

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS



La educación inclusiva como práctica transformadora: análisis desde la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en el marco de una experiencia profesional 2021-2024

**TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL PARA OPTAR
EL TÍTULO PROFESIONAL DE ABOGADO**

AUTORA

Paula Jackelina Calle Vidal

ASESORA

Nuccia Seminario Hurtado

Lima, Perú

2025

METADATOS COMPLEMENTARIOS

Datos del autor

Nombres	Paula Jackelina
Apellidos	Calle Vidal
Tipo de documento de identidad	DNI
Número del documento de identidad	77674617
Número de Orcid (opcional)	

Datos del asesor

Nombres	Nuccia
Apellidos	Seminario Hurtado
Tipo de documento de identidad	DNI
Número del documento de identidad	74025220
Número de Orcid (obligatorio)	https://orcid.org/0000-0002-1805-7780

Datos del Jurado

Datos del presidente del jurado

Nombres	Edgar Odón
Apellidos	Cruz Acuña
Tipo de documento de identidad	DNI
Número del documento de identidad	06660409

Datos del segundo miembro

Nombres	Tatiana Myrlenko
Apellidos	Chávez Filinich de Ríos
Tipo de documento de identidad	DNI
Número del documento de identidad	29736982


Datos del tercer miembro

Nombres	Nuccia
Apellidos	Seminario Hurtado
Tipo de documento de identidad	DNI
Número del documento de identidad	74025220

Datos de la obra

Materia*	Discapacidad, Educación inclusiva, Servicios de Apoyo Educativo, Sociedad civil, Transformación normativa.
Campo del conocimiento OCDE Consultar el listado: enlace	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.05.01
Idioma (Normal ISO 639-3)	SPA - español
Tipo de trabajo de investigación	Trabajo de Suficiencia Profesional <input type="checkbox"/>
País de publicación	PE - PERÚ
Recurso del cual forma parte (opcional)	
Nombre del grado	Abogado
Grado académico o título profesional	Título Profesional
Nombre del programa	Derecho
Código del programa Consultar el listado: enlace	421016

*Ingresar las palabras clave o términos del lenguaje natural (no controladas por un vocabulario o tesoro).

	TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL	CÓDIGO GC-REG-05
		Página: 1 de 1

ACTA DE SUSTENTACIÓN
TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL
N.º 007-2025-UCSS-FDCP-JE

Los miembros del JURADO EVALUADOR que suscriben, reunidos el martes 8 de julio de 2025, a horas 9:00 horas, en forma presencial, para evaluar la SUSTENTACIÓN Y DEFENSA DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL titulada “La educación inclusiva como práctica transformadora: análisis desde la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en el marco de una experiencia profesional 2021-2024”, para optar el Título Profesional de Abogado, presentada por el bachiller,

CALLE VIDAL, PAULA JACKELINA
 DNI, 77674617
 Código, 2014100402

Con el asesoramiento de la profesora, Nuccia Seminario Hurtado


Sustentado el Trabajo de Suficiencia profesional, oídas las respuestas y absueltas las observaciones formuladas, se declara:

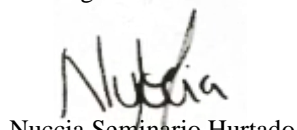
APROBADO				DESAPROBADO
Sobresaliente	Muy bien	Bien	Aprobado	
20	_____	_____	_____	

En consecuencia, de conformidad con la DIRECTIVA 002-2020-UCSS-FDCP de la Facultad, queda en condiciones de ser calificada como EXPEDITA para obtener el Título Profesional de Abogado.

Siendo las 10:30 horas, se dio por concluido el presente acto público.


 Edgar Odón Cruz Acuña
 Presidente


 Tatiana Myrlenko Chávez Filinich
 Segundo miembro


 Nuccia Seminario Hurtado
 Tercer miembro

Anexo 2

CARTA DE CONFORMIDAD DE LA ASESORA DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL CON INFORME DE EVALUACIÓN DEL SOFTWARE ANTIPLAGIO

Lima, 15 de julio de 2025

Señora,

NUCCIA SEMINARIO HURTADO
Jefe del Departamento de Investigación
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas - UCSS

Reciba un cordial saludo.

Sirva el presente para informar que el Trabajo de suficiencia profesional, bajo mi asesoría, con título: La educación inclusiva como práctica transformadora: análisis desde la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en el marco de una experiencia profesional 2021-2024, presentado por Paula Jackelina Calle Vidal (código de estudiante 2014100402 y DNI 77674617) para optar el título profesional de abogado ha sido revisado en su totalidad por mi persona y **CONSIDERO** que el mismo se encuentra **APTO** para ser publicado en el Repositorio Institucional Digital.

Asimismo, para garantizar la originalidad del documento en mención, se le ha sometido a los mecanismos de control y procedimientos antiplagio previstos en la normativa interna de la Universidad, **cuyo resultado alcanzó un porcentaje de similitud de 9 %** (nueve por ciento).* Por tanto, en mi condición de asesor(a), firmo la presente carta en señal de conformidad y adjunto el informe de similitud del Sistema Antiplagio Turnitin, como evidencia de lo informado.

Sin otro particular, me despido de usted. Atentamente,



NUCCIA SEMINARIO HURTADO
DNI N°: 74025220
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1805-7780>
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas

* De conformidad con el artículo 8°, del Capítulo 3 del Reglamento de Control Antiplagio e Integridad Académica para trabajos para optar grados y títulos, aplicación del software antiplagio en la UCSS, se establece lo siguiente:

Artículo 8°. Criterios de evaluación de originalidad de los trabajos y aplicación de filtros

El porcentaje de similitud aceptado en el informe del software antiplagio para trabajos para optar grados académicos y títulos profesionales, será máximo de veinte por ciento (20%) de su contenido, siempre y cuando no implique copia o indicio de copia.

DEDICATORIA

A mi mamá, familia y amigos por su amor y acompañamiento constante. Gracias por sostenerme siempre.

AGRADECIMIENTOS

A las familias y personas con discapacidad, docentes y organizaciones de la sociedad civil que participaron en los procesos aquí narrados. Su compromiso y lucha diaria han sido guía en mi práctica profesional.

Extiendo mi gratitud al equipo de Sociedad y Discapacidad por haberme brindado la oportunidad de aprender y contribuir a procesos transformadores desde una mirada crítica y comprometida. En particular, agradezco a Pamela Smith, Liliana Peñaherrera y Gissely Alvarado por su liderazgo inspirador y su confianza.

ÍNDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iv
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
PRESENTACIÓN DEL BACHILLER.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
I) JUSTIFICACIÓN	2
II) METODOLOGÍA	3
1.Marco conceptual y referentes teóricos.....	4
1.1 Modelos de la discapacidad y enfoque de derecho.....	4
1.2. Perspectivas y enfoques de la educación inclusiva	5
1.3. Conceptualización de los apoyos educativos	9
1.4. Aportes teóricos de la protección social y discapacidad	11
1.5. Aportes teóricos sobre el fortalecimiento de organizaciones y empoderamiento comunitario.	12
1.6. Aportes teóricos a la incidencia jurídica y producción normativa desde un enfoque de derechos.	12
1.7. Línea de tiempo normativa sobre educación inclusiva en Perú.	13
Tabla 1: Instrumentos internacionales referenciales.....	14
Tabla 2 : Normativa nacional vinculada a la educación inclusiva en Perú.....	16
2. Desarrollo de la experiencia profesional	17
2.1. Información institucional de Sociedad y Discapacidad – SODIS	17
2.2. Implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE)	19
2.3. Análisis de las barreras jurídicas e institucionales para la implementación de los SAE.	22
2.4. Aportes al derecho y la sociedad desde la implementación de los SAE.	28
2.5. Fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y redes familiares	29
2.6 Ruta de denuncia por vulneración del derecho a la educación inclusiva.....	32
2.7 Agenda para una educación inclusiva: elaboración , actualización y aprendizaje.....	33
2.8. Estrategias de incidencia política y social para la implementación de los SAE....	44
2.9. Investigación cualitativa: costos adicionales y barreras económicas para la participación en igualdad.....	48
III) CONCLUSIONES.....	54
IV) RECOMENDACIONES.....	56
V) Anexos	58
Páginas web consultadas	58

Producción de publicaciones y documentos técnicos	59
a. Participación en investigaciones.....	59
b. Publicaciones de opinión y divulgación.....	59
c. Producción jurídica y técnica.....	60
d. Procesos participativos y articulación de agenda.....	60
VI) Referencias bibliográficas.....	61

RESUMEN

El objetivo principal es reflexionar sobre el rol de la sociedad civil organizada en la transformación de políticas públicas, a partir de una experiencia situada en la ONG Sociedad y Discapacidad – SODIS. Con un enfoque en la educación inclusiva, la protección social y el apoyo a las organizaciones de personas con discapacidad, se organizan aprendizajes obtenidos al trabajar con comunidades educativas, crear información técnica e influir en las normas. El análisis se enfoca en la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), que fueron creados por el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, dentro de un proceso más grande de cambio en el sistema educativo. Este trabajo se propone como una herramienta de análisis que permite visibilizar los aportes construidos desde la práctica para avanzar hacia políticas públicas más inclusivas, sostenibles y centradas en derechos.

Palabras clave: Discapacidad, Educación inclusiva, Servicios de Apoyo Educativo, Sociedad civil, Transformación normativa.

ABSTRACT

The main objective is to reflect on the role of organized civil society in shaping and transforming public policy, based on a situated experience within the NGO Sociedad y Discapacidad – SODIS. With a focus on inclusive education, social protection, and the strengthening of organizations of persons with disabilities, it systematizes lessons learned through support to educational communities, the generation of technical evidence, and normative advocacy. Special attention is given to the implementation of the Educational Support Services (Servicios de Apoyo Educativo – SAE), established under Decreto Supremo No. 007-2021-MINEDU, as part of a broader process of educational system transformation. This work is proposed as an analytical tool that highlights the contributions built through practice, aimed at advancing more inclusive, sustainable, and rights-centered public policies.

Keywords: Disability, Inclusive education, Educational Support Services, Civil society, Normative transformation.

PRESENTACIÓN DEL BACHILLER:

Paula J. Calle Vidal es bachiller en Derecho por la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Desde el año 2019 forma parte del equipo de la ONG Sociedad y Discapacidad (SODIS), donde se ha desempeñado en distintos roles vinculados a la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Actualmente coordina el área de Educación Inclusiva y está a cargo del acompañamiento técnico, jurídico y de procesos de incidencia, fortalecimiento comunitario y articulación institucional, con énfasis en el seguimiento a la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en el sistema educativo regular.

Su trayectoria ha estado marcada por el trabajo directo con familias, organizaciones de personas con discapacidad, comunidades educativas y actores del Estado. En el marco del proyecto +Inclusión Segunda Fase, se desempeñó como coordinadora del componente de sociedad civil, impulsando estrategias de participación y articulación en dos regiones priorizadas (Lima Norte y Ucayali). Ha liderado la elaboración de herramientas orientadas a la exigibilidad de derechos—como la Ruta de Denuncia frente a situaciones de exclusión escolar— y ha coordinado procesos participativos como la actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva. Asimismo, conjuntamente, con el componente de *Familias del proyecto* en mención, el diseño e implementación de talleres formativos dirigidos a familias líderes de estudiantes con discapacidad. Complementariamente, se desempeñó como asistente de investigación sobre los costos adicionales que enfrentan las personas con discapacidad en el Perú, desarrollado por SODIS en alianza con UNICEF en el año 2022. Esta experiencia le permitió fortalecer capacidades en investigación, así como ampliar la mirada sobre las intersecciones entre discapacidad, pobreza, protección social y desigualdad estructural.

Actualmente cursa la Maestría en Educación con mención en Políticas Educativas y Gestión Pública en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Ha complementado su formación con estudios especializados en derechos humanos, infancia y empoderamiento jurídico. Ha llevado el curso "Formación en Derechos Humanos en el Sistema Interamericano" en la Pontificia Universidad Católica del Perú en el año 2017; el Diplomado Internacional en Derechos de la Infancia y Litigio Estratégico frente al Sistema Interamericano de Derechos Humanos en el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica en el año 2020; y el Curso de Abogacía Comunitaria y Empoderamiento Jurídico en Latinoamérica, organizado por la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia junto con la Red de Empoderamiento Jurídico de Argentina en el año 2021.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito reflexionar sobre el ejercicio profesional realizado en la ONG Sociedad y Discapacidad (SODIS), una organización de la sociedad civil orientada a la implementación de políticas públicas en el campo de la discapacidad. Desde esta perspectiva, se busca comprender cómo las intervenciones desarrolladas por SODIS dialogan con los marcos normativos vigentes, responden a desafíos institucionales y aportan a la construcción de políticas públicas más inclusivas.

Autores como Ignacio Calderón Almendros (2020) y Nancy Fraser (2008) brindan claves teóricas que permiten sostener esta mirada. Calderón Almendros plantea la necesidad de transformar las instituciones educativas desde una ética de la diferencia, reconociendo la diversidad como punto de partida. Fraser, por su parte, propone una noción de justicia social que articula redistribución, reconocimiento y representación. Ambas perspectivas invitan a analizar críticamente cómo se configuran las políticas públicas y cómo estas pueden ser tensionadas desde experiencias concretas.

En un país con profundas desigualdades estructurales y donde el derecho a la educación aún no está plenamente garantizado para todos, resulta urgente cuestionar cómo las prácticas profesionales contribuyen o se enfrentan a estos procesos. Desde ese lugar, este Trabajo de Suficiencia profesional propone un análisis sobre el quehacer profesional en diálogo con las transformaciones normativas y las condiciones concretas en las que estas se intentan implementar.

La elección de estas líneas se basa en la experiencia profesional de trabajar con actores educativos, analizar normas educativas, contribuir a la investigación en protección social, y colaborar con familias, organizaciones de personas con discapacidad y entidades institucionales. En particular, se aborda con especial detenimiento el proceso de implementación progresiva de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), normativa establecida mediante el Decreto Supremo No 007-2021-MINEDU, y desarrollada como política pública por el Plan Marco para la Implementación de una Educación Inclusiva, según RM No 432-2022-MINEDU; marcos regulatorios desarrollados para responder a las barreras persistentes durante la trayectoria educativa de los estudiantes con discapacidad (acceso, permanencia y egreso).

En este marco, este Trabajo de Suficiencia profesional propone un análisis, desde el ejercicio profesional, de cómo las acciones desplegadas por SODIS han contribuido a incidir y acompañar en prácticas

que buscan avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo, así como hacia políticas públicas que reconozcan la diversidad y garanticen condiciones más equitativas para el ejercicio de derechos.

D) JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo surge del interés por sistematizar una experiencia profesional situada en el campo de los derechos humanos y la inclusión, desarrollada en el marco del trabajo realizado en la ONG SODIS. Esta organización despliega diversas líneas estratégicas orientadas a transformar las condiciones de exclusión que enfrentan las personas con discapacidad. Este Trabajo de Suficiencia profesional se enfoca en aquellas áreas donde la autora ha tenido participación directa: (a) educación inclusiva, (b) protección social, (c) incidencia política y (d) fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y de sus familias.

La decisión de elaborar este Trabajo de Suficiencia profesional sobre esta experiencia responde a una necesidad concreta: generar una lectura articulada sobre cómo, desde la práctica profesional, se entienden las barreras estructurales, se acompaña el diseño e implementación de políticas públicas inclusivas y se potencia el liderazgo de actores históricamente excluidos. En particular, el trabajo desarrollado en el proyecto +Inclusión, financiado por UNICEF y ejecutado por SODIS en su Segunda Fase, permitió acompañar procesos donde fueron las propias personas con discapacidad, sus familias y estudiantes quienes lideraron propuestas, plantearon demandas y participaron en la elaboración de agendas colectivas. Estas vivencias, cargadas de complejidad y aprendizaje, merecen ser analizadas desde una perspectiva jurídica y metodológica.

Asimismo, desde esta práctica profesional, se ha contribuido a procesos como la implementación del Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que crea los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), al diseño de herramientas legales como la guía para denunciar vulneraciones al derecho a la educación inclusiva y a la construcción participativa de documentos como la Agenda para una Educación Inclusiva. Asimismo, se ha trabajado en la producción de evidencia sobre la ausencia a bienes y servicios, desde un abordaje de barreras económicas que enfrentan las personas con discapacidad en el país.

En ese sentido, este Trabajo de Suficiencia profesional busca posicionarse como una herramienta de análisis que permita comprender las tensiones, aprendizajes y condiciones necesarias para que los avances

normativos tengan efectos concretos en la vida de las personas. Se plantea también como una forma de documentar una práctica profesional que articula conocimiento técnico y trabajo comunitario.

Por tanto, el análisis se orienta a tres propósitos centrales: (a) reflexionar sobre los aportes realizados desde una práctica profesional situada en la intersección entre el derecho, la educación y la protección social; (b) examinar el proceso de implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) establecidos por el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU; y (c) visibilizar las estrategias de articulación comunitaria que permiten generar propuestas desde la experiencia colectiva. Estos ejes organizan el desarrollo del presente documento y delimitan el enfoque con el que se aborda la sistematización de la práctica profesional.

II) METODOLOGÍA

El enfoque metodológico de este Trabajo de Suficiencia profesional es cualitativo, basado en la sistematización de experiencias desarrolladas durante el ejercicio profesional. Este tipo de análisis parte de la reconstrucción reflexiva de lo vivido, con el objetivo de comprender los procesos, decisiones y complejidades que atravesaron la práctica. Como plantea Jara (2018), sistematizar permite producir conocimiento desde la acción, en diálogo con el contexto y con quienes participan en él. Desde una perspectiva complementaria, Coraggio (1999) señala que este tipo de reflexión crítica permite transformar la experiencia en conocimiento, identificando aprendizajes relevantes y orientaciones para la acción futura.

El análisis se apoya en la participación directa en actividades desarrolladas por la ONG SODIS, en coordinación con actores clave como UNICEF, organizaciones de personas con discapacidad, colectivos de familias y actores del sistema educativo. Entre las fuentes utilizadas se consideran documentos internos (informes, diagnósticos, productos técnicos), normativa nacional vigente y encuestas de salida aplicadas en el marco de la implementación del proyecto +Inclusión Segunda Fase.

El trabajo se organiza en torno a tres ejes de análisis metodológicos interrelacionados: (a) acompañar técnicamente a comunidades educativas durante la implementación de los Servicios

de Apoyo Educativo (SAE); (b) generar conocimiento sobre las barreras estructurales y desigualdades en el acceso a derechos, especialmente en los ámbitos educativo y de protección social; y (c) articular, movilizar e incidir junto a organizaciones de personas con discapacidad y sus familias.

No se trata de una evaluación formal ni de una medición de impactos, sino de una reflexión basada en la práctica. Su objetivo es entender, documentar y compartir aprendizajes que puedan contribuir a mejorar políticas públicas inclusivas desde una perspectiva construida desde la experiencia profesional.

1. Marco conceptual y referentes teóricos

1.1 Modelos de la discapacidad y enfoque de derechos

Las formas en que se ha conceptualizado la discapacidad a lo largo del tiempo han influido directamente en las respuestas institucionales, los marcos normativos y las políticas públicas. Estos modelos no son meramente teóricos: configuran prácticas, distribuyen responsabilidades y definen qué se entiende por inclusión (Palacios & Romañach, 2007; Degener, 2016). Por ello, es necesario revisarlos antes de abordar las experiencias desarrolladas en el marco de la experiencia profesional.

El modelo de prescindencia, descrito por Palacios y Romañach (2007), considera que las personas con discapacidad no tienen valor social ni capacidad de aportar a la comunidad. Este enfoque ha justificado históricamente prácticas como la institucionalización, la exclusión sistemática y la negación de derechos básicos. Aunque formalmente superado en los marcos normativos actuales, sus lógicas aún persisten en muchas prácticas cotidianas que relegan a las personas con discapacidad a posiciones de dependencia, invisibilidad o tutela permanente (Palacios & Romañach, 2007; Jiménez Lara, 2021).

El modelo médico o rehabilitador concibe la discapacidad como una condición individual, centrada en una deficiencia física, sensorial o intelectual que debe ser corregida o compensada. Esta mirada se basa en el diagnóstico clínico y ubica el problema en el cuerpo de la persona, sin cuestionar las condiciones sociales que limitan su participación. Como señalan Shakespeare (2006) y Palacios (2008), este modelo ha sustentado prácticas asistencialistas, segregadoras e institucionalizadoras que han invisibilizado que las barreras del entorno son el generador de exclusión.

El modelo social de la discapacidad basado en derechos humanos, propuesto por autores como Oliver (1990), plantea que la discapacidad no reside en el cuerpo, sino en la interacción con un entorno que impone barreras físicas, normativas o actitudinales. Este enfoque no niega la existencia de diferencias funcionales, pero destaca las condiciones sociales que impiden una participación plena. Supone un cambio de mirada profundo: ya no se trata de adaptar a la persona, sino de transformar el entorno (Barnes & Mercer, 2003; Oliver, 1996). Degener (2016) y Lord & Stein (2008) señalan que este modelo necesita un cambio en la estructura que asegure el ejercicio completo de los derechos. Esto no solo implica derribar barreras, sino también crear condiciones activas por parte del Estado.

El presente Trabajo de Suficiencia profesional se inscribe dentro del modelo de derechos humanos, el cual resulta fundamental para comprender los procesos analizados en los capítulos siguientes. Este enfoque orienta la comprensión de la discapacidad como una cuestión de justicia social, más que de diagnóstico, y permite analizar críticamente tanto las políticas públicas como las prácticas en los sistemas educativos obstaculizan —o posibilitan— la participación activa de niños, niñas, y adolescentes con discapacidad. Asimismo, sustenta el análisis sobre los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), concebidos para transformar el sistema educativo desde el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de identificar y generar apoyos adecuados, permanentes y no condicionados a un modelo biomédico, sino basados en el reconocimiento de la diversidad de todos los estudiantes sin excepción.

1.2. Perspectivas y enfoques de la educación inclusiva

La educación inclusiva se consolida como un enfoque transformador que cuestiona las formas tradicionales de organización escolar, desafiando los esquemas de homogeneización y exclusión que históricamente han caracterizado a los sistemas educativos (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Echeita, 2008). Este enfoque no se limita a la integración de determinados grupos excluidos a la escuela regular, sino que propone una revisión estructural de las políticas, culturas y prácticas escolares para responder a la diversidad de todos los estudiantes.

Tal como lo plantea Lindqvist (2000), la inclusión implica identificar y minimizar las barreras en el aprendizaje y la participación, especialmente de quienes se encuentran en situación de exclusión o desventaja. Esta perspectiva se encuentra plenamente respaldada por el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), así como por la Observación General N.º 4 (ONU, 2016), que exige a los Estados garantizar el acceso la

permanencia y el egreso de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, transformando las estructuras escolares que reproducen exclusión.

En el contexto peruano, la educación inclusiva ha sido reconocida como principio orientador del sistema educativo a través del Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU y el Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva aprobado mediante la Resolución Ministerial N.º 432-2022-MINEDU. Estos instrumentos reafirman el deber del Estado peruano en eliminar barreras y reorganizar el sistema educativo bajo un enfoque territorial, intersectorial y de derechos, reconociendo las múltiples formas de desigualdad que afectan a estudiantes con discapacidad, pueblos originarios, afroperuanos, discriminación por género y aquellos en situación de pobreza o vulnerabilidad múltiple.

La propuesta del Plan Marco articula dimensiones estructurales de la inclusión —como el acceso, la participación y el egreso exitoso— con un conjunto de líneas de acción estratégicas que abordan desde la detección de población excluida hasta la gobernanza territorial. Así, se proyecta una reforma que no solo propone mejoras administrativas o técnicas, sino que busca un cambio profundo en el modo en que se concibe la escuela y su función social.

El artículo 11 del D.S. N.º 007-2021-MINEDU introduce, en esa lógica, los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) como una estructura dentro del sistema educativo para garantizar apoyos adecuados a las necesidades de los estudiantes. Esta política de apoyos busca romper con la lógica del déficit individual y avanzar hacia una respuesta institucional articulada, considerando tanto la diversidad como las condiciones contextuales del estudiantado. El SAE, en sus modalidades interna y externa, constituye una pieza clave en esta transformación, en tanto propone un enfoque de apoyos multinivelados como parte del quehacer cotidiano de las escuelas.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no se agota en una declaración normativa, sino que requiere de procesos sostenidos de transformación institucional, pedagógica y comunitaria, que respondan con justicia y dignidad a quienes históricamente han sido marginados por el sistema escolar.

La educación inclusiva se presenta como un paradigma que cuestiona las estructuras tradicionales de la educación segregada y promueve el reconocimiento y valoración de la diversidad dentro de las escuelas (Ainscow et al., 2006). Siguiendo a John Lindqvist

(2000), considerado uno de los principales impulsores de este concepto en los espacios internacionales, la educación inclusiva implica "identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, con especial atención a quienes están en riesgo de exclusión".

En el ámbito internacional, este enfoque se encuentra plenamente respaldado por el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), que reconoce el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles. La Observación General N° 4 (ONU, 2016) precisa que este derecho implica garantizar el acceso, la participación y el egreso exitoso, demanda eliminar las barreras que impiden a los estudiantes disfrutar de una educación de calidad. Asimismo, el Estudio Temático sobre el derecho a la Educación Inclusiva (ONU, 2013) enfatiza la necesidad de transformar las culturas, políticas y prácticas escolares. Este estudio, además señala que los *modelos de exclusión y segregación* mantienen a los estudiantes con discapacidad fuera de la escuela común, ya sea a través de su exclusión total del sistema o mediante su ubicación en instituciones especiales. El modelo de *integración*, se basa en la idea de que los estudiantes deben adaptarse al sistema que existe, sin modificar sus estructuras. En cambio, el modelo de *inclusión* propone una transformación profunda del sistema educativo para que se adapte a todos los estudiantes, reconociendo y valorando su diversidad.

En el contexto peruano, el D.S. N° 007-2021-MINEDU establece en su artículo 2 que la educación inclusiva es "el proceso orientado a eliminar o reducir las barreras que limitan el acceso, la permanencia, la participación y el logro de aprendizajes de las y los estudiantes, reconociendo y valorando la diversidad humana y garantizando igualdad de oportunidades" (MINEDU, 2021).

El enfoque de educación inclusiva articula dimensiones clave que orientan su comprensión y aplicación: políticas, prácticas y cultura escolar (UNESCO, 2008). Las dimensiones políticas se relacionan con las normativas, los recursos y las estructuras organizativas que posibilitan o limitan la inclusión; las dimensiones prácticas refieren a las metodologías de enseñanza, evaluación y provisión de apoyos; y las dimensiones culturales comprenden los valores, creencias y actitudes de la comunidad educativa (Booth & Ainscow, 2002).

Estas dimensiones tienen como objetivo asegurar la presencia (acceso real al sistema educativo), la participación (interacción activa en el aprendizaje y la vida escolar) y el egreso

exitoso (terminación del proceso educativo) de todos los estudiantes. Estos son indicadores clave de la educación inclusiva (Ainscow et al., 2006). Así, las barreras a la participación y al aprendizaje no se restringen únicamente a los estudiantes con discapacidad, si no que emergen de sistemas y estructuras educativas que no reconocen ni responden adecuadamente a las necesidades de todos los estudiantes (Echeita, 2008).

Como hemos señalado en el caso peruano, este paradigma ha sido plasmado en dos importantes instrumentos normativos. Por su lado, en el año 2022, el Ministerio de Educación aprobó el Plan Marco que orienta la implementación de la educación inclusiva con enfoque territorial, mediante la Resolución Ministerial N° 432-2022-MINEDU. Este documento es un mandato normativo que permite aplicar las reglas del Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley General de Educación para incluir el enfoque de educación inclusiva como un pilar fundamental del sistema educativo. La aprobación de este instrumento se enmarca en un contexto de reconocimiento de la exclusión educativa como un problema público persistente, caracterizado por brechas profundas de acceso, permanencia y logro de aprendizajes, especialmente entre estudiantes con discapacidad, de pueblos originarios, afroperuanos, en zonas rurales y otras condiciones de vulnerabilidad múltiple.

De esta forma, el Plan Marco, además de ser una guía, es una propuesta de política pública para reorganizar el sistema educativo. Busca hacerlo desde un enfoque que garantice los derechos, valore la diversidad y atienda de manera prioritaria a los grupos que han sido excluidos históricamente.

Establece ocho líneas de acción articuladas que abarcan desde la identificación de la población no atendida hasta la provisión de servicios de apoyo, materiales inclusivos y gobernanza territorial. Su implementación progresiva busca transformar prácticas institucionales, pedagógicas y de gestión, promoviendo una respuesta integral y articulada entre niveles de gobierno, sectores del Estado y la sociedad civil. En ese sentido, se trata de una política pública orientada a reducir desigualdades estructurales y atender a quienes enfrentan múltiples formas de vulnerabilidad, entre ellos, las personas con discapacidad, desde un enfoque que reconoce la dignidad y diversidad de cada estudiante como base para una educación inclusiva.

En particular, el Plan Marco contempla ocho líneas de acción que orientan su implementación:

1. Identificación, acceso y permanencia de la población no atendida
2. Instrumentos y orientaciones para una gestión inclusiva
3. Servicios de apoyo educativo Apoyo
4. Fortalecimiento de capacidades de agentes educativos
5. Materiales y recursos inclusivos
6. Gestión del sistema de información
7. Infraestructura y mobiliario educativo inclusivo
8. Gobernanza y gestión territorial

Además, el artículo 11 del D.S. N.º 007-2021-MINEDU introduce la figura de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) como parte de la estructura organizativa de las instituciones educativas, compuesta por profesionales especializados que brindan apoyos universales, adicionales y personalizados a estudiantes que lo requieran, con o sin discapacidad. Estos servicios pueden adoptar dos modalidades: el SAE interno, implementado directamente en la institución educativa, y el SAE Externo, implementado a nivel de UGEL o DRE para brindar acompañamiento externo a las escuelas.

1.3. Conceptualización de los apoyos educativos

En el marco de la educación inclusiva, los apoyos educativos deben entenderse como una estructura organizativa dentro del sistema educativo, orientada a garantizar respuestas diversificadas frente a las barreras que limitan el acceso, la participación, el aprendizaje y el egreso. Esta concepción ha sido adoptada en la política educativa peruana mediante los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), definidos como instancias que articulan apoyos universales, intermedios y personalizados, para todos los estudiantes que lo requieran, con o sin discapacidad, bajo un enfoque de atención a la diversidad centrado en las condiciones del entorno escolar y en el trabajo articulado con el territorio.

Como se señala en la Guía para la implementación del SAE externo (SODIS, 2024) el enfoque actual parte de identificar las barreras que enfrentan los estudiantes en su vínculo con el entorno educativo, dejando atrás modelos que definían los apoyos a partir de características individuales o diagnósticos. Esto implica transitar desde una lógica centrada en el déficit hacia una mirada que reconoce que las barreras pueden surgir de la interacción entre las características del

entorno y las necesidades del estudiante. Desde esta perspectiva, los apoyos no son únicamente pedagógicos, sino también organizativos, sociales, comunitarios y personalizados, y deben planificarse desde la escuela en coordinación con los actores del territorio y otros niveles del sistema educativo.

Esta noción dialoga también con el enfoque de apoyos desarrollado por Schalock y Luckasson (2012), quienes lo definen como "una disposición coordinada de recursos y estrategias, individualizadas según las necesidades de una persona, que tienen el propósito de promover el desarrollo personal, la inclusión y una mejor calidad de vida". Aunque este enfoque surgió en el ámbito de la discapacidad intelectual, su énfasis en el entorno, la funcionalidad y la participación lo hace aplicable a contextos educativos diversos.

Este enfoque encuentra resonancia en autores clave de la educación inclusiva. Booth y Ainscow (2002) plantean que los apoyos deben entenderse dentro de un marco de identificación de barreras y facilitadores, donde el sistema educativo es el que debe transformarse para responder a la diversidad, y no viceversa. En ese mismo sentido, Echeita (2006) advierte que hablar de apoyos es referirse a respuestas planificadas, sostenidas y compartidas, y no a intervenciones puntuales ni dependientes de la voluntad individual de los docentes.

Asimismo, Florián y Black-Hawkins (2011) defienden una visión de apoyo basada en la pedagogía inclusiva, donde se prioriza la participación activa de todos los estudiantes, y los apoyos se conciben como una extensión natural de la enseñanza, no como excepciones. Esto coincide con el modelo multinivelado del SAE, que contempla apoyos universales, intermedios e individualizados, dependiendo de la naturaleza y persistencia de las barreras.

Esta comprensión de los apoyos puede ponerse en diálogo con el enfoque de las capacidades propuesto por Nussbaum (2012), quien plantea que una sociedad justa debe garantizar a todas las personas un umbral mínimo de capacidades fundamentales para vivir con dignidad y ejercer su ciudadanía. Este enfoque enfatiza el rol de las medidas afirmativas para remover desigualdades estructurales y habilitar condiciones reales de autonomía. En el ámbito educativo, esto implica que el acceso a apoyos no debe considerarse un añadido, sino una condición necesaria para que todos los estudiantes, con o sin discapacidad, puedan desarrollar sus capacidades y participar plenamente. En ese marco, el reconocimiento de la diversidad, la eliminación de barreras y la provisión de apoyos adecuados se configuran como elementos centrales para una educación que contribuya efectivamente al *florecimiento humano*, según

palabras de la autora.

De esta manera, los apoyos educativos se configuran como un componente central de la política de inclusión, en tanto materializan el derecho a la educación desde una perspectiva de justicia social, equidad y reconocimiento de la diversidad como principio estructurante.

1.4. Aportes teóricos de la protección social y discapacidad

La protección social se concibe como un sistema integral de políticas, programas y mecanismos destinados a prevenir, reducir y enfrentar los riesgos que afectan el bienestar de las personas, especialmente en contextos de pobreza, desigualdad y exclusión (Cecchini & Martínez, 2011). Este concepto ha cambiado de un enfoque asistencial a uno basado en derechos, reconociendo que la protección social es una obligación del Estado para fomentar la autonomía y la justicia económica en la distribución de recursos.

Desde el campo de la discapacidad, autores como Daniel Mont (2017) y Mitra (2018) abordan la protección social desde una perspectiva que considera la intersección entre discapacidad y pobreza, subrayando cómo esta relación amplifica la vulnerabilidad económica y limita el ejercicio de derechos. Desde esta mirada, la protección social debe garantizar un ingreso mínimo y el acceso a servicios esenciales, pero también trascender el rol compensatorio para contribuir activamente a la eliminación de barreras estructurales que restringen la participación plena de las personas con discapacidad en la vida educativa, laboral y comunitaria. Esta concepción se alinea con lo señalado en la Observación General N.º 5 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2017), que enfatiza la interdependencia entre el derecho a la protección social y otros derechos fundamentales como la educación, el trabajo y la vida independiente.

En este contexto, la protección social abarca tanto medidas no contribuyentes (como transferencias de dinero con condiciones, subsidios para obtener bienes y servicios, asistencia personal, entre otros) como medidas contribuyentes (como pensiones por discapacidad o seguros de salud). Estas deben ser diseñadas con criterios de equidad, adecuación y accesibilidad. En Perú, todavía hay retos significativos para que estas medidas se ajusten a las necesidades de las personas con discapacidad y sus familias. Esto es especialmente cierto en cuanto a los gastos adicionales que deben afrontar para poder ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

El estudio desarrollado por SODIS y UNICEF, publicado en 2025 sobre los costos adicionales que enfrentan las personas con discapacidad en Perú, se inserta de manera precisa en este enfoque, al visibilizar los gastos subrepresentados asociados a la discapacidad —como el transporte accesible, tecnologías de asistencia, apoyo humano, servicios de rehabilitación, entre otros— que deben ser reconocidos como parte fundamental del derecho a la protección social.

1.5. Aportes teóricos sobre el fortalecimiento de organizaciones y empoderamiento comunitario.

El fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y sus familias se vincula directamente con procesos de empoderamiento jurídico y social (Cornwall & Gaventa, 2001). En esta línea, Paulo Freire (1970) planteaba que los procesos de concientización y participación activa son fundamentales para que los colectivos se reconozcan como sujetos de derechos y transformen las condiciones de opresión.

Autores como Fals Borda (1987) y Chambers (1997) han aportado desde la investigación-acción participativa. Subrayan la necesidad de construir procesos desde las comunidades, enraizados en sus territorios, respetando los saberes locales y promoviendo el liderazgo comunitario. Esta perspectiva ha orientado diversas acciones de organizaciones de la sociedad civil como SODIS, que ha desarrollado procesos de formación, consulta y colaboración con familias y colectivos en distintas regiones del país, como parte de proyectos orientados a influir y transformar el sistema educativo. Estas iniciativas buscan no solo promover la participación, sino también fortalecer la capacidad de agencia de los propios actores, en diálogo con las políticas públicas y los marcos normativos vigentes.

1.6. Aportes teóricos a la incidencia jurídica y producción normativa desde un enfoque de derechos.

La incidencia jurídica es entendida como el conjunto de estrategias orientadas a transformar el marco normativo, institucional y cultural que reproduce situaciones de desigualdad (Abramovich, 2006). En el campo de la discapacidad, esta incidencia supone no solo la defensa individual de casos, sino la construcción de agendas colectivas orientadas a generar reformas estructurales (Lang & Murangira, 2009; Alsina & Espejo, 2024).

Según Gargarella (2003), el derecho se vuelve una herramienta de transformación social cuando se une a procesos de participación y a métodos efectivos para hacer cumplir esos derechos. En estos casos, las personas y organizaciones se convierten en participantes activos en el cambio social. Estas posturas han orientado también las acciones impulsadas por Sociedad y Discapacidad donde se desarrollaron estrategias de incidencia jurídica, acompañamiento a familias y análisis normativo orientadas a fortalecer el rol activo de la sociedad civil en la transformación de marcos legales y políticas públicas.

1.7. Línea de tiempo normativa sobre educación inclusiva en Perú.

La siguiente línea de tiempo reúne los principales hitos normativos y políticas públicas que han configurado el desarrollo de la educación inclusiva, tanto a nivel internacional como nacional. Su inclusión ayuda a entender que los marcos jurídicos, técnicos e institucionales que buscan garantizar el derecho a la educación de todas las personas son progresivos, y en este proceso aún se encuentran fragmentados. Esto es especialmente importante para quienes han sido excluidos históricamente, como las personas con discapacidad.

Esta organización muestra cómo ciertos instrumentos normativos se han convertido en reglas y estructuras que forman el área de la política pública en educación inclusiva, facilitando que se establezca de manera oficial. Como advierte Subirats (2008), “toda política pública implica una decisión que, aunque expresada en norma, se materializa en estructuras, actores y prácticas que responden a correlaciones de poder y contextos específicos”. En ese sentido, esta línea de tiempo permite analizar no solo el avance normativo, sino también las tensiones entre el enfoque inclusivo y las inercias de un sistema educativo históricamente segmentado. También permite examinar las disputas por el reconocimiento y asignación de recursos, capacidades institucionales y protagonismo de actores —como colectivos de personas con discapacidad— que no siempre han sido considerados como interlocutores legítimos en la formulación de política educativa.

Tabla 1. Instrumentos internacionales referenciales

Año	Instrumento internacional	Relevancia para el marco normativo y de políticas públicas en educación inclusiva
1948	Declaración Universal de Derechos Humanos	Establece que toda persona tiene derecho a la educación (art. 26), y que esta debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento de los derechos humanos y libertades fundamentales.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien)	Reconoce que la educación es un derecho fundamental y que todos los niños, independientemente de sus condiciones, deben beneficiarse de una educación básica de calidad. Señala que "la educación básica debe ser universalmente accesible" (UNESCO, 1990, Art. 3).
1994	Declaración de Salamanca	Propone una visión amplia de las necesidades educativas especiales y afirma que los sistemas educativos deben adaptarse para acoger a todos los estudiantes. Señala que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras" (UNESCO, 1994, p. viii).
2006	Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)	El artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, con apoyos adecuados y ajustes razonables. Señala que los Estados deben "asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles" (CDPD, 2006, art. 24.1).

2007	Ratificación por el Estado peruano de la CDPD	Otorga rango constitucional al derecho a la educación inclusiva, obligando al Estado peruano a implementar medidas normativas, presupuestales y administrativas para su cumplimiento progresivo.
2013	Estudio temático sobre el derecho a la educación inclusiva.	Profundiza en los elementos esenciales de la educación inclusiva: accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad y disponibilidad. Sostiene que "la inclusión requiere una transformación profunda del sistema educativo" (Comité CDPD, 2013, párr. 9).
2015	Objetivos del Desarrollo Sostenible – Agenda 2030	Establece en el ODS 4 el compromiso global de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, promoviendo aprendizajes significativos.
2016	Observación General N.º 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	Precisa que la inclusión no es integración ni mera presencia, sino transformación estructural del sistema educativo con obligación estatal inmediata. Establece que "el sistema educativo inclusivo debe contribuir al desarrollo de una sociedad inclusiva" (CDPD, 2016, párr. 10).

Tabla 2. Normativa nacional vinculada a la educación inclusiva en el Perú

Año	Documento normativo / hito clave	Relevancia para el marco normativo y de políticas públicas en educación inclusiva
2003	Ley N.º 28044 - Ley General de Educación	Reconoce principios de equidad e inclusión como parte del derecho a la educación.
2003-2012	“Década de la Educación Inclusiva”	Periodo de declaratoria oficial para la promoción de políticas a favor de la educación inclusiva.
2012	Ley N.º 29973 - Ley General de la Persona con Discapacidad	Reconoce el derecho a una educación inclusiva, no discriminatoria y con ajustes razonables.
2016	Currículo Nacional de Educación Básica (RM N.º 281-2016-MINEDU)	Incorpora el enfoque inclusivo y de atención a la diversidad.
2018	Ley N.º 30797 que modifica la LGE	Incorpora el artículo 19-A sobre educación inclusiva y sobre la prohibición de realizar cobros extras por la inclusión.
2020	Aprobación del PEN para 2036	Visibiliza la equidad y la inclusión como propósitos del sistema educativo.
2021	DS N.º 007-2021-MINEDU	Amplía el concepto de educación inclusiva para abarcar la atención a la diversidad. Introduce la noción de barreras y apoyos educativos, incorpora el DUA y crea el marco para los SAE.
2022	RM N.º 432-2022-MINEDU - Plan Marco	Orienta la implementación de la educación inclusiva a nivel nacional de manera progresiva y territorialmente diferenciada, con base en ocho líneas estratégicas.

2024	R.M. N.º 041-2024-MINEDU (Norma Técnica para la creación e implementación del SAE en la Educación Básica Regular)	Establece disposiciones para la progresiva implementación de los Servicios de Apoyo Educativo, consolidando su presencia en las escuelas públicas.
------	---	--

2. Desarrollo de la experiencia profesional

2.1. Información institucional de Sociedad y Discapacidad – SODIS

La organización no gubernamental (ONG) Sociedad y Discapacidad – SODIS es una entidad de la sociedad civil con una trayectoria consolidada. Fue fundada en 1997 por Javier Diez Canseco y un grupo de activistas comprometidos con la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en el Perú. Desde sus inicios, SODIS ha centrado su trabajo en incidir políticamente, brindar asistencia técnica, generar evidencia desde un enfoque de derechos humanos y acompañar a organizaciones sociales para impulsar políticas inclusivas.

SODIS tiene como misión "trabajar por la defensa y promoción de los derechos de las personas con discapacidad, desarrollando propuestas de política pública inclusivas y sostenibles, acompañando a organizaciones y generando conocimiento desde un enfoque de derechos humanos". Su visión es "una sociedad en la que todas las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos, vivir con autonomía y participar en igualdad de condiciones en todos los espacios sociales".

La organización estructura su trabajo en cinco líneas estratégicas: (a) educación inclusiva, (b) capacidad jurídica, (c) vida en comunidad, (d) protección social y (e) salud mental. Estas líneas se articulan a través de estrategias complementarias que incluyen la incidencia política, el acompañamiento técnico, el fortalecimiento de organizaciones sociales y la producción de conocimiento mediante investigaciones.

Entre sus principales contribuciones institucionales se encuentra el acompañamiento a la aprobación de la Ley General de la Persona con Discapacidad, Ley 29973, la promoción de la reforma del Código Civil en 2018 para garantizar la capacidad jurídica de las personas con discapacidad y la reciente incidencia para lograr en 2023 el financiamiento de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), clave para avanzar hacia una educación inclusiva en el país. En

materia de educación inclusiva, SODIS ha sido socio implementador de UNICEF Perú en la ejecución del Proyecto +Inclusión (segunda fase), entre 2022 y 2023, focalizado en las regiones de Lima Norte y Ucayali.

Esta intervención fortaleció competencias en todos los niveles de la comunidad educativa — autoridades del MINEDU, DRE y UGEL, docentes, directivos, familias y organizaciones de la sociedad civil— promoviendo la implementación de los SAE y entornos escolares que respondan a la diversidad.

Asimismo, desarrolló procesos de formación para directivos y docentes, impulsó el acompañamiento técnico a escuelas y promovió la creación de espacios de articulación comunitaria como conversatorios y escuelas de familias. En el ámbito de capacidad jurídica, SODIS promovió la reforma del Código Civil peruano que reconoce la capacidad jurídica de las personas con discapacidad, aprobada en 2018 mediante el Decreto Legislativo 1384. Participó activamente en mesas técnicas del Congreso y del Ministerio de Justicia, elaboró propuestas normativas y desarrolló capacitaciones para operadores de justicia y funcionarios públicos.

Además, brindó asistencia técnica a instituciones como el Poder Judicial y el Ministerio de la Mujer para incorporar directrices acordes con el enfoque de capacidad jurídica plena de las personas con discapacidad. Respecto a la vida en comunidad, SODIS ha incidido en la elaboración de marcos normativos que reconozcan el derecho a vivir de forma independiente, haciendo visible la necesidad de servicios como la asistencia personal. Su enfoque promueve una visión que reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos, con autonomía plena y no como objetos de cuidado, desafiando la sobrecarga histórica que recae en las familias.

En protección social, la organización ha impulsado una nueva línea de investigación orientada a evidenciar los costos adicionales que enfrentan las personas con discapacidad para participar en igualdad de condiciones. Entre sus aportes destaca el estudio sobre los gastos adicionales asociados a la discapacidad, donde se identificaron limitaciones estructurales en los programas de protección social, como las restricciones laborales impuestas por la pensión no contributiva del programa “Contigo”.

En el eje de salud mental, SODIS ha promovido un enfoque no coercitivo, basado en el respeto a la voluntad y preferencias de las personas con discapacidad psicosocial, en concordancia con

la Ley de Salud Mental y su reglamento. Ha impulsado la discusión académica y política sobre la necesidad de respuestas que respeten los derechos y la autonomía de las personas en contextos de crisis.

Finalmente, la organización mantiene un compromiso sostenido con el empoderamiento de organizaciones de personas con discapacidad, reconociéndolas como actores clave en la transformación social. Este trabajo se realiza desde la construcción colectiva y la apuesta por fortalecer su agencia organizativa. SODIS acompaña a colectivos diversos, promueve espacios de participación efectiva y fortalece sus capacidades para incidir en las agendas normativas, políticas y públicas, desde una perspectiva de derechos, equidad e igualdad. A partir de esta base institucional, este informe profesional se presenta como un análisis reflexivo de la experiencia laboral en SODIS. Se destaca la importancia del trabajo conjunto entre la sociedad civil y el Estado para lograr un modelo de desarrollo que sea inclusivo, participativo y con enfoque de derechos.

2.2. Implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE)

Esta sección contextualiza el proceso de implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) como parte central de las transformaciones impulsadas hacia una educación inclusiva en el Perú. La experiencia se sitúa en el marco del tránsito normativo y operativo desde los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) hacia los SAE, una figura creada por el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU y regulada con mayor precisión por la norma técnica “Disposiciones para la creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular”, que fue aprobada mediante la Resolución Viceministerial N.º 041-2024-MINEDU.

La educación inclusiva, entendida como el derecho de todas las personas a participar, aprender y desarrollarse en igualdad de condiciones dentro de un sistema educativo común, requiere la adopción de políticas y prácticas que garanticen apoyos adecuados a las necesidades diversas de los estudiantes (UNESCO, 2020). En este marco, los apoyos educativos constituyen un componente fundamental para eliminar las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas específicas, permitiendo su plena participación en la vida escolar (Echeita, 2008).

En el caso peruano, el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, que modifica el Reglamento de la Ley General de Educación, incorpora los artículos 11-E al 11-I, en los cuales se establece que los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) son una estructura organizativa dentro de las instituciones educativas de la Educación Básica Regular, orientada a brindar respuestas pertinentes y oportunas a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, considerando apoyos, desde los universales, hasta los personalizados y ajustes razonables.

Los SAE se organizan en dos modalidades principales:

- SAE interno: Equipo de apoyo conformado al interior de las instituciones educativas de la educación básica regular.
- SAE externo: Servicio especializado brindado desde la instancia de gestión educativa descentralizada (UGEL o DRE) hacia las instituciones educativas que aún no cuentan con SAE interno. Este servicio externo ofrece asesoría, acompañamiento y fortalecimiento de capacidades.

El artículo 11-E del reglamento modificado establece textualmente: "Los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) constituyen una estructura organizativa en la institución educativa de la educación básica regular para la provisión de apoyos que respondan a las diversas necesidades educativas de los estudiantes, en concordancia con el principio de atención a la diversidad".

Asimismo, el artículo 11-F detalla que los SAE deberán brindar apoyos en un sistema multinivelado, categorizado en:

- Nivel universal: Apoyos dirigidos a todos los estudiantes.
- Nivel intermedio: Apoyos dirigidos a estudiantes que requieren acciones más específicas.
- Nivel personalizado: Apoyos personalizados e intensivos dirigidos a estudiantes con mayores necesidades de apoyo.

Los SAE surgen como parte de una transformación estructural en la provisión de apoyos educativos, y no como una mera sustitución de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE), los cuales operan tradicionalmente como equipos itinerantes externos a las escuelas. Los SAANEE han sido los encargados de brindar acompañamiento técnico a instituciones educativas y apoyo a docentes para la atención a

estudiantes con necesidades educativas asociadas a discapacidad. Su diseño respondía a una lógica de atención focalizada y basada en el diagnóstico individual, su cobertura limitada; atendían a menos del 20 % de las escuelas públicas a nivel nacional, con marcada concentración en zonas urbanas (Paico, 2020; Pacheco, 2021). A diferencia de los SAANEE, los SAE se conciben como parte estructural de la escuela, con presencia interna y capacidad de respuesta directa y continua al incorporar la modalidad de servicios de apoyo educativo a nivel interno. Esta transición implica un cambio de paradigma hacia un sistema de apoyo multinivelado, tal como lo establece el Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva (RM 432-2022-MINEDU).

El SAE está formado por un equipo multidisciplinario de profesionales de educación y otros especialistas pertinentes. Su función principal es brindar asesoría técnica, acompañamiento pedagógico y orientación a docentes, estudiantes y familias dentro de la institución educativa. De esta forma, el liderazgo del SAE Interno recae en la dirección de la institución educativa, quien debe asegurar su funcionamiento, gestión y articulación de los apoyos, conforme lo establece el artículo 11-G del DS N° 007-2021-MINEDU. El SAE Interno tiene a su cargo, además, la identificación de necesidades educativas de los estudiantes y la provisión directa de apoyos en sus distintos niveles. Por su parte, el SAE Externo —que funciona desde la UGEL o DRE— brinda acompañamiento especializado a las instituciones educativas que aún no cuentan con SAE Interno, y articula apoyos con servicios comunitarios, redes de salud y protección social, en función a las características del contexto local. Es importante destacar que, según el artículo 11-I del DS N° 007-2021-MINEDU, todas las escuelas deben implementar progresivamente los SAE. Esto es parte de su deber de asegurar una educación inclusiva y equitativa.

Según cifras del Ministerio de Educación, se proyectó implementar los SAE en 300 instituciones educativas a nivel nacional para el año 2023. Con miras a ampliarse a 500 instituciones en el año 2024. No obstante, esta meta aún enfrenta múltiples desafíos vinculados a la asignación presupuestal, la formación y fortalecimiento de capacidades en la comunidad educativa (directores, docentes, personal de apoyo, entre otros) y la adecuación de las condiciones institucionales de gestión.

En el contexto peruano, el Censo Educativo Nacional (2021) revela que más del 56% de los estudiantes con discapacidad están fuera del sistema educativo. Este dato refleja una crisis estructural que se manifiesta en barreras como la denegación de matrícula, cobros indebidos y

la insuficiente cobertura en los servicios de apoyo educativo (Defensoría del Pueblo, 2019).

También se registran prácticas discriminatorias que continúan, como pedir documentos adicionales que no son obligatorios —como evaluaciones psicopedagógicas y exámenes médicos— y cobrar tarifas extras a las familias, lo que sigue excluyendo a este grupo (Defensoría del Pueblo, 2023). Estas problemáticas se agravan debido a la falta de sensibilización de los actores educativos y la ausencia de políticas efectivas de monitoreo.

La falta de acceso a una educación suficiente y de calidad perpetúa la pobreza entre las personas con discapacidad. En Perú, el 40% de la población con discapacidad enfrenta pobreza multidimensional, con una desventaja económica del 14,2% en comparación con la población sin discapacidad (CONADIS, 2023). Garantizar la educación inclusiva con equidad es fundamental para romper este ciclo de empobrecimiento sistémico.

La mayor cantidad de estudiantes con discapacidad se concentra en la educación básica regular (Censo Educativo, 2023), con un 66% en educación inicial pública y un 34% en gestión privada, sumando un total de 12,845. En el nivel primaria, el 76.6% está en gestión pública y el 23.4% en gestión privada, sumando un total de 29,846. En secundaria, el 83.3% está en gestión pública y el 16.7% en gestión privada, con un total de 23,008.

En este marco, resulta indispensable analizar críticamente los avances y límites en la implementación de los SAE, considerando las dimensiones clave de la educación inclusiva: políticas, prácticas y cultura (Booth & Ainscow, 2011). El desarrollo de esta línea permitirá explorar no solo las condiciones necesarias para su funcionamiento, sino también los aprendizajes construidos desde las experiencias comunitarias y territoriales, y las recomendaciones para fortalecer este proceso transformador en el sistema educativo peruano.

2.3. Análisis de las barreras jurídicas e institucionales para la implementación de los SAE.

La persistente exclusión de estudiantes con discapacidad del sistema educativo regular evidencia que el derecho a una educación inclusiva no se garantiza de manera efectiva en el Perú. Esta exclusión adopta múltiples formas: desde la denegación de matrícula y la falta de ajustes razonables, la ausencia de servicios sostenidos de apoyo en la escuela, hasta canales de denuncia poco fortalecidos. En ese sentido, pese a los avances normativos, los servicios

existentes —como los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE)— han resultado insuficientes para responder a la diversidad en el aula y transformar las condiciones estructurales que reproducen desigualdad.

Desde una perspectiva jurídica, se observa que el marco normativo reconoce el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, pero su implementación efectiva enfrenta serias limitaciones. La principal barrera no es la ausencia de normas, sino su escasa traducción en instrumentos operativos claros, mecanismos de exigibilidad eficaces y rutas administrativas accesibles para que las familias puedan reclamar su cumplimiento. Un ejemplo de ello es la Resolución Ministerial N.º 447-2020-MINEDU, que establece la reserva de al menos dos vacantes por aula para estudiantes con discapacidad. Sin embargo, su aplicación ha sido distorsionada y, en la práctica, muchas escuelas la utilizan como un límite máximo y no como una garantía mínima. Estas dificultades jurídicas se intensifican por la falta de claridad sobre las funciones y liderazgo de las direcciones responsables dentro del Ministerio de Educación, como la Dirección General de Educación Básica Regular (DIGEBR) y la Dirección de Educación Básica Especial (DEBE), cuya articulación resulta clave en el proceso de transición del SAANEE hacia los SAE.

Estas limitaciones normativas no solo afectan la exigibilidad del derecho, sino que se reflejan en una arquitectura institucional fragmentada, que no garantiza respuestas oportunas ante vulneraciones. Las plataformas disponibles para denunciar prácticas discriminatorias, como el SÍSEVE, las UGEL o incluso INDECOPI, no ofrecen mecanismos eficaces. Las familias enfrentan procesos largos, burocráticos o sin retroalimentación clara, lo que perpetúa la exclusión. Así, el sistema educativo carece de mecanismos sólidos de supervisión y sanción frente a vulneraciones, tanto en instituciones públicas como privadas.

Estas fallas en los marcos de exigibilidad y respuesta se dan en un contexto donde las propias escuelas reproducen patrones de exclusión y violencia hacia estudiantes con discapacidad. Según datos del Ministerio de Educación recogidos por el servicio SÍSEVE, uno de cada cuatro estudiantes con discapacidad que cursa el quinto año de secundaria ha sido víctima de violencia en su escuela. Además, el 36.1 % de las personas con discapacidad manifiesta temor de ser perseguida o sufrir daño físico o psicológico. La II Encuesta Nacional de Derechos Humanos (MINJUSDH, 2021) también revela que el 72 % de esta población ha sido objeto de discriminación en algún momento de su vida, y que la escuela figura como uno de los espacios

más recurrentes de exclusión. Estas cifras reflejan con claridad que las barreras no son solo estructurales, sino también actitudinales.

La falta de regulación y monitoreo en instituciones privadas ha generado contextos donde se vulneran derechos fundamentales sin consecuencias. La precariedad del sistema público, que no logra ofrecer servicios accesibles y de calidad, obliga a muchas familias a recurrir a servicios privados que no garantizan condiciones adecuadas para el desarrollo de los estudiantes con discapacidad. Esto refuerza la necesidad urgente de fortalecer el sistema público, desde una perspectiva de derechos.

Más allá del ingreso inicial al sistema educativo, las barreras institucionales también afectan la permanencia y culminación de la trayectoria escolar. El 40.4 % de estudiantes con discapacidad no culmina la primaria, frente al 88.8 % de sus pares sin discapacidad (Censo Escolar, 2018). En 11 de las 26 regiones del país, la matrícula de estudiantes con discapacidad no supera el 0.66 % del total. Entre 2019 y 2021, 12,236 estudiantes con discapacidad abandonaron el sistema educativo, lo que representa una reducción del 14 % en la cobertura nacional.

Incluso quienes logran insertarse en el sistema educativo enfrentan obstáculos continuos: negación de ajustes razonables, exigencia de costear apoyos con recursos familiares, exclusión de actividades extracurriculares y episodios de violencia. Esta situación está estrechamente vinculada a la ausencia de formación docente en educación inclusiva. Persisten creencias erróneas entre parte del magisterio respecto a que la responsabilidad educativa de los estudiantes con discapacidad recae únicamente en especialistas, incluso cuando el colectivo de estudiantes con discapacidad ya comparte el aula con sus pares sin discapacidad.

Frente a estas limitaciones del modelo SAANEE, el Estado propuso una transformación institucional a través de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE). Los SAE contemplan dos modalidades: internos, gestionados por las propias escuelas; y externos, operados desde las UGEL y DRE. Sin embargo, la transición entre ambos modelos ha estado marcada por la falta de lineamientos claros, tiempos definidos y capacidades técnicas en los territorios. A ello se suma que muchas instituciones no cuentan con claridad sobre las responsabilidades específicas para implementar esta estructura, lo cual ha generado incertidumbre y fragmentación en su despliegue.

Si bien la sola implementación de los SAE no resolverá por completo las múltiples barreras que enfrenta el sistema educativo peruano, este servicio representa una de las apuestas más significativas dentro del marco de transformaciones estructurales planteadas en la política educativa. No obstante, para revertir efectivamente las problemáticas descritas, resulta imprescindible que el Estado implemente de forma articulada todas las líneas de acción previstas en el Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva. Actualmente, la única línea que ha comenzado a movilizarse con cierto alcance es la tercera, referida a los SAE, mientras que las demás —igual de fundamentales— permanecen rezagadas.

Este proceso se ha visto aún más comprometido por la escasa asignación presupuestaria. Para 2025 se mantuvo el mismo presupuesto del año anterior, pero distribuido entre más del doble de regiones, lo cual limita gravemente la contratación de personal, la supervisión de procesos y el acompañamiento pedagógico.

Estas limitaciones no solo afectan a quienes ya están dentro del sistema, sino también a quienes han sido históricamente excluidos de él. No existe una estrategia nacional para identificar y reincorporar a las personas con discapacidad fuera del sistema educativo. El 27 % de esta población no sabe leer ni escribir (INEI, 2021), en comparación con el 4.5 % de personas sin discapacidad. Las brechas no se limitan al acceso, sino que comprometen todo el ciclo educativo y la posibilidad de transitar por él de manera digna.

En suma, las barreras jurídicas e institucionales que obstaculizan la implementación de los SAE no son aisladas, sino que se encuentran profundamente entrelazadas con condiciones históricas de desigualdad, fragmentación del Estado, falta de voluntad política y ausencia de mecanismos efectivos de exigibilidad. Superarlas exige no solo la existencia de normas, sino su traducción en capacidades, presupuestos y compromisos sostenidos que garanticen condiciones reales de inclusión. El despliegue del modelo SAE, por tanto, debe entenderse como un proceso transformador que requiere coherencia normativa, operativa y presupuestal desde una lógica de justicia educativa y territorial.

En este escenario, resulta fundamental comprender cómo las experiencias impulsadas desde la sociedad civil, especialmente en contextos de vacíos institucionales, han contribuido a sostener e incidir en la implementación de estos servicios. El siguiente apartado analiza los aportes construidos desde el involucramiento directo en procesos de cambio, que han dialogado con

las limitaciones estructurales y propuesto caminos concretos hacia una educación más equitativa.

2.4. Aportes al derecho y la sociedad desde la implementación de los SAE.

El proceso de implementación y fortalecimiento de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en el marco del Proyecto +Inclusión, liderado por SODIS, ha representado un aporte significativo al derecho a la educación inclusiva en el Perú. Este trabajo, situado en un contexto de histórica exclusión educativa hacia las personas con discapacidad, ha permitido sentar bases concretas para avanzar en la garantía de apoyos que respondan a las diversas necesidades de estudiantes con y sin discapacidad, especialmente en 10 escuelas públicas del país.

La presión y vigilancia sostenida de las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias organizadas han sido claves para mantener en agenda la necesidad de instrumentos técnicos que orienten la implementación de los SAE. Estos avances se dan en un contexto donde todavía hay barreras y desafíos en las instituciones. La sostenibilidad del presupuesto para los SAE —incluido el de 2025— aún depende, en gran parte, de la resistencia de los actores sociales en mención para movilizarse, vigilar y proponer. Como se desprende de Fraser (2008), la justicia no solo requiere redistribución de recursos, sino también reconocimiento y participación efectiva de los sujetos históricamente marginados.

Asimismo, la identificación de problemas institucionales y jurídicos como la dependencia presupuestal para la contratación de profesionales del SAE, la débil articulación intersectorial y la poca capacidad de respuesta de las UGEL y DRE frente a denuncias de discriminación educativa han permitido generar estrategias creativas y situadas para afrontarlos. Entre ellas destacan; la elaboración de materiales accesibles de denuncia, los procesos de formación para familias líderes y las campañas de comunicación que posicionaron públicamente la necesidad de inversión estatal en los SAE (#SinApoyosNoHayInclusión).

Este enfoque metodológico responde a una lógica de empoderamiento comunitario, inspirado en Fals Borda (1987) y Freire (1970), donde las familias no solo son receptoras de información, sino protagonistas activas en la defensa de sus derechos y en la construcción de alternativas para una educación inclusiva real.

Finalmente, este proceso ha dejado lecciones relevantes: si bien los avances normativos constituyen un paso necesario, su efectividad en la práctica requiere de un Estado

comprometido con la garantía de derechos y con asignaciones presupuestales suficientes y sostenibles para hacerlos realidad. Asimismo, el rol de las comunidades organizadas y de la sociedad civil resulta clave para sostener procesos de vigilancia y propuesta, especialmente en contextos donde las brechas de implementación son persistentes. Tal como advierten autores latinoamericanos como Coraggio (2004) y Jelin (1996), los procesos de transformación social requieren ser sostenidos desde abajo, a partir de prácticas comunitarias de organización, resistencia y construcción de alternativas locales. En esa línea, esta experiencia se proyecta como un referente posible de ser adaptado y enriquecido por otros colectivos y actores sociales en Perú, donde los desafíos estructurales en materia educativa siguen demandando esfuerzos conjuntos y creativos.

En esa línea, experiencias desarrolladas en países como Colombia o Brasil, donde colectivos de familias y redes comunitarias han sostenido procesos de incidencia en políticas educativas inclusivas, muestran caminos posibles de réplica y adaptación. En particular, las redes de madres cuidadoras en Brasil o los procesos de escuelas inclusivas rurales en Colombia constituyen ejemplos relevantes de cómo la organización comunitaria logra incidir en políticas públicas, demandando recursos, visibilidad y derechos (Asdown Colombia, 2021; RIADIS, 2023).

Uno de los principales retos en la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) radica en la asignación y ejecución del presupuesto público, que no ha respondido de manera proporcional a la expansión territorial del servicio. Tal como se observa en el gráfico a continuación, para el año 2024 se asignaron 5.8 millones de soles para la implementación de los SAE en 8 regiones priorizadas. Para el año 2025, se ha mantenido el mismo presupuesto para 18 regiones. Esto significa que habrá una reducción importante del presupuesto por cada región, lo que afectará la capacidad para mantener condiciones básicas de operación.

Esta situación evidencia una tensión entre los compromisos normativos establecidos en el Plan Marco y la viabilidad real de su implementación en el territorio. Tal como señala González (2011), “sin una inversión sostenida y coherente, las políticas educativas inclusivas se convierten en mandatos simbólicos antes que en garantías efectivas”. En la misma línea, Subirats (2008) advierte que “las políticas públicas no se definen únicamente por sus textos normativos, sino por la capacidad institucional y presupuestaria que las hace operativas”.

El riesgo, entonces, no es solo la demora en la cobertura presupuestal, sino la posibilidad de generar implementaciones precarias que afecten la calidad de los apoyos brindados y que terminen reforzando las inequidades que estas políticas buscan revertir. Si bien desde el Ministerio de Educación se han planteado soluciones creativas para enfrentar la inequidad presupuestaria, su aplicación requiere una voluntad política sostenida. Esta debe traducirse en una implementación efectiva que respete y se alinee con los compromisos establecidos en la norma vigente.



Figura 1. Asignación presupuestaria destinada a los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en los años 2024 y 2025. En ambos años se asignaron 5.8 millones de soles; sin embargo, mientras que en 2024 esta inversión se distribuyó entre 8 regiones priorizadas, para 2025 se prevé su distribución entre 18 regiones. Esta comparación evidencia la disminución del presupuesto por región, lo que refleja una contradicción entre la expansión del servicio y la insuficiencia de recursos asignados, generando un riesgo para la calidad y sostenibilidad de la implementación.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la información proporcionada por la Ley N.º 31953, Ley de Presupuesto del Sector Público para el Año Fiscal 2024.

2.5. Fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y redes familiares

Esta sección aborda la línea de trabajo desarrollada para fortalecer las capacidades de las familias y de los colectivos de sociedad civil en torno al derecho a la educación inclusiva. Desde el Proyecto +Inclusión, se diseñaron e implementaron diversas estrategias orientadas a visibilizar barreras, fomentar el empoderamiento y promover la participación activa de estos actores en los procesos de transformación educativa.

Esta línea de trabajo se desarrolló como parte del Componente 4 del proyecto +Inclusión, implementado por SODIS en su Segunda Fase (2022-2023). Desde este rol, la especialista lideró acciones orientadas al fortalecimiento de capacidades de la comunidad educativa y de la sociedad civil, con énfasis en la defensa y promoción del derecho a una educación inclusiva para personas con discapacidad. A través de diversas estrategias —que incluyeron el acompañamiento a familias, el diseño y ejecución de talleres de empoderamiento, la elaboración de una ruta para denunciar actos de discriminación educativa y la construcción colaborativa de una agenda—, se buscó posicionar el enfoque de derechos como marco orientador para el cambio institucional en el sistema educativo peruano, focalizado en diez escuelas públicas de educación primaria.

La intervención tuvo como punto de partida el reconocimiento de las múltiples barreras estructurales, normativas, culturales y pedagógicas que enfrentan los estudiantes con discapacidad para acceder, participar y egresar del sistema educativo. Tal como sostiene la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), la educación inclusiva requiere no solo ajustes razonables, sino transformaciones profundas en los valores, políticas y prácticas escolares. En esa línea, el trabajo articulado desde el proyecto permitió generar espacios de diálogo con actores clave del sistema educativo, recoger demandas desde las familias y organizaciones, y construir colectivamente estrategias de acción desde una mirada situada y participativa.

En los siguientes apartados se desarrollarán los principales productos generados en esta línea de intervención, con énfasis en la metodología utilizada, los resultados obtenidos y el análisis de los aprendizajes generados. Estos productos son: (i) el diseño y ejecución de una Ruta de Denuncia para actos de discriminación en educación inclusiva; (ii) la actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva; (iii) el ciclo de talleres con familias líderes; y (iv) la

campaña nacional de incidencia #SinApoyosNoHayInclusión. Cada uno de estos procesos refleja un enfoque centrado en el empoderamiento de actores comunitarios, el fortalecimiento del diálogo intersectorial y la exigibilidad del derecho a una educación inclusiva, en línea con una justicia adaptada que busca transformar las estructuras institucionales para responder de manera efectiva a la diversidad de condiciones, trayectorias y necesidades presentes en la sociedad (Alsina & Espejo, 2024).

Asimismo, se desarrolló un mapeo y caracterización más detallado de las organizaciones, lo que facilitó recoger información sobre las barreras que enfrentaban y, a su vez, pensar estrategias de intervención que pudieran dialogar y articularse con los objetivos y propósitos del proyecto +Inclusión.

Este diagnóstico permitió identificar barreras estructurales como la desarticulación interna, el bajo nivel de participación pública, la desinformación sobre cambios normativos y las limitaciones económicas de las organizaciones. Con base en este diagnóstico, se creó una estrategia de intervención en colaboración. Se formó un Comité de Organizaciones Activas en cada región de Lima Norte y Ucayali (que se benefician del proyecto +Inclusión), con quienes se planificaron y llevaron a cabo varios productos estratégicos. El análisis y los detalles se presentan en las siguientes secciones.

El fortalecimiento de las organizaciones de personas con discapacidad y de las familias ha sido un componente central en el Proyecto +Inclusión 2.^a fase, desarrollado por SODIS. Este proceso comenzó con un reconocimiento común: aunque las organizaciones de la sociedad civil dedicadas a la discapacidad han trabajado mucho para defender derechos, también enfrentan desafíos en cómo se organizan, influyen y se mantienen a largo plazo.

Para responder a esta situación, se implementaron estrategias orientadas a potenciar sus capacidades de incidencia política, comunicacional y organizativa. Entre las principales acciones desarrolladas destaca la conformación de un Comité de Organizaciones en Lima Norte y Ucayali, espacios de concertación y articulación que reunieron a organizaciones lideradas por personas con discapacidad y colectivos de familias.

Este Comité no solo permitió la planificación conjunta de acciones de formación y sensibilización, también generó un espacio de confianza, reconocimiento mutuo y construcción de agendas comunes. En ese marco, se desarrollaron talleres sobre educación inclusiva, normativa de discapacidad, herramientas de incidencia y participación en procesos. de

presupuesto participativo, con el acompañamiento de especialistas y aliados estratégicos como municipalidades, la SUNARP y otros actores locales.

Una de las innovaciones significativas fue el diseño y ejecución del ciclo de talleres denominado "Familias Líderes: Empoderamiento por una Educación Inclusiva", construido en alianza con Colectivo Down Perú y la Sociedad Peruana de Síndrome Down y junto al componente 3 orientado a familias, bajo el liderazgo de Liliana Peñaherrera, activista por los derechos de las personas con discapacidad y especialista en educación inclusiva. Este ciclo de formación permitió a las familias no solo adquirir conocimientos técnicos, sino también fortalecer sus habilidades comunicacionales, sus capacidades para la denuncia y su poder de convocatoria en espacios públicos, así como tener lugares para conocerse entre actores y fortalecer el intercambio de conocimientos.

Los aprendizajes generados evidenciaron que el fortalecimiento de las familias y las organizaciones de personas con discapacidad debe orientarse a generar condiciones para su autonomía, sostenibilidad y protagonismo en los procesos de incidencia.

En esta línea, resulta relevante reconocer que el rol de las organizaciones de la sociedad civil y de las familias no debe ser reemplazado, sino potenciado, en tanto son las verdaderas protagonistas de los procesos de transformación social vinculados a la discapacidad. Desde esta perspectiva, nuestro trabajo como equipo técnico ha buscado generar condiciones habilitantes y herramientas útiles, pero siempre desde una posición de respeto por las agendas, tiempos y procesos propios de las organizaciones.

Este enfoque está en sintonía con los planteamientos de autores latinoamericanos como Fals Borda (1987) y Freire (1970). También dialoga con perspectivas más recientes, como las de Julieta Paredes (2010), quien destaca el rol fundamental de los colectivos organizados en los territorios para construir procesos de transformación social desde sus propias experiencias, saberes específicos y prácticas de resistencia cotidiana. Reconocer a las organizaciones de personas con discapacidad y a las familias como agentes políticos activos, con derecho a disputar el sentido de las políticas públicas, constituye un aporte clave para repensar los procesos de incidencia y participación democrática en Perú y la región latinoamericana.

No obstante, persisten desafíos que es necesario asumir con claridad. Entre ellos, la sostenibilidad de los procesos de fortalecimiento organizativo después de la intervención de proyectos, las dificultades de acceso a recursos autónomos y la necesidad de continuar

fortaleciendo alianzas intergeneracionales y territoriales. Como se ha documentado en experiencias como las recogidas por Bejarano y Pacheco (2017) en Argentina o por Manjarrés, León y Gaitán (2015) en Colombia, la capacidad de mantener redes activas y autónomas depende en gran medida de la apropiación local de los procesos, de la capacidad de autoformación y de la construcción de espacios colectivos de incidencia (Bejarano & Pacheco, 2017; Manjarrés et al., 2015; RIADIS, 2023).

En adelante, parece necesario mantener activa esta experiencia colectiva, no solo como Trabajo de Suficiencia profesional realizado, sino como una invitación abierta a ser replicada, enriquecida y adaptada por otras personas y organizaciones comprometidas con la educación inclusiva. El desafío de su sostenibilidad demanda el fortalecimiento de las agencias organizativas de las familias y las comunidades, así como la capacidad de articular nuevas alianzas que permitan continuar tejiendo procesos de diálogo, incidencia y transformación social en los diversos territorios del país.

2.6. Ruta de denuncia por vulneración del derecho a la educación inclusiva

Uno de los productos clave generados en el marco del componente de sociedad civil fue la "Guía para identificar y denunciar actos de vulneración al derecho a la educación inclusiva". Esta herramienta surgió a partir de las necesidades detectadas en el proceso de intervención con las organizaciones de familias líderes y sociedad civil. Durante el ciclo de talleres de formación, se constató que existía un gran desconocimiento de las normas vigentes en materia de educación inclusiva, de los mecanismos de denuncia existentes, una baja tasa de denuncias efectivas y desconfianza hacia los canales institucionales dispuestos por el Estado. (MINEDU, DRE, UGEL), debido a múltiples casos de inoperancia, dilatación de plazos y ausencia de respuestas oportunas.

El proceso de construcción de esta Ruta de denuncia fue alimentado por las reflexiones, aportes y preocupaciones recogidas en el ciclo de talleres "Familias Líderes" "Talleres de Empoderamiento por la Educación Inclusiva", donde las familias expresaron la necesidad de contar con un instrumento accesible y práctico que les orientara paso a paso sobre qué hacer frente a situaciones de discriminación o vulneración de derechos en el ámbito escolar. Esta demanda se alineaba también con el diagnóstico recogido por SODIS en su práctica habitual de la línea de Educación, específicamente con las acciones de acompañamiento a casos concretos de exclusión educativa.

La Ruta de Denuncia elaborada se estructura en torno a tres momentos fundamentales: (i) qué hacer antes de denunciar (recolección de pruebas, acercamiento a la escuela, búsqueda de diálogo), (ii) canales formales de denuncia (instancias dentro del MINEDU, Defensoría del Pueblo, mecanismos virtuales) y (iii) acciones posteriores a la denuncia (seguimiento, documentación del proceso, búsqueda de asesoría legal). Además, se incorporan recomendaciones prácticas, ejemplos de casos y un glosario de términos clave que facilitan la comprensión de conceptos jurídicos y educativos.

Este producto buscó no solo brindar información, sino también fortalecer la capacidad de agencia de las familias, empoderándolas para asumir un rol activo en la defensa de los derechos de sus hijas e hijos. La Guía se difundió en Lima, Ucayali, Piura, Ica y Arequipa, principalmente a través de las redes de organizaciones aliadas, talleres de formación y plataformas virtuales y está a disposición en línea para ser consultada a nivel nacional.

La Ruta de Denuncia representa, por tanto, un esfuerzo por generar condiciones prácticas y efectivas para el ejercicio del derecho a la educación inclusiva, reconociendo las barreras estructurales existentes, pero apostando por el fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas de las familias y organizaciones de sociedad civil.

Sin embargo, aún contando con una herramienta como la Ruta de Denuncia, persisten desafíos estructurales más amplios. El problema no radica únicamente en la ausencia de instrumentos de orientación para las familias, sino en que el proceso de implementación de la educación inclusiva en el país aún no asegura condiciones reales para la exigibilidad y el cumplimiento efectivo de los derechos de los estudiantes con discapacidad. La ineficacia de muchos mecanismos institucionales, sumados a prácticas excluyentes persistentes, evidencian que las barreras son más profundas. En este escenario, este producto no resuelve por sí sola la situación estructural, pero busca ser un documento orientador que fortalezca la agencia de las familias, ofreciendo herramientas concretas para la defensa de sus derechos en los contextos descritos.

2.7. Agenda para una educación inclusiva: elaboración, actualización y aprendizajes.

La Agenda para una Educación Inclusiva: una mirada hacia el futuro se elaboró por primera vez en 2020, durante la emergencia sanitaria de la COVID-19. Surgió como respuesta a la necesidad de visibilizar las barreras estructurales en educación y promover propuestas concretas desde la sociedad civil. Este proceso fue liderado por un conjunto de organizaciones de sociedad civil, entre ellas Sociedad y Discapacidad (SODIS), la Coalición por el Derecho a

una Educación Inclusiva, la Mesa de Discapacidad y Derechos, y la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza, con la asistencia técnica de UNICEF Perú. La construcción de la Agenda se realizó a través de una serie de tres conversatorios virtuales desarrollados entre julio y septiembre de 2020, denominados: "Oportunidades y desafíos de la educación inclusiva en tiempos de COVID-19", "Mirada país: ¿Dónde estamos y cuánto hemos avanzado realmente en la educación inclusiva?", y "Construyendo una agenda conjunta sobre educación inclusiva".

En estos espacios, participaron cerca de 490 personas provenientes de distintos territorios del país, incluyendo familias, estudiantes con y sin discapacidad, docentes, directores de instituciones educativas, especialistas SAANEE, y representantes de organizaciones de sociedad civil. La metodología empleada partió de los principios de la educación popular y la investigación acción participativa, proponiendo espacios de diálogo horizontal, trabajo en subgrupos y construcción colaborativa de propuestas (Freire, 1970; Fals Borda, 1987; Chambers, 1997). El objetivo fue construir una agenda consensuada sobre educación inclusiva que permitiera fortalecer la incidencia para impulsar políticas educativas orientadas a garantizar el derecho a la educación inclusiva.

En el año 2023, como parte del Proyecto +Inclusión, se llevaron a cabo dos reuniones virtuales para actualizar la Agenda. Estas reuniones reconocieron los avances en las normas gracias al Decreto Supremo 007-2021-MINEDU y al Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva (RM 432-2022-MINEDU). Estos encuentros contaron con la participación de 127 personas de Lima, Ucayali, Piura, Arequipa e Ica, e incluyeron a directores, docentes, familias, estudiantes con y sin discapacidad, y representantes de organizaciones de sociedad civil.

Los encuentros se diseñaron con una metodología participativa, incorporando espacios de trabajo en grupos, análisis de barreras y oportunidades, elaboración de propuestas colaborativas y plenarios de devolución. Los ejes temáticos abordados fueron seis: gestión educativa, metodologías pedagógicas, formación docente, provisión de apoyos, participación de familias y presupuesto. En el desarrollo de este apartado, se detallarán con mayor profundidad estos ejes temáticos, los propósitos del espacio, los métodos empleados, los aprendizajes colectivos y la importancia de reunir a múltiples actores para el trabajo conjunto.

En continuidad con el proceso de actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva, desarrollado en el año 2023 en el marco del Proyecto +Inclusión, se trabajaron seis ejes temáticos que permitieron ordenar los hallazgos, demandas y propuestas recogidas en los encuentros participativos. Esta actualización se realizó reconociendo los avances normativos

datos a partir del Decreto Supremo 007-2021-MINEDU y el Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva (RM 432-2022-MINEDU). Los encuentros contaron con la participación de 127 personas de Lima, Ucayali, Piura, Arequipa e Ica, incluyendo directores, docentes, familias, estudiantes con y sin discapacidad, y representantes de organizaciones de sociedad civil. La metodología empleada se basó en principios de la educación popular (Freire, 1970), entendida como una práctica pedagógica orientada al diálogo horizontal y a la construcción colectiva de saberes desde las experiencias de las personas. Asimismo, se emplearon metodologías participativas que favorecieron el protagonismo de los actores sociales involucrados, la reflexión crítica y la acción transformadora (Fals Borda, 1987; Chambers, 1997), mediante espacios de trabajo en grupos, identificación de barreras y oportunidades, y elaboración de propuestas colaborativas incorporando momentos de trabajo en grupos, análisis de barreras y oportunidades, elaboración de propuestas y plenarios de devolución. A continuación, se detalla cada uno de estos ejes, los métodos utilizados y los aprendizajes colectivos identificados en este proceso.

1. Gestión Educativa

El primer eje abordado en los Encuentros de actualización de la Agenda fue la gestión educativa. Este tema resultó clave debido a las dificultades que enfrentan las instituciones educativas para planificar, organizar y coordinar acciones orientadas a la inclusión. Durante los espacios de diálogo, las y los participantes señalaron barreras recurrentes como la falta de liderazgo directivo con enfoque inclusivo, la escasa planificación para la gestión de apoyos y el desconocimiento de las nuevas disposiciones normativas sobre inclusión educativa (Relatoría I Encuentro, 2023).

La metodología empleada en esta línea temática propició el trabajo en subgrupos donde las y los actores educativos analizaron sus propias experiencias de gestión y propusieron alternativas de mejora. Este enfoque, basado en el aprendizaje situado, permitió visibilizar que la gestión inclusiva no depende únicamente de recursos económicos, sino también de un cambio en la cultura organizacional de las escuelas (Calderón Almendros, 2023).

Un aprendizaje relevante fue la necesidad de generar espacios de capacitación continua a directivos, así como la importancia de contar con un Plan de Gestión Inclusiva elaborado de manera participativa en cada escuela. Asimismo, se reconoció que la inclusión educativa requiere del involucramiento activo de las familias y de las comunidades locales en la toma de decisiones (Relatoría I Encuentro, 2023).

Gestión educativa inclusiva: Este eje abordó las barreras en los procesos de gestión escolar, vinculadas a la resistencia institucional y la ausencia de lineamientos claros para implementar prácticas inclusivas. Las familias y organizaciones identificaron la necesidad de fortalecer las capacidades de los directivos y el equipo de gestión de las escuelas, promoviendo liderazgos pedagógicos orientados a la inclusión (UNESCO, 2020). Se propuso, además, la creación de espacios de participación efectiva de las familias en las decisiones escolares.

2. Metodologías pedagógicas:

El segundo eje desarrollado en los encuentros estuvo orientado a las metodologías pedagógicas, considerando que uno de los principales retos identificados por las y los participantes fue la dificultad para implementar estrategias diversificadas en el aula que respondan a las necesidades y características de todos los estudiantes. En particular, se resaltó la falta de formación docente en estrategias de enseñanza-aprendizaje que promuevan la participación activa y el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad (Relatoría II Encuentro, 2023).

En este eje se aplicaron técnicas participativas que permitieron a docentes, familias y especialistas reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y compartir experiencias de innovación desarrolladas en sus escuelas. Se discutió sobre la importancia de aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque metodológico que permita planificar y diseñar propuestas educativas accesibles para todas y todos desde el inicio (Rose & Meyer, 2002).

Dentro de las propuestas planteadas, se destacó la necesidad de fortalecer los espacios de co-docencia, promover las adaptaciones curriculares flexibles y garantizar el acceso a materiales educativos accesibles y pertinentes (Relatoría II Encuentro, 2023).

El desarrollo de este eje mostró que cambiar las metodologías de enseñanza no solo significa innovar en las estrategias, sino también replantear las relaciones educativas con un enfoque de cuidado, respeto por la diversidad y creación conjunta del aprendizaje (Flecha, 2011).

3. Formación docente inicial y en servicio

El tercer eje trabajado en los Encuentros de Actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva se centró en las barreras, oportunidades y propuestas vinculadas a la formación docente inicial y en servicio para avanzar hacia una educación inclusiva con enfoque de derechos.

Los participantes coincidieron en que uno de los problemas estructurales más persistentes en el sistema educativo peruano radica en que la formación inicial docente mantiene un currículo tradicional que no incorpora de manera suficiente los principios de la educación inclusiva, ni el conocimiento y aplicación de los ajustes razonables o apoyos para estudiantes con discapacidad.

Como se recogió en la relatoría del I Encuentro: “Existe un vacío en la formación inicial docente respecto a la educación inclusiva; muchas veces se aborda solo de manera teórica o superficial, sin vincularlo con experiencias prácticas ni herramientas concretas para el aula” (Relatoría I Encuentro, 2023).

Además, se identificó que los programas de formación docente en servicio desarrollados por el Ministerio de Educación suelen ser insuficientes o desarticulados, lo que limita su impacto real en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Desde una perspectiva crítica, Freire (1970) planteaba que “la educación debe ser un acto liberador y transformador, que cuestione las estructuras de opresión y promueva la praxis emancipadora” (p. 72). Esta mirada fue recuperada en las propuestas formuladas por los participantes, quienes señalaron la necesidad de repensar la formación docente no solo desde el enfoque técnico o instrumental, sino como un proceso de concientización, empoderamiento y compromiso ético con la diversidad y los derechos humanos.

En consecuencia, se plantearon propuestas concretas como:

- Revisar y actualizar los planes de estudio de las Facultades de Educación, incorporando cursos específicos sobre educación inclusiva y estrategias de enseñanza diversificadas.
- Promover espacios de práctica preprofesional en escuelas inclusivas para el estudiantado de formación inicial docente.
- Diseñar programas de capacitación continua que articulen la formación en educación inclusiva con las necesidades reales de los docentes.
- Fortalecer la formación docente en metodologías activas, DUA, trabajo colaborativo y diseño de apoyos personalizados.

Autores como Ainscow y Booth (2011) destacan que el desarrollo profesional docente en educación inclusiva requiere procesos sostenidos de reflexión colectiva y apoyo entre pares generando comunidades de aprendizaje donde los docentes puedan compartir experiencias, resolver problemas comunes y construir conocimiento pedagógico situado.

Finalmente, los participantes destacaron que sin una formación docente integral y con enfoque de derechos, la educación inclusiva no podrá concretarse de manera efectiva en las aulas peruanas, manteniéndose las brechas de exclusión y desigualdad que afectan especialmente a estudiantes con discapacidad y en situación de vulnerabilidad.

4. Provisión de apoyos y ajustes razonables

El cuarto eje desarrollado en los Encuentros de Actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva abordó uno de los temas más cruciales para la garantía del derecho a la educación inclusiva: la provisión de apoyos adecuados y oportunos para el estudiantado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación, particularmente estudiantes con discapacidad.

Los participantes coincidieron en que la ausencia o insuficiencia de apoyos constituye una de las principales barreras que enfrentan las comunidades educativas. Esta situación se evidenciaba tanto en la falta de recursos humanos especializados (docentes de apoyo, psicólogos, terapeutas, acompañantes) como en la carencia de recursos pedagógicos accesibles y adaptados.

En este eje, se valoró especialmente la incorporación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) en la normativa nacional, como una de las principales reformas orientadas a transformar el sistema educativo hacia la inclusión. No obstante, los participantes señalaron las brechas existentes para su implementación efectiva, entre ellas:

- La falta de asignación presupuestaria oportuna para garantizar su funcionamiento.
- El desconocimiento o resistencia de algunos actores educativos frente a estos nuevos servicios.
- Las dificultades para articular el trabajo de los SAE con los equipos de las II.EE. y las UGEL.

Tal como se recogió en la relatoría del II Encuentro: “Las escuelas siguen enfrentando enormes dificultades porque no hay suficientes profesionales de apoyo; los SAE son una buena propuesta, pero necesitan recursos, capacitación y un plan de trabajo claro” (Relatoría II Encuentro, 2023, p. 5).

Desde una perspectiva de justicia educativa, Ainscow y Booth (2011) destacan que los apoyos no deben ser concebidos como un recurso marginal o adicional, sino como un componente estructural del sistema educativo, planificado desde el inicio para atender la diversidad. En este sentido, los participantes propusieron que la planificación de los SAE debe realizarse considerando las necesidades particulares de cada contexto, garantizando su sostenibilidad y pertinencia.

Asimismo, se enfatizó la importancia de fortalecer las capacidades de las familias y las organizaciones de la sociedad civil para exigir la provisión de apoyos y participar activamente en el seguimiento de su implementación. Como lo señala Calderón Almendros (2020), la construcción de una escuela inclusiva requiere una alianza horizontal entre las familias, las escuelas y las instituciones, donde el conocimiento situado y las experiencias de vida de las personas con discapacidad sean reconocidas y valoradas.

Entre las propuestas formuladas en este eje destacaron:

- Asignar un presupuesto suficiente y oportuno para el funcionamiento de los SAE.
- Diseñar planes de trabajo articulados entre SAE, docentes y equipos directivos.
- Fortalecer los procesos de capacitación a profesionales de los SAE en enfoque de derechos y educación inclusiva.

- Garantizar la participación activa de las familias en la planificación, seguimiento y evaluación de los SAE.

Este eje reafirma que los apoyos no son una concesión, sino una condición esencial para garantizar el derecho a recibir una educación inclusiva y de calidad. Esto está en coherencia con los principios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Observación General N° 4 del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016).

5. Participación de las familias

El quinto eje desarrollado en los Encuentros de Actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva abordó las barreras y oportunidades en torno a la participación activa de las familias en los procesos educativos de sus hijas e hijos, particularmente de aquellos con discapacidad.

Uno de los hallazgos más relevantes de este eje fue que, si bien la normativa peruana reconoce la participación de las familias como un principio fundamental de la educación inclusiva (MINEDU, 2021), en la práctica persisten múltiples barreras que limitan su ejercicio efectivo. Entre estas barreras se identificaron las siguientes:

- Escasa información disponible para las familias sobre los derechos de sus hijas e hijos en el sistema educativo.
- Mínimos canales de participación real y efectiva dentro de las escuelas.
- Prácticas escolares que restringen el involucramiento de las familias, considerándolas sólo como usuarias y no como agentes activos del proceso educativo.
- Desconfianza de las familias hacia las instituciones educativas, producto de experiencias previas de exclusión o discriminación.

Como se señala en la relatoría del II Encuentro: "Las familias han manifestado sentirse poco escuchadas y escasamente consideradas en las decisiones que afectan la educación de sus hijos e hijas. Esta situación se agrava cuando las instituciones educativas no generan espacios de diálogo ni de trabajo conjunto con ellas" (Relatoría II Encuentro, 2023, p. 5).

Frente a ello, los participantes propusieron diversas estrategias para fortalecer el rol de las familias como aliadas estratégicas de la educación inclusiva. Entre estas propuestas se destacan:

- Diseñar e implementar programas de formación y empoderamiento dirigidos a familias, centrados en el conocimiento de sus derechos y mecanismos de incidencia.
6. Crear espacios permanentes de participación en las escuelas, tales como comités de familias o mesas de diálogo.
 - Generar materiales informativos accesibles y adaptados a las realidades de las familias.
 - Promover redes de apoyo entre familias, para fortalecer la acción colectiva y la defensa de derechos.

Esta mirada se sostiene en los aportes de Kabeer (1999), quien señala que el empoderamiento implica ampliar las capacidades de elección y acción de las personas, particularmente de aquellas en situación de desventaja. Asimismo, Fals Borda (1987) destaca la importancia de que las comunidades sean protagonistas de sus propios procesos de transformación social.

Finalmente, se destacó que las experiencias impulsadas en el marco del Proyecto +Inclusión, como el ciclo de talleres de Familias Líderes, ofrecen aprendizajes relevantes sobre las posibilidades de fortalecer la participación de las familias en la educación inclusiva. Si bien estos espacios lograron poner en práctica un enfoque de derechos y promovieron el trabajo colaborativo entre diversos actores de la comunidad educativa, también dejaron profundas reflexiones sobre sus límites y sostenibilidad en el tiempo. Resulta fundamental reconocer que, tras la finalización de los proyectos, el desafío principal radica en cómo estos espacios de formación y encuentro pueden sostenerse de manera autónoma e independiente. Por ello, es imprescindible seguir promoviendo el fortalecimiento de las agencias de las familias y sus capacidades organizativas para mantener vivos estos procesos, más allá del acompañamiento institucional temporal.

7. Presupuesto para la educación inclusiva

El sexto eje desarrollado en los Encuentros de Actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva se centró en las barreras y oportunidades vinculadas a la asignación de presupuesto público para la educación inclusiva, particularmente en lo que respecta a la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE).

En los espacios de trabajo se observó que, aunque hay avances importantes en las leyes que reconocen la necesidad de invertir en educación inclusiva (MINEDU, 2021), todavía hay una

gran diferencia entre lo que dicen las leyes y el dinero que realmente se asigna. La discusión en este lugar se basó en una idea importante: sin recursos dedicados y criterios justos, la educación inclusiva puede quedar en solo una promesa sin cumplir, atrapada en las palabras y normas establecidas (Fraser, 1997). Como afirmaron las organizaciones participantes: *"No basta que la norma diga que tenemos derecho; necesitamos presupuesto, necesitamos condiciones reales"* (Relatoría II Encuentro, 2023, p.7).

Entre los principales desafíos identificados se encuentran:

- Desconocimiento de las organizaciones de sociedad civil y familias sobre los mecanismos de asignación y ejecución del presupuesto público en educación.
- Falta de información clara y accesible sobre las partidas presupuestarias destinadas a educación inclusiva.
- Escasa articulación entre los niveles de gobierno (nacional, regional y local) para garantizar el uso adecuado de los recursos.

Frente a ello, se plantearon estrategias orientadas a fortalecer la vigilancia ciudadana y la incidencia en materia presupuestaria, tales como:

- Capacitar a las familias y organizaciones de sociedad civil en el análisis del presupuesto público y las rutas para exigir su asignación adecuada.
- Generar campañas de comunicación que visibilicen la importancia de invertir en educación inclusiva.
- Promover alianzas con especialistas en gestión pública y presupuesto participativo para fortalecer las capacidades de incidencia.

Durante las sesiones, se reflexionó colectivamente sobre las barreras estructurales vinculadas a la ausencia de presupuesto suficiente para garantizar la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE). En ese marco, se discutió el proceso en curso de elaboración de la Ley de Presupuesto Público para el año 2024, y se destacó la importancia de continuar articulando esfuerzos entre organizaciones de familias, personas con discapacidad y actores institucionales para exigir la incorporación de un presupuesto específico destinado a los SAE.

Aún no se había logrado dicha asignación; sin embargo, desde el espacio del II Encuentro, se compartieron aprendizajes y se convocó al segundo plantón frente al Congreso de la República

como una acción clave de presión pública. También se sistematizaron las acciones de incidencia realizadas hasta el momento —reuniones con congresistas de la Comisión de Inclusión Social y de la Comisión de Presupuesto, campañas de sensibilización, plantones y pronunciamientos— que evidenciaban el carácter sostenido y articulado de la estrategia.

Como se recogió en la relatoría, las demandas de los actores de la comunidad educativa, se manifiesta de la siguiente manera: "*Necesitamos que el presupuesto crezca, que llegue a más regiones, que garantice personal capacitado y apoyos suficientes en todas las escuelas, no solo en algunas*" (Relatoría II Encuentro, 2023, p.7). Este proceso fue el resultado de un trabajo colegiado entre el Congreso de la República —a través de ambas comisiones parlamentarias mencionadas—, el Ministerio de Educación y la sociedad civil organizada, que confluyeron en un objetivo común: asegurar recursos públicos concretos para avanzar en la implementación progresiva de los SAE.

Este proceso fue el resultado de un trabajo conjunto entre el Congreso de la República, a través de ambas comisiones parlamentarias mencionadas, el Ministerio de Educación y la sociedad civil organizada. Todos confluyeron en un objetivo común: asegurar recursos públicos concretos para avanzar en la implementación progresiva de los SAE.ino como un reflejo de las prioridades éticas y políticas del Estado (Young, 2000). Como señala Grinspun (2017), en contextos de desigualdad estructural, la política presupuestaria se convierte en un campo de disputa y de construcción de justicia distributiva.

En este sentido, el trabajo colectivo desarrollado en los Encuentros aportó no solo a visibilizar la necesidad de mayor inversión, sino también a fortalecer las capacidades de las organizaciones para comprender cómo funciona el ciclo presupuestario, identificar oportunidades de incidencia y exigir transparencia en el uso de los recursos asignados.

Resulta clave reconocer que la *Agenda para una Educación Inclusiva: una mirada hacia el futuro* constituye un esfuerzo colectivo que recoge un antes y un después en los avances normativos en el campo de la educación inclusiva en el país. En este sentido, el trabajo colectivo en los Encuentros no solo visibilizó la necesidad de mayor inversión, sino que también fortaleció las capacidades de las organizaciones para comprender cómo funciona el ciclo presupuestario, identificar oportunidades de incidencia y exigir transparencia en el uso de los recursos asignados. En ese sentido, desde el componente 4 de Sociedad Civil dentro del Proyecto +Inclusión implementado por SODIS en su segunda fase, permitió no solo actualizar sus contenidos frente a los avances normativos (D.S. 007-2021-MINEDU y RM 432-2022-

MINEDU), sino también mantener vivo un espacio de diálogo y construcción colectiva.

En adelante, parece necesario mantener activa esta experiencia colectiva, no solo como Trabajo de Suficiencia profesional realizado, sino como una invitación abierta a ser replicada, enriquecida y adaptada por otras personas y organizaciones comprometidas con la educación inclusiva. Teniendo en cuenta que el desafío de su sostenibilidad demanda el fortalecimiento de las agencias organizativas de las familias y las comunidades, así como la capacidad de articular nuevas alianzas que permitan continuar tejiendo procesos de diálogo, incidencia y transformación social en los diversos territorios del país.

2.8. Estrategias de incidencia política y social para la implementación de los SAE

La implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE) ha exigido no solo adecuaciones normativas y técnicas, sino también esfuerzos sostenidos para posicionar la educación inclusiva como una prioridad en la agenda pública. Desde Sociedad y Discapacidad – SODIS, en el marco del Proyecto +Inclusión, se desarrolló una estrategia de incidencia política y social que articuló acciones de seguimiento institucional, colaboración con organizaciones de la sociedad civil y campañas de comunicación participativa. Esta estrategia buscó contribuir a la generación de condiciones habilitantes para que los compromisos normativos se traduzcan en avances concretos en el territorio. En las siguientes secciones se presentan dos componentes centrales de esta línea de trabajo: las alianzas para la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva y la campaña nacional #SinApoyosNoHayInclusión.

2.8.1. Campaña nacional de incidencia #SinApoyosNoHayInclusión

El proceso de actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva y los espacios de diálogo construidos durante los Encuentros generaron una demanda común: la necesidad de movilizar acciones colectivas para visibilizar la urgencia de asignar presupuesto público que garantice la implementación efectiva de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE). Fue en este contexto que, desde el Proyecto +Inclusión y bajo la coordinación del componente 4, junto a una agencia de comunicaciones, se diseñó y ejecutó la campaña de incidencia #SinApoyosNoHayInclusión.

La campaña surgió como una estrategia de comunicación y movilización social, orientada a generar un posicionamiento público sobre la importancia de los SAE y a presionar por la asignación de recursos específicos en la Ley de Presupuesto Público 2024. El diseño metodológico de la campaña se basó en los principios de comunicación participativa (Freire,

1970), involucrando activamente a las organizaciones de personas con discapacidad, familias líderes y actores aliados en la producción de contenidos.

El desarrollo de la campaña se estructuró en tres etapas principales:

- **Etapa de sensibilización y difusión:** Se produjeron y difundieron videos testimoniales de madres y padres de familia, así como de activistas con discapacidad, donde se exponía la importancia de los SAE para garantizar una educación inclusiva. Los videos fueron difundidos en redes sociales y alcanzaron a más de 430,500 personas, según los registros de las plataformas de SODIS.
- **Etapa de incidencia política:** Se realizaron reuniones con congresistas, equipos técnicos y funcionarios del Ministerio de Educación, donde las familias y organizaciones presentaron sus demandas. Estas acciones se acompañaron de pronunciamientos colectivos firmados por más de 50 organizaciones de sociedad civil.
- **Etapa de acción pública:** Las organizaciones lideraron plantones frente al Congreso de la República y otras acciones de movilización social, visibilizando en el espacio público la consigna de la campaña.

El impacto más significativo de este proceso fue la inclusión, en la Ley de Presupuesto Público 2024, de una partida de S/. 5.8 millones para la implementación inicial de los SAE en ocho regiones del país. Este logro constituye un ejemplo del poder de la acción colectiva y la comunicación participativa para incidir en políticas públicas (Grinspun, 2017).

En adelante, este tipo de campañas constituye una práctica replicable y enriquecido para otros contextos, reafirmando que la construcción de una educación inclusiva requiere de recursos, voluntad política y, sobre todo, de la participación activa y protagónica de las comunidades afectadas.

La experiencia desarrollada en torno a la actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva y la ejecución de la campaña #SinApoyosNoHayInclusión constituyen procesos profundamente valiosos no solo por sus logros concretos, sino también por su potencial transformador. Estos espacios han permitido poner en diálogo saberes, vivencias y propuestas diversas, fortaleciendo las capacidades organizativas de las familias y organizaciones de sociedad civil comprometidas con una educación justa y equitativa.

Mantener activa esta experiencia colectiva supone reconocer que las luchas por la inclusión educativa son procesos abiertos, dinámicos y en permanente construcción. Como encargada

del Componente 4 del Proyecto +Inclusión, coordinar estos espacios de diálogo y acción conjunta representaron una oportunidad para demostrar que los cambios en el sistema educativo son posibles cuando se hacen con la participación comunitaria de quienes han sido excluidos históricamente.

Este trabajo parte de la convicción de que el derecho no es neutro ni cerrado, sino un terreno en disputa. Aunque muchas veces reproduce desigualdades (Gargarella, 2003), también puede ser usado por las propias comunidades como herramienta para organizarse, exigir y sostener cambios, incluso en contextos institucionales adversos. Este horizonte ha guiado las acciones de incidencia jurídica con el fin de contribuir al reconocimiento y exigibilidad del derecho a una educación inclusiva, con énfasis en los estudiantes con discapacidad.

Uno de los principales aportes fue elaborar opiniones técnicas en respuesta a diversas iniciativas normativas del Ministerio de Educación, como modificar el Reglamento de la Ley General de Educación (D.S. N.º 007-2021-MINEDU) y formular el Plan Marco para la Implementación de la Educación Inclusiva (R.M. N.º 432-2022-MINEDU). Se contribuyó a la revisión legal de propuestas, la redacción de opiniones legales, la identificación de vacíos jurídicos y la articulación con congresistas y equipos técnicos del sector educativo.

Asimismo, se impulsó el seguimiento a casos de vulneración de derechos, especialmente frente a situaciones de denegatoria de matrícula por motivos de discapacidad. Este seguimiento se realizó desde una lógica de acompañamiento jurídico administrativo estratégico, promoviendo que las familias accedieran a mecanismos administrativos como denuncias ante las UGEL o Defensoría del Pueblo. En varios casos, se logró revertir decisiones que afectaban el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad, sentando precedentes sobre el deber de inclusión de las escuelas.

En paralelo, se fortalecieron los canales de diálogo con el Congreso de la República, promoviendo reuniones con bancadas parlamentarias para incidir en la asignación presupuestaria destinada a los Servicios de Apoyo Educativo (SAE). La experiencia también implicó participar en espacios técnicos convocados por el MINEDU, tales como reuniones sobre la implementación de los SAE, revisión de lineamientos normativos y mesas de trabajo sobre accesibilidad y participación. Desde estos espacios, se promovió una perspectiva que vincula lo normativo con la realidad del territorio, destacando la importancia de que las normas dialoguen con las experiencias concretas de exclusión y discriminación.

En suma, la incidencia jurídica desarrollada desde SODIS no se ha limitado a la defensa técnica de derechos, sino que ha buscado posicionar una mirada legal orientada al fortalecimiento de las comunidades, la participación efectiva en la toma de decisiones y la transformación de las políticas públicas. Esta práctica parte de la convicción de que el derecho cobra sentido cuando forma parte de procesos colectivos sostenidos, que disputan lo público desde una ética del cuidado, la justicia social y la redistribución del poder (Fraser, 2008; de Sousa Santos, 2002).

2.8.2. Alianzas para la exigibilidad del derecho a la educación inclusiva

La experiencia profesional presentada en este informe también se ha basado en una estrategia de incidencia legal, diseñada para influir en la creación de normas y asegurar el reconocimiento y ejercicio real de los derechos de las personas con discapacidad. Este trabajo se ha desarrollado en paralelo al acompañamiento de casos individuales en sede administrativa, la formulación de opiniones técnicas, la articulación con redes de organizaciones de la sociedad civil y la participación en espacios de diálogo político con el Estado.

Este trabajo se materializó a través de reuniones con congresistas, comunicados conjuntos, movilizaciones ciudadanas, trabajo en comisiones del Congreso y seguimiento técnico al presupuesto público.

Un momento destacable fue lograr que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas incluyera en sus recomendaciones al Estado peruano (2023) la necesidad de invertir de forma sostenida en la educación inclusiva, incluyendo la implementación efectiva de los SAE (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2023). Este resultado fue producto de un trabajo articulado en el que SODIS tuvo un rol activo, incluyendo la elaboración de un informe alternativo.

Asimismo, se ha promovido una lectura crítica de los cambios normativos introducidos por el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU y el Plan Marco para la implementación de la Educación Inclusiva (RM 432-2022-MINEDU), participando en espacios de consulta y generando insumos técnicos que contribuyeran a su mejora. En este proceso, la presión y el seguimiento constante de la sociedad civil organizada han sido fundamentales para garantizar que estas normas se incluyan en la agenda pública, entendiendo que su creación y aprobación corresponde al ente rector (MINEDU). En este marco, el rol técnico de organizaciones como SODIS ha consistido en observar los vacíos regulatorios existentes, articular reuniones multisectoriales —incluyendo a familias, personas con discapacidad y especialistas— y

proponer soluciones que dialoguen con las necesidades concretas de las comunidades educativas, en un contexto donde la articulación y participación efectiva de la sociedad civil sigue enfrentando desafíos significativos en cuanto a cohesión, sostenibilidad y proyección a largo plazo.

A nivel nacional, se ha sostenido un trabajo de seguimiento legislativo y promoción de proyectos de ley orientados a fortalecer el marco jurídico de la discapacidad, en diálogo constante con organizaciones aliadas y familias. En este proceso, se ha enfatizado la importancia de asegurar que las personas con discapacidad y sus representantes participen de manera efectiva, evitando prácticas que las reemplacen o que minimicen sus demandas a enfoques asistencialistas.

Estas acciones de incidencia también se han fortalecido gracias al trabajo en redes, especialmente mediante la Mesa de Discapacidad y Derechos, la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva y la colaboración con el Grupo Todos por los SAE sobre Educación Inclusiva. La articulación entre distintas organizaciones ha permitido posicionar con mayor fuerza las demandas de educación inclusiva en la agenda pública, así como generar acciones conjuntas frente a retrocesos normativos o presupuestales.

Desde una mirada de justicia normativa (Abramovich, 2006) estas estrategias de incidencia buscan no solo modificar textos legales, sino alterar las condiciones estructurales que limitan el acceso equitativo a derechos. Este enfoque reconoce el derecho a la participación política y la agencia normativa de las personas con discapacidad como dimensiones centrales de una democracia inclusiva.

2.9. Investigación cualitativa: costos adicionales y barreras económicas para la participación en igualdad

En articulación con las acciones de incidencia y fortalecimiento organizativo, la autora de este Trabajo de Suficiencia profesional participó como asistente de investigación en el estudio de metodología cualitativa "Personas con discapacidad en el Perú: costos que enfrentan para participar en igualdad de condiciones" (SODIS & UNICEF, 2025). Este estudio, de los pioneros en su tipo en el país, tuvo como objetivo visibilizar los costos adicionales que enfrentan las personas con discapacidad en diversos ámbitos de su vida, con énfasis en los bienes y servicios requeridos para ejercer sus derechos en igualdad de condiciones.

La protección social en el Perú ha enfrentado históricamente desafíos estructurales profundos

para garantizar un piso mínimo de derechos a las personas con discapacidad. En particular, las políticas públicas han tendido a invisibilizar los costos adicionales que enfrentan estas personas para ejercer sus derechos en igualdad de condiciones. Como señala Smith (2020), los "gastos invisibles" vinculados a la discapacidad constituyen una de las principales barreras económicas que limitan la autonomía y participación social.

De acuerdo con el estudio "Personas con discapacidad en el Perú: Costos que enfrentan para participar en igualdad de condiciones" (SODIS & UNICEF, 2025). Más del 70% de las personas con discapacidad reportan haber tenido que asumir gastos adicionales vinculados principalmente a transporte accesible, dispositivos de apoyo, servicios de rehabilitación, medicamentos, asistencia personal, entre otros. Estos gastos se producen en un contexto de escasa cobertura de protección social y ausencia de apoyos públicos suficientes que reconozcan el costo diferencial de la discapacidad.

El propio estudio sostiene que estos costos afectan con mayor intensidad a los hogares con menores ingresos, donde las estrategias familiares para afrontarlos suelen implicar endeudamiento, reducción de otros gastos esenciales o la sobrecarga de trabajo no remunerado, principalmente de las mujeres cuidadoras. La combinación de estos factores reproduce un círculo de empobrecimiento y exclusión estructural.

Por su parte, el Informe Técnico sobre Condiciones de Vida de las Personas con Discapacidad en Perú (CONADIS, 2023) revela que el 40% de esta población enfrenta pobreza multidimensional, mientras que un 54% de estudiantes con discapacidad permanece fuera del sistema educativo (Defensoría del Pueblo, 2023). Estas cifras confirman que la pobreza en este grupo no se expresa únicamente en términos monetarios, sino en las múltiples privaciones que limitan el ejercicio de derechos y la participación plena en la sociedad.

En este escenario, la Sociedad y Discapacidad - SODIS ha priorizado dentro de sus líneas de trabajo la producción de evidencia orientada a incidir en políticas públicas que reduzcan estas brechas y reconozcan la necesidad de garantizar apoyos adecuados para una vida independiente y una participación social efectiva.

2.9.1 Diseño metodológico del estudio

El estudio fue desarrollado entre 2022 y 2023 por SODIS en alianza con UNICEF, empleando la metodología de bienes y servicios requeridos (*Goods and Services Required – GSR*), orientada a identificar los gastos y apoyos necesarios para garantizar la participación en

igualdad de condiciones de las personas con discapacidad. Se trató de una investigación de carácter cualitativo, con enfoque participativo, que buscó comprender desde la experiencia de las propias personas con discapacidad y sus familias cuáles son los bienes y servicios indispensables para su vida cotidiana. El proceso metodológico contempló la conformación de un Comité Consultivo integrado por 12 especialistas y un Comité de Expertos conformado por 23 líderes de organizaciones de personas con discapacidad, familiares y prestadores de servicios. Estos espacios tuvieron como finalidad orientar la metodología, identificar los bienes y servicios requeridos y validar los hallazgos preliminares del estudio.

La recolección de información incluyó reuniones con estos comités, elaboración y validación de instrumentos de recojo de información, y el desarrollo de grupos focales y entrevistas a profundidad. El trabajo de campo se realizó de manera presencial y virtual en Lima, Cusco (Paruro, Huanquite, Yaurisque) e Iquitos (Loreto y Requena), considerando las características contextuales y necesidades específicas de apoyo de cada territorio (SODIS & UNICEF, 2025, p. 20-21).

El diseño metodológico se basó en la creación de 24 grupos focales en Lima, Cusco (Paruro, Huanquite, Yaurisque) e Iquitos (Loreto y Requena). Estos grupos se organizaron según el tipo de discapacidad (física, visual, intelectual, psicosocial, sordoceguera, multidiscapacidad y autismo) y el nivel de apoyo requerido (alto o bajo), con el objetivo de captar las particularidades y necesidades específicas de cada grupo. La población participante incluyó personas adultas con discapacidad (entre 18 y 60 años) y niñas, niños y adolescentes con discapacidad (entre 0 y 17 años), en cuyo caso se trabajó con sus familias como agentes informantes. Asimismo, se garantizaron procesos éticos rigurosos, contando con la aprobación del Comité de Ética de CIB Vía Libre, y se aplicaron consentimientos informados en todos los casos.

Este enfoque metodológico de bienes y servicios requeridos (GSR) se centra en identificar los costos adicionales y apoyos necesarios que permitirían a las personas con discapacidad participar en igualdad de condiciones (Mont & Cote, 2020). La metodología entiende que estos gastos cambian mucho según las características de cada persona, su entorno y el acceso a servicios. Por eso, se crearon herramientas diferentes, como guías de grupos focales adaptadas a cada grupo y entrevistas con expertos. En las sesiones presenciales fuera de Lima, se consideraron aspectos clave como el transporte fluvial en la Amazonía, la interpretación en quechua y lengua de señas, y la atención a las condiciones tecnológicas y culturales específicas

de cada contexto (SODIS & UNICEF, 2025, p. 23).

Asimismo, se realizaron entrevistas a profundidad con personas expertas y representantes de organizaciones de personas con discapacidad, en complemento a los grupos focales desarrollados, pero sin aplicación de encuestas representativas a nivel nacional, dado que el estudio se centró en un enfoque cualitativo y participativo en territorios específicos.

En este proceso, la experiencia profesional de la trabajadora se desarrolló en el marco de sus funciones como asistente de investigación, desempeñando un rol clave en la identificación y mapeo de personas con discapacidad y familias participantes en los grupos focales. Su labor incluyó el contacto directo y la coordinación logística con los participantes en las distintas regiones, considerando las condiciones contextuales y las necesidades específicas de apoyo. Además, brindó acompañamiento y asistencia en la realización de los grupos focales, tanto de manera virtual —principalmente en Lima— como presencial, destacando su participación en el grupo focal con personas sordociegas que, por sus características, requirió un espacio presencial en Lima. Asimismo, participó activamente en la revisión y elaboración de los instrumentos de recolección de información, así como en la sistematización de los hallazgos obtenidos a través de la construcción y análisis de matrices, aportando insumos esenciales para el desarrollo del estudio.

La experiencia de trabajo de campo permitió recoger de primera mano las experiencias, barreras y gastos que enfrentan cotidianamente las personas con discapacidad y sus familias, aportando un insumo valioso para la incidencia política y la formulación de propuestas concretas en materia de protección social inclusiva.

2.9.2. Resultados y hallazgos principales

El estudio "Personas con discapacidad en el Perú: "Costos que enfrentan para participar en igualdad de condiciones" (SODIS & UNICEF, 2025) arrojó hallazgos relevantes que visibilizan las dimensiones y características de los gastos adicionales enfrentados por este colectivo. Los principales hallazgos se organizan en torno a cuatro categorías analíticas: a) bienes y servicios requeridos; b) costos promedio mensuales por tipo de discapacidad y nivel de apoyo; c) barreras económicas y estrategias de afrontamiento familiar; d) propuestas de políticas públicas.

El estudio identificó una tipología de bienes y servicios que las personas con discapacidad requieren para participar en igualdad de condiciones. Entre ellos destacan:

- Dispositivos de asistencia técnica: sillas de ruedas, andadores, bastones, tecnología adaptada.
- Servicios de rehabilitación: terapia física, de lenguaje, ocupacionales.
- Medicamentos específicos.
- Transporte accesible.
- Adecuación del entorno.
- Asistencia personal para actividades de la vida diaria.

Este enfoque metodológico se basa en la perspectiva de bienes y servicios requeridos (Mont & Cote, 2020), lo cual permite identificar de manera concreta y situada los elementos indispensables para una participación efectiva en sociedad.

Los resultados muestran que los costos mensuales adicionales varían significativamente según el tipo de discapacidad y el nivel de apoyo requerido. El estudio estima que el costo adicional mensual es para personas con discapacidad psicosocial con bajas necesidades de apoyo. En cambio, el costo más elevado se da en personas con multidiscapacidad y sordoceguera con necesidades altas de apoyo, donde los gastos pueden superar los 8 000 soles mensuales (SODIS & UNICEF, 2025, p. 49-55). Estas cifras evidencian las enormes desigualdades económicas que enfrentan las personas con discapacidad y sus familias, particularmente aquellas en situación de mayor dependencia o con necesidades múltiples de apoyo.

2.9.3. Barreras económicas y estrategias de afrontamiento

Se encontró que muchas familias tienen que usar estrategias como pedir préstamos, reducir gastos básicos y hacer más trabajo sin pago, lo cual impacta de manera diferente a las mujeres que cuidan, que se encargan más de estas tareas adicionales (Naciones Unidas, 2019; CEPAL, 2020). Estas situaciones de sobrecarga y falta de estabilidad económica han sido bien documentadas en estudios sobre discapacidad y protección social en la región. Estos estudios resaltan la falta de reconocimiento del trabajo de cuidado y las dificultades que enfrentan las familias con personas con discapacidad.

Como señala Smith Castro (2021), “Las familias de personas con discapacidad suelen enfrentar no solo gastos adicionales vinculados a apoyos, transporte accesible o servicios de rehabilitación, sino también una reducción en sus ingresos cuando uno de sus integrantes debe dejar de trabajar para asumir tareas de cuidado. Esta realidad evidencia la necesidad de fortalecer los sistemas de protección social con un enfoque que reconozca estas dinámicas y

las integre como parte de sus prioridades estructurales.” (p. 310). Estas condiciones evidencian cómo la falta de apoyos adecuados contribuye a reproducir desigualdades socioeconómicas, lo que refuerza la necesidad de un sistema de protección social que reconozca y compense estos factores desde una perspectiva de derechos. Asimismo, algunos estudios han propuesto modelos de cuidados que se articulan con la comunidad y con los sistemas de protección social, priorizando la vida en comunidad por sobre la institucionalización o los apoyos aislados. Según Vásquez Encalada y Pereira (2023), construir sistemas de apoyos y cuidados sostenibles exige una coordinación multisectorial y el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos y como actores clave en el diseño de políticas.

En ese sentido, el estudio sobre costos asociados a la discapacidad recomienda incorporar transferencias monetarias condicionadas o no condicionadas para personas con discapacidad, subsidios directos para la adquisición de dispositivos de asistencia y la implementación de un sistema de apoyos personalizado que articule servicios de salud, educación y asistencia social.

La participación en este estudio constituyó una experiencia clave para el fortalecimiento de capacidades profesionales en investigación y análisis de políticas públicas vinculadas a discapacidad y protección social. La experiencia laboral se orientó al apoyo en la conformación de comités consultivos y de expertos, en la gestión logística, en el acompañamiento de los grupos focales —tanto virtuales como presenciales— y en la sistematización de la información producida. Este trabajo incluyó el diseño y revisión de instrumentos de investigación (guías de grupo focal y cuestionarios complementarios), así como la gestión y seguimiento del proceso de aprobación ética ante el Comité CIB Vía Libre. Todo esto permitió incluir aprendizajes prácticos sobre métodos participativos, identificación de barreras económicas y creación de evidencias, contribuyendo a un trabajo profesional enfocado en influir y fortalecer las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias, así como a la

III) CONCLUSIONES.

Durante el desarrollo de este Trabajo de Suficiencia profesional, se ha buscado no solo comprender críticamente el marco normativo en educación para personas con discapacidad en edad escolar, sino también diseñar, implementar y acompañar estrategias que transformen efectivamente las prácticas educativas y culturas organizativas para lograr sistemas educativos más inclusivos y equitativos. En ese sentido, las acciones descritas evidencian que el derecho puede y debe operar como una herramienta de empoderamiento colectivo. Estas acciones incluyen la

elaboración de la Ruta de Denuncia, la actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva, la construcción y fortalecimiento de capacidades con familias y colectivos, así como la participación en investigación y procesos de incidencia jurídica. Este texto se relaciona con lo que dice la Política Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030, apoyada por CONADIS. Esta política reconoce que las personas con discapacidad sufren una "discriminación estructural" que restringe sus oportunidades de participar de manera equitativa y perpetúa estigmas y desigualdades históricas.

Uno de los aprendizajes centrales de esta experiencia ha sido comprender que la exigibilidad de derechos no se reduce a la existencia formal de leyes, reglamentos y políticas sectoriales. Como señala Gargarella (2003), los derechos solo adquieren sentido en la medida en que las personas puedan ejercerlos efectivamente, lo cual exige instituciones fortalecidas, recursos asignados y mecanismos de participación democrática que aseguren su cumplimiento. En el caso de las personas con discapacidad, las barreras legales y administrativas persisten, incluso en contextos donde existen avances normativos. Así lo demuestra el propio proceso de implementación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), donde la presión sostenida de la sociedad civil desde el año 2022 ha sido determinante para que se asignen recursos y se publiquen lineamientos específicos, pero cuya sostenibilidad aún depende de una estructura educativa estatal muchas veces frágil, desarticulada y culturas reactivas y resistentes a cambios.

Desde una perspectiva de justicia como herramienta transformadora, este documento resalta la importancia de intervenir de manera crítica en la creación de leyes. Como plantea Abramovich (2006), el enfoque de derechos implica que los instrumentos jurídicos deben traducirse en políticas públicas exigibles, con asignación de recursos, mecanismos de participación y transformación real de las condiciones de desigualdad. En el campo de la discapacidad, esto ha sido explorado también por Alsina y Espejo (2024), quienes resaltan la necesidad de contar con un sistema de justicia adaptado que permita hacer exigibles los derechos de las personas con discapacidad a través de mecanismos accesibles y eficaces.

Siguiendo a Ainscow, Booth y Dyson (2006), estas condiciones pueden entenderse como barreras presentes en las políticas, las prácticas y las culturas escolares que limitan la participación, el aprendizaje y los logros de determinados estudiantes. La UNESCO (2008) también resalta la importancia de identificar y remover dichas barreras como parte de una estrategia global para avanzar hacia sistemas educativos más justos. En este proceso, el derecho se concibe como un campo de diálogo, reflexión colectiva y escucha activa. Las personas con

discapacidad, sus familias y las organizaciones que las acompañan se posicionan como sujetos con capacidad de agencia normativa. Son capaces de incidir en el diseño, implementación y fiscalización de las leyes y políticas públicas. Este reconocimiento se encuentra respaldado por el artículo 8 de la Ley 29973, que garantiza el derecho de las personas con discapacidad, a través de sus organizaciones representativas, a ser consultadas estrechamente y participar activamente en la formulación e implementación de leyes y políticas que las afecten.

Esta orientación se ha expresado en las acciones lideradas desde Sociedad y Discapacidad (SODIS) y el proyecto +Inclusión financiado por UNICEF Perú e implementado por SODIS, particularmente en su trabajo articulado con colectivos como Colectivo Down Perú, la Coalición por el Derecho a una Educación Inclusiva y otras plataformas que han reivindicado el derecho como una herramienta de participación transformadora, más que como una instancia meramente técnica.

Finalmente, esta experiencia ha dejado en claro que el trabajo jurídico – en particular en temas vinculados a discapacidad – no puede desligarse del acompañamiento directo, del trabajo en territorio y del recojo de demandas de quienes enfrentan cotidianamente barreras que el lenguaje técnico muchas veces invisibiliza. La elaboración de materiales como la Ruta de Denuncia o la participación en el estudio sobre los costos adicionales que enfrentan las personas con discapacidad, si bien no deben entenderse como soluciones acabadas, reflejan el esfuerzo por construir herramientas útiles en procesos colectivos de exigibilidad de derechos. La persistente exclusión escolar —más del 56% de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Perú no asiste a ninguna institución educativa (Censo Educativo, 2021)— pone en evidencia la urgencia de una respuesta intersectorial desde el derecho, el presupuesto y el discurso institucional.

Asimismo, este Trabajo de Suficiencia profesional coincide con propuestas recientes que subrayan la urgencia de consolidar sistemas de apoyos y cuidados comunitarios en América Latina (Vásquez Encalada & Pereira, 2023), alejados de enfoques asistencialistas y contruados desde el reconocimiento de la autonomía, la participación y la corresponsabilidad del Estado. Ello reflejado en la línea de investigación de protección social que está impulsando SODIS.

En ese sentido, este Trabajo de Suficiencia profesional no pretende ofrecer respuestas cerradas, sino más bien recuperar un proceso colectivo, situado en un contexto específico y en permanente construcción, donde la labor jurídica se articula con una apuesta mayor por la justicia social, el reconocimiento de la diferencia y la redistribución del poder.

No obstante, resulta necesario reconocer los límites y desafíos que persisten. Entre estos aspectos, se destaca la debilidad de los mecanismos que conectan diferentes sectores, la dependencia de iniciativas de la sociedad civil y la dificultad de mantener en el tiempo procesos de cambio que necesitan apoyo político, recursos financieros y un verdadero deseo de transformación. Esta experiencia se presenta, por tanto, como una contribución específica, que puede servir de referencia para futuras experiencias de trabajo colaborativo, reconociendo que será necesario fortalecer las agencias organizativas y la participación activa de las propias personas con discapacidad y sus familias para sostener estos procesos y generar nuevas alternativas de justicia social desde el ámbito educativo.

IV) RECOMENDACIONES

S

- 1. Fortalecer las capacidades jurídicas de las organizaciones de personas con discapacidad y sus familias.** Es necesario promover espacios formativos sostenidos que permitan a los colectivos apropiarse del marco normativo, identificar los mecanismos de exigibilidad existentes y desarrollar estrategias de incidencia desde sus propias experiencias.
- 2. Implementar mecanismos efectivos de seguimiento a la implementación del Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU y del Plan Marco para la Educación Inclusiva.**
Las normas deben ser acompañadas de recursos, cronogramas claros y canales de fiscalización donde la sociedad civil tenga un rol activo.
- 3. Garantizar la sostenibilidad presupuestaria de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE)**
La asignación de recursos no debe depender únicamente de la presión social coyuntural. Es crucial que se institucionalicen mecanismos de financiamiento que aseguren la continuidad del modelo de apoyo.
- 4. Reconocer y replicar las experiencias participativas como la Agenda para una Educación Inclusiva.** Este tipo de espacios debe mantenerse de forma periódica y articulada con las políticas públicas, siendo una vía legítima de producción normativa desde la base social.
- 5. Incorporar los hallazgos del estudio sobre los costos adicionales en el diseño de políticas de protección social.** Las brechas económicas, provocadas por la ausencia de bienes y servicios identificadas deben traducirse en programas concretos de apoyo y subsidios, promoción de acceso a bienes y servicios orientados a garantizar la igualdad de condiciones.
- 6. Profundizar el enfoque de empoderamiento jurídico.** Es fundamental que los procesos legales y normativos consideren a las personas con discapacidad como actores jurídicos

activos, no solo como sujetos de protección, promoviendo su participación en la toma de decisiones que afectan sus vidas.

7. **Promover la articulación interinstitucional para garantizar el derecho a la educación inclusiva.** Los esfuerzos del MINEDU deben coordinarse estrechamente con otros sectores como salud, transporte, inclusión social y gobiernos locales, asegurando una respuesta integral y coherente.
8. **Fomentar el acompañamiento legal en territorio.** Se debe descentralizar el acceso a la justicia y fortalecer las capacidades legales locales para que las familias y colectivos puedan activar rutas de denuncia efectivas sin depender exclusivamente del nivel central.

Estas recomendaciones buscan no solo dar continuidad al trabajo realizado, sino también proyectar nuevas rutas de acción que sitúen el derecho como una herramienta transformadora al servicio de la equidad y la inclusión.

V) Anexos

Páginas Web Consultadas

A continuación, se presenta una relación de las páginas web institucionales consultadas en el marco de la elaboración del presente Trabajo de Suficiencia profesional. Estas plataformas contienen información clave sobre los proyectos, estrategias y materiales vinculados a la educación inclusiva y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en el Perú, abordadas en este Trabajo de Suficiencia profesional

A. Sociedad y Discapacidad – SODIS

1. **Página principal de SODIS**

URL: <https://sodisperu.org/>

Descripción: Sitio web institucional de la ONG Sociedad y Discapacidad – SODIS. Contiene información general sobre su misión, líneas de trabajo, publicaciones y actividades.

2. **Área de Educación Inclusiva – SODIS**

URL: <https://sodisperu.org/area/educacion-inclusiva>

Descripción: Página específica del área de Educación Inclusiva de SODIS. Incluye proyectos, enfoques metodológicos y productos desarrollados para promover una

educación inclusiva y de calidad.

B. Proyecto +Inclusión

3. Conócenos – Proyecto +Inclusión

URL: <https://masinclusion.org.pe/conocenos/>

Descripción: Página introductoria sobre el proyecto +Inclusión, financiado por Unicef e implementado por SODIS. Brinda información sobre su objetivo general, estrategia de implementación y actores involucrados.

4. Organizaciones articuladas y empoderadas – Proyecto +Inclusión

URL: <https://masinclusion.org.pe/organizaciones-articuladas-y-empoderadas/>

Descripción: Sección dedicada al componente de fortalecimiento de organizaciones de personas con discapacidad y familias. Documenta acciones de incidencia política, procesos de formación y espacios de articulación. La autora de este Trabajo de Suficiencia profesional ha participado directamente en la coordinación del *Componente 4* del proyecto, vinculado a la promoción de una ciudadanía activa y empoderada en defensa del derecho a la educación inclusiva.

Producción de publicaciones y documentos técnicos

A continuación, se detallan las principales publicaciones y productos técnicos elaborados o coelaborados por la autora de este Trabajo de Suficiencia profesional:

a. Participación en investigaciones

SODIS & UNICEF (2025). *Personas con discapacidad en el Perú: Costos que enfrentan para participar en igualdad de condiciones.*

- a. **Objetivo:** Estimar los costos mensuales adicionales que enfrentan las personas con discapacidad según el tipo de discapacidad y nivel de apoyo requerido.
- b. **Rol desempeñado:** Asistente de investigación. A cargo del mapeo, convocatoria y contacto con participantes de los grupos focales, asistencia en sesiones presenciales y virtuales, diseño de instrumentos, sistematización de información, participación en la presentación del estudio y difusión de hallazgos.

b. Publicaciones de opinión y divulgación

Calle Vidal, P. (2021). Una educación virtual que no deje a nadie atrás: los retos de la inclusión educativa de personas con discapacidad en tiempos de emergencia sanitaria. *Otra Mirada*. <https://otramirada.pe/los-retos-de-la-inclusi%C3%B3n-educativa-de-personas-con-discapacidad-en-la-emergencia-sanitaria>

- a. **Tema:** Impacto de la pandemia en la inclusión educativa.

Calle, P. (2023). Presupuesto para apoyos educativos ¡YA! *Diario Viral Arequipa*. https://drive.google.com/file/d/1x_bLZdi9rQobarquIKyjNPQStq1hKteZ/view?usp=drive_link

- b. **Tema:** Urgencia de financiar los SAE en el presupuesto público.

c. Producción jurídica y técnica

Calle Vidal, P. (2024). *Guía para denunciar actos de vulneración al derecho a la educación inclusiva en el Perú*. Sociedad y Discapacidad. https://sodisperu.org/sites/default/files/2024-05/ruta_de_denuncia.pdf

- a. **Objetivo:** Brindar herramientas legales y orientaciones prácticas para familias y organizaciones.
- b. **Rol desempeñado:** Redacción integral del contenido, validación con familias líderes, articulación normativa.

Burgos Jaeger, M., & Calle Vidal, P. (2021). Hospitalizaciones por salud mental: A propósito de un reciente caso del Tribunal Constitucional. *Gaceta Constitucional*. https://drive.google.com/file/d/1Kw1PnQTGx6u--rPNA4zm9d2VV3QXK4a1/view?usp=drive_link

- c. **Tema:** Crítica al tratamiento jurídico de internamientos en salud mental desde un enfoque de derechos.

d. Procesos participativos y articulación de agendas

SODIS & UNICEF (2021). *Agenda para una educación inclusiva: una mirada hacia el futuro*. <https://www.unicef.org/peru/media/10076/file/Agenda>

- a. **Objetivo:** Recoger demandas de diversos actores para proponer líneas prioritarias de transformación del sistema educativo.
- b. **Rol desempeñado:** Participación como parte del equipo impulsor en la actualización de la agenda (segunda fase, 2023), diseño metodológico de encuentros, relatoría y redacción de hallazgos.

VI) Referencias bibliográficas

- Abramovich, V. (2006). *Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo*. Revista SUR – International Journal on Human Rights, 3(5), 49–98. <https://sur.conectas.org/es/una-aproximacion-al-enfoque-de-derechos-en-las-estrategias-y-politicas-de-desarrollo/>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Alsina, A., & Espejo, N. (Eds.). (2024). *El acceso a una justicia adaptada: Experiencias desde América*. Tirant lo Blanch México / Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (CEC-SCJN). <https://www.sitios.scjn.gob.mx/cec/sites/default/files/publication/documents/2024-02/EI%20acceso%20a%20una%20justicia%20adaptada.%20Experiencias%20desde%20Am%C3%A9rica.pdf>
- Asdown Colombia. (2021). *Avanzando en la educación inclusiva en Colombia*. Citizen Network. <https://citizen-network.org/uploads/attachment/786/advancing-inclusive-education-in-colombia-es.pdf>
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Polity Press.
- Bejarano, F., & Pacheco, M. (2017). *La construcción del actor social en la base de un sistema cooperativo y solidario para la integración socio-laboral de personas con discapacidad*. En *Perspectiva: Discapacidad y Derechos* (pp. 85–94). Ministerio de Salud de la Nación Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/revista_digital_perspectiva_discapacidad_y_derechos_0.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2nd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). CSIE.
- Calderón Almendros, I. (2020). *La educación inclusiva como derecho: sentidos, tensiones y desafíos*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 14(1), 25–40. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100025>
- Calderón Almendros, I. (2023). *Una escuela que sea buena para cualquiera*. Educar(nos), 102, 12–13.
- Cecchini, S., & Martínez, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina: Una mirada integral, un enfoque de derechos*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4017>

- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. Intermediate Technology Publications.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2016). *Observación general n.º 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Naciones Unidas. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/183/27/PDF/G1618327.pdf>
- CONADIS. (2021). *Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030*. Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. <https://www.gob.pe/institucion/conadis/normas-legales/2063101-002-2021-conadis-p>
- CONADIS. (2023). *Informe técnico: Condiciones de vida de las personas con discapacidad en Perú*. Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad. <https://www.gob.pe/conadis>
- Coraggio, J. L. (1999). ¿Transformar la práctica o hacer otra práctica? En CEAAL (Ed.), *Sistematización de experiencias: enfoques y prácticas* (pp. 25–34). CEAAL.
- Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción en convergencia disciplinaria*. Revista Colombiana de Sociología, 5(1), 17–35.
- Flecha, R. (2011). *Las comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia: Reconfigurar la ciudadanía en un mundo globalizado*. Herder Editorial.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gargarella, R. (2003). *La justicia frente al gobierno: Sobre el carácter contramayoritario del poder judicial*. Editorial Ariel.
- Grinspun, A. (2017). *Protección social inclusiva en América Latina: Una mirada integral, un enfoque de derechos*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/42203>
- Jara, O. (2018). *Para sistematizar experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones. [https://www.alboan.org/descargar.php?f=archivos/publicaciones/para-sistematizar-experiencias.pdf​;:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://www.alboan.org/descargar.php?f=archivos/publicaciones/para-sistematizar-experiencias.pdf​;:contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Jelin, E. (1996). *Ciudadanía e identidad: Las mujeres en los movimientos sociales latinoamericanos*. FLACSO.
- Jiménez Lara, A. J. (2021). *El enfoque de derechos humanos y la discapacidad*. Documentación Social, (8), 119–145.

Julieta Paredes. (2010). *Hilando fino desde el feminismo comunitario*. Mujeres Creando Comunidad.

Lang, R., & Murangira, A. (2009). *Disability scoping study in Uganda*. Leonard Cheshire Disability and DFID. https://www.sourcearchive.org.uk/download/77476/lang_murangira_disability_scoping_study_uganda.pdf

Lord, J. E., & Stein, M. A. (2008). *The domestic incorporation of human rights law and the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. *Washington Law Review*, 83(4), 449–479.

Manjarrés, D., León, E., & Gaitán, A. (2015). *Familia, discapacidad y educación: Anotaciones para comprender y reflexionar en torno a propuestas de interacción desde la institución educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/202012/Orientaciones%20Participacio%CC%81n%20Familias.pdf

Mont, D., & Cote, A. (2020). *Using a goods and services required approach to measure extra costs of disability in Africa*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3704788>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Decreto Supremo N° 007-2021-MINEDU: Modificación del Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED*. Diario Oficial El Peruano. Recuperado de <https://www.elperuano.pe>.

Ministerio de Educación del Perú. (2024). *Disposiciones para la creación e implementación de los Servicios de Apoyo Educativo en la Educación Básica Regular*. Resolución Viceministerial N° 041-2024-MINEDU. Recuperado de [Resolución Viceministerial N.º 041-2024-MINEDU](#).

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica – MINEDU. (2021). *Censo Educativo Nacional 2021*. <https://escale.minedu.gob.pe>

Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica – MINEDU. (2023). *Censo Educativo Nacional 2023*. <https://escale.minedu.gob.pe>

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan Education.

Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.

Pacheco Salas, M. (2021). *Políticas educativas inclusivas para estudiantes con discapacidad en las escuelas de básica regular en Los Olivos* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Palacios, A., & Románach, J. (2007). *El modelo de la diversidad: La bioética en clave de derechos humanos*. Ediciones Diversitas. https://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/el_modelo_de_la_diversidad.pdf

Relatoría I Encuentro. (2023). *Sistematización de la Actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva: Una mirada hacia el futuro* [Documento no publicado]. Sociedad y Discapacidad – SODIS.

Relatoría II Encuentro. (2023). *Sistematización de la Actualización de la Agenda para una Educación Inclusiva: Una mirada hacia el futuro* [Documento no publicado]. Sociedad y Discapacidad – SODIS.

RIADIS. (2023). *Informe subregional: Situación de las personas con discapacidad en Guatemala, Honduras y Nicaragua*. <https://riadis.org>

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).

De Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una nueva legalidad democrática*. Anthropos.

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.

Schalock, R. L., & Luckasson, R. (2012). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). AAIDD Press.

Smith Castro, P. S. (2021). *El derecho a la seguridad o protección social de las personas con discapacidad*. En A. Vásquez Encalada (Coord.), *Manual sobre justicia y personas con discapacidad* (pp. 267–295). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF.

SODIS & UNICEF. (2023). *Costos adicionales que enfrentan las personas con discapacidad en Perú*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF.

Sociedad y Discapacidad – SODIS. (2024). *Guía para la implementación de los Servicios de Apoyo Educativo Externo (SAEE) en DRE y UGEL. Fascículo 3*. Lima: SODIS.

Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*. Ariel.

UNESCO. (2008). *Educación para todos en América Latina y el Caribe: Balance y desafíos a mitad de camino hacia el 2015*.

UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

Vásquez Encalada, A., & Pereira, M. A. (2023). *Construyendo sistemas de apoyos y cuidados para la vida en comunidad de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. CAF. <https://scioteca.caf.com/handle/123456789/2048>

Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.