al efecto pudieran ser convenientes y necesarias;

Que, el literal c) del artículo 8 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, con relación a los principios de la educación establece que, la inclusión, incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades;

Que, conforme al artículo 11 del Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED prevé que el Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole;

Que, según lo previsto en el artículo 19-A de la Ley N° 28044, la educación es inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos. Asimismo, este señala que las instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad en la provisión de los servicios educativos; y, desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales;

Que, el precitado artículo 19-A establece que el Estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva. Además, dispone que la educación

Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:25:43-0500

Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:05:26-0500



inclusiva no genera costos adicionales a los alumnos con necesidades educativas especiales, en aplicación del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas;

Que, a fin de garantizar, de manera efectiva, el enfoque inclusivo en la educación en todas sus modalidades, e incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa, se emitió la Ley N° 30797, Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N°28044, Ley General de Educación;

Que, en el marco de las citadas disposiciones, es necesario realizar modificaciones e incorporaciones al Reglamento de la Ley N° 28044, a fin de promover una educación inclusiva en todas sus etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos, en concordancia con lo previsto en la Ley N° 30797;

De conformidad con lo dispuesto en la Constitución Política del Perú, en el Decreto Ley N° 25762, Ley Orgánica del Ministerio de Educación, modificada por la Ley N° 26510; en la Ley N° 28044, Ley General de Educación, en el Reglamento de la Ley N° 28044, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED; y, en el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU;

#### DECRETA:

**Artículo 1.- Modificación de los artículos 2, 11, 22, 34, 39, 74, 75, 78, 81, 82, 84, 87 y 124 del Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED.**

Modifícanse los artículos 2, 11, 22, 34, 39, 74, 75, 78, 81, 82, 84, 87 y 124 del Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED, los cuales quedan redactados de la siguiente manera:

#### TÍTULO I FUNDAMENTOS Y DISPOSICIONES GENERALES (...)

##### “Artículo 2.- La educación como derecho

La educación como derecho fundamental de la persona y la sociedad es garantizada por el Estado, en el marco de la Constitución Política del Perú y la Ley. Se viabiliza a través de la formación integral de calidad para todos y mediante la universalización y obligatoriedad de la Educación Básica. La familia y la sociedad en su conjunto participan y contribuyen a su fortalecimiento. El derecho a la educación implica el respeto a los derechos fundamentales de la persona en el sistema educativo.

El derecho a la educación está referido a la disponibilidad, al acceso a una educación de calidad, a la permanencia en el sistema educativo y alcanzar aprendizajes que le permitan a la persona y a la sociedad enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. En correspondencia con estos derechos, el Estado tiene la obligación de asegurar que el servicio educativo cumpla con las condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad. El Ministerio de Educación determina el conjunto de factores, procesos e insumos que garantizan el derecho a la educación.

- a) El derecho a la disponibilidad, por el cual los estudiantes de todas las instituciones educativas públicas y privadas tienen derecho a contar con docentes calificados y suficientes para atender las necesidades del servicio educativo, así como con instituciones educativas dotadas de infraestructura adecuada y segura, mobiliario,



materiales y recursos educativos, equipamiento con tecnología vigente y servicios básicos indispensables para el proceso de enseñanza y aprendizaje y con los cargos y las plazas de personal docente necesario, para que los interesados puedan acceder en el momento que lo requieran, a lo largo de toda la vida. Frente a este derecho está la obligación del Estado de garantizar la asequibilidad, es decir, una oferta suficiente de instituciones y programas educativos, públicos y privados, asequibles a todas las personas, para asegurar la universalización de la educación, lo que implica docentes calificados y locales escolares suficientes y adecuados pedagógicamente con instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, luz eléctrica, Internet, instalaciones para personas con discapacidad, materiales educativos, bibliotecas, servicios de informática, equipos de tecnología de la comunicación e información.

- b) El derecho de acceso a una educación de calidad, equitativa, pertinente e inclusiva, y a una educación pública gratuita. La accesibilidad implica la inclusión en el sistema educativo de personas con necesidades educativas especiales y de grupos sociales excluidos y vulnerables, sin distinción de etnia, religión, edad, género, u otra causa de discriminación. Además, la institución educativa asegura la permanencia en el servicio educativo de las adolescentes embarazadas o madres y los estudiantes con VIH y adopta medidas que garanticen su inclusión sin discriminación.
- c) El derecho a la permanencia, por el cual los estudiantes deben contar con la oportunidad y las facilidades para continuar en la institución educativa, o reingresar a ella, sin que sus condiciones personales, socioeconómicas o culturales sean un obstáculo o impedimento. Frente a este derecho de permanencia está la obligación de asegurar la adaptabilidad y aceptabilidad del servicio educativo para permitir que las personas puedan desarrollarse y aprender a lo largo de la vida. La condición de adaptabilidad compromete al Estado a ofertar una educación que responda a las necesidades y características de los estudiantes en contextos sociales y culturales diversos, a las demandas locales y regionales y al desarrollo del país, para lo cual deberá promover la diversificación curricular, así como materiales y prácticas pedagógicas pertinentes, entre otros. La condición de aceptabilidad supone que los estudiantes, las familias y la comunidad, se sientan acogidos, a gusto, valorados, seguros en el sistema educativo.

## TÍTULO II DE LA UNIVERSALIZACIÓN, CALIDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN (...)

### CAPÍTULO II DE LA CALIDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN (...)

#### “Artículo 11.- Educación Inclusiva

La educación inclusiva es aquella en la que las niñas, los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores acceden a una educación con calidad y equidad, libre de toda forma de discriminación, exclusión y violencia, sobre la base del reconocimiento y valoración de su diversidad, a través de servicios educativos que cuentan con condiciones de asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

El Estado garantiza una educación inclusiva a través del permanente ajuste del sistema educativo para atender a la diversidad de la población estudiantil (por edad, género, estado de salud, riesgo social y ambiental, pobreza, origen étnico cultural, lengua originaria, diversidad lingüística, talento y superdotación, discapacidad, trastorno del aprendizaje, haber sido afectado por violencia, o de cualquier otra índole), de manera pertinente y oportuna.

Implica que se aseguren las condiciones para que todas y todos se desarrollen juntos, en igualdad y equidad de oportunidades, asegurando los apoyos educativos necesarios, eliminando las barreras educativas y articulando las políticas y programas que tienen como objeto la atención a poblaciones en situación de vulnerabilidad y/o exclusión, con el fin de asegurar el acceso oportuno, y la permanencia en el Sistema Educativo Peruano, así como la participación plena en la comunidad educativa, el logro de

Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:26:30-0500

Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:05:58-0500



competencias y la culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa, a lo largo de la trayectoria educativa de cada estudiante.

Para ello, el Estado:

- a) Promueve e Implementa medidas, políticas, programas y modelos de servicio educativo, entre otras medidas, que permita el acceso, permanencia, reincorporación y culminación de la trayectoria educativa en las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.
- b) Garantiza la formación inicial docente y la formación en servicio de directores, docentes, especialistas, así como el fortalecimiento de capacidades de otros agentes educativos tales como mediadores, auxiliares, psicólogos, gestores comunitarios, entre otros; en educación inclusiva, a través del trabajo colegiado, colaborativo y transdisciplinario, que favorezca el interaprendizaje. En ámbitos dispersos se promueven estrategias de formación dirigidas a agentes locales.
- c) Establece disposiciones que orientan la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje y los ajustes razonables, los apoyos educativos, entre otras medidas pertinentes, con la finalidad de responder a las características y demandas educativas del estudiante y su contexto sociocultural-lingüístico. Por ello, se prioriza la generación de condiciones para minimizar o eliminar las barreras que impiden o dificultan alcanzar los logros de aprendizajes esperados.
- d) Asegura condiciones y apoyos educativos, para que las instituciones educativas según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras y los programas educativos, redes y experiencias formativas respondan a la diversidad de estudiantes en cada territorio. Se prioriza a las poblaciones con mayor riesgo de exclusión educativa.
- e) Fortalece la cultura y las prácticas inclusivas en todas las instituciones educativas según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras y los programas educativos y redes para generar un entorno seguro, que acoja, valore, fortalezca y respete la diversidad, así como el sentido de comunidad, en todos los ciclos, niveles, modalidades y etapas del sistema educativo.
- f) Asegura el diseño, implementación y acondicionamiento físico de los espacios educativos desde el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje para que las instituciones educativas, según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras; programas educativos y redes, sean accesibles a todas y todos los estudiantes sin excepción, de acuerdo con las características de la población estudiantil y su contexto.
- g) Asegura materiales educativos pertinentes, con ajustes razonables desde el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje para la atención a la diversidad de características, potencialidades, demandas educativas y necesidades del estudiante y su contexto lingüístico y cultural.
- h) Asegura el tránsito de una educación básica a una técnico-productiva o superior tecnológica o artística o pedagógica o universitaria, que permitan el desarrollo de competencias teniendo como base la autonomía, ejercicio ciudadano e inserción laboral.
- i) Desarrolla mecanismos de monitoreo y evaluación a las instituciones educativas según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras; programas educativos, redes y las experiencias formativas, desde la atención a la diversidad, para la toma de decisiones oportunas y pertinentes”

TÍTULO III  
ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL  
CAPÍTULO I  
DE LAS DISPOSICIONES GENERALES  
(...)

“Artículo 22.- Evaluación del Estudiante

La evaluación es un proceso continuo de carácter pedagógico que tiene como finalidad contribuir a la mejora de los procesos de aprendizaje y al desarrollo de las competencias de los estudiantes. Se realiza en base a criterios que elabora el docente tomando en



cuenta los niveles de desarrollo de las competencias del currículo y las experiencias de aprendizaje planteadas. A partir de ello se debe contrastar y valorar el nivel de desarrollo de las competencias que el estudiante alcanza al enfrentar una situación o un desafío en un contexto determinado.

La evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales debe ser flexible, lo que implica que los criterios de evaluación elaborados por el docente consideren los apoyos educativos y ajustes razonables para la atención a la diversidad de la población estudiantil, utilizando para ello: medios, instrumentos, planes educativos personalizados, materiales educativos, lenguajes alternativos, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, espacios accesibles y tiempos adecuados, según corresponda, en el marco de la evaluación formativa. Los documentos oficiales de evaluación se complementan con un informe sobre los apoyos educativos efectuados, y forman parte del legajo del estudiante. El Ministerio de Educación establece las normas nacionales de evaluación, promoción, recuperación y permanencia, tomando en cuenta la diversidad. Además de los docentes, participan en la evaluación de las competencias:

- a) Los estudiantes, de acuerdo con criterios previamente establecidos, adaptados a sus necesidades, con la finalidad de desarrollar su autonomía en sus procesos de aprendizaje.
- b) Las familias o tutores, con el fin de apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus competencias.
- c) Los directores/as de las instituciones educativa, redes y programas o quienes hagan sus veces, quienes brindan acompañamiento y orientación a los docentes para realizar una evaluación formativa pertinente.
- d) Los equipos de apoyo para la educación inclusiva asesoran a los docentes y brindan soporte para realizar procesos de evaluación que respondan a las necesidades de los estudiantes.”

### TÍTULO III ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

(...)

#### CAPÍTULO II DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SUBCAPÍTULO I DE LA POLÍTICA PEDAGÓGICA

(...)

##### “Artículo 34.- Evaluación de Aprendizajes en la Educación Básica

La evaluación es un proceso permanente, sistemático y formativo en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante, con el fin de tomar decisiones de manera oportuna y pertinente para la mejora continua del proceso de aprendizaje y de enseñanza. Asume formas diversas como la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

La evaluación es flexible, adecuada y accesible a todas y todos los estudiantes, en base al Diseño Universal para el Aprendizaje; considera los apoyos educativos y los ajustes razonables para la atención a la diversidad de la población estudiantil, utilizando para ello: medios, instrumentos, planes educativos personalizados, materiales educativos, lenguajes alternativos, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, espacios accesibles y tiempos adecuados, según corresponda, en el marco de la evaluación formativa.

Las escalas de calificación están referidas a niveles de logro que describen el avance del estudiante respecto de las competencias que se definen en el currículo y están establecidas en normas específicas que dicta el Ministerio de Educación. Los reportes de calificación se consignan en los informes de progreso, que se entregan de manera oral y por escrito, a los padres de familia o tutores y a los estudiantes, según corresponda, en los informes de progreso del estudiante, y se hacen obligatoriamente utilizando las escalas de calificación y niveles de logro referidos.

Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:26:54-0500

Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:06:48-0500



En el nivel de inicial y primer grado de primaria de la educación básica regular y especial, la evaluación no tiene un fin promocional. En la educación básica especial, la evaluación orienta el tránsito de un grado a otro en función de las competencias que hayan logrado y la edad normativa, según el plan educativo personalizado del estudiante. La evaluación de entrada, que se administra a los estudiantes matriculados, en todos los niveles y modalidades solo tiene fines pedagógicos.”

#### “Artículo 39.- Tutoría y Orientación Educativa

La tutoría y orientación educativa es el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de los estudiantes. Es un servicio inherente al currículo y tiene carácter formativo, promocional y preventivo. Son agentes de la tutoría y la orientación educativa: el tutor, los docentes, los directivos, el psicólogo/a (si lo hubiera), auxiliares, responsables de bienestar, los padres de familia y los propios estudiantes.

Comprende la atención de las dimensiones o ámbitos de la vida del estudiante, tales como: personal, social y de los aprendizajes. En la educación básica, en sus distintas modalidades y formas el director o el que haga sus veces en la institución educativa, programa o red, garantiza la implementación de esta forma de acompañamiento a través del Comité de Tutoría y Orientación Educativa o el que haga sus veces. Todos los docentes y otros agentes educativos son responsables del acompañamiento socioafectivo y cognitivo de sus estudiantes. También incluye la orientación y acompañamiento a las familias o responsable del estudiante, para fortalecer su rol en el cuidado y aprendizaje de sus hijos, favorecer el aprendizaje intergeneracional y contribuir al desarrollo de la identidad y pertenencia cultural.

En el nivel de Inicial de Educación Básica Regular, la tutoría es responsabilidad del docente del aula y se realiza de manera permanente y transversal a todas las actividades pedagógicas. En el nivel de Primaria de Educación Básica Regular, la tutoría es responsabilidad del docente de aula, estableciendo por lo menos dos horas semanales para la labor tutorial grupal, como parte de la jornada laboral.

En la Educación Básica Especial, la tutoría es responsabilidad del docente de aula e involucra el trabajo con las familias y su desarrollo está contemplado como parte de la jornada laboral.

En el nivel de Educación Secundaria, y en Educación Básica Alternativa el director o quien haga sus veces, en la institución educativa, con opinión de los estudiantes, designa al tutor de cada aula, estableciendo, por lo menos, dos horas semanales para la labor tutorial grupal en cada sección, como parte de la jornada laboral del docente. En el caso de la tutoría individual, el horario es flexible y lo determina el tutor a cargo del aula. Las Instituciones y programas educativos, o las mismas agrupadas en redes, deberán contar con psicólogos permanentes o itinerantes para apoyar la labor de tutoría y orientación educativa.

Asimismo, en la institución educativa pública y privada, cuando el caso lo requiera, el estudiante será derivado a los servicios especializados y/o complementarios, con un informe de la dirección, sin afectar su asistencia regular a clases. El tutor realiza el acompañamiento y seguimiento al estudiante.

En la educación superior, la labor de tutoría forma parte de los servicios y/o acciones relativos al bienestar estudiantil, y se adecúan según las características institucionales y de la población estudiantil que atiende.

La tutoría, a través de su línea de acción formativa, promocional y preventiva, fomenta prácticas y cultura inclusiva en la comunidad educativa, en coordinación con el SAE interno. Ambos servicios, el SAE interno y el Comité de Tutoría y Orientación Educativa, o el que haga sus veces, comparten la finalidad de lograr el desarrollo integral y el bienestar de la población estudiantil. En tanto la educación inclusiva y la acción de tutoría

Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:27:05-0500

Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:07:09-0500



es responsabilidad de los mismos agentes educativos, las acciones en esta materia se realizan de manera conjunta y/o complementaria.

En la Educación a Distancia, la tutoría está a cargo de un docente-tutor, cuya misión es la de promotor, guía y gestor de los aprendizajes colaborativos de los estudiantes, quien conduce y mantiene la interacción permanente con los participantes, brindándoles el apoyo socioemocional, académico, administrativo y tecnológico que requieren.”

### TÍTULO III ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

(...)

#### CAPÍTULO V DE LA EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL SUBCAPÍTULO I

##### DISPOSICIONES COMUNES

###### “Artículo 74.- Definición

La Educación Básica Especial (EBE), es la modalidad que atiende con enfoque inclusivo a niñas y niños menores de 3 años con discapacidad o riesgo de adquirirla; así como, a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad severa, con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa y con talento y superdotación (altas habilidades), con la finalidad de asegurar su tránsito por el sistema educativo, permitiendo su desarrollo y plena participación en la vida comunitaria, política, económica, social, cultural y tecnológica.

Esta modalidad se articula de manera flexible con todos los ciclos, niveles, modalidades y etapas, promoviendo la generación de condiciones necesarias para la educación inclusiva de las personas con discapacidad y con talento y superdotación, durante su trayectoria educativa. Como tal, brinda una respuesta educativa preventiva, especializada, complementaria o de soporte educativo, según lo requiera cada población estudiantil.

La EBE promueve una educación inclusiva en la que todas y todos aprenden juntos, y donde la diversidad de características, potencialidades y necesidades de la población estudiantil es un elemento que enriquece a toda la comunidad educativa y al desarrollo social y cognitivo de cada estudiante.”

###### “Artículo 75.- Objetivos

La Educación Básica Especial tiene como objetivos:

- Garantizar la atención oportuna, de niños y niñas menores de tres años con discapacidad o riesgo de adquirirla, en los Programas de Intervención Temprana.
- Brindar una atención oportuna y de calidad a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa.
- Garantizar la identificación y atención oportuna y pertinente de estudiantes con talento y superdotación (altas habilidades), a través de programas complementarios no escolarizados.
- Promover y asegurar, conjuntamente con las demás modalidades y niveles del sistema educativo, el acceso, permanencia, y culminación de cada ciclo, nivel y etapa, de la población con discapacidad garantizando su inclusión, participación, el buen trato, y el logro de las competencias a lo largo de su trayectoria educativa, que busque desarrollar su autonomía y la inserción social para su ejercicio ciudadano.
- Brindar soporte pedagógico, de recursos y materiales, a las instituciones y programas educativos para la atención de los estudiantes con discapacidad, con riesgo de adquirirla (de 0 a 03 años) y con talento y superdotación, a través de los Centros de Recursos de la Educación Básica Especial.”

###### “Artículo 78.- Evaluación Psicopedagógica

La evaluación psicopedagógica es un proceso técnico de recojo de información, relevante para identificar las necesidades educativas del estudiante y las características



de su contexto, que permite identificar las barreras que experimentan en la interacción con su contexto de aprendizaje, así como las demandas educativas particulares que ello genera.

Recoge información acerca de los factores afectivos, emocionales, familiares, sociales, culturales, competencia curricular, estilos de aprendizaje, desarrollo motor y de la personalidad, los intereses, motivaciones, capacidades y potencialidades del estudiante en la interacción con su contexto socioeducativo, identificando cómo aprenden y las barreras y condiciones para el aprendizaje que dicho contexto brinda.

La evaluación psicopedagógica permite la toma de decisiones respecto a la intervención educativa pertinente y oportuna, así como la identificación de los apoyos educativos necesarios. Los resultados de la evaluación psicopedagógica se registran en el informe psicopedagógico y que a su vez sirven de insumo para la elaboración del Plan Educativo Personalizado.”

#### “Artículo 81.- Tutoría y Orientación

Para los estudiantes que presentan demandas educativas asociadas a discapacidad o tienen riesgo de adquirirla, se requiere que este servicio sea comprensivo y flexible, ajustándose a sus características, asegurando la participación efectiva de las familias y su inclusión en la comunidad.

En el caso de estudiantes con talento y superdotación (con altas habilidades) se deberá realizar las coordinaciones necesarias para el acompañamiento específico.”

#### “Artículo 82.- Formación para la Educación Inclusiva

La formación inicial docente y formación en servicio de docentes, el fortalecimiento de capacidades de otros profesionales y mediadores que atienden a estudiantes con discapacidad o riesgo de adquirirla o con talento y superdotación (altas habilidades), busca promover competencias, capacidades y actitudes positivas para la formación de los estudiantes y potenciar su desenvolvimiento profesional; además de garantizar su formación en aspectos relacionados con la identificación de barreras, generación de respuestas educativas oportunas y pertinentes y el trabajo con familia y comunidad, en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje para todas y todos que garantice el derecho a una educación inclusiva, con calidad y equidad.”

### SUBCAPÍTULO II SERVICIOS DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL

#### “Artículo 84.- Servicios de Educación Básica Especial

La modalidad de Educación Básica Especial se brinda a través de servicios preventivos, especializados y complementarios, según el requerimiento de la población estudiantil que atienda, con miras a su inclusión en aulas regulares. Los servicios preventivos, se orientan a detectar y reducir el riesgo de adquirir alguna discapacidad; los servicios educativos especializados, brindan una respuesta educativa integral a aquellos estudiantes con—discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa; mientras que los servicios complementarios y de apoyo educativo se articulan con el resto de las modalidades para facilitar la inclusión de todas y todos las/los estudiantes.

Estos servicios educativos, tienen las siguientes características:

Servicios educativos preventivos:

- a) Programa de Intervención Temprana (PRITE). Brinda el servicio de intervención temprana no escolarizado dirigido a niños y niñas menores de 3 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla, con el objetivo de prevenir, detectar y atender oportunamente al niño y la niña y a su familia, en coordinación con la comunidad, garantizando su inclusión en los servicios de la Educación Inicial de la Educación



Básica Regular o en los Centros de Educación Básica Especial, según el caso. El PRITE cuenta con personal profesional interdisciplinario y con la participación de la familia o cuidadores.

Servicios educativos especializados:

- b) Centro de Educación Básica Especial (CEBE). Es la institución educativa que brinda el servicio de educación básica especial dirigido a estudiantes con discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa, con el objetivo de desarrollar sus competencias y potencialidades, en un ambiente flexible, apropiado, no restrictivo, que mejoren sus posibilidades para lograr una mejor calidad de vida.
- c) Programa de Atención Adulto con Discapacidad (PRAAD). Brinda el servicio de atención al adulto con discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa a partir de los 21 años que no han culminado su escolaridad, con el objetivo de brindar oportunidades de aprendizaje que faciliten el desarrollo de su capacidad de autovalimiento, autonomía y competencias laborales.

Servicios complementarios y de apoyo educativo:

- d) Programa de atención no escolarizada al talento y superdotación (PANETS). Brinda un servicio educativo complementario no escolarizado a estudiantes con talento y superdotación (con altas habilidades) matriculados en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Tiene por objetivo brindar espacios complementarios para el desarrollo de la creatividad y la innovación, mediante medidas de enriquecimiento curricular. Propicia conocimientos, actitudes y capacidades de los estudiantes con talento y superdotación a través de la ampliación o profundización del contenido y de las habilidades y destrezas de las áreas curriculares, sin recurrir a la aceleración educativa, es decir, sin adelanto o ingreso anticipado al grado inmediato superior. Asimismo, ofrece módulos complementarios no escolarizados que promuevan las potencialidades de dichos estudiantes.
- e) Centro de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE). Es un centro de recursos especializado en la atención de demandas educativas de la población con discapacidad y talento y superdotación. Atiende a los agentes educativos de las diversas modalidades y servicios educativos, así como a la comunidad en general para generar una cultura inclusiva, brindando soporte pedagógico, asesoramiento, sensibilización, información, fortalecimiento de capacidades, biblioteca especializada, aula tecnológica accesible, así como la producción y distribución de material específico para los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación.

Está a cargo de personal profesional interdisciplinario. Promueve la participación de los agentes de la comunidad educativa y de la sociedad impulsando la eliminación de barreras educativas para el desarrollo integral de la persona en condición de discapacidad y talento y superdotación.

El Ministerio de Educación, los Gobiernos Regionales y Locales promueven la creación de los CREBE con enfoque inclusivo para mejorar la calidad de los servicios educativos, conforme a las disposiciones que establezca el Ministerio de Educación, así como a la disponibilidad presupuestal para su implementación.”

“Artículo 87.- Ingreso y permanencia

El ingreso a los servicios educativos EBE (PRITE, CEBE, PRAAD, PANET) se hace en cualquier momento del año lectivo, acreditando la condición de discapacidad o de riesgo de adquirirla a través del certificado otorgado por la autoridad competente o algún otro mecanismo que se establezca en norma específica, que valide el cumplimiento del requisito para recibir el servicio educativo en la modalidad EBE.

Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:27:40-0500

Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:08:12-0500



La permanencia en cada grado, ciclo o nivel es flexible según las características de los estudiantes, de acuerdo con la edad normativa y al desarrollo de las competencias establecidas en el plan educativo personalizado del estudiante. El PRITE y el CEBE realizan periódicamente la evaluación psicopedagógica, sobre la cual se define y/o ajusta el plan educativo personalizado del estudiante.

- a) La permanencia de las niñas y niños en los PRITE es hasta los 03 años como máximo. Antes del cumplimiento de los 03 años, el PRITE realiza una evaluación psicopedagógica al niño o niña; y de acuerdo con ella, se establece su continuidad educativa en una IE de la educación básica regular o un centro de la básica especial (CEBE).
- b) La permanencia de los estudiantes en los CEBE es hasta los 20 años como máximo. La evaluación psicopedagógica se realiza cada año, y de acuerdo con ella se establece el plan educativo personalizado.
- c) La permanencia en los (PRAAD) es de acuerdo con la duración del plan de estudios que establezca el programa. En ellos puede participar la persona adulta con discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa, a partir de los 21 años que no han culminado su escolaridad, con el objetivo de fortalecer su capacidad de autovalimiento, autonomía y competencias laborales.

TÍTULO V  
DE LA GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO  
CAPÍTULO I  
DE LAS DISPOSICIONES GENERALES

(...)

“Artículo 124.- Características de la Gestión”

La gestión del sistema educativo se caracteriza por ser:

(...)

- d) Inclusiva. Orientada a favorecer los procesos de aprendizaje, socialización y participación de todas/os los/as estudiantes, en el marco de la atención a la diversidad.”

(...)

**Artículo 2.- Modificación de la primera y sexta Disposición Complementaria y Final del Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED.**

Modifícanse la primera y sexta Disposición Complementaria y Final del reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED, los cuales quedan redactados de la siguiente manera:

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y FINALES

“PRIMERA. - Asignación de personal especializado para educación inclusiva

Las instancias de gestión educativa descentralizada proveen gradualmente los recursos para la asignación de profesionales especializados para la creación y funcionamiento de los servicios de apoyo educativo para el acompañamiento, asesoramiento y apoyo a los docentes de las instituciones educativas, programas educativos o redes educativas de todos los niveles, modalidades y etapas de educación básica, técnico productiva, superior pedagógica, superior tecnológica y artística, para asegurar la inclusión educativa de toda la población estudiantil y las universidades en el marco de su autonomía, según la disponibilidad presupuestal.”

DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y FINALES

(...)

“SEXTA. - Carga docente en aulas inclusivas

Las instancias de gestión educativa descentralizada, en el ámbito de su competencia, garantizarán que las instituciones educativas, programas educativos y redes que atiendan a estudiantes con necesidades educativas especiales; es decir, que



experimentan barreras educativas y/o en situación de vulnerabilidad, tengan una carga docente menor a la prevista para los diferentes niveles y modalidades, de acuerdo con lo establecido por el sector y que el personal docente que esté a cargo de las aulas inclusivas hayan recibido una preparación para atenderlas. Además, que cuenten con la asesoría de un docente especializado del Servicio de Apoyo Educativo.

En el marco de su autonomía las universidades administran la carga docente para brindar el servicio educativo.”

**Artículo 3.- Incorporación de los artículos 11A, 11B, 11C, 11D, 11E, 11F, 11G, 11H, 11I, 29A y 122A al Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED.**

Incorpórese al Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED, los artículos 11A, 11B, 11C, 11D, 11E, 11F, 11G, 11H, 11I, 29A y 122A, los cuales quedan redactados de la siguiente manera:

TÍTULO II  
DE LA UNIVERSALIZACIÓN, CALIDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN  
(...)

CAPÍTULO II  
DE LA CALIDAD, INCLUSIÓN Y EQUIDAD DE LA EDUCACIÓN  
(...)

“Artículo 11 A.- Barreras Educativas

Las barreras educativas son los obstáculos en el sistema que impiden o limitan una atención educativa a la diversidad de demandas estudiantiles para garantizar el acceso, permanencia, participación, logro de competencias y culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, a lo largo de la trayectoria educativa de cada niña, niño, adolescente, joven, adulto y adulto mayor en el sistema educativo.

Estas barreras surgen de la interacción de cada estudiante con el contexto socioeducativo. Las barreras pueden ser, entre otras:

- De accesibilidad: aquellas que impiden o dificultan acceder al servicio educativo por infraestructura inadecuada, falta de transporte, ingreso al servicio o programa educativo, falta de conectividad, ausencia de recursos tecnológicos, entre otros;
- Actitudinales: aquellas que surgen por discriminación, exclusión, bajas expectativas, falta de valoración a la diversidad, estigmas, prejuicios, entre otros;
- Curriculares y didácticas: aquellas que surgen de la inadecuada diversificación del currículo, prácticas docentes homogeneizadoras, falta de recursos y materiales adecuados, evaluaciones no pertinentes, entre otras;
- De participación: aquellas que surgen por la falta de liderazgo inclusivo, reducidos espacios de diálogos y escucha, entre otras; y,
- Organizacionales: aquella que surgen por políticas institucionales, normas excluyentes, discriminadoras, y disciplinas impositivas.

Estas barreras generan demandas educativas, temporales o permanentes a lo largo de la trayectoria educativa de las personas; por tanto, deben ser atendidas oportunamente para garantizar el acceso, la permanencia y plena participación en la comunidad educativa, el logro de competencias y/o la culminación del ciclo, nivel, modalidad o etapa educativa, en la trayectoria educativa del estudiante.

Cuando en el sistema educativo se haga referencia a necesidades educativas especiales se debe entender a aquellas demandas educativas, que surgen frente a la existencia de barreras que impiden u obstaculizan el ejercicio del derecho a la educación y participación del estudiante. Por tanto, el foco de atención debe centrarse en la eliminación de las barreras que genera el sistema educativo en la interacción con el contexto particular de cada estudiante y no en su condición personal.



La población estudiantil es diversa en múltiples formas y cada estudiante tiene derecho a ser valorado y atendido en igualdad y con equidad de oportunidades, bajo el reconocimiento de sus características, capacidades, potencialidades, intereses y contexto cultural y socioeducativo.”

#### “Artículo 11B.- Atención a la Educación Inclusiva

La educación inclusiva se atiende, el marco del currículo vigente, a través de la implementación de tres medidas flexibles e integrales a nivel territorial, entre otras:

- Primera medida: implementación del marco del Diseño Universal para el Aprendizaje en todo el sistema educativo, Educación Básica, Técnico- Productiva y Superior, garantizando la creación de servicios educativos inclusivos. El Diseño Universal para el Aprendizaje es un marco de trabajo orientado a eliminar de manera sistemática e intencionada las barreras para el aprendizaje que puedan estar presentes en cualquier componente educativo que interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante (el desarrollo curricular, los materiales, las evaluaciones, los espacios físicos, la organización de horarios, entre otros), para atender a la diversidad de estudiantes.
- Segunda medida: implementación de modelos de servicios educativos, formas de atención diversificadas, modalidades, entre otros, dirigidos a atender las particularidades de una población determinada, desde un enfoque inclusivo.
- Tercera medida: implementación de los servicios de apoyo educativo, centros de recursos, entre otros, dirigidos a dar soporte a los servicios educativos en general (instituciones, redes, programas educativos, entre otros) para la atención a la diversidad.

Para ello se requiere la articulación sectorial e intersectorial, en todos los niveles de gobierno, y con la sociedad civil, para implementar medidas que permitan enfrentar la discriminación y exclusión social, y atender a poblaciones con alto riesgo de exclusión.”

#### “Artículo 11C.- Modelos de Servicio Educativo y Formas de Atención

El Estado promueve, a través del Ministerio de Educación o Dirección Regional de Educación, o la que haga sus veces, los modelos de servicio educativo y formas de atención diversificada que garanticen una oferta de servicios educativos accesibles, adaptados a las características y demandas educativas de los estudiantes, en todos los niveles y modalidades, con énfasis en la educación a distancia, virtual, semipresencial, alternancia y otros similares, en especial en zonas rurales, frontera, poblaciones de lenguas originarias, discapacidad y en zonas de pobreza y pobreza extrema favoreciendo la continuidad de la trayectoria educativa de todos los/as estudiantes, en igualdad de condiciones y oportunidades.”

#### “Artículo 11D.- Apoyos Educativos

Son el conjunto de medidas, acciones y recursos que permiten que las instituciones educativas (según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras) y programas educativos y redes en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa atiendan a la diversidad de demandas educativas de la población estudiantil.

Los apoyos educativos son diversos y pueden ser de tipo: pedagógico (que involucra ajustes a nivel curricular en la metodología, tiempo, evaluación, acompañamiento), organizacional, de cultura institucional, socioemocional, de acondicionamiento de espacios físicos, de materiales y mobiliario, de sistemas de comunicación (aumentativo y alternativo), entre otros, según la demanda educativa que atiendan.

También se considera a los agentes educativos necesarios en el proceso de inclusión a los docentes, directores, psicólogos, mediadores tales como guías intérpretes para sordoceguera, intérpretes en lengua de señas peruana, modelos lingüísticos, entre otros; promotores educativos comunitarios, terapeutas, tecnólogos, auxiliares, entre otros, además de las familias.”



#### “Artículo 11 E.- Servicio de Apoyo Educativo

El Servicio de Apoyo Educativo (SAE) es una forma organizativa a través de la cual el sistema educativo brinda los apoyos educativos para la atención pertinente y oportuna a estudiantes que experimentan barreras educativas, en el marco de la atención a la diversidad.

Los SAE tienen como objetivo generar las condiciones necesarias para permitir el acceso oportuno, permanencia, participación plena en la comunidad educativa, logro de competencias y culminación de cada ciclo, nivel, modalidad y etapa educativa, a lo largo de la trayectoria educativa de cada estudiante. Los SAE atienden a todos los niveles, modalidades y etapas del sistema educativo.

Existen dos niveles de servicios de apoyo educativo, interno y externo que buscan asegurar la atención a la diversidad. Funcionan de manera articulada y complementaria a nivel territorial, respondiendo a la complejidad de los ámbitos y contextos del territorio; así como a las características y demandas de las instituciones educativas, programas educativos o redes según modelos de servicio educativo, ciclo, nivel, modalidad y etapa. Se puede prestar de manera presencial, semipresencial y/o a distancia.”

#### “Artículo 11 F.- Servicio de Apoyo Educativo externo

El SAE externo se organiza a nivel de UGEL, DRE o quien haga sus veces y brinda soporte a las instituciones educativas, redes y programas de la educación básica, técnico productivo y superior tecnológica, pedagógica y artística, para la atención a la diversidad de los estudiantes.

La forma de organización de los SAE externos varía según cada contexto territorial, a través de unidades operativas itinerantes, distribuidas en el territorio según se requiera en cada caso. Cada unidad operativa cuenta con un equipo interdisciplinario capacitado para la atención a la diversidad, entre los que se encuentran: personal docente, psicólogo/a, otros profesionales, mediadores, entre otros, en tanto existan en el territorio.

Sus funciones son:

- Coordina en su ámbito territorial, la identificación de barreras educativas que experimenta la población estudiantil, así como la gestión de los apoyos educativos necesarios, pudiendo organizar redes de apoyo en convenio con diferentes instituciones públicas o privadas.
- Capacita y asesora a los SAE internos, para la atención a la diversidad.
- Promueve la sensibilización de la comunidad educativa de su ámbito territorial, en materia de atención a la diversidad.
- Coordina y articula a nivel territorial con los programas y políticas sectoriales e intersectoriales, relativos a la atención a la diversidad para generar sinergias.”

#### “Artículo 11 G.- Servicio de Apoyo Educativo interno

El SAE interno se organiza en cada institución, red y programa educativo, de cualquier nivel, modalidad y etapa educativa. Tiene por objetivo ayudar a generar las condiciones institucionales para la atención a la diversidad, fortaleciendo las capacidades de toda la comunidad educativa, y promoviendo políticas institucionales orientadas al desarrollo de la cultura y prácticas inclusivas.

La organización del SAE interno es flexible y se adecúa a las características de la institución educativa (modelos de servicio educativo, modalidad, formas de atención diversificada, entre otras) red o programa educativo tomando en cuenta su contexto.

El director/a o quien haga sus veces define cómo se organiza el SAE interno, quiénes lo conforman y cómo se articula con las acciones de su institución educativa, red o programa educativo, gestionando la adecuada distribución de los agentes educativos de



que dispone.

En el caso de la Educación Superior Universitaria, la instalación del SAE interno se rige de acuerdo con su autonomía, en el marco de la atención a la diversidad.

Se recomienda que en el SAE interno participen: personal docente, psicólogo/a, otros profesionales, mediadores, entre otros, capacitados para la atención a la diversidad, en la medida que se cuente con dicho personal y teniendo en cuenta la disponibilidad y características de cada institución educativa, red o programa educativo.

El SAE interno cumple las siguientes funciones:

- a) Sensibiliza, capacita y asesora en la identificación de barreras educativas tales como: las actitudinales, para el aprendizaje, participación, de acceso, entre otras; así como en otros aspectos relacionados a la atención a la diversidad.
- b) Organiza y coordina la implementación de los apoyos educativos necesarios, con los agentes educativos para la atención de la diversidad de las demandas educativas.
- c) Capacita, asesora y acompaña a los docentes y otros agentes educativos en la implementación de los apoyos educativos y ajustes razonables, a nivel institucional y de aula, en el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje.
- d) Promueve y desarrolla acciones de sensibilización a su comunidad educativa en materia de atención a la diversidad.

En contextos educativos dispersos o con un número reducido de profesionales, las instituciones educativas pueden promover que el SAE interno sea organizado a nivel de grupo de escuelas o red educativa, en base a sus necesidades particulares.”

#### “Artículo 11 H.- Creación e Implementación de los Servicios de Apoyo Educativo

La creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo está a cargo de la instancia de gestión educativa descentralizada responsable de proveer el servicio externo o interno, según corresponda para la educación básica, técnico-productiva o educación superior.

- a) En Educación Básica y Técnico-Productiva
  - SAE externo: lo crea e implementa la UGEL
  - SAE interno: lo crea e implementa el director/a o quien haga sus veces, según corresponda de la institución educativa (según modelos de servicio educativo, modalidad, formas de atención diversificada, entre otras) programa educativo, o red educativa rural según corresponda.
- b) En Educación Superior Tecnológica, Pedagógica y Artística
  - SAE externo: lo crea e implementa la DRE o quien haga sus veces.
  - SAE interno: lo crea e implementa el director/a o quien haga sus veces del Instituto y Escuela de Educación Superior Tecnológica, Artística y Pedagógica.
- c) En la Educación Superior Universitaria, el servicio de apoyo educativo se regula conforme a su norma específica en el marco de la autonomía universitaria, considerando el bienestar estudiantil. El titular de la universidad designa al responsable del servicio de apoyo educativo.

El SAE externo debe contar con las condiciones básicas de funcionamiento: personal calificado, formación continua y recursos educativos para el apoyo especializado, así como el gasto operativo necesario para su funcionamiento itinerante y a distancia.

El SAE externo debe localizarse donde indique la UGEL o DRE o quien haga sus veces, según corresponda, y estar registrado en el sistema de información que establezca el MINEDU. Cuando exista un Centro de Recursos en el ámbito de su jurisdicción de la UGEL, DRE o quien haga sus veces, el SAE externo se articula a este para fortalecer ambos servicios.”



#### “Artículo 111.- Sistema de Información para la Educación Inclusiva

Los sistemas de información del sector educación deben estar orientados y en beneficio de la educación inclusiva en todos los ciclos, niveles, modalidades y etapas del sistema educativo, con el objetivo de permitir una atención oportuna y una educación de calidad a toda la población de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Por tanto, deben permitir identificar como mínimo: la brecha de atención, la trayectoria educativa, el nivel de progreso de las competencias o aprendizajes esperados de todos los estudiantes, la condición o las características individuales del estudiante y demandas de apoyo educativo de los niños, niñas, adolescentes, adultos y adultos mayores; así también, los servicios de apoyo educativo y sus correspondientes profesionales especializados a nivel nacional por jurisdicción.

La información debe ser accesible, conforme a lo establecido en la normativa vigente respecto a la protección de datos, y utilizable de manera intersectorial, para fines de formulación de políticas y planes de atención integral.

Los sistemas de información deben permitir integrar información proveniente de otras instituciones del Estado (MINSA, MIDIS, CONADIS, RENIEC, entre otros) de modo que se pueda planificar un esfuerzo articulado de atención, desde un enfoque territorial.”

### TÍTULO III ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

(...)

#### CAPÍTULO II DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

##### SUBCAPÍTULO I DE LA POLÍTICA PEDAGÓGICA

(...)

#### “Artículo 29A.- Plan Educativo Personalizado

El Plan Educativo Personalizado (PEP) es un documento flexible que elabora el docente y que permite dar una respuesta educativa a nivel individual, a las y los estudiantes con necesidades educativas especiales de todas las modalidades, niveles y ciclos que lo requieran, a través de la generación de situaciones de aprendizaje, eliminando las barreras educativas.

Este contempla las características, capacidades, potencialidades, fortalezas, demandas educativas y las barreras educativas que dificultan o impiden su aprendizaje y participación, así como los apoyos educativos.

El PEP tiene como referente, las competencias establecidas en el currículo para el grado, ciclo, nivel, modalidad, etapa o edad del estudiante. En el caso de los servicios y programas educativos de Educación Básica Especial, los PEP se diseñan a partir de los requerimientos y características de los estudiantes, en base a la evaluación psicopedagógica que recoge información relevante de las dimensiones cognitiva, social y emocional, entre otras.”

### TÍTULO IV DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

(...)

#### “Artículo 122 A.- Psicólogo en la Educación Básica

Es un profesional especializado que forma parte de la comunidad educativa de la institución o red educativa, servicio o programa educativo. Es responsable de brindar orientación y soporte para que los actores de la comunidad orienten adecuadamente a los estudiantes, entre otros, en la comprensión de aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo y socioemocional; así también favorece una convivencia democrática, intercultural, inclusiva e igualitaria, con la finalidad de lograr el desarrollo integral y el bienestar de la población estudiantil.



En tal sentido, el/la psicólogo/a, de acuerdo con las características y/o modelo del servicio educativo en el que se encuentre, cumple las siguientes funciones, según corresponda:

- a) Brinda orientación y da soporte a la comunidad educativa en relación con los aspectos del desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes.
- b) Conformar el SAE interno que brinda asesoría y soporte a la comunidad educativa, en materia de educación inclusiva, buscando la eliminación de barreras para el aprendizaje y de toda forma de discriminación, exclusión o violencia.
- c) Conformar el comité de Tutoría y Orientación Educativa, la Unidad de bienestar o la que haga sus veces, de acuerdo con el tipo de institución educativa.
- d) Participa en la realización de acciones de prevención e intervención oportuna para fortalecer el desarrollo cognitivo y socioemocional y salud mental de la población estudiantil disminuyendo conductas de riesgo en el aspecto personal, social y académico. Asimismo, orienta la atención oportuna de los casos de violencia contra las y los estudiantes.
- e) Participa en las evaluaciones psicopedagógicas de los estudiantes de manera conjunta con el docente y la familia.
- f) Implementa acciones de soporte y trabajo con familias y a nivel de toda la comunidad educativa.
- g) Brinda soporte y apoyo para la derivación y seguimiento de estudiantes a centros especializados, según corresponda.”

**Artículo 4.- Incorporación de la Décima y Décima Primera Disposición Complementaria y Final y Segunda Disposición Complementaria Transitoria al Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED.**

Incorpórese al Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED, la Décima y Décima Primera Disposición Complementaria y Final y Segunda Disposición Complementaria Transitoria los cuales quedan redactados de la siguiente manera:

**DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y FINALES**

(...)

**“DÉCIMA. - Implementación Progresiva de los SAE**

Los Servicios de Apoyo Educativo externos serán implementados de forma progresiva desde su creación hasta por 04 años iniciando el 2022, por las instancias de gestión descentralizadas según corresponda UGEL, DRE, o la que haga sus veces, teniendo en cuenta las brechas y criterios de priorización de atención a la diversidad que han sido identificados, a nivel local y regional; en concordancia con sus instrumentos de gestión educativa y marco presupuestal multianual.

Una vez implementado el SAE, absorbe al Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) del ámbito de su jurisdicción, de manera progresiva, sin afectar su funcionamiento. La inclusión de los profesionales SAANEE, como especialistas en la atención a necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, será fundamental para la consolidación del SAE externo y el fortalecimiento de la atención a la diversidad. De existir otros servicios de apoyo educativo, equivalentes al SAE, la UGEL, la DRE o quien haga sus veces evaluará la pertinencia de su absorción.

Las instituciones educativas con población estudiantil con discapacidad, que actualmente reciben apoyo del SAANEE, pasarán progresivamente a ser atendidas por el Servicio de Apoyo Educativo, bajo responsabilidad de la UGEL. Mientras dure este proceso, el SAANEE seguirá prestando el servicio, bajo la dirección del CEBE.



Una vez que se inicie la implementación del SAE, cuando en el presente reglamento se haga referencia al SAANEE se entiende que se trata del SAE.

El Ministerio de Educación emitirá las disposiciones correspondientes acerca de: la creación, el proceso de implementación progresiva, absorción, supervisión; así como, la definición del perfil y conformación del equipo mínimo del SAE externo e interno, y otras que se consideren necesarias, en el marco de la normativa vigente.”

#### “DÉCIMA PRIMERA. - Normas Complementarias

El Ministerio de Educación emitirá las disposiciones necesarias para la implementación de las disposiciones contenidas en los artículos 22, 11E, 11H, 11I, 29A; así como, cualquier otra disposición que considere pertinente para la implementación del presente Decreto Supremo.”

#### DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS TRANSITORIAS

(...)

#### “SEGUNDA. – FUNCIONAMIENTO TRANSITORIO DEL SAANEE

Los SAANEE continúan en funcionamiento hasta su absorción por el SAE externo del ámbito de su jurisdicción. Forman parte de los Centros de Educación Básica Especial. Están conformados por personal profesional docente sin aula a cargo y profesional no docente especializado o capacitado para brindar apoyo y asesoramiento a instituciones educativas inclusivas, a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación matriculados en la Educación Básica y Educación Técnico-Productiva, así como a los padres de familia o tutores. Cuenta con el equipamiento y los materiales específicos de los centros de recursos de atención a las necesidades educativas especiales.

Los SAANEE mantienen la responsabilidad de asesorar y capacitar permanentemente a profesionales docentes y no docentes de las instituciones educativas inclusivas, fundamentalmente en aspectos relacionados con adaptaciones de acceso y curriculares, evaluación y trabajo con la familia y la comunidad. Además, realiza actividades de prevención, detección y atención temprana a la discapacidad; promueve la movilización, sensibilización, universalización e inclusión educativa, y organiza redes de apoyo, en convenio con diferentes instituciones.

A falta de Centro de Educación Básica Especial, la Dirección Regional de Educación, o la que haga sus veces, en coordinación con la Unidad de Gestión Educativa promueve su creación y constituye una unidad operativa itinerante para atender la demanda con mayor alcance, hasta el inicio de la creación del SAE.”

#### **Artículo 5.- Financiamiento**

Lo establecido en el Decreto Supremo se financia con cargo al presupuesto institucional de los pliegos involucrados, sin demandar recursos adicionales del Tesoro Público.

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los \_\_\_\_ días del mes de \_\_\_\_\_ del año dos mil veintiuno.

Firmado digitalmente por:  
MIRANDA TRONCOS Killa  
Sumac Susana FAU 20131370998  
hard  
Motivo: Doy V° B°  
Fecha: 02/03/2021 13:29:31-0500

Firmado digitalmente por:  
GONZALES OPORTO Paul  
Eduardo FAU 20131370998 hard  
Motivo: Soy el autor del  
documento  
Fecha: 02/03/2021 13:12:50-0500



**PROYECTO DE DECRETO SUPREMO QUE MODIFICA EL REGLAMENTO DE LA LEY N° 28044, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, APROBADO POR DECRETO SUPREMO N° 011-2012-ED**

**I. EXPOSICIÓN DE MOTIVOS**

**I.1. CONSTITUCIONALIDAD Y LEGALIDAD**

La Constitución Política del Perú, numeral 8 del artículo 118, establece que el presidente de la República ejerce la potestad de reglamentar las leyes sin transgredirlas ni desnaturalizarlas y, dentro de tales límites, dictar decretos y resoluciones.

La Ley Orgánica del Poder Ejecutivo, artículo 6 de la Ley N°29158, establece como una de las funciones del Poder Ejecutivo, reglamentar las leyes, evaluar su aplicación y supervisar su cumplimiento.

De acuerdo con la Ley N°29158, numeral 3 del artículo 11, los decretos supremos son normas de carácter general que reglamentan normas con rango de ley o regulan la actividad sectorial funcional o multisectorial funcional a nivel nacional, son rubricados por el presidente de la República y refrendados por uno o más ministros a cuyo ámbito de competencia correspondan. De acuerdo con el numeral 1 del artículo 13, el proyecto de norma reglamentaria debe tramitarse acompañado, entre otros, de la exposición de motivos respectiva.

Con fecha 21 de junio de 2018, se publicó en el Diario Oficial El Peruano, la Ley N°30797, Ley que Promueve la Educación Inclusiva, Modifica el Artículo 52 e Incorpora los Artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación, a fin de garantizar, de manera efectiva, el enfoque inclusivo en la educación, en todas sus modalidades, e incorporar al profesional en psicología como integrante de la comunidad educativa.

La Segunda Disposición Complementaria Final de la referida Ley, Normas reglamentarias, dispone que el Ministerio de Educación, mediante decreto supremo, establece las normas reglamentarias para la aplicación de lo dispuesto en dicha ley, sin señalar un plazo para ello.

La Agenda de Desarrollo Sostenible al 2030, en particular el Objetivo 4 "Educación de Calidad", aprobada por la Asamblea General de la ONU en septiembre del 2015, manifiesta que los países deben "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida".

Al respecto, el artículo 16 de la Constitución Política del Perú, señala entre otros puntos que, el Estado coordina la política educativa. Formula los lineamientos generales de los planes de estudios, así como los requisitos mínimos de la organización de los centros educativos. Supervisa su cumplimiento y calidad de la educación. Así también, señala que es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas. Asimismo, en su artículo 17 señala que la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias, además que, en las instituciones del Estado, la educación es gratuita. Igualmente, establece que el Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera.

El artículo 2 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, precisa que la educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus



potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad.

Asimismo, el artículo 8 de la referida Ley sobre los principios de la educación establece en el literal c) como uno de los principios “la inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.”

Por otro lado, el artículo 18 de la Ley en relación con las medidas de equidad señala que “con el fin de garantizar la equidad en la educación, las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias: “a) Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten; b) Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole; (...) e) Implementan, en el marco de una educación inclusiva, programas de educación para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas especiales en todos los niveles y modalidades del sistema; f) Promueven programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades; g) Adecuan la prestación de servicios educativos a las necesidades de las poblaciones, con especial énfasis en el apoyo a los menores que trabajan y a las alumnas embarazadas o madres.” (...)

El Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-MINEDU, señala en su artículo 2 que todos los estudiantes tienen el derecho de acceder a una educación pública gratuita y recibir una educación de calidad, equitativa, pertinente e inclusiva. Así mismo, el artículo 11 dicho Reglamento se refiere a la “inclusión educativa”, y señala que el Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole. En relación con esta población, en el literal d) del mismo artículo se estipula que se debe asegurar que el servicio educativo esté de acuerdo con las características y necesidades específicas de la población, proporcionándole las condiciones que se requieran para alcanzar los logros de aprendizaje esperado.

El artículo 79 de la Ley General de Educación, establece que el Ministerio de Educación es el órgano del Gobierno Nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura, recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado. Bajo ese marco normativo, corresponde al Ministerio de Educación proponer el presente decreto supremo, con la finalidad de aprobar el proyecto de modificación del “Reglamento de la Ley N°28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N°011-2012-ED”.

## II. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En el Perú, la exclusión social y educativa en sus diversas facetas es muy alta. Según el MIDIS (2019), más de la mitad de la población afronta la exclusión social porque está impedido de ejercer alguno de sus derechos.<sup>1</sup> A pesar de los esfuerzos estatales de

<sup>1</sup> MIDIS (2019) Política Nacional de Desarrollo e Inclusión Social al 2030. Documento de Trabajo.



implementación de políticas sociales y estrategias nacionales<sup>2</sup> dirigidas a superar la brecha de exclusión en sus distintas dimensiones, aún persiste un alto porcentaje de la población que permanece excluido del ejercicio de su derecho a salud, educación, empleo, justicia, vivienda, entre otros, o está en riesgo de ello. En educación, un porcentaje importante de la población no accede al servicio educativo o tiene dificultad para permanecer en él, o para lograr aprendizajes o para culminar los ciclos formativos a lo largo de su trayectoria educativa. En el contexto de la pandemia de COVID-19, la brecha de desigualdad, exclusión y riesgo social en todas las áreas de desarrollo, y en particular en educación, se ampliará significativamente en el Perú y América Latina, según proyecciones del PNUD<sup>3</sup>. Sin embargo, de acuerdo con la UNESCO el 40% de países de ingresos y medios bajos durante esta pandemia y cierre de escuelas, no ha prestado apoyo a los alumnos desfavorecidos.<sup>4</sup>

## Marco de Exclusión

De acuerdo con la literatura especializada, ambos fenómenos de exclusión, social y educativa, se relacionan y refuerzan mutuamente. Por tanto, cuando existe exclusión social o se está en riesgo, existe mayor riesgo de exclusión educativa, y viceversa; es decir, cuando se está frente a una situación de exclusión educativa, con el tiempo eso repercute en el riesgo de exclusión social. Pero en el otro sentido también opera esta relación, y cuando menos exclusión educativa esté presente, menos probable será la exclusión social de una persona o grupo. Esto último enfatiza el potencial de una educación inclusiva como herramienta para el desarrollo e inclusión social.

Como señalan diversos autores (Aramburú y Figueroa 2000; Figueroa 2014; Iguíñez 2017) la *exclusión social* es un fenómeno dinámico, multidimensional y multifactorial, que va más allá de la pobreza. Siguiendo a Quim Brugué, Ricard Gomà y Joan Subirats (2002), la exclusión social comprende, además del factor pobreza, la imposibilidad de acceder a los mecanismos que permiten el desarrollo personal y la participación efectiva en la sociedad.<sup>5</sup>

La exclusión social es un fenómeno dinámico porque las “*fronteras de la exclusión son móviles y fluidas; los índices de riesgo presentan extensiones sociales e intensidades personales altamente cambiantes*” (Atkinson et al. 2002, citado en Brugué, et al. 2002, p.11) La exclusión afecta a personas y colectivos de forma cambiante, a partir de las variaciones en “*la función de vulnerabilidad de éstos frente a dinámicas de marginación*” (Tenazos 1999, citado en Brugué, et al. 2002, p.11)

Brugué, et al. 2002, identifica “*colectivos altamente vulnerables a procesos de exclusión social*” los cuales son producto de la conjunción de diversos factores de exclusión (que

<sup>2</sup> Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social (ENDIS) es un “*instrumento de gestión que sirve de documento marco para organizar las intervenciones que vienen desarrollando los actores del sistema en torno a resultados y metas comunes*” En: Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social Incluir para Crecer. MIDIS (Actualización de registro: 12/122018)

[https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/pe\\_1157.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/pe_1157.pdf)

<sup>3</sup> El PNUD estima un aumento en la tasa de desempleo (5 puntos porcentuales), en la tasa de pobreza y pobreza extrema (7 y 4.5 puntos porcentuales, respectivamente), y del índice Gini o desigualdad (más de 6 puntos porcentuales) (Informe: El Impacto del Covid-19 en América Latina y El Caribe, junio 2019, p.13).

<sup>4</sup> Página oficial UNESCO del 23/06/20. <https://es.unesco.org/news/unesco-muestra-que-40-paises-mas-pobres-no-apoyaron-alumnos-situacion-riesgo-durante-crisis-del>. Revisada: 30.9.20

<sup>5</sup> Quim Brugué, Ricard Gomà y Joan Subirats (2002). De la Pobreza a la Exclusión Social. Revista Internacional de Sociología Vol 60 Nº 33. Septiembre-Diciembre, 2002, pág. 10 <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia>



operan en distintas esferas: económica, laboral, educativa, sanitaria, entre otras) con factores estructurales que intensifican el riesgo de exclusión (sexo, edad, etnia-origen, clase social).<sup>6</sup>

Trasladando la definición de exclusión social al campo educativo, la **exclusión educativa** puede traducirse como la imposibilidad para acceder al servicio educativo de calidad, permanecer en él, tener oportunidades de aprendizaje y participar como miembro activo de la comunidad educativa.

## Exclusión Social en el Perú

En el Perú, un porcentaje importante de la población no puede ejercer verdaderamente su derecho universal de acceso a: salud (24.5% sin seguro de salud)<sup>7</sup>, educación (al 2015 el 6% de la población es analfabeta a nivel nacional, el 10.8% en la sierra, y el 15.7% de la población más pobre)<sup>8</sup>, trabajo digno (41.2% de la PEA está subempleado a nivel nacional y el 72.9% de la PEA en ámbito rural)<sup>9</sup>, etc., quedando por lo general en situación de exclusión.

En el 2017, la población en situación de pobreza o pobreza extrema en el Perú representaba el 21.7% y 3.8%, respectivamente.<sup>10</sup> No obstante, en ámbitos rurales esta tasa aumenta considerablemente al 44.4% y 12.8%, respectivamente.<sup>11</sup> La tasa de pobreza también aumenta considerablemente cuando la población tiene una lengua materna diferente al castellano y cuando tiene alguna discapacidad. Según el Censo 2017, el total de pobres cuya lengua materna es “Nativa” (33.4%) es casi el doble de quienes tienen como lengua el Castellano (18.8%).<sup>12</sup> De manera similar, la población con discapacidad en edad laboral (PET) tiene una tasa de actividad significativamente menor (39,6%), que la población sin discapacidad (61.9%).<sup>13</sup> Considerando que del total de la población nacional, el 21% reside en ámbitos rurales y el 16% convive con al menos una discapacidad, es posible establecer que una proporción importante de la población se encuentra en situación real o latente de exclusión social, y por tanto educativa.

Como diversos Informes Nacionales e Internacionales concluyen, la exclusión de estas personas de los sistemas nacionales de salud, de educación, de justicia, de vivienda, etc., es un déficit que el Estado peruano debe superar, siendo una primera tarea

<sup>6</sup> Quim Brugué, Ricard Gomà y Joan Subirats (2002). De la Pobreza a la Exclusión Social. Revista Internacional de Sociología Vol 60 N° 33. Septiembre-Diciembre, 2002, pág. 21 <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia>

<sup>7</sup> INEI (2018). Población afiliada a algún seguro de salud. En: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1587/libro01.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1587/libro01.pdf)

<sup>8</sup> INEI Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2005-2015, pág. 133 y 138. En: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1360/cap06.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1360/cap06.pdf)

<sup>9</sup> INEI (2019). Perú: Evolución de los indicadores de empleo e ingreso por Departamento 2007-2018, pág. 73-74. En: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1678/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1678/libro.pdf)

<sup>10</sup> Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares, 2017.

<sup>11</sup> Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Nacional de Hogares, 2017.

<sup>12</sup> INEI (2016) Perú condiciones de vida de la población según origen étnico, pág. 7. En: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1387/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1387/libro.pdf)

<sup>13</sup> INEI perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017. Fuente: INEI – Censos Nacional 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades indígenas. Pp.10-11, En: [https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones\\_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf](https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1675/libro.pdf)



preparar y ajustar dichos sistemas nacionales, para atender de manera oportuna y pertinente a la diversidad de escenarios, contextos socioculturales, características, necesidades y potencialidades de las poblaciones que habitan el territorio nacional.

## Exclusión Educativa en el Perú

En el sector Educación, la condición de exclusión se manifiesta de múltiples formas y se perpetúa y agudiza, con la presencia de otros factores estructurales (lugar de residencia, lengua, pobreza, sexo, discapacidad, etc.) Los niveles de exclusión son diversos, y van desde la exclusión total, cuando una persona (o varias que comparten la misma característica) se encuentra fuera del sistema educativo, hasta la exclusión parcial cuando se le impide el goce pleno del derecho a la educación como, por ejemplo, que impiden el acceso a oportunidades de aprendizaje o a la participación plena como miembro de la comunidad educativa.

De tal forma que, la exclusión educativa puede ser clasificada en tres grandes grupos o niveles de exclusión no estáticos: un primer grupo de exclusión extrema que implica que la persona se encuentra fuera del sistema educativo cuando debiera estar dentro o debió estar dentro; un segundo nivel de exclusión intermedia que implica que el estudiante se encuentra dentro de sistema educativo pero se mantiene con mucha dificultad, está dentro pero de manera intermitente y tiene riesgo de salir del sistema y quedar en el primer grupo. Un tercer grupo de exclusión, en el que está la mayoría de las/los estudiantes y en el que, a pesar de estar dentro del sistema, no tienen las mismas oportunidades de acceder al aprendizaje o de participar plenamente como miembro de la comunidad educativa; y que, cuando ello persiste, puede terminar en el segundo grupo de exclusión, y hasta en el tercero.

El **primer nivel de exclusión** es aquel que indica que existe un porcentaje de la población que se encuentra fuera del sistema educativo o no ha tenido acceso a él, y por tanto su estatus es “*sin nivel educativo*” o “*analfabeto*” o con “*escolaridad incompleta*”. De acuerdo con la ENAHO 2017, la tasa de analfabetismo (de 15 a más años) ha descendido a 5.9% a nivel nacional, pero representa el 10.3 de la población que reside en la región sierra y el 14.9% de la población que reside en ámbito rural, principalmente entre las personas de 50 a más años. De otro lado, más de 1 millón 800 personas en el Perú tienen un estatus de “sin nivel educativo”. En esta condición se encuentra el 13.4% de la población con discapacidad y el 5.5% de la población sin discapacidad.<sup>14</sup> De otro lado, el porcentaje de mujeres con discapacidad sin nivel educativo es 16.7% mientras que el porcentaje de hombres con discapacidad alcanza al 9.2%. Igualmente, el 36.7% de personas que residen en el ámbito rural no tiene nivel educativo, mientras que en ámbitos urbanos alcanza al 9.2% de las personas con discapacidad.<sup>15</sup>

Otra forma de observar espacios de exclusión educativa es ver el nivel educativo alcanzado por la población. De acuerdo con el Censo 2017, los niveles alcanzados entre la población con discapacidad son más bajos que entre las personas sin discapacidad. La población que solo ha alcanzado el nivel primario es 9 puntos porcentuales más alto en la población con discapacidad (34,3%) que entre la población sin discapacidad (25.2%); mientras que la población que solo ha alcanzado el nivel secundario es 8 puntos porcentuales más bajo en la población con discapacidad (28.7% ) que en la

<sup>14</sup> INEI perfil sociodemográfico de la población con discapacidad, 2017, p.61.

<sup>15</sup> INEI Censos Nacionales 2017: XII de Población, VI de Vivienda y III de comunidades indígenas. Pág. 62.



población sin discapacidad (36.4%)<sup>16</sup> De otro lado, el nivel educativo alcanzado por la población con discapacidad es menor entre las mujeres con discapacidad y entre pobladores con discapacidad del área rural.

El **segundo nivel de exclusión** es aquel que indica que existe un porcentaje de la población estudiantil que, estando matriculada en algún ciclo, nivel o etapa educativa, tiene dificultad para permanecer de manera continua en el sistema educativo, interrumpiendo sus estudios de manera temporal o permanente. Esta dificultad puede observarse por ejemplo a través de las tasas de inasistencia, extraedad y finalmente deserción, las cuales empeoran cuando intervienen las variables de exclusión antes señaladas (área de residencia, NSE, lengua, discapacidad, anemia, embarazo adolescente, trabajo infantil, etc.), como se muestra a continuación.

### Tasa de Matrícula, Inasistencia, Atraso Escolar y Deserción

Si bien la tasa neta de matrícula es alta a nivel nacional, el nivel secundario (con relación al rango de edad referente) tiene la tasa más baja en educación básica (87.7%). Esta tasa se reduce más entre los estudiantes con lengua materna indígena (84.7%), entre los estudiantes del ámbito rural (84%) y entre los estudiantes en extrema pobreza (72.6%). De otro lado, la tasa de cobertura en educación superior es la más baja a nivel nacional (76.6%), y aún más en áreas rurales (36.3%).

**Tabla 1.- Tasa neta de matrícula de inicial, primaria y secundaria, por área de residencia y sexo (2019)**

	Inicial*1	Primaria*2	Secundaria*3
PERÚ	94.0	97.3	87.7
<b>Área y sexo</b>			
Urbana	94.5	97.0	89.3
Femenino	95.4	97.5	90.1
Masculino	93.6	96.6	88.5
Rural	92.2	97.8	84.0
Femenino	92.4	97.7	83.1
Masculino	92.0	97.9	84.9
<b>Lengua materna</b>			
Castellano	94.2	97.4	88.2
Indígena	91.7	97.6	84.7
<b>Nivel de pobreza</b>			
No Pobre	95.5	97.4	89.9
Pobre No extremo	90.9	97.0	83.5
Pobre Extremo	85.7	97.4	72.6

Elaboración propia. Fuente: SIAGIE - MINEDU

Nota: Las edades están calculadas al 31 de marzo.

Última actualización: 13/07/2020

\*2: % de población con edades 6-11

\*1: % de población con edades 3-5

\*3: (% de población con edades 12-16)

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

En el 2019, la tasa neta de asistencia a secundaria (de la población de 12 a 16 años) fue del 87%, lo que significa que la tasa de inasistencia en secundaria es del 13%. Esta dificultad de asistir de manera continua al servicio educativo se intensifica entre los

<sup>16</sup> INEI Censos Nacionales 2017: XII de Población, VI de Vivienda y III de comunidades indígenas. Pág. 61.



estudiantes que tienen una lengua materna indígena (16.2%), entre quienes residen en el ámbito rural (16.7%) y entre los estudiantes en extrema pobreza (27.8%).<sup>17</sup>

De otro lado, según el Censo 2017, el 34.3% de niños y niñas con discapacidad de 3 a 5 años no asiste a una institución educativa, siendo que la ratio para el mismo grupo de edad sin discapacidad es del 28.7%. De igual modo, el porcentaje de niños y niñas de 6 a 11 años con discapacidad que no asiste a una institución educativa es tres veces más alto que entre las personas sin discapacidad (9.7% vs. 3.6%); mientras que en el grupo de 12 a 14 años la diferencia es de 4.5 puntos porcentuales, en perjuicio de la población con discapacidad (10.4% vs. 5.9%).<sup>18</sup>

Un aspecto importante vinculado con los factores de exclusión es la cercanía o lejanía del centro escolar. Al respecto, además de la ya conocida dispersión de escuelas en ámbitos rurales, el Censo 2017 revela que el 31.3% de estudiantes con discapacidad debe desplazarse a otro distrito para llegar a su centro de estudios, mientras que el porcentaje es menor entre los estudiantes sin discapacidad (24.7%).<sup>19</sup>

Respecto al nivel de atraso escolar o extraedad de los estudiantes (2019), el porcentaje de estudiantes de 6to de primaria y de 3ro de secundaria es del 6.5% y 7%, respectivamente a nivel nacional. Este porcentaje es significativamente mayor en ámbitos rurales (15.7%) que en ámbitos urbanos (4.5%). Lo mismo sucede en 3ro de secundaria entre estudiantes del ámbito rural (18.9%) y urbano (5.6%), como indica la siguiente Tabla.

**Tabla 2.- Tasa de atraso escolar, 6to de primaria y 3ro de secundaria (\*)**

	2019	
	6to primaria	3ro secundaria
PERÚ	6.5	7.0
<b>Área y sexo</b>		
Urbana	4.5	5.6
Femenino	4.0	4.7
Masculino	5.0	6.4
Rural	15.7	18.9
Femenino	14.8	17.0
Masculino	16.6	20.7

Elaboración propia:

(\*) Estudiantes matriculados en un nivel educativo con edad mayor en dos años o más años a la edad oficial establecida para el grado en curso. Fuente: Censo Educativo 2019.

Del mismo modo, la deserción interanual del 2018-2019, entendida como la proporción de estudiantes matriculados el 2018 que no fueron matriculados el 2019, es más intensa en ámbitos rurales que urbanos, como indica la siguiente tabla:<sup>20</sup>

<sup>17</sup> ESCALE- MINEDU, en base a Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática. Indica: número de niños que asisten a primaria y secundaria que se encuentran en el grupo de edades que teóricamente corresponde al nivel de enseñanza, expresado como porcentaje de la población total de dicho grupo de edades.

<sup>18</sup> INEI (2019) Perfil Sociodemográfico de la Población con Discapacidad, 2017, en base al Censos Nacionales: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas, realizados en octubre de 2017, p.67.

<sup>19</sup> INEI (2019) Perfil Sociodemográfico de la Población con Discapacidad 2017, en base al Censos Nacionales: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas, realizados en octubre de 2017, p.69.

<sup>20</sup> [http://escale.minedu.gob.pe/c/document\\_library/get\\_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156](http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=87f3cd74-80e3-4b48-8fcd-764c108cb63a&groupId=10156)



**Tabla 3.- Porcentaje de deserción (interanual) de alumnos de primaria y secundaria, por ámbito de residencia**

Variables socioeducativas	Niveles	Variables sociodemográficas	
		Residencia rural	Residencia urbana
Deserción interanual (2)	Primaria	2.4%	1.1%
	Secundaria	5.2%	3.3%

Elaboración propia. Fuente: SIAGIE 2018-2019

El **tercer nivel de exclusión** aún más extendido en la población estudiantil y a la vez más imperceptible, a lo largo y ancho del sistema educativo, y es aquel que indica que, aun estando dentro del sistema educativo y permaneciendo en él, gran parte de la población no accede a las mismas oportunidades de aprendizaje y participación en la escuela.

Una forma aún limitada de observar esta falta de acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje que el resto, es a través del análisis sistemático de los niveles de logro de las competencias, cuando se comparan poblaciones con diferentes características sociodemográficas presentes en casi cualquier fórmula de exclusión social y educativa, como son las variables: lugar de residencia, nivel socioeconómico, lengua, discapacidad, sexo, edad, etc.

### Acceso a Oportunidades de Aprendizaje

De acuerdo con los resultados 2019 de logro de aprendizajes, el 37.6% de estudiantes de 2do de primaria alcanza el “nivel satisfactorio” de logro de competencia en comprensión lectora; mientras que el 3.8% alcanza el “nivel inicial”. De otro lado, 17% de estudiantes alcanza el “nivel satisfactorio” en lógico matemática; mientras el 51.1% a nivel nacional se encuentra en el “nivel inicial”.<sup>21</sup> Así también, los resultados de 4to de primaria indican que en comprensión lectora un cuarto de la población aún se encuentra en nivel de inicio y un 15% en lógico matemática. En secundaria por otro lado, el porcentaje de estudiantes con un nivel de inicio, en ambas competencias, es 42% y 32% respectivamente.

Estos resultados, si bien muestran un progreso con respecto a años anteriores, aún denotan un bajo logro de aprendizajes a nivel nacional, lo que obliga a profundizar la comprensión sobre cuáles son los factores que inciden en este bajo logro, cómo se distribuyen las oportunidades de aprendizaje en toda la población estudiantil y qué hace el Estado y el sistema educativo para atender diferentes características y necesidades educativas.

La Tabla 4 indica que existen grandes diferencias en el acceso al aprendizaje entre aquellos que residen en áreas urbanas y áreas rurales, entre los que tienen un NSE muy bajo y uno alto. Así, el porcentaje de estudiantes de 2do de primaria con un nivel inicial de logro de la competencia lectora es casi cinco veces más alto que el promedio nacional (13.5% vs. 3.8%) y casi seis veces más alto que en el ámbito urbano. Por nivel socioeconómico, aunque en menor medida, también se observa una gran brecha entre los estudiantes del NSE muy bajo (5.9%) y los de NSE alto (1%).

<sup>21</sup> UMC – MINEDU. Evaluación de logro de aprendizajes. Resultados 2019. En: <https://es.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?page=1&view=slide>



Del mismo modo, el porcentaje de estudiantes de 4to de primaria en nivel de inicio de esta misma competencia en el ámbito rural se aleja 18 puntos porcentuales del promedio nacional y 20 del ámbito urbano (43.6% vs. 23%). En secundaria, en ambas competencias, lectora y lógico matemática, a nivel nacional el nivel de logro es bajo, en nivel de inicio o previo al inicio se encuentra el 59% y el 65%, respectivamente. No obstante, por ámbito de residencia y nivel socioeconómico la brecha se agudiza, alcanzando al 86.6% de estudiantes en el ámbito rural en lógico matemática y al 88.1% en comprensión lectora, y al 79% de los estudiantes con NSE muy bajo, en ambas competencias.

**Tabla 4.- Nivel de logro de competencias lectora y lógico matemática, por área de residencia**

Variables socioeducativas	Niveles (% nacional)	Variables sociodemográficas			
		Residencia rural	Residencia urbana	NSE muy bajo	NSE alto
Logro de competencia lectora: nivel inicial (1)	2º Primaria (3.8%)	13.5%	2.8%	5.9%	1.0%
	4to primaria (25%)	43.6%	23%	35.8%	11.3%
	Secundaria (42%) (previo inicio: 17.7%)	42.9% (45.2% "previo al inicio")	41.9% (14.3% "previo al inicio")	48.2% (30.9% "previo al inicio")	27.8% (4.4% "previo al inicio")
Logro de competencia lógico matemática: nivel inicial (1)	2º Primaria (51.1%)	64.1%	49.7%	55.4%	40.7%
	4to primaria (15.9%)	26.0% (previo inicio: 25.2%)	14.8% (previo inicio: 6.3%)	20.8% (previo inicio: 13.3%)	8.6% (previo inicio: 1.7%)
	Secundaria (32.1%) (previo inicio: 33%)	27.1% (59.5% "previo al inicio")	32.7% (29.7% "previo al inicio")	31.9% (48% "previo al inicio")	27.7% (14.2% "previo al inicio")

(1) Elaboración propia. Fuente: UMC – MINEDU. Evaluación de logro de aprendizajes. Resultados 2019. En: <https://es.calameo.com/read/006286625b1d7f0cd7597?page=1&view=slide> .Fuente: ESCALE 2019

Así también, se cuenta con indicios que señalan que los estudiantes con discapacidad incluidos en las escuelas regulares alcanzan niveles de logro de competencia relativamente más bajos que sus compañeros sin discapacidad. En base a la adaptación (instrumental y de proceso) de la Evaluación Censal de Estudiantes – ECE 2016 aplicada a una muestra no representativa de estudiantes con discapacidad, la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (2017) reporta lo siguiente:

**Tabla 5.- Puntaje alcanzado en comprensión lectora y lógico matemática, por nivel y discapacidad**

Estudiantes	2do primaria		4to primaria	
	Comprensión lectora	Lógico matemática	Comprensión lectora	Lógico matemática
<b>Puntaje promedio nacional</b>	<b>581</b>	<b>592</b>	<b>481</b>	<b>467</b>



Con discapacidad sensorial baja visión	536	515	432	436
Con discapacidad sensorial auditiva	482	487	354	374
Con discapacidad sensorial ceguera	397	369	310	315

Elaboración propia. Fuente: Oficina de Medición de la Calidad (UMC, 2017)

Vale decir que, como señala el Informe Mundial sobre Discapacidad (2011), en base a la Encuesta Mundial de Salud, la prevalencia de la discapacidad entre las personas es mayor entre los países de ingresos bajos y entre la población más vulnerable; es decir, *“los niños de las familias más pobres y los que pertenecen a grupos étnicos minoritarios presentan un riesgo significativamente mayor de discapacidad que los demás niños”*<sup>22</sup>.

Existen otros grupos de estudiantes, sin embargo, sobre los que se ha estudiado menos, que demandan un servicio educativo que responda a sus características y demandas educativas, para que sus oportunidades de aprendizaje y de participación no se vean disminuidas. Por ejemplo, los estudiantes con alguna enfermedad física crónica o enfermedad mental o psicosocial, con enfermedades raras, tiene que interrumpir sus estudios periódicamente debido a ello; o los estudiantes con altas habilidades o con algún trastorno para el aprendizaje (TDAH o específicos del aprendizaje como dislexia, discalculia, etc.), para quienes la pedagogía empleada no siempre les es accesible. A continuación, se presenta algunas cifras disponibles sobre la población sin una atención educativa ajustada a su necesidad:

- Con enfermedades crónicas: según la Encuesta Continua del 2006 actualizada al 2011, el 7,7% de estudiantes entre los 6 y 11 años se encuentran fuera del servicio educativo por padecer una enfermedad crónica. En ese sentido, la tasa de deserción escolar acumulada (13-19 años con educación básica) a nivel nacional representa un 11,9% y en el área urbana y rural, el 9,8% y 16,1% respectivamente.
- Con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): según el estudio Epidemiológico de Salud Mental en niños y adolescentes de Lima Metropolitana y Callao 2007, realizado por el Instituto Nacional de Salud Mental Honorio Delgado-Hideyo Noguchi, el TDAH afecta al 9.5 % de la población en general, y afecta en el mundo se estima que alcanza entre el 5% y 10% de la población.
- Con Trastorno del Espectro Autista (TEA): de acuerdo con el Registro Nacional de la Persona con Discapacidad a cargo del CONADIS, a julio de 2018 se identificaba a 4,528 personas diagnosticadas con TEA, de los cuales 80.9% son hombres, el 62.7% reside en Lima Metropolitana y el mayor porcentaje de la población con TEA son niños, niñas y adolescentes (74.5%).<sup>23</sup>
- Con trastorno específico para el aprendizaje, se cuenta con poca información estadística sobre su penetración en la población estudiantil. Sin embargo, según lo consignado en la investigación de Jiménez y col. (2009), recogido por Ruiz Teresa y Galvao Arany, de cada cinco niños con dificultades específicas de 4 aprendizaje (DEA), cuatro presentan dificultades específicas de lectura (DEL); y según Katusic y col., 2001 (recogido por las mismas autoras), estudios de investigación señalan que los porcentajes de niños en edad escolar se incrementa del 5% al 17,5%.

## Otras Variables que Impactan la Permanencia y el Logro de Aprendizajes

<sup>22</sup> OMS / BM (2011) Informe Mundial sobre la Discapacidad, p. 9

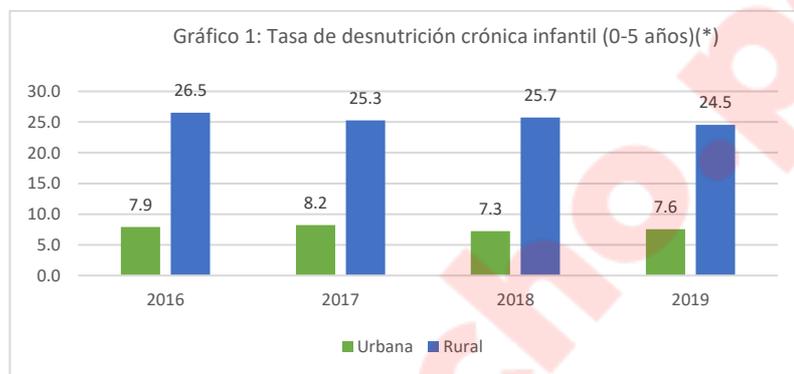
[https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf?ua=1](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1)

<sup>23</sup> Plan Nacional para las Personas con Trastorno del Espectro Autista 2019-2021, pp. 6 y 7.



De acuerdo con la literatura, otras variables que intervienen en la condición de permanencia escolar y el logro de aprendizajes de los estudiantes son la anemia, el empleo infantil, el embarazo adolescente, entre otras. La condición de anemia afecta el desarrollo motor, cognitivo y conductual de los estudiantes, así como la capacidad física (Zavaleta, N. y Astete-Robilliard 2017), lo cual impacta en los aprendizajes<sup>24</sup>. Así también, el empleo infantil también es una condición que impacta primero la permanencia cuando los horarios y responsabilidades laborales impiden o dificultan la asistencia, y segundo al logro de aprendizajes (por cansancio, interrupción, tiempo de estudio, etc.). De igual forma, el embarazo adolescente reduce la asistencia y aumenta las chances de deserción.

Respecto al primer indicador, la tasa de desnutrición infantil de 0 a 5 años se mantiene relativamente estable entre el 2016 y el 2019, siendo que la población más afectada se encuentra en el ámbito rural.<sup>25</sup>



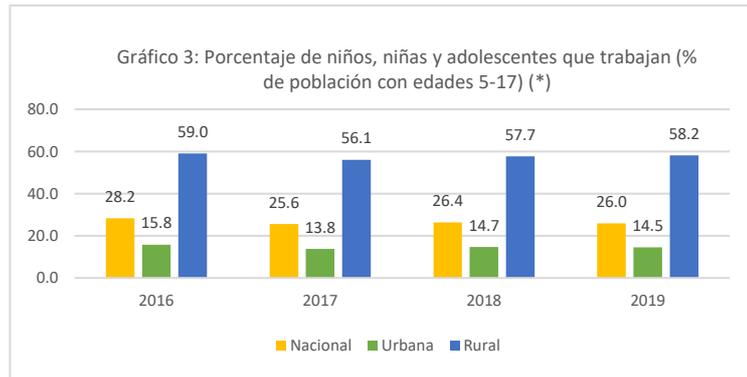
Elaboración propia. Fuente: ESCALE. Encuesta Demográfica y de Salud Familiar del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

\*Porcentaje de niños y niñas menores de 5 años que presentan un retraso en el crecimiento corporal en la relación talla para la edad (inferior a dos desviaciones estándar - Puntaje Z) de acuerdo con los Patrones de Crecimiento Infantil establecidos por la OMS.

De otro lado, de acuerdo con la ENAHO, la población de niños, niñas y adolescentes de 5 a 17 años que trabaja, representa el 26% de la población nacional de ese grupo de edad; sin embargo, su presencia se duplica y más, en ámbitos rurales, alcanzando al 58.2% de niños, niñas y adolescentes el 2019.

<sup>24</sup> ZAVALETA, Nelly y ASTETE-ROBILLIARD, Laura. Efecto de la anemia en el desarrollo infantil: consecuencias a largo plazo. Rev. Perú. med. exp. salud pública [online]. 2017, vol.34, n.4, pp.716-722. ISSN 1726-4634. <http://dx.doi.org/10.17843/rpmesp.2017.344.3251>.

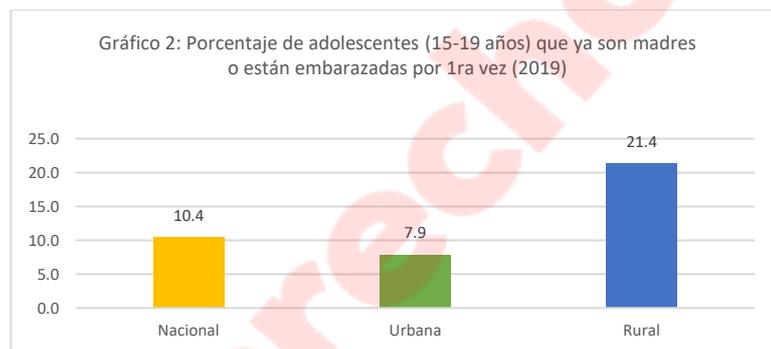
<sup>25</sup> Fuente: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar del Instituto Nacional de Estadística e Informática.



(\*) Número de personas con edades de 5 a 17 años que se encuentran ocupados en la producción económica (trabajo) y en otras actividades productivas (tareas domésticas), expresado como porcentaje de la población total con esas edades.

Fuente: Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Respecto a la tasa de embarazo en el grupo de adolescentes entre 15 y 19 años, se observa que el promedio nacional de 10.4%, se duplica en ámbitos rurales alcanzando el 21.4%, y que, las regiones de la selva son las que presentan mayores índices: San Martín (25.3%), Loreto (24.3%), Amazonas (22%) y Ucayali (20.2%).



Elaboración propia. Fuente: ESCALE. Encuesta Demográfica y de Salud Familiar del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

## Atención a la Diversidad por parte del Sector Educación

Nuestro sistema educativo viene atendiendo a la población estudiantil en situación de vulnerabilidad para acortar las brechas de exclusión en sus diversas dimensiones; en particular, aquellas poblaciones con mayor nivel de riesgo de exclusión: estudiantes de ámbitos rurales, de lenguas originarias, con discapacidad, entre otras.

En ese sentido, se aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (Decreto Supremo N°013-2018-MINEDU), y se desarrollaron servicios educativos orientados a atender la particularidad de algunas poblaciones específicas de estudiantes a través de modelos de servicio educativo diversos, entre los que se puede listar:

- MSE jornada escolar completa
- MSE para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes
- MSE hospitalario
- MSE secundaria en alternancia
- MSE secundaria con residencia estudiantil
- MSE intercultural bilingüe
- MSE no escolarizado de ciclo II (PRONOEI)
- MSE secundaria tutorial



- MSE para personas adultas mayores

Así también, en el marco de la Ley N°29973, Ley General de la Persona con Discapacidad (2012) y el reglamento de la Ley General de Educación, se aprueba en el año 2013 el Programa Presupuestal 106: Inclusión de Niños, Niñas y Jóvenes con Discapacidad de la Educación Básica y Técnico Productiva, el cual tiene por finalidad incrementar el acceso y mejorar la provisión del servicio de la educación básica y técnico productiva de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad de 0 - 29 años.

El Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales – SAANEE, brindar apoyo y asesoramiento a instituciones educativas inclusivas, a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, talento y superdotación matriculados en la Educación Básica y Educación Técnico-Productiva, así como a los padres de familia o tutores. La labor del SAANEE, resulta muy importante para asegurar las adaptaciones necesarias que requiere la escuela y el proceso de enseñanza para atender a esta población. No obstante, dada la magnitud de la población a atender y su dispersión en el sistema educativo, así como el número de SAANEE creados y el número de profesionales SAANEE, la atención ha sido y sigue siendo limitada.

De acuerdo con las estadísticas del MINEDU, en el 2020 se contó con 270 equipos SAANEE compuesto por 1,095 profesionales; es decir casi 4 personas por equipo, para atender a 22,555 estudiantes matriculados en instituciones de educación básica regular, alternativa y técnico productiva, en función al radio territorial al cual pueden alcanzar, alrededor de un Centro de Educación de Básica Especial, de quien depende. Ello considerando además que, en los CETPRO se atendió el 2019 a 3,050 estudiantes con discapacidad; mientras que en las instituciones de educación superior públicas (IEST y ESFA) se atendió a 359 y 29 estudiantes, respectivamente. (Censo Educativo 2019)

**Tabla 6.- Estudiantes con NEE asociadas a discapacidad, atendidos por el SAANEE**

EBA		EBR			ETP	Estudiantes atendidos por el SAANEE	Equipos SAANEE	Profesionales SAANEE
Avanzado	Inicial e Intermedio	Inicial	Primaria	Secundaria	Técnico Productiva			
279	206	2,068	13,497	6,132	373	<b>22,555</b>	270	1,095

Fuente: Censo Educativo 2020 del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (Tablas SAANEE y docentes)

De otro lado, la proporción de instituciones educativas de EBR que tiene al menos un estudiante con NEE que recibe la atención del SAANEE, es menor en ámbitos rurales, como se observa en la siguiente tabla:

**Tabla 7.- Porcentaje de IE EBR con al menos un estudiante con NEE que recibe SAANEE, inicial, primaria y secundaria (% del total de IE EBR con al menos un estudiante con NEE) 1/ (\*)**

	AÑO 2020		
	INICIAL	PRIMARIA	SECUNDARIA
<b>PERÚ</b>	37.7	33.9	29.9
<b>Área Urbana</b>	45.0	46.3	33.4
<b>Rural</b>	19.2	20.0	21.3

Fuente: Censo Educativo 2020 Educativo del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (Tabla matrícula y SAANEE)



\*Número de centros regulares de educación básica con al menos un estudiante con discapacidad que recibe apoyo de un Servicio de Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), expresado como porcentaje del total de centros educativos regulares del mismo nivel con al menos un estudiante con discapacidad que incluyen estudiantes con discapacidad y necesitan recibir servicios de apoyo.

De acuerdo con cálculos del MINEDU de 2020 sobre la brecha de atención de estudiantes con discapacidad incluidos en 14, 053 instituciones educativas públicas de las tres modalidades (EBR, EBA y ETP), 9,470 instituciones no contaron con el servicio de apoyo del SAANEE, lo que representa 31,536 estudiantes con discapacidad sin una estrategia adecuada de soporte. En el año 2020 la brecha de atención es de 67% de IE Inclusivas (EBR, EBA y ETP) que no son atendidas por equipos SAANEE.<sup>26</sup>

**Tabla 8.- Instituciones educativas públicas y número de estudiantes que no recibieron apoyo de un SAANEE en el 2020, por modalidad**

Modalidad	Total IIEE Inclusivas *	Total IIEE Inclusivas atendidas por SAANEE	Total de Estudiantes atendidas por SAANEE	Total IIEE Inclusivas sin atención del SAANEE	Total de Estudiantes no Atendidos por el SAANEE
EBA	390	94	485	296	4,074
EBR	13,440	4,412	21,697	9,028	26,256
ETP	223	77	373	146	1,206
<b>TOTAL</b>	<b>14,053</b>	<b>4,583</b>	<b>22,555</b>	<b>9,470</b>	<b>31,536</b>

Fuente: Censo Educativo 2020 Educativo del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (Tabla matrícula y SAANEE)

La brecha de atención de Instituciones Educativas Inclusivas que no cuentan con apoyo del SAANEE por regiones, son las siguientes:

**Tabla 9.- Brecha de atención SAANEE por región**

DRE	BRECHA DE ATENCIÓN
DRE AMAZONAS	95%
DRE ANCASH	76%
DRE APURIMAC	77%
DRE AREQUIPA	49%
DRE AYACUCHO	85%
DRE CAJAMARCA	83%
DRE CALLAO	38%
DRE CUSCO	70%
DRE HUANCVELICA	69%
DRE HUANUCO	91%
DRE ICA	57%
DRE JUNIN	57%
DRE LA LIBERTAD	75%
DRE LAMBAYEQUE	54%
DRE LIMA METROPOLITANA	23%
DRE LIMA PROVINCIAS	50%
DRE LORETO	60%

<sup>26</sup> Censo Educativo 2020 – Cálculo por la Dirección de Educación Básica Especial



DRE MADRE DE DIOS	91%
DRE MOQUEGUA	27%
DRE PASCO	90%
DRE PIURA	72%
DRE PUNO	80%
DRE SAN MARTIN	87%
DRE TACNA	42%
DRE TUMBES	29%
DRE UCAYALI	80%
<b>TOTAL</b>	<b>67%</b>

Fuente: Censo Educativo 2020 Educativo del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística (Tabla matrícula y SAANEE)

Esta brecha indica que, la gran mayoría de IIEE no cuenta con un servicio de apoyo educativo que los oriente y fortalezca las capacidades de su personal directivo y docente para atender adecuadamente a los estudiantes con discapacidad. Por lo general, las instituciones de la educación básica se encuentran solas o sin herramientas pedagógicas y de gestión que les permita garantizar una educación inclusiva.

Así, de acuerdo a la literatura y al enfoque de inclusión que sostiene esta propuesta normativa, la condición de exclusión educativa de diversas poblaciones tienen su origen en un conjunto de barreras educativas o para el aprendizaje, que aparecen en la medida en que el sistema educativo, los servicios y programas educativos e instituciones, no han sido diseñados para dar respuesta a toda esta diversidad de poblaciones, teniendo como centro las demandas particulares de cada estudiante o grupo de estudiantes. Desde esta perspectiva, como señalan diversos autores, y se expone en el siguiente apartado, la exclusión educativa se manifiesta de varias formas y es resultado de la falta de adecuación del sistema educativo a la población estudiantil que atiende, y no de la falta de adecuación de la población estudiantil a las exigencias del sistema educativo.

Por tanto, el problema que busca resolver este Proyecto normativo es la capacidad deficitaria del sistema educativo para la atención a la diversidad desde un enfoque de educación inclusiva. De tal forma que, la normativa que aquí se sustenta, y que es de carácter general, con alcance en todo el sistema educativo, busca orientar y explicitar los enfoques, mecanismos, funciones y articulaciones que deberán estar presentes en el sistema educativo para atender a todas las niñas y todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, de manera pertinente y oportuna, asegurando que nadie quede fuera del sistema educativo y de una educación de calidad.

### III. EXPOSICIÓN DE LA PROPUESTA

La presente propuesta de modificación del Reglamento de la Ley N°28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N°011-2012-ED tiene por objeto ajustar, adaptar, precisar y complementar los preceptos y fundamentos de nuestra Ley General de Educación (en adelante LGE), a la luz de la Ley N°30797, Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N°28044, Ley General de Educación.

Si bien la LGE contempla como principio fundamental en el artículo 8, literal c) a la "Inclusión", y el artículo 11 del Reglamento de la mencionada ley refiere a la "inclusión educativa" y señala que el Estado garantiza que los servicios educativos brinden una atención de calidad a la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad,



talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole; la Ley 30797 incorpora en la LGE un artículo específico sobre “Educación inclusiva”, precisando algunos elementos importantes que deben ser incorporados, reglamentados y precisados en el Reglamento de la LGE, con la finalidad de garantizar una verdadera atención al problema de exclusión que padece un número muy importante de niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, como señala la sección previa.

Así, la Ley General de Educación N°28044 y su reglamento vigente, establecen lo siguiente sobre “inclusión”:

LGE N° 28044 (artículo 8, literal c)	Reglamento LGE (D.S. N° 011-2012-ED)
<p>“Artículo 8.- Principios de la Educación (...)</p> <p>c. La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, <u>grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables</u>, especialmente en el ámbito rural, <u>sin distinción</u> de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades.” (...)</p>	<p>“Artículo 11.- Inclusión Educativa</p> <p>El Estado garantiza que los <u>servicios educativos brinden</u> una atención de calidad a la <u>población que se encuentra en situación de vulnerabilidad</u> por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación, edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole.”</p>

Al respecto, la Ley N°30797 incorpora tres artículos importantes a la LGE:

<b>Primera modificatoria: Se incorpora a la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el artículo 19-A</b>
<p>“Artículo 19-A.- Educación inclusiva</p> <p>La educación es inclusiva en todas sus <u>etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos</u>. Las <u>instituciones educativas adoptan medidas para asegurar condiciones de accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad</u> en la <u>provisión de los servicios educativos</u>; y, desarrollan <u>planes educativos personalizados</u> para los estudiantes con <u>necesidades educativas especiales</u>.</p> <p>El Estado garantiza la <u>creación e implementación de los servicios de apoyo educativo</u> para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de <u>atención a la diversidad</u>, sin perjuicio del <u>personal especializado</u> para la atención educativa inclusiva.</p> <p>La <u>educación inclusiva no genera costos adicionales a los alumnos con necesidades educativas especiales</u>, en aplicación del derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas”.</p>

Los elementos que este nuevo articulado aporta a la LGE en materia Educación Inclusiva son los siguientes:

- Expresa que el alcance de la educación inclusiva es a todas las etapas, formas, modalidades, niveles y ciclos del sistema educativo;



- Que las instituciones educativas deben adoptar medidas para que los servicios educativos cumplan con cuatro condiciones: accesibilidad, disponibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad;
- Que se desarrollan planes educativos personalizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales;
- Que el Estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, entendida también como atención a la discapacidad;
- Que puede requerir la atención a la diversidad personal especializado;
- Que la educación inclusiva y los esfuerzos que se hagan para ello no genera costos al estudiante, porque se aplica el derecho a la no discriminación y a la igualdad de oportunidades educativas.

Por otro lado, la Ley N°30797 también modifica el artículo 52 sobre “Conformación y participación” del Título IV relacionada a “La comunidad Educativa, para poder introducir de manera expresa la participación del profesional en psicología en el servicio educativo.

**Segunda modificatoria:  
Se modifica el artículo 52 de la Ley N°28044, Ley General de Educación**

Decía:

“Artículo 52.- Conformación y participación

La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, exalumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda. La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes”.

Dice:

“Artículo 52.- Conformación y participación

La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, profesional en psicología, exalumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda. La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes”.

Y en concordancia con la anterior modificatoria, se introduce un nuevo artículo vinculado a la incorporación del profesional de psicología.

**Tercera modificatoria:  
Se incorpora a la Ley N° 28044, Ley General de Educación, el artículo 62-A**

“Artículo 62-A.- El profesional en psicología

El psicólogo escolar es un profesional especializado que forma parte de la comunidad educativa y que contribuye a la formación integral de los estudiantes en la educación básica.



La función principal del profesional en psicología consiste en ser un soporte para que los actores de las instituciones educativas orienten adecuadamente a los estudiantes, entre otros, en la comprensión de aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo y socioemocional.

El Ministerio de Educación, a través de sus órganos competentes norma las funciones del profesional en psicología”.

La definición de “Educación Inclusiva” en la LGE, así como la modificación del artículo 52 e incorporación del artículo 62-A, coadyuva a la revisión y modificación del Reglamento de la LGE vigente, con el objetivo de modificar aquello que contravenga a las modificaciones incorporadas en la LGE; y de ampliar o mejorar la precisión de la norma y facilitar su aplicación. De otro lado, obliga también a una revisión exhaustiva respecto de los elementos ausentes en el actual Reglamento y que deben ser incorporados.

A continuación, se resumen los principales cambios o modificaciones incorporados al Reglamento de la LGE, a la luz de la Ley N°30797, los cuales se sustentan en el apartado 4.2 Marco Conceptual.

## **PROPUESTA DE MODIFICACIÓN DEL REGLAMENTO DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

La Ley N°30797, que modifica la LGE establece a través de la Segunda Disposición Complementaria, que el Ministerio de Educación establezca las normas reglamentarias para su aplicación. A partir del análisis sistemático de las direcciones y oficinas del Ministerio de Educación, responsables del análisis y elaboración del Proyecto normativo<sup>27</sup>, se concluye que esta norma favorece a toda la población estudiantil del sistema educativo, en particular a toda aquella con necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad, porque introduce énfasis y cambios importantes a la norma dirigidos a la identificación y eliminación de las barreras educativas que dificultan o impiden el aprendizaje, de acuerdo al marco del CNEB.

El impacto de la Ley N°30797 en el reglamento de la Ley General de Educación es importante, alcanzando a quince (15) artículos existentes (13 artículos generales y 02 disposiciones complementarias y finales). Así también, porque introduce catorce (14) nuevos artículos, once (11) del cuerpo principal relativos a educación inclusiva, comunidad educativa, profesional psicólogo y sobre el proceso de implementación de la norma, dos (02) Disposiciones Complementarias Finales y una (01) Disposición Complementaria y Transitoria.

### **Principales Modificaciones**

En el marco de la Ley N°30797, las principales modificaciones al Reglamento de la Ley General de Educación, según título y capítulo, son las siguientes:

#### **Título I Fundamentos y Disposiciones Generales**

Se ha modificado el artículo 2 relativo a “La educación como derecho”, con el objetivo de completar el desarrollo conceptual de las cuatro condiciones de la educación inclusiva que debe cumplir cada servicio educativo, según lo establece la Ley N°30797

<sup>27</sup> Grupo de Trabajo designado por el Viceministerio de Gestión Pedagógica a través del Memorándum Múltiple N°001-2020-MINEDU/VMGP.



en su artículo 19-A (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad). Si bien, estas condiciones están señaladas y desarrolladas en dicho artículo, el concepto de “aceptabilidad” no se encuentra desarrollado, aspecto que se subsana añadiendo: *“La condición de **aceptabilidad** supone que los estudiantes, las familias y la comunidad, se sientan acogidos, a gusto, valorados, seguros en el sistema educativo.”*

## **Capítulo II de la Calidad, Inclusión y Equidad de la Educación, Título II de la Universalización, Calidad, Inclusión y Equidad de la Educación:**

Se ha modificado tanto el nombre del Título II como el del Capítulo II a fin de poder alinearlos a la Educación Inclusiva. De igual manera, se modifica el nombre y contenido del artículo 11, pasando de “Inclusión educativa” a “Educación Inclusiva”, lo cual constituye un cambio importante respecto al alcance y marco conceptual que sostiene la propuesta. Dada las implicancias conceptuales de la modificación de este artículo, varios otros artículos del reglamento deben ser actualizados o corregidos. Como consecuencia de este giro en la definición, se incorporan también diez (10) nuevos artículos que acompañan al concepto de “educación inclusiva” y aluden a los mecanismos con los que contará el sistema educativo para asegurar la inclusión de todas y todos los estudiantes. Además, se añade un (01) nuevo artículo sobre el “psicólogo en la educación básica” como consecuencia directa del artículo 62-A de la LGE, que introduce la Ley N°30797.

La definición de educación inclusiva que aquí se plantea, tiene como respaldo, el marco conceptual empleado por diferentes autores y organismos internacionales, como la UNESCO. Desde este marco, la educación inclusiva supone la eliminación de “barreras educativas” que impide o dificulta el acceso y plena participación de los estudiantes a una educación de calidad. Así también, supone que el Estado, a través del sistema educativo, fortalezca su capacidad para atender a la diversidad de estudiantes garantizando su inclusión (Giovanni 2019). Desde este enfoque, se plantea a través de sus numerales el concepto de diseño universal para el aprendizaje, como marco para la prestación de los servicios educativos inclusivos.

En este Capítulo II del Título II de la Universalización, Calidad, Inclusión y Equidad de la Educación, se incorporan nueve (09) nuevos artículos, como consecuencia de la modificación del artículo 11, los cuales conforman un grupo de artículos íntimamente relacionados, que deben ser leídos en conjunto. Ellos complementan el concepto de “Educación inclusiva” y tienen como referente el mismo marco conceptual, el cual se aleja de un enfoque centrado en la carencia o deficiencia del individuo a otro muy distinto, sustentado en un enfoque de derecho a la educación y a la valoración de la diversidad, centrado en la eliminación de las barreras educativas que genera el mismo sistema educativo. Este conjunto de artículos dispone también la implementación de mecanismos necesarios en el sistema educativo para garantizar una mejor atención a la diversidad de estudiantes. Los artículos incorporados son:

El artículo 11A.-Barreras Educativas, el cual aporta una definición sustancial en el marco de un enfoque social de educación inclusiva. Esta definición señala que la exclusión educativa no se debe a la condición particular de algún estudiante, sino por el contrario, que se debe a la existencia de barreras educativas, presentes en el contexto educativo del estudiante, lo cual incluye las propias barreras del sistema educativo; y, por tanto, son las barreras las que deben ser eliminadas para garantizar la inclusión de los estudiantes. Esta definición, además, permite reconceptualizar el concepto de “necesidades educativas especiales”, el cual en adelante debe ser entendido en función a la existencia de barreras educativas experimentadas por el estudiante, con independencia de si tiene alguna condición de discapacidad o déficit. Este artículo,



señala además los distintos tipos de barreras educativas que pueden ser encontradas en el contexto educativo, con el objetivo de orientar mejor a los agentes educativos en su eliminación.

El artículo 11B.- Atención a la Educación Inclusiva, especifica cuáles son los mecanismos o medidas con los que cuenta el sistema educativo para atender adecuadamente a la diversidad, como son: la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la implementación de los modelos de servicios educativos y la implementación de los servicios de apoyo educativo. Estas tres medidas, conforme el marco conceptual expuesto (sección IV) permiten el tratamiento sistemático de barreras educativas para la atención a la diversidad. Así, el DUA se define como “un marco de trabajo orientado a eliminar de manera sistemática, intencionada, planificada y anticipada las barreras para el aprendizaje presentes en casi cualquier componente educativo que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...)” Las otras dos medidas, se desarrollan en los siguientes artículos (11C, 11E, 11F, 11G).

El artículo 11C.- Modelos de Servicio Educativo y Formas de Atención, se orienta a garantizar en el sistema educativo una oferta de servicio educativo accesible y adaptado a las características y demandas educativas de los estudiantes, en todos los niveles y modalidades, con el objetivo de asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de todos los/as estudiantes, en igualdad de condiciones y oportunidades. Mientras que en el artículo 66 denominado Modelos de Servicio Educativo y Formas de Atención Diversificada es aplicable solo para el nivel de Educación Secundaria.

El artículo 11D.- Apoyos Educativos, son el conjunto de medidas, acciones y recursos que permiten que las instituciones educativas (según modelos de servicio educativo, modalidad, forma de atención diversificada, entre otras) y programas educativos y redes en cada ciclo, nivel, modalidad y etapa atiendan a la diversidad de demandas educativas de la población estudiantil. De otro lado, los artículos 11E, 11F y 11G, regulan el Servicio de Apoyo Educativo, con la finalidad de asegurar mejores condiciones en el servicio educativo, en todos los niveles, modalidades y etapas del sistema educativo, para la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. El artículo 11E señala que es la forma en la que el sistema educativo organiza y brinda los apoyos educativos para la atención pertinente y oportuna a estudiantes en el marco de la atención a la diversidad. Además, precisa que cuenta con niveles de organización externo e interno. Los artículos 11F y 11G regulan el SAE externo e interno, respectivamente; precisando, los nuevos roles de las instancias de gestión descentralizada DRE y UGEL, y en las IIEE y programas educativos, así como la composición y funciones en cada caso.

Así también, se incorpora el artículo 11H.- Creación e Implementación de los Servicios de Apoyo Educativo y el artículo, el cual define las pautas generales para la creación de los servicios de apoyo, según tipo de servicio, en todas las modalidades y etapas. No obstante, este artículo cuenta con una disposición complementaria final que precisa que su implementación será progresiva en base a los criterios que el Ministerio de Educación establezca. Finalmente, se incorpora el artículo 11I.- Sistema de Información para la Educación Inclusiva, como un elemento estructural del sistema educativo que permitirá mejorar la identificación de estudiantes en el marco de la atención a la diversidad desde un enfoque de inclusión. Además, de permitir integrar información proveniente de otras instituciones del Estado (MINSa, MIDIS, CONADIS, RENIEC, entre otros) de modo que se pueda planificar un esfuerzo articulado de atención, desde un enfoque territorial

## **Capítulo I De las Disposiciones Generales, Capítulo II De la Educación Básica y Capítulo III De la Educación Básica Regular, Título III Estructura del Sistema Educativo Nacional**



Se modifican tres (03) artículos, vinculados con la evaluación del estudiante, la evaluación de aprendizajes en la educación básica y la tutoría y orientación educativa (artículos 22, 34 y 39, respectivamente), con el objetivo de alinearlos al enfoque de educación inclusiva, señalando el rol que cumplen en cada caso. De tal forma que, los artículos relativos a evaluación, el 22 y el 34, introducen un espectro más amplio de inclusión y no solo el referido a discapacidad y talento y superdotación. Por tanto, incluye a todos aquellos estudiantes que enfrenten alguna barrera para su aprendizaje y a la necesidad de adecuar las evaluaciones con flexibilidad y empleando apoyos educativos. Así, por ejemplo, se señala que “la evaluación es flexible, adecuada y accesible a todas y todos los estudiantes, en base al diseño universal para el aprendizaje; considera los apoyos educativos y los ajustes razonables para la atención a la diversidad de la población estudiantil (...)”.

El artículo 39 de Tutoría y Orientación Educativa, de otro lado, se desarrolla cómo se brindaría la Tutoría en los niveles de inicial y primaria de EBR, así como en EBE. Además, se reemplaza la mención relativa al SAANEE (Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales) por el término SAE (Servicio de Apoyo Educativo), conforme a la incorporación de los nuevos artículos (11E, 11F, 11G); y se explicita cómo se relaciona el servicio TOE con el SAE interno (artículo 11G).

Asimismo, el artículo 19-A de la Ley N°30797 contempla en su primer párrafo, que las instituciones educativas desarrollan planes educativos especializados para los estudiantes con necesidades educativas especiales. En ese sentido, se incorpora (01) un nuevo artículo, el artículo 29A.- Plan Educativo Personalizado como un instrumento de planificación flexible que permite dar una respuesta educativa a nivel individual, a los estudiantes que lo requieran, a través de la generación de situaciones de aprendizaje, eliminando las barreras educativas. Cabe señalar que, en el caso de los servicios y programas educativos de Educación Básica Especial, los PEP se diseñan a partir de los requerimientos y características de los estudiantes, en base a la evaluación psicopedagógica que recoge información relevante de las dimensiones cognitiva, social y emocional, entre otras.

## **Capítulo V de la Educación Básica Especial, Título III Estructura del Sistema Educativo Nacional**

Dado el alcance y redefinición de los conceptos de “educación inclusiva”, “barreras educativas”, “necesidades educativas especiales” y “servicios de apoyo educativo”, el capítulo V del reglamento, que regula la modalidad de Educación Básica Especial (EBE), tiene varias modificaciones. Del total de quince (15) artículos de la EBE, se modifican siete (07) artículos, a la luz del concepto de educación inclusiva (74, 75, 78, 81, 82, 84 y 87).

La modificación de estos artículos se sustenta en la necesidad de alinear la actuación de la modalidad EBE, al marco de la educación inclusiva. A manera de resumen, las principales modificaciones responden a lo siguiente:

El artículo 74.- Definición de la modalidad, se modifica para ampliar el grupo de atención de jóvenes a adultos, en consideración a la vasta población adulta con discapacidad que requiere atención educativa. Así también, se precisa el tipo de población que atiende la modalidad, así como su rol en la generación de condiciones para la inclusión educativa de las personas con discapacidad y con talento y superdotación, durante su trayectoria educativa, a lo largo del sistema educativo. Se incorpora el criterio de



flexibilidad de la modalidad desde una perspectiva de articulación con el resto de las modalidades, niveles y etapas del sistema educativo, con el objetivo de generar las condiciones necesarias para la inclusión educativa de las personas con discapacidad, con riesgo de discapacidad y con talento y superdotación, a lo largo de todo el sistema educativo. Además, se explicita que la modalidad EBE promueve una educación inclusiva en la que todas y todos aprenden juntos, y donde la diversidad de características, potencialidades y necesidades de la población estudiantil es un elemento que enriquece a toda la comunidad educativa y al desarrollo social y cognitivo de cada estudiante.

El artículo 75.- Objetivos, se modifica para alinearlos al conjunto de la norma con relación a quiénes son atendidos en la modalidad a través de los centros de educación básica especial (CEBE). Se precisa que el servicio CEBE está dirigido a los estudiantes con “discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa” que requiere apoyos y acompañamiento altamente especializado”, a diferencia de lo que señala la norma actual: “discapacidad severa y multidiscapacidad”. Este cambio se sustenta en el marco de la educación inclusiva, el cual busca que los estudiantes con y sin discapacidad se formen juntos. Dado que la multidiscapacidad, ahora denominada discapacidad múltiple (por ejemplo: sordociego), no es un impedimento en sí mismo para ingresar a la educación regular, resulta necesario precisar qué tipo de discapacidad múltiple atenderá el CEBE.

El artículo 78 se modifica en tanto se requiere alinear este artículo a lo dispuesto en la Ley N°30797. La Ley introduce el Plan Educativo Personalizado (PEP) como un instrumento pertinente para la educación inclusiva. Esta mención tiene un doble impacto en el reglamento, por un lado, obliga a cambiar el término “Plan de Orientación Individual” por Plan Educativo Personalizado, y por otro, orienta a que el uso de este instrumento curricular pueda ser empleado por cualquier modalidad de la educación básica cuando se requiera, en toda la educación básica a través del nuevo artículo 29A.

El artículo 81 y 82 se modifican para alinearlos al enfoque de educación inclusiva a través de la incorporación de conceptos como el diseño universal para el aprendizaje. En materia de formación, se amplía el espectro de agentes educativos a formar, incluyendo además de los docentes, a los otros profesionales y mediadores que participan en la formación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad o riesgo de adquirirla y con talento y superdotación, presentes en todo el sistema.

El artículo 84, relativo a los servicios de la modalidad de Educación Básica Especial tiene importantes modificaciones. Una primera, relacionada con la eliminación del inciso d) relativo al Servicio de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales (SAANEE). Esta eliminación, se debe a que los SAANEE van a ser repotenciados para alcanzar a todo el sistema educativo y para atender a todas las poblaciones que enfrentan barreras educativas, incluyendo a la población con discapacidad que es atendida en la modalidad de educación básica regular, alternativa y especial. Este nuevo servicio de apoyo educativo, previsto en el artículo 11E, se denomina SAE y reemplaza las funciones de los SAANEE. De acuerdo con la propuesta de norma, los SAANEE serían absorbidos por los SAE de manera progresiva, ampliando su alcance (Décima Disposición Complementaria y Final y Segunda Disposición Complementaria Transitoria).

Un segundo cambio en el artículo 84, responde a la necesidad de ampliar los servicios de la EBE para atender a los adultos con discapacidad severa o con discapacidad múltiple asociada a discapacidad severa mayores de 20 años y que no han culminado



su etapa escolar. Este servicio es denominado Programa de Atención Adulto con Discapacidad (PRAAD) y se incorpora en el literal c) del artículo 84. Tiene por objetivo brindar oportunidades de aprendizaje para el autovalimiento, autonomía y el desarrollo de competencias laborales de esta población a partir de los 21 años.

De acuerdo con el reporte del SIAGIE (2020) 18,413 personas con discapacidad severa con más de 20 años no cuentan con registro, es decir no han accedido al sistema educativo, o han interrumpido su escolaridad. Por tanto, el sustento de esta incorporación radica en que esta población en particular no cuenta con una oferta de servicios adecuada a su característica y necesidad educativa, lo cual contradice el principio de educación inclusiva, contenido en la Ley General de Educación.

El artículo 87.- Atención y permanencia en la modalidad EBE, se modifica completamente de nombre y su contenido, con el objetivo de ampliar la edad y tiempo de permanencia en la modalidad, superando la barrera de los 20 años. El artículo precisa que la matrícula puede ser realizada en cualquier momento del año lectivo, según el período lectivo de cada servicio (PRITE o CEBE); y que esta población puede tener más de 20 años.

#### **Título IV, De la Comunidad Educativa**

Se añade un nuevo artículo el 122A para regular la labor del profesional de psicología que forma parte de la comunidad educativa y que juega un rol importante en materia de educación inclusiva, de conformidad con el artículo 62-A de la Ley General de Educación. Se precisa que este profesional forma parte de la comunidad educativa de la institución o red educativa, servicio o programa educativo y que es responsable de brindar orientación y soporte a los actores de la comunidad para que orienten adecuadamente a los estudiantes, en aspectos relacionados con su desarrollo cognitivo y socioemocional, y en convivencia democrática, intercultural, inclusiva e igualitaria, con la finalidad de lograr el desarrollo integral y el bienestar de la población estudiantil. Se configura como un miembro activo en la identificación de barreras, como miembro del SAE y/o el comité TOE.

#### **Capítulo I de las Disposiciones Generales, Capítulo II de la Institución Educativa y Capítulo III de la Unidad de Gestión Educativa Local, Título V Gestión del Sistema Educativo**

Se modifica el artículo relativo a las características de la gestión (artículo 124), enfatizando su orientación inclusiva, precisando que la gestión es “inclusiva” (inciso d).

#### **En la sección de DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS Y FINALES**

Se modifican la primera y sexta disposición complementaria y final sobre “asignación de personal especializado para educación inclusiva” y a la “carga docente en aulas inclusivas”. Respecto a lo primero, se amplía el articulado con relación a la creación y funcionamiento de los servicios de apoyo educativo para el acompañamiento, asesoramiento y apoyo a los docentes de las instituciones educativas para asegurar la inclusión educativa de toda la población estudiantil. Así también se señala que la asignación de personal especializado para las universidades, lo realizan las universidades en el marco de su autonomía, según la disponibilidad presupuestal. Respecto a la carga docente, el artículo se modifica para reemplazar el SAANEE por el SAE, en línea de lo regulado por la norma. Así también, se precisa que las universidades establecerán en el marco de sus funciones los ajustes que se requieran.



Se añaden dos nuevas disposiciones complementarias y finales, las cuales especifican la pauta de implementación de elementos importantes de la propuesta normativa, como son: la “Implementación progresiva de los Servicios de Apoyo Educativo” (Décima Disposición Complementaria y Final). Esta disposición establece que la implementación será progresiva por un período máximo de 04 años luego de su creación, iniciando el 2022, en base a las disposiciones que serán establecidas por el MINEDU teniendo en cuenta las brechas de atención y las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Así también, se agrega la Décima Primera Disposición Complementaria y Final relativa a la emisión de normas complementarias por el MINEDU a fin de implementar el Decreto Supremo.

## En la sección de DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS TRANSITORIAS

Dado que se ha derogado el literal d) del artículo 84 del reglamento de la Ley General de Educación vigente para darle paso al Servicio de Apoyo Educativo (SAE), se requiere incorporar una disposición complementaria transitoria que precise que el SAANEE continuará brindado sus servicios de orientación y acompañamiento a las instituciones educativas inclusivas que cuenten con estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, talento o superdotación que se encuentren matriculados en la Educación Básica y Educación Técnico-Productiva; así como orientación especializada a las familias o tutores hasta que progresivamente sean absorbidos por los SAE.

De no contar con esta disposición se dejaría sin servicio de apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas de la educación básica y técnico productiva que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad, talento o superdotación.

## IV. MARCO CONCEPTUAL

### IV.1 Educación Inclusiva

En base a la literatura especializada, y a los tratados internacionales, la Convención de Discapacidad y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, en la que participa el Perú, entre otros, la “Educación inclusiva” tiene relación directa con el objetivo de una educación con calidad y equidad, a lo largo de la vida (Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, de la Agenda 2030 ONU). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva juega un rol estratégico en la sociedad pues sirve de medio para la inclusión social, donde el “mundo es socialmente inclusivo y se dirige a atender las necesidades de los más desprotegidos” (Agenda 2030). Más aún, en palabras de la UNESCO, la educación inclusiva es un “imperativo moral” y “una condición para una democracia basada en la justicia y la equidad” (UNESCO 2020).

El concepto de educación inclusiva, según la UNESCO, tiene un doble sentido: a) como un estado de cosas, un resultado al cual debemos llegar, donde “todos sin excepción” pueden educarse y desarrollarse en igualdad y equidad de oportunidades; y como un proceso, a través del cual se gestionan medidas que aceptan que cada persona es valiosa y que permiten atender a la diversidad de estudiantes, con independencia de su origen, característica, capacidad o identidad (Unesco 2020). Por otro lado, este concepto, como proceso tiene una premisa básica que supone que el sistema educativo fortalece su capacidad para atender y alcanzar a todos (Giovanni 2019).

Otra premisa importante de este concepto es su amplitud y capacidad de abarcar a toda la población que se encuentra marginada o excluida, sin distinción de su “identidad,



origen o aptitudes” (UNESCO 2020), y no solo a la población con discapacidad. De tal forma que incorpora a todas y todos en el proceso de inclusión. Esta definición implica un giro en la amplitud pues la educación inclusiva no está solo dirigida a las personas con discapacidad, como se ha entendido antes y se entiende en el 17% de países<sup>28</sup>, sino a todas aquellas personas que afrontan barreras que impiden o dificultan el ejercicio de sus derechos. Como dice la UNESCO 2020, lo único que todos tenemos en común son nuestras diferencias.

*“Los mismos mecanismos excluyen no solo a las personas con discapacidad, sino también a otras, a causa de factores como el género, la edad, el lugar donde se encuentran, la pobreza, la discapacidad, el origen étnico, la pertenencia a pueblos indígenas, la lengua, la religión, la migración o la situación de desplazamiento, la orientación sexual o la expresión de identidad de género, el encarcelamiento, las creencias y actitudes<sup>29</sup>.”*

De otro lado, como señala UNICEF (2011) (citado por GRADE), modificar las prácticas culturales e institucionales para responder a las necesidades de los estudiantes de manera individualizada, es el objetivo de la inclusión.<sup>30</sup>

Por lo tanto, el Perú maneja un concepto amplio de educación inclusiva, similar al 57% de países (UNESCO 2020). De otro lado, la educación inclusiva considera todas las etapas del ciclo de vida de cada uno, desde la infancia hasta la adultez incluyendo al adulto mayor. Estas dos ideas se encuentran presentes en el Artículo 11 propuesto, cuando se precisa que:

*“La educación inclusiva implica el permanente ajuste del sistema educativo, para la atención a la diversidad de la población estudiantil (por edad, género, estado de salud, riesgo social y ambiental, pobreza, origen étnico cultural, lengua originaria, diversidad lingüística, talento y superdotación, discapacidad, presentar trastornos diversos, haber sido afectado por violencia, o de cualquier otra índole) (...).” (Art. 11)*

*Respecto a la segunda idea, el Artículo 11 incluye al sujeto en todas las etapas del ciclo de vida: niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores.*

Así también, el enfoque de educación inclusiva implica que los estudiantes, con características y necesidades diversas, se formen juntos bajo el mismo techo (UNESCO 2020). En base a ello, el Artículo 11 señala que el servicio de aprendizaje debe asegurar *“las condiciones para que todas y todos se desarrollen juntos, en igualdad y equidad de oportunidades, asegurando los apoyos educativos necesarios, eliminando las barreras educativas y articulando las políticas y programas (...).”*

Acerca de las condiciones de la educación inclusiva, la Ley N°30797 señala que, las instituciones educativas deben garantizar el cumplimiento de cuatro condiciones: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Estas condiciones están

<sup>28</sup> UNESCO (2020) Inclusión y Educación: Todos Sin Excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, p.15

<sup>29</sup> UNESCO (2020) Inclusión y Educación: Todos Sin Excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, p.10.

<sup>30</sup> Cueto, S., Rojas, V., Dammert, D. & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE, p.21. (Documentos de Investigación, 87).



definidas en cierta medida en el Artículo 2 del Reglamento, desde la perspectiva de “la educación como derecho”. Estas condiciones se definen como:

- a) **Disponibilidad/Asequibilidad:** condición que alude a la disponibilidad o existencia “oferta suficiente de instituciones y programas educativos, públicos y privados, asequibles a todas las personas, para asegurar la universalización de la educación, lo que implica docentes calificados y locales escolares suficientes y adecuados pedagógicamente con instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, luz eléctrica, instalaciones para personas con discapacidad, materiales educativos, bibliotecas, servicios de informática, equipos de tecnología de la comunicación e información.” El artículo 2 a) del Reglamento relaciona esta condición con el derecho a la disponibilidad, por el cual los estudiantes de todas las instituciones educativas públicas y privadas tienen derecho a contar con todo aquello que se requiere para que funciones realmente el servicio educativo. En la literatura especializada, disponibilidad y asequibilidad son sinónimos y aluden a la existencia del servicio o de los insumos que requiere para operar correctamente.
- b) **Accesibilidad:** Esta condición trasciende a la existencia del servicio, y alude a la posibilidad del usuario de usar o acceder a un servicio existente. Es decir, el servicio puede existir, pero si el usuario no puede emplearlo, entonces no es accesible realmente. El artículo 2 b) habla del derecho de acceso a una educación de calidad, equitativa, pertinente e inclusiva, y a una educación pública gratuita. Por tanto, la accesibilidad “implica la inclusión en el sistema educativo de personas con necesidades educativas especiales y de grupos sociales excluidos y vulnerables, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación.”
- c) **Adaptabilidad:** esta condición alude a la pertinencia del servicio educativo, su diseño para el aprendizaje, la forma en la que se organiza, etc., para atender a los estudiantes. Por tanto, cuando un estudiante no puede o ve reducida su posibilidad u oportunidad de aprendizaje, se dice que el proceso no está adaptado suficientemente. Como consecuencia, ese estudiante, ve impedida la realización de su derecho a la educación y se encontrará en desventaja respecto de otros estudiantes que sí pueden acceder. El artículo 2, vincula esta condición con el derecho a la permanencia, por el cual los estudiantes “deben contar con la oportunidad y las facilidades para continuar en la institución educativa”.
- d) **Aceptabilidad:** aunque esta condición no es desarrollada conceptualmente en el Reglamento vigente, el concepto está desarrollado en la literatura especializada. En tal sentido, resulta necesario su conceptualización para poner en contexto la definición de educación inclusiva. Como señala Torres (2011), la aceptabilidad del servicio educativo alude a la valoración que hace el estudiante, la familia, la comunidad, respecto a la pertinencia del servicio, incluyendo diversas dimensiones y no solo el aprendizaje. Alude por ejemplo al disfrute y percepción de satisfacción con el espacio educativo, con cómo se sienten los estudiantes en él, si se sienten a gusto, acogidos, valorados, seguros, por ejemplo. Esta dimensión, aunque menos abordada como premisa de inclusión, permite completar el concepto de inclusión, como uno que no convive con estilos, prácticas o culturas de discriminación, segregación, maltrato, intolerancia, etc.

Esta definición de educación inclusiva es concordante en cierta medida con normas del mismo rango emitidas por otros sectores sobre la población con discapacidad. Así, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, a través del Reglamento de Ley 29973 Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP, que define a la educación inclusiva como: “Proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la educación para todos”; y en el Artículo 34.- Educación con enfoque inclusivo, que el MINEDU “(...) emite normas orientadas a garantizar la implementación de políticas



*públicas educativas con enfoque inclusivo en todas las etapas, modalidades, niveles, ciclos y programas del sistema educativo nacional, considerando la valoración de la diversidad, así como las capacidades, potencialidades y requerimientos de los estudiantes con discapacidad”.*

## IV.2 Necesidades Educativas Especiales y Barreras Educativas

La Ley N°30797 al definir la educación inclusiva alude a los estudiantes con necesidades educativas especiales, como sujetos de la inclusión, por tanto, resulta importante aclarar desde qué enfoque y cómo se entiende tales necesidades educativas especiales, en adelante NEE. Históricamente, el concepto de NNE ha sido empleado para identificar a aquellas personas que, debido a su condición de discapacidad o alguna condición limitativa, requieren alguna atención especial. En línea con ello, el concepto de educación inclusiva estaba asociado a la inclusión de la población con NEE a la sociedad.

No obstante, esta forma de comprender las NEE ha sido muy cuestionada en la literatura especializada en los últimos años, por varios motivos. La principal razón es que parece poner el foco en la deficiencia o condición del individuo, estereotipando al estudiante, soslayando sus posibilidades y generando expectativas bajas entre las y los docentes (Ainscow y Miles 2008). Cómo se define, quién tiene NEE y cómo se clasifica, si bien ayuda a la intervención, puede generar un efecto negativo vinculado a estereotipos y bajas expectativas. En el mundo varía mucho la definición, por ello varían los porcentajes de población con NEE entre países. (Unesco 2020, Inclusión y educación: TODOS SIN EXCEPCIÓN)

Otro cuestionamiento es que no todas las personas con discapacidad tienen dificultades en el aprendizaje ni requieren alguna atención especial, ni los problemas en el aprendizaje que requieren alguna atención, son exclusivos de las personas con discapacidad<sup>31</sup> (Unesco, 2008, p. 8). Ya desde el 2000, el Informe Mundial de Discapacidad OMS señalaba que se deben atender los “obstáculos que impiden que las personas con discapacidad participen, en condiciones de igualdad con otros, en cualquier actividad o servicio previstos para la población general, como educación, salud, empleo y servicios sociales” (OMS 2000, p.11)<sup>32</sup>. *En el 2011, la OMS señala que “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social.”*<sup>33</sup> Otros autores hablan de la noción de entornos o contextos “discapacitante” para explicar que el problema de acceso de un estudiante con discapacidad física, no está en el individuo que no puede caminar, sino en la escuela que no tiene el acceso adecuado para que una persona en silla de ruedas pueda acceder.

Por tanto, lejos de esta definición de NEE, el proyecto de Reglamento aquí expuesto aborda el concepto de NEE desde la perspectiva de barreras para el aprendizaje, lo cual supone el reconocimiento al derecho a la diferencia de las personas con características particulares (de tipo social, físico, cognitivo, entre otro) y al derecho a acceder a una educación de calidad. Como señalan Booth & Ainscow (2000) y Ainscow y Miles (2008)

<sup>31</sup> Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” volumen 13, Número 1, Año 2013, ISSN 1409-4703 8 (1)

<sup>32</sup>

[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70672/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.03\\_spa.pdf;jsessionid=58FCCE147CB9926C4D9B6B8A3C3EF660?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70672/WHO_NMH_VIP_11.03_spa.pdf;jsessionid=58FCCE147CB9926C4D9B6B8A3C3EF660?sequence=1)

<sup>33</sup> OMS (2011) Informe Mundial Sobre la Discapacidad del 2011.



el concepto de NEE es reemplazado por el de barreras para el aprendizaje y la participación pues se entiende que es el medio el que genera la exclusión, y no la condición del individuo. En palabras de Rose y Meyer (2002) «[...] *las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles*».

Desde esta perspectiva, las barreras para el aprendizaje o educativas, son de tipo diverso y se encuentran en el contexto educativo, en el sistema educativo y en el sistema en general. Por ejemplo, las barreras en la participación plena como miembro de la comunidad educativa y en el aprendizaje, puede relacionarse con la falta de medios y/o tecnologías de apoyo a la comunicación de los participantes. Para levantar estas barreras, por tanto, se requieren de tecnologías asistenciales, alternativos y aumentativos, las cuales mejoran las tasas de graduación, fomentan la autoestima y el optimismo. Estas tecnologías incluyen dispositivos de entrada (teclados y controles de entrada adaptados, entrada de voz, programas de dictado) y dispositivos de salida (lectores y ampliadores de pantalla, impresoras tridimensionales, anotadores Braille). Los sistemas de comunicación alternativos y aumentativos reemplazan el habla. Los sistemas de escucha asistida mejoran la claridad del sonido y reducen el ruido de fondo. (UNESCO 2020 p.22)

Es en base a este marco que el artículo 11A propuesto, desarrolla el concepto de barreras educativas y su relación con el concepto de NEE; de modo que pueda entenderse que las NEE no aluden a la característica del estudiante sino a la existencia de barreras educativas por la falta de adecuación del sistema educativo. Desde esta perspectiva, según dicho artículo, el concepto de necesidades educativas especiales:

*“sería entendido siempre desde las barreras educativas que barreras que afectan el ejercicio del derecho a la educación inclusiva de las distintas poblaciones estudiantiles. Por tanto, el foco de atención se centrará en la eliminación de las barreras que genera el sistema y en la valoración de la diversidad (capacidades, potencialidades, intereses y contexto de cada estudiante) y no en la necesidad del individuo debido a alguna condición particular.”* (artículo 11A)

En esta línea, cuando se hable en adelante de necesidades educativas especiales se entenderá a todas aquellas personas que experimenten alguna barrera educativa que dificultan o impiden su acceso, permanencia, participación, aprendizaje y culminación de cada ciclo, nivel y etapa de su trayectoria educativa, con independencia de su característica (capacidades, formas de aprendizaje, situación de riesgo o vulnerabilidad, lengua, origen étnico, u otras características particulares).

### IV.3 Atención a la Diversidad

La atención a la diversidad implica la valoración de la riqueza de la diversidad, como una oportunidad enriquecedora entre diferentes y a diferentes niveles. Las sociedades inclusivas son aquellas donde no solo diferentes vivimos juntos, sino diferentes valoramos nuestras diferencias. En esa línea, se señala que esta noción es un requisito para la “democracia basada en la equidad, la justicia y la equidad” (Slee, 2020, citado por UNESCO 2020, p.18)

De otro lado, la educación inclusiva se encuentra íntimamente relacionada con la atención a la diversidad, siempre que haya un reconocimiento de la diversidad como valor y como base para el aprendizaje y el desarrollo del potencial de todas y todos (niñas, niños, jóvenes y adultos) desde un sistema educativo de calidad y equitativo



(UNESCO 2020, p.20). Se afirma que no es posible lograr la educación inclusiva cuando la diversidad se considera un obstáculo o debilidad.

Más bien, la inclusión ocurre cuando los sistemas educativos reconocen esa diversidad, la particularidad de cada estudiante, y se prepara para responder a las necesidades de todos y cada uno; cuando se reconoce que cada persona agrega valor, tiene potencial y debe ser tratada con dignidad (UNESCO 2020, p.20).

De otro lado, la atención a la diversidad alude a un conjunto amplio de diversidades de la población estudiantil, ya sea como colectivo o individuo. La Agenda al 2030 (UNESCO) de la cual el Estado peruano es partícipe, alude a la atención de la diversidad de *“género, edad, ubicación, pobreza, capacidad, discapacidad, origen étnico, idioma, religión, situación de migración o desplazamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, condición de encarcelamiento”*, entre otras características.

A nivel individual, Rose (2006) y Rose y Meyer (2002), señalan que existe una gran diversidad entre las personas debido a su “diversidad neurológica”; de forma tal que, no hay dos cerebros totalmente iguales, ni dos alumnos que aprendan de la misma manera (Rose y Meyer, 2002, p. 12). Cada individuo tiene una *“compleja red formada por una infinidad de conexiones neuronales que comunican las distintas áreas cerebrales”* (Rose y Meyer, 2002, p. 12). Como señalan los autores, existen tres tipos de subredes cerebrales que intervienen de modo preponderante en el proceso de aprendizaje y que están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución. Por tanto, se puede decir que, debido a que el cerebro y el proceso de aprendizaje de una persona es diferente al de otra persona aún en iguales circunstancias, el proceso de enseñanza - aprendizaje debe ser diseñado para atender a esa diversidad.

Cuando estas premisas no se cumplen, cuando se homogeniza o no se reconoce tal diversidad y no se diseña el proceso educativo para responder a esa diversidad de diversidades, entonces se genera una barrera educativa para los estudiantes que no aprenden de ese modo.

Desde esta perspectiva, el reconocimiento de la diversidad de estudiantes y de sus necesidades de aprendizaje, supone comprender estas diversas y únicas formas de procesar e interpretar la información. Por tanto, los medios que se empleen para el aprendizaje, por ejemplo, los medios tradicionales (libro de texto en papel, discurso oral del docente, imágenes y videos, etc.) tienen características que pueden resultar útiles para determinadas tareas de aprendizaje para un grupo de estudiantes y no para otros estudiantes (Rose, 2006; Rose y Meyer, 2002, p. 14).

Desde este marco, se introduce en diversos artículos del Proyecto de Reglamento (artículo 11E, 11F, literales b, c, d, 11G, literal d; artículo 33, artículo 29A y artículo 85) la noción de “atención a la diversidad” de estudiantes.

#### **IIV.4 Diseño Universal para el Aprendizaje**

El concepto de Diseño Universal para el Aprendizaje se ha incluido en los marcos normativos en distintos países, como un marco para beneficiar a todos los estudiantes. Según el Informe de la UNESCO, en EE.UU. se incorpora en la Ley de oportunidades de educación superior (2008) y en el Plan Nacional de Tecnología Educativa del Departamento de Educación (2010), en Nueva Zelanda, el Ministerio de Educación incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la planificación de la clase de los docentes (2015), en Ghana en el Informe GEM Perfil educativo (UNESCO



2020, p. 120). Así también, se le encuentra en los marcos de España (Real Decreto Legislativo 1/2013), México, Chile, entre otros.

El concepto de diseño universal proviene del campo de la arquitectura, como una respuesta para atender a las demandas de accesibilidad a los espacios físicos por parte de las personas con discapacidad; desde la concepción del espacio antes de su construcción. No obstante, este es un concepto que trasciende al campo físico y arquitectónico y se traslada a otras dimensiones del “acceso a”, menos concretas.

En el Perú, el “diseño universal” ha sido definido en el marco del Reglamento de la Ley N° 29973, Ley de las Personas con Discapacidad aprobado mediante Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP, como el “*Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan usar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado.*” (artículo 3, numeral 3.4)

En concordancia con las dos definiciones anteriores, “*educación inclusiva*” y “*barreras educativas o barreras para el aprendizaje*”, el concepto de Diseño Universal para el aprendizaje (en adelante DUA), se propone como un marco o conjunto de principios orientados a eliminar de manera sistemática, intencionada, planificada y anticipada, las barreras para el aprendizaje presentes en casi cualquier componente educativo, que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje (en el currículo, los materiales, las evaluaciones, etc.) (Pastor C., Sánchez P., Sánchez J.M., & Zubillaga A., 2013; UNESCO 2020)

Desde este marco, se habla de entornos «discapacitantes» cuando los entornos no están pensados para permitir que todas las personas puedan desarrollarse plenamente en él. Esta noción aplica tanto para la construcción de un edificio o local escolar, como para la planificación de clases y participación del aprendizaje y en la comunidad educativa. Así, si una persona no puede acceder a un edificio o local escolar porque usa silla de ruedas, o no puede participar en las actividades de aprendizaje propuestas o usar los materiales desarrollados, no es porque esa persona tenga alguna discapacidad, sino porque está en un entorno «discapacitantes» que impide su acceso (Pastor C., Sánchez P., Sánchez J.M., & Zubillaga A., 2013, p.7)

En el campo educativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje estuvo inicialmente enfocado en personas con discapacidad (Meyer et al., 2016, citado por UNESCO 2020, p. 120). No obstante, este es un marco para comprender y atender la diversidad de estudiantes, no solo por contar con discapacidad o no. Se basa en la idea de que las barreras para el aprendizaje no surgen de los alumnos (por sus características o capacidades), sino de la interacción de los alumnos con los componentes del sistema educativo, bajo el entendido que las barreras están en el sistema. De modo que, el DUA busca maximizar la accesibilidad al aprendizaje y a la vez minimizar las barreras al aprendizaje (Meyer et al., 2016, citado por UNESCO 2020, p. 120).

En el plano pedagógico, el DUA discute la pertinencia de contar con únicos currículos o planes de estudio estandarizados, que no consideran la variabilidad individual de los estudiantes, en términos de sus “capacidades, conocimientos previos y motivaciones”. El DUA propone pensar y diseñar procesos flexibles de enseñanza aprendizaje, que permitan que todas y todos los estudiantes, con características promedio y en los extremos (con altas capacidades o alguna discapacidad), puedan acceder y participar del aprendizaje en igualdad de condiciones, sin que se tenga que bajar la valla del aprendizaje (Pastor C., Sánchez P., Sánchez J.M., & Zubillaga A., 2013, p.3).



Los principios del DUA son tres: a) proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), porque la forma en la que se percibe y comprende la información es diversa; b) proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) porque algunos estudiantes pueden ser capaces de expresarse bien con el texto escrito, pero no de forma oral y viceversa, no existe una sola forma óptima para todos los estudiantes; y c) proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), bajo el entendido de que los estudiantes difieren significativamente en la forma de implicarse o motivarse para aprender.<sup>34</sup>

En palabras de Pastor C., Sánchez P., Sánchez J.M., & Zubillaga A. (2013), el marco DUA:

*“(…) estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están.”<sup>35</sup>*

Álvarez R. & Chamorro D. (2017) definen el DUA como:

*“(…) un marco de trabajo que proporciona herramientas y recursos pedagógicos, didácticos y socioafectivos para crear condiciones favorables de enseñanza y aprendizaje que se amolden a las realidades del contexto y de los actores educativos, a partir de sus propias peculiaridades y necesidades de aprendizaje.”<sup>36</sup>*

Por tanto, el DUA “se sustenta en la naturaleza, características y diversidad de aprendizaje de cada estudiante, para ofrecerle una opción válida a sus gustos, aptitudes y necesidades educativas” (Eagleton, 2008, citado por Álvarez Oquendo, R. & Chamorro Benavides, D. 2017 p.73).

Es sobre este marco que el Proyecto de Reglamento modifica diversos artículos (11, 22, 34 y 82) y explicita en un nuevo artículo 11B de Atención a la Educación Inclusiva el DUA como una primera medida a implementarse en todo el sistema educativo, para que sea desde el diseño del proceso educativo que se contemple y atienda la diversidad; sin perjuicio de los ajustes razonables que deban hacerse.

#### IV.5 Los Ajustes Razonables

El concepto de “ajustes razonables” alude a la necesidad de adecuar lo necesario del sistema educativo, sin que ello sea desproporcionado o imposible de cumplir. Este es un concepto amplio que, si bien proviene de la jerga arquitectónica (referida a la adecuación del espacio físico para hacerlo accesible), puede ser empleado como criterio para la adecuación de otras dimensiones educativas.

En línea con ello, se acoge la definición de “ajuste razonable” empleada en el Reglamento de Ley N°29973 aprobado mediante Decreto Supremo N° 002-2014-MIMP: *“Ajustes Razonables: Son las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas requeridas en un caso particular que, sin imponer una carga desproporcionada o*

<sup>34</sup> CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0. (2013), modificado según la versión 2018 de las Pautas publicadas por CAST, p.3-4.

<sup>35</sup> Pastor C., Sánchez P., Sánchez J.M., & Zubillaga A., (2013), p.3.

<sup>36</sup> Álvarez Oquendo, R. & Chamorro Benavides, D. (2017), Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural, Panorama, 11(21), p. 70.



*indebida, sirven para garantizar a la persona con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” (artículo 3, inciso 3.2)*

Es sobre este marco que el Proyecto de Reglamento introduce en diversos artículos (como el 11 y el 34) la necesidad de realizar los “ajustes razonables”, como medio para alcanzar la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

#### **IV.6 Modelos de Servicio Educativo**

Los modelos de servicio educativo son respuestas adaptadas e intencionadas del servicio educativo estándar de algún ciclo, nivel, modalidad o etapa. Tienen por objetivo responder de la mejor manera posible a las características particulares de una población determinada. Este concepto, se introdujo en la Octava Disposición Complementaria Final del Reglamento de la Ley para dar respuesta principalmente a la atención de la diversidad en la educación secundaria rural, sin mayor detalle.

Desde el 2017, el Ministerio de Educación regula, a través Resolución de Secretaría General N°345-2017-MINEDU, que aprueba la Norma Técnica denominada "Disposiciones para la elaboración de Modelos de Servicio Educativo en Educación Básica", establece la definición, contenidos y proceso de elaboración de los modelos de servicio educativo, así como los contenidos de las normas técnicas de implementación de estos. La Política de Educación Rural, también recoge y amplía el concepto y uso de los Modelos de servicio educativo para la atención a la diversidad en el contexto de la educación rural.

Ahora bien, en el marco de la Educación inclusiva que aquí se regula, resulta necesario expresar la pertinencia de su uso, como mecanismo de adaptación permanente del sistema educativo para atender a la diversidad desde un enfoque inclusivo. Por tal motivo, se incorpora el artículo 11C. Modelos de Servicio Educativo y Formas de Atención.

#### **IV.7 Servicios de Apoyo Educativo**

Los servicios de apoyo educativo en el Perú tienen su origen en 2005<sup>37</sup>, con la conformación del Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de Necesidades Educativas Especiales - SAANEE. De acuerdo con el Reglamento de la LGE vigente, estos servicios son de la modalidad de educación básica especial (EBE) y dependen funcionalmente de los Centros Educativos de Básica Especial (CEBE) (artículo 84). Este servicio tiene la finalidad de establecer una red de apoyo para docentes, y directores de instituciones con estudiantes con discapacidad. En tal sentido se orienta a “brindar acompañamiento pedagógico y soporte técnico-pedagógico” con el objetivo de contribuir a la generación de condiciones institucionales para la atención de estudiantes con discapacidad en escuelas regulares (EBE, EBA, ETP), debido a que el porcentaje de docentes que cuenta con formación en educación especial o educación inclusiva es muy bajo.

Según la Evaluación Anual del Programa Presupuestal 106, en el año 2017, solo el 13.6% de profesionales de la modalidad EBE y el 2.0% de docentes de educación básica regular cuenta con formación en educación especial.<sup>38</sup> Ello indica que la brecha de

<sup>37</sup> Artículo 53 del DS N°002-2005-ED, Reglamento de Educación Básica Especial (Derogado).

<sup>38</sup> Anexo 2 del Programa Presupuestal 106 (2019), p. 33.



personal docente capacitado para atender adecuadamente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad, en instituciones educativas de EBR, EBA, ETP y EBE, es muy alta. De ahí la importancia del servicio de apoyo a las IIEE, como soporte para asegurar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad.

No obstante, la expansión o alcance de estos servicios es muy limitada a nivel nacional. Al 2019, la brecha de atención de instituciones educativas inclusivas por parte del SAANEE era del 74% (EBR, EBA y ETP). De otro lado, aun cuando cada año más escuelas están siendo atendidas por el SAANEE, la frecuencia e intensidad del servicio de apoyo es aún limitado y los resultados son aún pobres. Según un estudio de GRADE (2018) una de las principales debilidades del SAANEE es que el equipo requiere un “mayor número y variedad de profesionales para atender a todos los tipos y grados de discapacidad”, además de los limitados recursos y su dependencia funcional de los CEBE, lo cual impide su expansión.

Por otro lado, en el año 2018 con la aprobación de la Ley N°30797, Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley 28044, Ley General de Educación, se establece en el artículo 19-A que el “Estado garantiza la creación e implementación de los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva, desarrollando acciones de sensibilización, capacitación y asesoramiento a la comunidad educativa en materia de atención a la diversidad, sin perjuicio del personal especializado para la atención educativa inclusiva.”

En ese sentido, desde el marco conceptual de educación inclusiva que sustenta el Proyecto normativo, los servicios de apoyo educativo para la atención en educación inclusiva son cruciales en la tarea de fortalecer al sistema educativo, desde las instituciones y programas, para la atención a la diversidad con enfoque inclusivo. Según lo señala la literatura especializada, la educación inclusiva es un proceso en el cual debe participar toda la comunidad educativa. Para ello, el docente, el director y la comunidad en su conjunto, debe tener posibilidades reales de recibir asesoría especializada o auto capacitarse, para poder identificar correctamente las barreras para el aprendizaje, para realizar los ajustes pedagógicos e institucionales razonables, y para emplear el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje.

Los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) son la forma en la que el sistema educativo organiza y brinda los apoyos educativos para la atención pertinente y oportuna a estudiantes en el marco de la atención a la diversidad. De esta manera, el ámbito de atención de los SAE se extiende a todos los estudiantes que por las barreras educativas en el sistema se impide o limita su atención educativa, tales como: edad, género, estado de salud, riesgo social y ambiental, pobreza, origen étnico cultural, lengua originaria, diversidad lingüística, talento y superdotación, discapacidad, presentar trastornos diversos, haber sido afectado por violencia, o de cualquier otra índole.

En esta línea, el servicio de apoyo educativo que se propone en el artículo 11E tiene las siguientes características:

- Organiza apoyos educativos, entendidos como: medidas, acciones y recursos que permiten que los servicios y programas educativos, en cada ciclo, nivel, etapa y modalidad. (artículo 11E)
- Cuenta con un equipo interdisciplinario: personal docente, psicólogo/a, otros profesionales, mediadores, entre otros, capacitados para la atención a la diversidad.
- Existen dos niveles de servicio de apoyo: externo (artículo 11F) e interno (artículo 11G).
- Ambos niveles de servicio deben trabajar de manera articulada.



- El servicio de apoyo externo cumple las siguientes funciones:
  - Coordina en el territorio, la identificación de barreras educativas que experimenta la población estudiantil, así como la gestión de los apoyos educativos necesarios.
  - Capacita y asesora a los SAE internos, para la atención a la diversidad.
  - Promueve la sensibilización de la comunidad educativa de su ámbito territorial, en materia de atención a la diversidad.
  - Coordina con programas sectoriales e intersectoriales territoriales, relativos a la atención a la diversidad para generar sinergias.
- El servicio de apoyo interno cumple las siguientes funciones:
  - Sensibiliza, capacita y asesora en la identificación de barreras educativas (actitudinales, para el aprendizaje, participación, de acceso, entre otras).
  - Organiza y coordina la implementación de los apoyos educativos necesarios, con los agentes educativos para la atención de la diversidad de las demandas educativas.
  - Capacita, asesora y acompaña a los docentes y otros agentes educativos en la implementación de los apoyos educativos y ajustes razonables, a nivel institucional y de aula.
  - Promueve y desarrolla acciones de sensibilización a su comunidad educativa en materia de atención a la diversidad.

Por tanto, en el marco de lo dispuesto en la Ley N°30797, el proyecto normativo contempla un Servicio de Apoyo Educativo que atienda a la diversidad de todas y todos los estudiantes de las IIEE y programas del sistema educativo, no solamente a los estudiantes con discapacidad. En ese escenario, se ha establecido en la disposición complementaria transitoria que el SAANEE seguirá brindando apoyo y asesoramiento hasta que sea absorbido por el SAE.

## V. ANÁLISIS COSTO – BENEFICIO

De acuerdo a lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 008-2006-JUS, que aprueba el Reglamento de la Ley Marco para la Producción y Sistematización Legislativa, el análisis costo beneficio sirve como método de análisis para conocer en términos cuantitativos los impactos y efectos que tiene una propuesta normativa sobre diversas variables que afectan a los actores, la sociedad y el bienestar en general, de tal forma que permite cuantificar los costos y beneficios o en su defecto, posibilita apreciar analíticamente beneficios y costos no cuantificables.

En ese sentido, de acuerdo con lo expuesto en la Exposición de Motivos se presenta la ponderación de los principales beneficios y costos de la implementación de la norma respecto a los principales actores:

### Estudiantes Beneficiados

La aprobación del presente Reglamento tendrá un impacto positivo en toda la población estudiantil de educación básica y educación superior beneficiaria de los servicios de apoyo educativo. Esta población asciende al menos a 9,038,947 estudiantes matriculado en la educación básica y educación superior tecnológica, pedagógica y artística, según el Censo Educativo del 2019.

## VI. IMPACTO DE LA VIGENCIA DE LA NORMA



Conforme a lo establecido en el artículo 4 del Reglamento de la Ley N°26889, Ley Marco para la Producción y Sistematización Legislativa, aprobado por Decreto Supremo N°008-2006-JUS, el análisis del impacto de la vigencia de la norma en la legislación nacional consiste en precisar si la propuesta normativa trata de innovar supliendo vacíos en el ordenamiento jurídico, o si modifica o deroga normas vigentes.

En este caso, se propone la modificación de los artículos 2, 11, 22, 34, 39, 74, 75, 78, 81, 82, 84, 87 y 124; así como la Primera y Sexta Disposición Complementaria y Final e incorporar los artículos 11A, 11B, 11C, 11D, 11E, 11F, 11G, 11H, 11I, 29A, 122A, Décima y Décima Primera Disposición Complementaria y Final y la Segunda Disposición Complementaria Transitoria; en atención a las disposiciones contenidas en la Ley N°30797, Ley que promueve la educación inclusiva, modifica el artículo 52 e incorpora los artículos 19-A y 62-A en la Ley N°28044, Ley General de Educación.

Cabe precisar que, esta propuesta normativa es importante debido a que producirá un cambio en el ordenamiento jurídico en materia educativa, constituyendo así un valioso instrumento legal para la regulación ante la situación de exclusión de muchos estudiantes debido a las barreras educativas que el contexto les presenta y la inadecuada atención a la diversidad de demandas educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, siendo necesario para ello regular las condiciones para la prestación del servicio educativo (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad) e instalar mecanismos en el sistema educativo y en las instituciones educativas para garantizar una educación inclusiva con equidad y calidad para y con todas las niñas, y todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores, sobre la base del reconocimiento y valoración de su diversidad, sus características, potencialidades, capacidades, cultura, lengua y necesidades educativas, asegurando que la población estudiantil se encuentre libre de toda forma de discriminación, exclusión y violencia.

## VII. REFERENCIAS

### Referentes Bibliográficos:

- Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.
- Ainscow y Miles, (2008). Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" volumen 13, Número 1, Año 2013, ISSN 1409-4703 8
- Alba, C., Sánchez, José M., & Zubillaga A. (2013) Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto completo (Versión 2.0), modificado según la versión 2018 de las pautas publicadas por CAST.
- Arco, J. & Fernández, A. (2004). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Mc GRAWHILL.
- Booth, Tony y Mel Ainscow (2011). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* 3ª. Ed. Madrid: FUHEM.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, D. & Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Lima: GRADE (Documentos de Investigación, 87). Recuperado de <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/educacion%20inclusiva%20santiago%20cueto%20y%20otros.pdf>
- Correa Alzate, Jorge Ivan (2010) Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. En: Revista Senderos Pedagógicos N.º 1 PP. 67-74. Enero - diciembre 2010. Medellín – Colombia.



- Cuenca, P. (2012). El sistema de apoyo en la toma de decisiones desde la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Principios generales, aspectos centrales e implementación en la legislación española. En: Revista de la Universidad de la Rioja REDUR N° 10. La Rioja.
- Defensoría del Pueblo (2011) Los niños y niñas con discapacidad: alcances y limitaciones en la implementación de la política de educación inclusiva en instituciones educativas del nivel primaria.
- ESCALE (2016). Tendencias 2016.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2017). Evolución de la pobreza monetaria 2007-2016: informe técnico.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2014). Primera Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad 2012.
- Rose, D.H. (2006). «Universal Design for Learning in postsecondary education: reflections and principles and their application». Journal of postsecondary education and disability, 19 (2), 135-151.
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- UNESCO (2020) Inclusión y Educación: Todos Sin Excepción. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo.
- Informe: El Impacto del Covid-19 en América Latina y El Caribe, Junio 2019, p.13). <https://peru.un.org/sites/default/files/2020-07/SG%20Policy%20brief%20COVID%20LAC%20%28Spanish%29%2010%20Jul%20y%200.pdf>
- Quim Brugué, Ricard Gomà y Joan Subirats (2002). De la Pobreza a la Exclusión Social. Revista Internacional de Sociología Vol 60 N° 33. Septiembre-Diciembre, 2002, pág. 10  
<http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/728/1262>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España Fase 1 (2018): La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas.
- Unesco (2020) Resumen de informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación: todos sin excepción. París, UNESCO.

### Documentos Normativos Internacionales

- Naciones Unidas (1959). Declaración Universal de los Derechos del Niño.
- Naciones Unidas, Convención sobre Derechos de la Persona con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, ratificada con Resolución Legislativa N° 29127 y Decreto Supremo N° 073-2007-RE de la Presidencia de la República para su entrada en vigencia el 03.05.2008.
- Organización de Estados Americanos, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, ratificada con Resolución Legislativa N° 27484.
- Organización Internacional del Trabajo (1983). Convenio 159 sobre la Readaptación Profesional y el Empleo, aprobado con Resolución Legislativa N° 24509
- Naciones Unidas, Conferencia de Jomtien (1990). Declaración Mundial de Educación Para Todos y Marco de Acción.
- UNESCO, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994). Declaración de Salamanca.



- UNESCO, Foro Mundial de la Educación de Dakar (2000) Marco de Acción de Educación Para Todos.
- UNESCO, VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI.
- UNESCO, Foro Mundial sobre la Educación (2015). Declaración de Incheón y Marco de Acción.
- Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Lpderecho.pe