Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Sociología

Entre normas y resistencias: tensiones, actores y aprendizajes en la transición al modelo SAE en educación inclusiva. Sistematización de una experiencia profesional (2025)

TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Sociología

AUTOR

Maribel GUILLEN CASTRO

ASESOR

Dra. Alizon Wilda RODRÍGUEZ NAVIA

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Guillen, M. (2026). *Entre normas y resistencias: tensiones, actores y aprendizajes en la transición al modelo SAE en educación inclusiva. Sistematización de una experiencia profesional (2025)*. [Trabajo de suficiencia profesional de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela Profesional de Sociología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Maribel Guillen Castro
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	75510536
URL de ORCID	Opcional
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Mg. Alizon Wilda Rodríguez Navia
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08147009
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-8551-1800
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Ademar Elliot Diaz Aparicio
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09462707
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Bianca Garduño Bello
Tipo de documento de identidad	C.E.
Número de documento de identidad	004769587
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Anderson Alexis García Cristóbal
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	44929422
Datos de investigación	

Línea de investigación	ODS 4: Educación de calidad

Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	No aplica
Ubicación geográfica de la investigación	Pais: Perú Departamento: Ayacucho; Huánuco; Huancavelica Provincia: Huamanga; Huánuco; Huancavelica Distrito: Ayacucho; Huánuco; Huancavelica Latitud: -13.1588; -9.9306; -12.7863 Longitud: -74.2236; -76.2422; -74.9760
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Enero – Diciembre 2025
URL de disciplinas OCDE	Sociología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.00 Educación especial https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.02

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)
Facultad de Ciencias Sociales
VICEDECANATO ACADÉMICO

ACTA DE SUSTENTACIÓN
DEL TRABAJO DE SUFICIENCIA PROFESIONAL

En Lima, siendo el día 18 de abril del dos mil veintiséis se reunieron los Miembros del **JURADO CALIFICADOR** integrado por los profesores: Dr. Ademar Elliot Diaz Aparicio (Presidente) Dra. Bianca Garduño Bello (Miembro) y Mg. Anderson Alexis García Cristóbal (Miembro).

Verificado el Trabajo de Suficiencia Profesional **"ENTRE NORMAS Y RESISTENCIAS: TENSIONES, ACTORES Y APRENDIZAJES EN LA TRANSICIÓN AL MODELO SAE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL (2025)"** presentado por la bachiller: **Maribel GUILLEN CASTRO**, concluida la sustentación, el Jurado procedió a la calificación con el siguiente resultado:

18 (DIECIOCHO)

Luego del proceso de sustentación y calificación y comunicado el resultado a la graduanda.

El Jurado de conformidad al Reglamento General de Grados y Títulos de la Facultad, acordó otorgar a la Bachiller: **Maribel GUILLEN CASTRO**, el **TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA en SOCIOLOGÍA** y para dar constancia se extendió la presente Acta y firmaron:

.....
Dr. Ademar Elliot Diaz Aparicio
Presidente

.....
Dra. Bianca Garduño Bello
Miembro

.....
Mg. Anderson Alexis García Cristóbal
Miembro

.....
Dra. Alizon Wilda Rodríguez Navia
Asesora

UNMSM
Firmado digitalmente por MELENDEZ DE LA CRUZ Juan Felipe FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 17.06.2026 12:38:18 -05:00

.....
Dr. Juan Felipe Meléndez De La Cruz
Vicedecano Académico

sa.

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, DECANA DE AMÉRICA)

Anexo 1

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Alizon Wilda Rodríguez Navia en mi condición de docente acreditada como Asesora con el **DICTAMEN N°004-2026-EPS-FCCSS/UNMSM** del Trabajo de Suficiencia Profesional cuyo título es:

ENTRE NORMAS Y RESISTENCIAS: TENSIONES, ACTORES Y APRENDIZAJES EN LA TRANSICIÓN AL MODELO SAE EN EDUCACIÓN INCLUSIVA. SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA PROFESIONAL (2025)

Presentada por la bachiller: MARIBEL GUILLEN CASTRO para optar el Título profesional de Licenciada en Sociología.

CERTIFICO: Que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma **PIDS**, el documento evaluado cuenta con el **6%** de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de los establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del Título Profesional de Licenciada en Sociología

Lima, 12 de abril del 2026

Firma de la asesora : 

Nombres y Apellidos del docente: Alizon Wilda Rodríguez Navia
DNI N° 08147009

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de emisión, siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

Contenido

SUMILLA 5
GLOSARIO 6
1. PRESENTACIÓN 7
2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA 8
2.1 La organización y el escenario de la intervención 8
2.2 El proyecto, sus actores y sus acciones 10
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN 11
3.1 Objetivo general 11
3.2 Objetivos específicos 11
4. MARCO TEÓRICO 12
4.1 Antecedentes: Mapeo de experiencias y miradas sobre la inclusión 12
4.2 Perspectivas teóricas, conceptualización, ejes articuladores 15
5. METODOLOGÍA 20
6. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA 23
6.1 Situación inicial 23
6.2 Momentos de la experiencia 24
6.3 Momentos críticos, decisiones tomadas y adaptaciones en la intervención 28
7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN 30
7.1 Trayectoria profesional y perspectiva sobre inclusión educativa 30
7.2 Gobernanza y transición al modelo de apoyo educativo (SAE) 32
7.3 Tensiones y resistencias de los actores 36
7.4 Intervención, formación y aprendizajes: lo que el proyecto dejó en territorio 39
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 43
8.1 Conclusiones 43
8.2 Recomendaciones 46
BIBLIOGRAFÍA 50
Anexo 1: Instrumentos de recojo de información 53
Anexo 2: Modelo de consentimiento informado 57
Anexo 3: Fotografías de la experiencia 58
Anexo 4: Matriz de análisis 62
Anexo 5: Fragmentos de entrevistas semiestructuradas 67

SUMILLA

El presente trabajo sistematiza la experiencia profesional desarrollada en Sense Internacional Perú (SIP) durante el año 2025, en el marco del proyecto *"Transformando la Educación Inclusiva en el Perú"*, cuya implementación coincidió con un contexto de reforma educativa impulsada por el Decreto Supremo N°.007-2021-MINEDU, que promovía la transición del modelo de apoyo especializado en educación inclusiva, pasando de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) hacia los nuevos Servicios de Apoyo Educativo (SAE). En este escenario, los principales beneficiarios del proyecto fueron profesionales vinculados a dichos servicios de apoyo educativo. La sistematización busca comprender de manera crítica las tensiones, resistencias y estrategias de gestión que emergieron en los actores durante la implementación del proyecto.

La sistematización adopta un enfoque cualitativo con diseño narrativo- reflexivo, combinando análisis documental y entrevistas semiestructuradas a actores clave del proceso. Desde un posicionamiento reflexivo, la autora —integrante del equipo técnico— reconstruye los momentos críticos de la intervención, identificando la brecha entre el mandato normativo y las condiciones reales de implementación, las resistencias profesionales vinculadas a la identidad y el *habitus* de los actores educativos, y las estrategias de mediación pedagógicas que el proyecto desplegó para acompañar el cambio institucional.

El análisis dialoga con la teoría del habitus y el campo profesional de Bourdieu (1988, 2007), el modelo social de la discapacidad sistematizado por Palacios (2008) y los aportes de Freire (1970) sobre concienciación y aprendizaje transformador. Los hallazgos evidencian que las resistencias no responden únicamente a déficits técnicos en la implementación de la política, sino también a tensiones identitarias y culturales profundamente arraigadas en las prácticas educativas. La sistematización contribuye con insumos concretos para el diseño de futuras políticas de educación inclusiva más pertinentes y sostenibles, alineadas al ODS 4 y al ODS 10.

Palabras clave: Sistematización de experiencia, Educación Inclusiva, implementación de políticas educativas, Servicio de Apoyo Educativo (SAE) y actores educativos.

GLOSARIO

DRE: Dirección Regional de Educación:

DUA: Diseño Universal para el Aprendizaje. Marco pedagógico que parte de reconocer la diversidad como condición natural del aula. Propone pensar la enseñanza desde el inicio para todos, sin adaptaciones posteriores, trasladando el problema desde lo que el estudiante no puede hacia lo que el entorno no le ofrece.

EBE: Educación Básica Especial. Modalidad del sistema educativo peruano orientada a la atención de estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad. De ella dependían normativamente los equipos SAANEE antes de la reforma SAE.

EBR: Educación Básica Regular. Modalidad principal del sistema educativo peruano, que comprende los niveles de inicial, primaria y secundaria.

MINEDU: Ministerio de Educación del Perú. Órgano rector del sistema educativo nacional, responsable de definir las políticas, normas y lineamientos en materia educativa, incluyendo la política de educación inclusiva y la creación del modelo SAE.

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible. Marco de metas globales adoptado por las Naciones Unidas en 2015.

SAE: Servicio de Apoyo Educativo. Modelo de apoyo a la inclusión educativa creado por el Decreto Supremo N.° 007-2021-MINEDU que reemplaza progresivamente al SAANEE. Se organiza en dos modalidades: el SAEE (externo, ubicado en la UGEL) y el SAEI (interno, ubicado dentro de la institución educativa).

SAANEE: Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales. Equipos de especialistas en educación especial que, bajo el modelo anterior al SAE, visitaban periódicamente las escuelas regulares para orientar a los docentes en la atención de estudiantes con discapacidad.

SAEE: Servicio de Apoyo Educativo Externo. Modalidad del SAE ubicada en las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), que brinda apoyo y asesoramiento a las instituciones educativas de su jurisdicción desde una posición externa a las escuelas.

SAEI: Servicio de Apoyo Educativo Interno. Modalidad del SAE ubicada dentro de las propias instituciones educativas de Educación Básica Regular, con el propósito de brindar apoyo más cercano y continuo a los estudiantes con discapacidad y a los docentes de aula.

SIP: Sense Internacional Perú

UGEL: Unidad de Gestión Educativa Local. Instancia de gestión educativa descentralizada, dependiente de la DRE, que administra y supervisa los servicios educativos a nivel local.

1. PRESENTACIÓN

En el Perú, el 95,7% de los estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela lo hacen en instituciones de educación básica regular, pero solo el 45,3% logra culminar la educación básica (CONADIS, 2024). Esta paradoja es reveladora, porque la mayoría está matriculada en escuelas regulares, pero más de la mitad no termina sus estudios.

Si bien el país cuenta con un marco normativo que reconoce su derecho a una educación inclusiva y de calidad, el problema está en la distancia que separa lo que las políticas ordenan de lo que ocurre en los territorios donde deben ejecutarse (Defensoría del Pueblo, 2019). Entender esta distancia desde adentro, desde la práctica profesional concreta, es el punto de partida de este informe de sistematización.

La autora es bachiller en sociología con experiencia en proyectos de desarrollo social y cooperación internacional. Desde el 2024 forma parte del área de Programas y Proyectos de Sense Internacional Perú (en adelante SIP), organización sin fines de lucro cuyo trabajo se orienta a defender los derechos y mejorar la calidad de vida de las personas con sordoceguera, discapacidad múltiple y discapacidad en general. Desde esta posición técnico-profesional, participa en la implementación del proyecto *"Transformando la Educación Inclusiva en el Perú",* dirigido a profesionales de los equipos de apoyo educativo en diversas regiones del interior del país.

Lo que hace singular este escenario es que estos profesionales de los equipos de apoyo educativo enfrentaban, al mismo tiempo, un cambio normativo de gran impacto en el campo de la educación inclusiva: la transición hacia un nuevo modelo de apoyo a la inclusión educativa (Servicio de Apoyo Educativo – SAE). Un mandato que llegó a los territorios sin presupuesto garantizado, sin herramientas operativas claras y sin que los propios profesionales contaran con orientaciones precisas sobre qué se esperaba de ellos.

Sistematizar esta experiencia responde a tres razones articuladas entre sí. Desde lo práctico, la transición al SAE sigue en curso y la ausencia de reflexión sistemática sobre lo que ocurrió en el 2025 ofrece evidencia concreta para que el Estado y la sociedad civil puedan diseñar acciones con mayor pertinencia. Desde lo académico y disciplinar, existe una notable escasez de sistematizaciones que analicen desde una posición interna cómo los actores del territorio procesan los cambios normativos que el Estado les impone; la sociología — con su capacidad para identificar las lógicas institucionales que subyacen a las resistencias, los vacíos y las tensiones de identidad profesional — aporta herramientas analíticas que los informes de

gestión no contemplan, y que este trabajo busca poner al servicio del análisis. Desde lo político, el Perú ha asumido compromisos con el ODS 4 (educación inclusiva y equitativa para todos) y el ODS 10 (reducción de desigualdades estructurales); compromisos que seguirán siendo meramente declarativos mientras la evidencia producida desde la práctica no se convierta en argumento para exigir su cumplimiento real.

El informe está dirigido a profesionales del campo de la educación inclusiva, a responsables de la toma de decisiones vinculadas al modelo SAE, y a investigadores y estudiantes interesados en los vínculos entre políticas públicas, cambio institucional y práctica pedagógica. Finalmente, se presenta como Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el título de Licenciada en Sociología, desde la convicción de que examinar críticamente la propia práctica profesional — tal como lo propone la sociología reflexiva — constituye una de las formas más honestas y rigurosas de producir conocimiento orientado a transformar aquello que aún no funciona (Bourdieu, 2007).

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1 La organización y el escenario de la intervención

El presente trabajo se enmarca desde la experiencia profesional desarrollada en Sense Internacional Perú (en adelante SIP), asociación sin fines de lucro constituida en julio de 2009, que orienta su quehacer a la promoción de los derechos y la mejora de las condiciones de vida de las personas con sordoceguera y discapacidad múltiple sensorial, así como de personas en su diversidad.

Desde su trayectoria institucional, la organización ha intervenido en distintos ámbitos como salud, educación, habilidades para la vida, sosteniendo una apuesta clara por la inclusión y el reconocimiento de grupos históricamente invisibilizados, no solo desde la provisión de servicios, sino también desde la generación de capacidades y la incidencia en el espacio público. En los últimos años, SIP ha priorizado de manera estratégica el campo de la educación inclusiva, articulando su trabajo con el Ministerio de Educación en los niveles nacional, regional y local, con presencia en 17 regiones del país y más de 1,400 personas beneficiadas directamente solo durante el 2024 (Sense Internacional Perú, 2024).

En este marco, la autora se desempeña desde el 2024 en el área de Programas y Proyectos de SIP, participando desde una posición técnico-profesional vinculada directamente a la implementación y acompañamiento del proyecto "*Transformando la Educación Inclusiva,*

en Perú". Esta ubicación dentro de la institución implica una participación activa en todos los procesos operativos y estratégicos del proyecto, así como un involucramiento cercano con los actores, prácticas y decisiones que configuran la experiencia a sistematizar.

Para comprender la experiencia, resulta necesario situarla en el contexto más amplio del sistema educativo peruano, que arrastra problemas estructurales que no se limitan a déficits de la infraestructura o los recursos materiales, sino que responden a una deuda histórica de exclusión aún no resuelta.

En el Perú, apenas el 45,3% de las personas con discapacidad logran culminar la educación básica regular (CONADIS, 2024), y de los 95,757 estudiantes con discapacidad matriculados según el Censo Educativo 2023, el 68,6% se concentran en escuelas de Educación básica Regular (EBR). Sin embargo, estar matriculado no equivale a aprender. Como señaló la Defensoría del Pueblo en su informe N°183, existe una forma de exclusión interna donde el estudiante con discapacidad asiste a clases, figura en la lista de asistencia, pero no recibe las adaptaciones pedagógicas ni los apoyos especializados que necesita, con lo que su derecho a aprender termina siendo poco más que un trámite administrativo vacío (Defensoría del Pueblo, 2019). Esta situación se agrava en los territorios rurales: mientras que en las ciudades las personas con discapacidad alcanzan un promedio de 7 años de escolaridad, en las zonas rurales ese promedio cae a 4 años (CONADIS, 2024), evidenciando que la exclusión no es homogénea, sino que se multiplica cuando se cruza con la variable geográfica.

Frente a este escenario, el Estado peruano contó con los equipos de Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE) como principal soporte para las escuelas de EBR: equipos de especialistas en educación especial que visitaban periódicamente las instituciones para orientar a los docentes de aula en la atención de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, al depender normativamente de la Educación básica Especial (EBE) y no de la EBR, su alcance era limitado y externo a la dinámica cotidiana del aula. La Defensoría del Pueblo (2019) y el propio MINEDU (2021) evidencian que la demanda supera ampliamente su capacidad operativa, con limitaciones no solo presupuestales sino también de diseño del propio modelo. Fue así como en el año 2021 se impulsó la implementación de un nuevo modelo inclusivo en las escuelas (Decreto N° 007-2021-MINEDU), que consistió en la creación de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE): equipos ubicados tanto dentro de las UGEL —como servicio externo, SAEE— como en las propias instituciones educativas —como servicio interno, SAEI—, con el propósito de ampliar la cobertura y fortalecer la atención a los estudiantes en su diversidad dentro de las aulas

regulares. No obstante, esta reforma llegó a los territorios sin presupuesto garantizado, sin personal exclusivo ni herramientas operativas claras, y en un contexto de inestabilidad política crónica que desde el año 2017 ha generado una alta rotación de funcionarios desde el nivel ministerial hasta el técnico, obstaculizando cualquier proceso de cambio sostenido. El resultado fue un periodo de profunda incertidumbre institucional que marcó el escenario en el que se implementó el proyecto.

2.2 El proyecto, sus actores y sus acciones

El año 2025 constituye el marco temporal específico de esta sistematización. Durante ese periodo, SIP implementó el proyecto educativo "*Transformando la Educación Inclusiva en el Perú"* implementado por SIP, cuyo propósito general es contribuir al reconocimiento pleno de los derechos de las personas con discapacidad en el Perú, desde la innovación en los servicios educativos y una incidencia estratégica que involucre al Estado y a la sociedad civil en la sostenibilidad de estos cambios. En particular, esta sistematización se sitúa dentro del resultado 2, orientado a garantizar que los profesionales de educación en las regiones priorizadas adquieran habilidades, conocimientos y estrategias para sostener la inclusión efectiva de estudiantes de 4 a 17 años dentro de las escuelas de educación básica regular. Es importante precisar que el proyecto no fue concebido originalmente para acompañar la transición normativa del SAANEE-SAE; sin embargo, su implementación coincidió con ese proceso de reconfiguración institucional, lo que situó la experiencia en un escenario mucho más complejo del previsto.

La población beneficiaria directa estuvo conformada por profesionales de los servicios de apoyo educativo: profesionales SAANEE, coordinadores de los nuevos equipos SAE y docentes de aula regular SAEI. Se trató de un grupo heterogéneo en formación y experiencia, que enfrentaron una sobrecarga de funciones y una redefinición de su rol institucional para la que no habían sido preparados. De manera indirecta, la experiencia benefició a estudiantes con discapacidad y sus familias en la medida que el fortalecimiento de las capacidades profesionales y la mejora de las prácticas institucionales buscaban incidir en la calidad de los apoyos brindados en las escuelas. La intervención también involucró a actores institucionales clave: las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de las regiones intervenidas, cuya articulación fue determinante para legitimar los procesos en los territorios.

Las acciones que se desplegaron durante la implementación del proyecto se organizaron de manera progresiva y articulada, combinando estrategias de intervención directa con procesos de acompañamiento y ajuste en función de las dinámicas territoriales. Desde el inicio se otorgó prioridad a la planificación en coordinación con las instancias regionales y locales, lo que permitió adecuar la intervención a las condiciones reales de cada territorio focalizado. Asimismo, se implementaron actividades orientadas al fortalecimiento de las capacidades de los profesionales vinculados a los servicios de apoyo, a través de espacios formativos presenciales y virtuales, centrados en el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas. De manera complementaria se desarrolló un acompañamiento técnico que permitió dar seguimiento a la implementación de lo trabajado, atender consultas emergentes y fortalecer las réplicas y transferencia de aprendizaje entre pares. Este acompañamiento se concibió como un soporte cercano y flexible orientado a sostener los procesos de inclusión educativa en contextos diversos y en permanente transformación.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE SISTEMATIZACIÓN

La presente sección delimita el horizonte reflexivo desde el cual se aborda esta sistematización. Más allá de reconstruir cronológicamente los hechos, lo que se busca es comprender las dinámicas que atravesaron la implementación del proyecto "*Transformando la Educación Inclusiva en el Perú"* durante el año 2025 en un contexto particular del sistema educativo peruano: la transición hacia el modelo de Servicio de Apoyo Educativo (SAE). A continuación, se presentan los objetivos y preguntas que orientarán la experiencia.

3.1 Objetivo general

Sistematizar críticamente la experiencia profesional desarrollada durante la implementación del proyecto *"Transformando la Educación Inclusiva en el Perú"* (2025), con el fin de comprender las tensiones, resistencias y aprendizajes que emergieron en el proceso de transición hacia el modelo de Servicio de Apoyo Educativo (SAE) en el sistema educativo peruano.

3.2 Objetivos específicos

Del objetivo general se desprenden tres dimensiones de análisis que la presente sistematización se propone examinar:

- Reconstruir la trayectoria de la intervención del proyecto, identificando los nudos críticos de gestión y los vacíos normativos e institucionales que condicionaron el proceso de transición hacia el modelo SAE en los territorios.
- Analizar cómo las trayectorias y disposiciones profesionales de los actores de los servicios de apoyo educativo (SAANEE y SAE) configuraron sus tensiones, resistencias e identidades frente al proceso de transición hacia el modelo inclusivo.
- Identificar las estrategias de mediación pedagógica e institucional desplegadas durante la intervención, extrayendo aprendizajes para el diseño de futuras políticas de educación inclusiva más pertinentes y sostenibles.

Para orientar el proceso de reconstrucción y reflexión de la experiencia, se plantean algunas interrogantes:

Pregunta general: ¿De qué manera las condiciones estructurales del sistema educativo peruano, las tensiones de los actores y las estrategias de mediación del proyecto configuraron el proceso de transición hacia el modelo SAE durante el año 2025?

¿Qué vacíos normativos e institucionales condicionaron la implementación del modelo SAE en los territorios de intervención?

¿De qué manera las trayectorias y disposiciones profesionales de los actores del SAE configuraron sus tensiones, resistencias e identidades frente al proceso de transición?

¿Qué aprendizajes dejaron las estrategias de mediación y soporte desplegadas durante la intervención para el diseño de futuras políticas de educación inclusiva?

4. MARCO TEÓRICO

4.1 Antecedentes: Mapeo de experiencias y miradas sobre la inclusión

Los estudios que se presentan a continuación permiten situar la presente sistematización dentro de un campo de investigación activo y heterogéneo. La selección no pretende ser exhaustiva, sino articulada: cada antecedente ilumina una dimensión específica de los ejes que orientan este trabajo. La organización sigue tres dimensiones que convergen con los objetivos de la sistematización: la gestión institucional de la política educativa inclusiva, las actitudes y resistencias de los actores educativos y el fortalecimiento de capacidades como estrategia de mediación.

Un primer grupo de estudios se concentra en las condiciones institucionales que condicionan, o bloquean, la implementación efectiva de la educación inclusiva en el Perú.

Tapia & Cueto (2018), en el marco del proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú - FORGE, analizaron los procesos de gestión educativa en contextos descentralizados mediante una metodología mixta. Su hallazgo central es que existe una brecha significativa entre los lineamientos nacionales y su traducción operativa en el nivel regional y local, brecha que no corresponde a la mala voluntad de actores sino a la debilidad de las capacidades institucionales de las instancias intermedias. Esta lectura estructural resulta especialmente pertinente para comprender los nudos críticos de gestión que marcaron la transición al SAE, dado que la experiencia sistematizada evidencia exactamente esa misma fractura: una norma que existía en el nivel central pero que no llegaba operativizada a las instituciones educativas.

En la misma línea, el Informe Defensorial N° 183 (Defensoría del Pueblo, 2019) evaluó el cumplimiento de derecho a la educación inclusiva a partir de visitas de supervisión, entrevistas y análisis normativo. Su conclusión es contundente, aunque existe un marco normativo relativamente desarrollado, la ausencia de mecanismos claros de articulación interinstitucional genera vacíos persistentes en la implementación, con mayor impacto en las regiones con menores recursos técnicos y humanos. Este informe constituye un antecedente de política pública que documenta, desde el Estado, las mismas fracturas que la experiencia sistematizada identifica desde la práctica de la cooperación internacional. Palacios Garay et al. (2025) profundizaron en estas brechas mediante entrevistas semiestructuradas a directivos y especialistas educativos de diversas regiones del país, concluyendo que la falta de seguimiento y evaluación debilita la sostenibilidad de las acciones inclusivas, hallazgo que dialoga directamente con una de las tensiones centrales de la intervención aquí sistematizada: la dificultad de sostener los aprendizajes generados cuando el proyecto concluye y el Estado no ha instalado mecanismos propios de acompañamiento.

Un segundo grupo de investigaciones empíricas pone el foco en los sujetos que deben implementar la inclusión en el cotidiano escolar. Lipe (2024), desde un enfoque cuantitativo examinó la relación entre el nivel de formación especializada y las actitudes docentes frente a la inclusión, concluyendo que la baja preparación técnica se asocia a percepciones negativas y la tendencia a percibir la inclusión como una carga adicional antes que un enfoque pedagógico transversal. Este hallazgo se complementa con Zevallos (2025), quien, bajo una metodología mixta, analizó las brechas entre actitudes declaradas y prácticas pedagógicas reales, señalando que muchos docentes expresan posturas favorables hacia la

inclusión, pero no las traducen en cambios metodológicos concretos, lo que evidencia que la resistencia no siempre es explícita, sino que se manifiesta también en la reproducción silenciosa de prácticas tradicionales que dificultan la atención a la diversidad.

Ambos hallazgos resultan especialmente pertinentes para esta sistematización, dado que los profesionales del SAE con quienes trabajó el proyecto reproducen ese mismo patrón: un discurso inclusivo coexistiendo con prácticas pedagógicas que seguían ubicando el problema en el déficit del estudiante y no en las barreras del entorno.

De otro lado, desde una perspectiva más teórica, Colín (2025) profundiza en el carácter cultural de esas resistencias, argumentando que están ancladas en creencias y prejuicios sedimentados en la cultura escolar, donde la diversidad sigue siendo percibida como un obstáculo para el logro pedagógico. Su aporte más relevante para esta sistematización es la propuesta de leer las resistencias como procesos culturales colectivos y no como actitudes individuales aisladas, lo que desplaza el foco de la intervención desde el sujeto hacia las condiciones que producen y reproducen esas disposiciones.

Un tercer grupo de estudios aborda las estrategias que han demostrado mayor potencial para visibilizar la educación inclusiva en contextos complejos. Lizárraga et al. (2024) analizan los mecanismos de acompañamientos técnico-pedagógico que el MINEDU provee a las DRE y UGEL, concluyendo que resultan limitados y discontinuos. La falta de articulación entre niveles de gobierno genera confusión operativa y una gestión reactiva que impide responder con pertinencia a las necesidades del territorio. Desde una perspectiva complementaria, Paico (2019) estudió la implementación de la educación inclusiva en Lima Metropolitana y encontró que los avances logrados dependen, en gran medida, de alianzas entre actores estatales y la sociedad civil, aunque esa dependencia limita la posibilidad de producir cambios estructurales a largo plazo. Ambos estudios permiten comprender una tensión que la experiencia sistematizada reprodujo con claridad: el proyecto de Sense Internacional Perú pudo generar avances precisamente porque operó desde una lógica de articulación con las instancias regionales, pero esa articulación dependía de condiciones que el Estado no garantiza de manera sistemática.

El antecedente más directamente vinculado a este trabajo es el de la Calle (2025), quien analizó la implementación de los SAE entre 2021 y 2024 a partir de una experiencia profesional con énfasis en el marco normativo y el enfoque de derechos. Aunque su mirada es predominantemente jurídico-normativa, su conclusión central es coincidente con los

hallazgos de esta sistematización: la normativa existe, pero enfrenta barreras operativas que impiden su transformación real en prácticas cotidianas. La diferencia es que este trabajo avanza un paso más, pues no se limita a describir esas barreras desde el marco normativo, sino que las analiza desde adentro, desde la práctica profesional directa en territorio, articulando simultáneamente la gestión institucional, las resistencias de los actores y las estrategias de mediación que el proyecto desplegó para responderles.

En conjunto la literatura revisada permite identificar tres aspectos centrales en el estudio de la educación inclusiva en el Perú: las brechas entre lo normativo y su implementación, la influencia de las actitudes y resistencias de los actores educativos en las prácticas pedagógicas y la relevancia del fortalecimiento de capacidades para impulsar procesos. Sin embargo, estos trabajos también dejan ver un vacío analítico, pues ninguno aborda la transición al modelo SAE desde una sistematización de experiencia profesional que articula simultáneamente la gestión institucional, las resistencias de los actores y las estrategias de mediación, a través del saber producido desde la práctica directa en territorio.

4.2 Perspectivas teóricas, conceptualización, ejes articuladores

Las perspectivas teóricas que articulan esta sistematización no operan de manera independiente sino como un argumento progresivo que responde a una misma pregunta desde tres niveles distintos: ¿por qué la educación inclusiva en el Perú no logra transformarse en práctica cotidiana pese a contar con un marco normativo que la ordena? La respuesta que este marco construye es que esa brecha se explica simultáneamente por las limitaciones estructurales del Estado para garantizar las condiciones que sus propias reformas requieren, por las disposiciones culturales de los actores que equipan históricamente discapacidad con incapacidad y que ninguna norma desactiva por sí sola, y por la ausencia de procesos formativos que combaten primero esa concepción antes de proveer herramientas. Los tres enunciados teóricos que se desarrollan a continuación responden, en ese orden, a esa pregunta.

La norma sin condiciones: gobernanza y vacíos institucionales

---

Enunciado teórico 1: La implementación de la educación inclusiva es un proceso complejo, situado y desigual: la distancia entre la norma y su operacionalización en el territorio no expresa fallas individuales, sino las limitaciones estructurales del Estado para garantizar las condiciones que sus propias reformas requieren; y cuando esas condiciones no existen, la sociedad civil las provee, asumiendo una responsabilidad que le corresponde al sistema.

Analizar la transición al modelo SAE exige partir de una premisa que con frecuencia se pasa por alto: que promulgar una norma no equivale a implementarla.

Desde la teoría de planificación situacional, Carlos Matus (1987) advirtió que los aparatos estatales tienden a tratar problemas sociales complejos como si fueran problemas administrativos cerrados, cuando en realidad desbordan las capacidades técnicas y organizacionales disponibles. La transición al SAE ilustra ese desfase con precisión: una reforma que exige articulación interinstitucional y adaptación territorial, pero que fue puesta en marcha sin garantizar simultáneamente los recursos, el personal, ni el acompañamiento que la hacen viable. La norma establece el deber ser, pero no garantiza las condiciones para que ese deber ser se convierta en práctica. Sinecio López (2009), desde la sociología política, precisa las razones estructurales de este desfase: la presencia desigual del Estado en el territorio produce resultados fragmentados y heterogéneos en la implementación de las políticas sociales, no por voluntad de los actores sino por la debilidad del entramado institucional que debe sostenerlas. Esa desigualdad estructural es la que explica por qué una misma reforma puede avanzar con fluidez en algunas regiones y quedar paralizada en otras, dependiendo, no de las normas sino, de las condiciones locales en que deben ejecutarse.

Cuando el Estado no puede proveer las condiciones que su propia reforma requiere, los organismos de la sociedad civil tienden a ocupar ese vacío. Evans (1996), desde los estudios sobre Estado y desarrollo, propone el concepto de autonomía enraizada para describir la posición más productiva que puede adoptar esos actores: requieren autonomía técnica suficiente para operar con criterio propio, pero también vínculos de coordinación con el Estado que permitan que sus acciones tengan continuidad y escala más allá del proyecto específico. Sin esa articulación, la intervención no estatal resuelve el problema de inmediato sin modificar las condiciones estructurales que lo generan, lo que puede derivar a una naturalización de la falla estatal y una dependencia que limita la posibilidad de producir cambios sostenidos a largo plazo.

Discapacidad como incapacidad: disposiciones culturales e identidades en disputa

---

Enunciado teórico 2: *Las resistencias frente a la educación inclusiva tienen tres raíces simultáneas: condiciones de trabajo que el sistema no ha resuelto, disposiciones culturales que reproducen la equiparación histórica entre discapacidad e incapacidad, y disputas identitarias que los procesos de transición institucional generan en el campo profesional.*

Si el primer enunciado teórico sostiene la base de por qué la norma no se convierte en práctica desde el nivel estructural, este segundo eje profundiza en los actores que deben implementarla y en las razones por las que la exclusión persiste incluso en quienes no la rechazan de manera explícita. Una lectura desde la mirada sociológica revela que las

resistencias no se explican por déficits técnicos o falta de compromiso, sino que tienen raíces más profundas – prejuicios y estigmas históricamente sedimentados sobre la capacidad de aprender y participar de los estudiantes con discapacidad – que operan de manera simultánea y se refuerzan mutuamente.

La raíz más profunda remite a la manera en que la discapacidad ha sido históricamente construida como sinónimo de incapacidad. Esta propuesta tiene un origen en el modelo médico-rehabilitador, que durante décadas fue el marco dominante para comprender la discapacidad. Bajo ese modelo, la discapacidad era concebida como un déficit inherente al individuo que debía ser diagnosticado, tratado y corregido para aproximarlo a un estándar de normalidad; desde esa lógica, el estudiante con discapacidad era ante todo alguien que no podía aprender al ritmo del aula, no podía participar en condiciones de igualdad, era incapacitado para muchas cosas, y por tanto debía ser atendido por especialistas fuera del espacio común (Palacios, 2008). Es precisamente contra esa concepción que el modelo social de la discapacidad se construye como alternativa. Esta perspectiva, incorporada a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), propone un desplazamiento conceptual fundamental: que la discapacidad no es un atributo del individuo sino el resultado de la interacción entre las características de una persona y las barreras que el entorno le impone. Bajo esta mirada, el problema no está en el estudiante sino en un sistema educativo que no fue diseñado para atender a la diversidad. Sin embargo, ese desplazamiento es difícil de producir porque la ecuación discapacidad-incapacidad no es solo una opinión individual, sino está incorporada como disposición duradera en los actores que se formaron dentro de un sistema que por mucho tiempo segregó a estos estudiantes, y mientras esa concepción no sea cuestionada, cualquier herramienta técnica será reinterpretada desde la lógica que se pretende transformar.

La pregunta entonces es por qué esa disposición persiste incluso en quienes no rechazan la inclusión de manera explícita. La explicación no pasa por la falta de voluntad ni de formación. Los supuestos que orientan la percepción y la acción de los actores educativos se forman a lo largo de trayectorias de socialización dentro de un sistema que históricamente fue diseñado para atender a un estudiante promedio y derivar fuera del aula a quienes no encajaban, y a ese proceso de incorporación de disposiciones duraderas Bourdieu (2007) lo denomina habitus. Cuando el SAE les exige asumir la inclusión como responsabilidad propia, ese mandato entra en colisión con un habitus construido durante años en la lógica

contraria y esa colisión no se resuelve con más información sino con un proceso de cuestionamiento de las propias disposiciones.

Esa disposición no surgió por inercia. La escuela fue construida desde su origen como un dispositivo de normalización, un aparato de clasificación que organiza a los sujetos según su proximidad a un estándar de referencia y ubica a quienes se alejan en una posición de otredad (Foucault, 2002). Es en ese dispositivo donde se produce y reproduce la ecuación discapacidad-incapacidad, pues el estudiante con discapacidad no es simplemente diferente sino clasificado como alguien que no puede aprender al ritmo que la institución espera, y esa clasificación termina legitimando su exclusión como si fuera algo natural y no una producción institucional. Bourdieu completa el cuadro al mostrar que esa estructura no opera únicamente desde afuera, sino que se internaliza en quienes se formaron dentro de ella, y por eso no basta con promulgar una ley inclusiva para desactivarla. Sigue presente en el lenguaje que los actores usan, en las expectativas que tienen sobre sus estudiantes y en las rutinas que reproducen día a día, muchas veces sin advertir que con ello están reproduciendo la misma exclusión que la norma pretende eliminar.

Las disposiciones culturales descritas no operan solas, y en contextos de transición institucional emerge otra raíz igualmente relevante: la identitaria. Bourdieu (1988) conceptualiza el campo profesional como un espacio de competencia en el que los actores acumulan y defienden capital simbólico: reconocimiento, autoridad técnica y legitimidad. Cuando la reforma del SAE reconfigura ese campo —transfiriendo funciones que antes correspondían al especialista externo hacia el docente de aula regular y hacia los nuevos equipos SAE—, quienes construyeron su identidad dentro del modelo anterior experimentan la transición no solo como un cambio de funciones sino como una amenaza a la posición que ocupan en él. Si cualquier docente puede y debe asumir la educación inclusiva, el lugar del especialista SAANEE queda en cuestión, y esa amenaza genera tensiones que no pueden explicarse como simple resistencia al cambio sino como la defensa de un capital simbólico construido a lo largo de una trayectoria profesional. Cuando esa dimensión no es considerada en el diseño de las estrategias de transición, la hostilidad que emerge no responde a la reforma en sí sino a la manera en que esta despoja a los actores de una posición que construyeron durante años.

Fortalecimiento de capacidades: concienciación, práctica reflexiva y aprendizaje colectivo

---

Enunciado teórico 3: El fortalecimiento de capacidades en educación inclusiva solo genera cambio real cuando sigue una secuencia: primero transforma la concepción del profesional sobre la discapacidad, desplazando la equiparación histórica entre discapacidad e incapacidad, y luego provee herramientas concretas para actuar sobre esa nueva comprensión en el aula..

Si los dos ejes anteriores explican por qué la exclusión persiste, desde un nivel estructural y desde un nivel de las disposiciones de los actores, este tercer eje responde a la pregunta de cómo puede producirse el cambio. Y la respuesta que se construye es que ese cambio no es posible si la formación comienza por los instrumentos técnicos sin haber cuestionado primero la concepción sobre la discapacidad. Mientras la discapacidad siga siendo percibida como incapacidad, cualquier herramienta diseñada para responder a la diversidad será reinterpretada desde esa lógica: el DUA se convierte en una adaptación para 'los que no pueden', el informe psicopedagógico en un trámite burocrático, y la inclusión en una responsabilidad que corresponde al especialista y no al docente de aula. El instrumento es adoptado, pero no genera cambio real

Freire (1970) argumenta que el aprendizaje transformador no se produce por acumulación de información, sino por un proceso de concienciación en el que los sujetos reconocen críticamente las condiciones que estructuran su realidad y se descubren capaces de actuar sobre ellas. En el contexto de la educación inclusiva, esa concienciación implica que el profesional reconozca que las barreras no están en el estudiante sino en el entorno que él mismo contribuye a reproducir, lo que requiere una apertura conceptual que la transmisión formal de contenidos difícilmente produce por sí sola.

Desde la teoría de la práctica reflexiva, Schön (1998) precisa el mecanismo por el que esa apertura se produce: los profesionales aprenden genuinamente cuando reflexionan sobre su propia práctica, y no únicamente cuando reciben información externa. De esta forma, distingue entre la reflexión en la acción, que ocurre mientras se vive la experiencia, y la reflexión sobre la acción, que se produce cuando el sujeto analiza críticamente lo que ya ocurrió. Los talleres vivenciales activan ambas dimensiones, pues al confrontar al docente con sus propias reacciones frente a la discapacidad, generan una experiencia concreta que desencadena procesos de reflexión que ningún manual puede sustituir.

En ese marco se inscribe el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose y Meyer (2002), no solo como herramienta técnica, sino como dispositivo conceptual que materializa el desplazamiento desde el déficit del individuo hacia las barreras del entorno de aprendizaje, permitiendo de esta manera al docente asumir la inclusión como mejora de su práctica para toda la clase y no como una responsabilidad adicional.

Finalmente, Wenger (2001) muestra que la apropiación duradera del conocimiento no ocurre en momentos de transmisión formal, sino en comunidades de práctica, es decir en espacios donde los participantes comparten un campo de acción, construyen comprensión conjunta, reaprenden y negocian el significado de su trabajo. Cuando quienes fueron formados se convierten en facilitadores de procesos similares en su propio territorio, el aprendizaje deja de ser una adquisición individual y se convierte en un recurso colectivo que el grupo puede sostener con independencia del actor externo. Desde esta perspectiva, los aprendizajes que esta sistematización busca identificar – herramientas apropiadas, enfoques transformados, concepciones renovadas sobre discapacidad – interesan no solo como productos de la intervención, sino como indicadores de la capacidad instalada que dejó en los actores y en las instituciones educativas que participaron del proceso.

5. METODOLOGÍA

Esta sistematización adopta un enfoque cualitativo e interpretativo. La elección responde a la naturaleza del fenómeno que busca comprender un proceso de intervención educativa que involucra transformaciones en las prácticas, identidades y representaciones de los profesionales participantes. Ese tipo de fenómenos exige una aproximación centrada en los significados que los propios actores construyen sobre su experiencia. Como sostiene Vasilachis (2006), la investigación cualitativa parte del supuesto de que el conocimiento social no es neutral ni descontextualizado, sino que emerge siempre de manera situada, relacional e históricamente condicionada.

A ello se suma una exigencia reflexiva que en este caso no puede eludirse, puesto que quien suscribe el informe forma parte del equipo técnico de la organización que ejecutó la intervención. Esa posición otorga acceso privilegiado al campo, pero también impone la necesidad de objetivar la propia implicación (Bourdieu y Wacquant, 1995). Por ello, la postura reflexiva no es aquí una declaración de intenciones, sino una condición metodológica que atraviesa todo el proceso.

El diseño es narrativo-participativo, ya que busca sistematizar la experiencia a partir de la reconstrucción crítica para comprender las tensiones y extraer aprendizajes que retroalimenta la práctica (Jara, 2018). La dimensión participativa se expresa en la incorporación de las voces de los actores involucrados como fuentes legítimas de saber (Borda, 1999).

El objeto del presente documento es el proceso de implementación del programa de fortalecimiento de capacidades dirigido a profesionales del SAANEE y SAE en cinco regiones del país, ejecutado por Sense Internacional Perú. La unidad de análisis es la interacción entre los actores institucionales (equipo técnico, consultora y profesionales SAANEE/SAE) en un contexto de transformación normativa e incertidumbre institucional. Interesa, en particular, como esos actores negocian sentidos y adaptaciones a lo largo del proceso.

La estrategia de recojo de información combina dos técnicas bajo un criterio de triangulación metodológica: el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas (Denzin, 1970). Esta combinación permite contrastar lo que los documentos institucionales registran como la historia formal de la intervención con lo que los actores vivieron y significaron en su experiencia concreta. En primer lugar, el análisis documental, como técnica, permite reconstruir procesos sociales a partir de huellas escritas (Valles,1997). Se analizaron los documentos oficiales de Sense Internacional Perú como reportes trimestrales, planes de capacitación, diagnósticos regionales y actas de reunión. Estos materiales permitieron reconstruir la secuencia formal de la intervención y las categorías con las que la organización interpretó su propia práctica. En segundo lugar, las entrevistas semi estructuradas permiten construir un diálogo flexible guiado por ejes temáticos pero abierto a lo que el entrevistado considera relevante (Taylor y Bogdan, 1987). Esta última, es la técnica central para acceder a la información que los documentos no registran: las resistencias, los conflictos y estrategias informales de adaptación que emergieron durante la implementación del proyecto. Acceder a esa dimensión es fundamental, pues una cosa es la historia formal que los documentos registran y otra la experiencia concreta de quienes implementaron el proceso, son perspectivas distintas que solo la voz de los propios actores pueden revelar. Para ello se realizaron 8 entrevistas a través de la plataforma zoom y/o llamadas telefónicas debido a que los actores a entrevistar se encuentran en diversas regiones del Perú.

Tabla 1

Matriz de entrevistas semiestructuradas

Público	N°	Justificación y criterios de selección
Coordinadora del Proyecto	1	Rol estratégico en la gestión institucional y toma de decisiones. Su testimonio reconstruye la lógica organizacional que orientó la intervención desde el nivel central.
Consultora Pedagógica	1	Condujo los talleres formativos. Su entrevista identifica los nudos críticos del aprendizaje y las adaptaciones realizadas durante la implementación.
Profesionales SAANEE y/o SAE	6	Criterios: (a) haber culminado el 100% del proceso formativo; (b) participación activa en las réplicas; (c) representatividad mixta entre perfiles SAANEE, SAE Externo (UGEL) y SAE Interno (IE). Identificador: P1 (Especialista SAANEE, Huancavelica), P2 (Coordinadora SAANEE, Huancavelica), P3 (Psicóloga SAE externo, Huancavelica), P4 (Coordinador SAE externo, Huánuco), P5 (subdirectora SAEI, Ayacucho) y P6 (Docente SAEI, Ayacucho)

Nota: Elaboración propia

El acceso a los actores para las entrevistas se apoyó, en primera instancia, en la vinculación institucional. Sin embargo, esa posición no garantiza por sí sola la confianza de los entrevistados, por ello, se implementaron algunas estrategias. La primera, fue la difusión a través de mensajes a través de los grupos de WhatsApp del proyecto, es decir, se solicitó a la institución compartir mensajes informativos sobre la sistematización mediante canales internos que ya utilizaba con los profesionales SAANEE-SAE de regiones, lo que permitió llegar a los posibles participantes desde un espacio conocido y de confianza. La segunda, fue brindar flexibilidad de horarios, desde el primer contacto, las entrevistas se acordaron de acuerdo con la disponibilidad de cada persona, reconociendo las condiciones de trabajo en regiones.

Las fuentes de información primarias son las personas entrevistadas y los registros directos de la intervención: grabaciones y notas de campo del proyecto. Las fuentes secundarias comprenden la documentación institucional de Sense Internacional Perú, los marcos normativos del Ministerio de Educación vinculados a la transición SAANEE-SAE, los registros de monitoreo del proyecto y bibliografía académica especializada.

Con respecto a los criterios éticos que todo proceso académico debe regir, en este caso la presente sistematización abarca tres principios. El primero, fue el consentimiento informado que garantiza que todos los participantes conozcan los objetivos y el uso de la información

antes de ser entrevistados. Segundo es la confidencialidad, se asegura mediante el uso de identificadores genéricos (P1-P6) asignados a los profesionales beneficiarios en lugar de sus nombres reales, a fin de proteger su identidad a lo largo de todo el informe. Finalmente, la reciprocidad, que implica devolver los resultados a los actores que participaron en la experiencia.

6. RECONSTRUCCIÓN DE LA EXPERIENCIA

6.1 Situación inicial

El inicio de la implementación del año 2 del proyecto (2025) estuvo marcado por tensiones estructurales vinculadas a la transición hacia el modelo de apoyo educativo (SAE) y por reconfiguraciones aún inestables de los territorios de intervención. En ese marco el proyecto inició el año enfrentando un escenario complejo, atravesado por avances normativos recientes, capacidades institucionales desiguales y servicios educativos que operaban bajo lógicas diversas (SAANEE, SAE externo y SAE interno), generando tensiones en la gestión y provisión de apoyos educativos.

Desde el punto de vista del proyecto, el comienzo del año no presentó un inicio en sentido estricto, sino la continuidad de un proceso que ya había tenido un primer despliegue durante el 2024. Sin embargo, a diferencia del año anterior, percibido como una etapa más exploratoria y gradual, el 2025 se presentaba como un periodo de mayor exigencia, en el que la transición hacia el SAE comenzaba a materializarse de forma concreta en las instituciones educativas y en niveles de gestión regional y local.

En este contexto los equipos del SAE se encontraban en pleno proceso de instalación o reorganización, con limitaciones vinculadas a la disponibilidad de recursos humanos, definición clara de funciones y comprensión del enfoque del modelo. Desde la perspectiva de los actores involucrados, el inicio del año estuvo cargado por sentimientos ambivalentes marcados tanto por expectativas frente a un nuevo ciclo del proyecto como por la incertidumbre que generaba el contexto educativo, estas percepciones no se expresaron de manera homogénea, sino que variaron según el lugar que cada actor ocupaba en el proceso.

En el caso de los profesionales de los servicios de apoyo educativo el inicio del 2025 estuvo marcado por una expectativa positiva frente a la posibilidad de contar con un acompañamiento que fortaleciera sus capacidades y les brindará orientaciones más claras para enfrentar las nuevas exigencias del modelo.

“Como profesional y como parte del equipo UGEL, valoro mucho que hayan pensado en nosotros. Este tipo de esfuerzos realmente fortalece el camino hacia una educación más inclusiva en nuestras escuelas” (Coordinadora SAE externo, UGEL Huanta. Reporte de Visita de diagnóstico del proyecto)

Desde la institución ejecutora, estas percepciones fueron claves para orientar la intervención. La expectativa institucional con la que se inició el año, sustentada en la trayectoria de la institución y en el vínculo construido con los profesionales de educación, se combinó con el reconocimiento de que el contexto demandaba una estrategia más situada sensible a las tensiones y capaz de acompañar procesos de cambio en condiciones reales.

Desde el punto de vista de los propios profesionales, esta expectativa convive con sentimientos de desorientación. P1, especialista SAANEE de Huancavelica, describe la situación de su equipo al inicio del año:

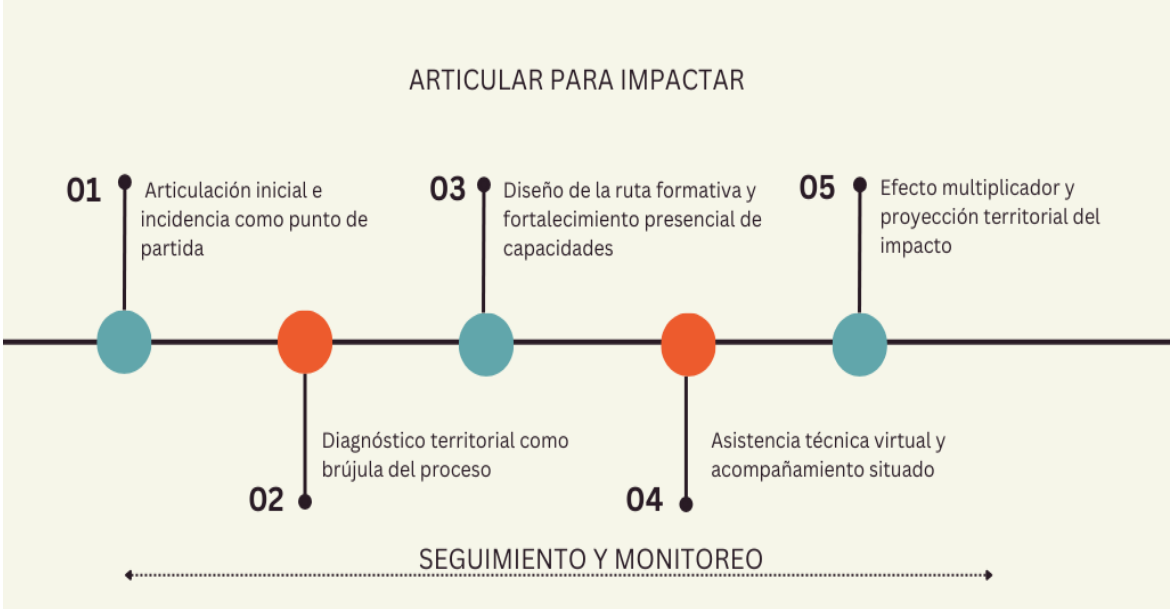
“Para mí, desde la UGEL de Angaraes, la verdad es que estaban muy perdidos. El MINEDU lo lanza, la DRE lo recibe, pero en algún punto se queda la información y no llega como debería llegar." (Especialista SAANEE, UGEL Angaraes, Huancavelica)

En este contexto el proyecto inició el año 2025, reconociendo que la intervención no podía centrarse únicamente en la transmisión de contenido técnicos, todo lo contrario, resultaba necesario articular, acompañar y fortalecer a los actores involucrados, considerando tanto las condiciones estructurales del sistema educativo, como las percepciones, expectativas y temores que atravesaban a quienes estaban llamados a implementar el modelo de apoyo educativo en el territorio.

6.2 Momentos de la experiencia

La reconstrucción del proceso permite comprender la intervención no como una secuencia lineal de actividades, sino como un recorrido progresivo de articulación, toma de decisiones y ajustes situados. En este proyecto, la gestión, la incidencia y la transición hacia el modelo de apoyo educativo (SAE) se entrelazan de manera constante, dando forma a una experiencia que fue definiéndose a partir del diálogo con el territorio.

Imagen N°1: Momentos de la experiencia (2025)



Nota: elaboración propia

El proceso se inició en un contexto centrado en la articulación institucional y la incidencia con actores educativos estratégicos del nivel regional y local. Este primer momento no tuvo como objetivo inmediato la ejecución de acciones formativas, sino la construcción de condiciones mínimas de gobernanza, que hicieran viable la intervención. Desde esta lógica el trabajo comienza con un acercamiento progresivo a las Direcciones Regionales de Educación (DRE), las Unidades de gestión Educativas Locales (UGEL) y, a nivel de sujeto, a las especialistas de Educación Básica Especial, quienes se convierten en actores clave para la implementación posterior.

De esta manera, la incidencia se expresó en la presentación del enfoque del proyecto, en la negociación de sentido y en la búsqueda de acuerdos que permitieran asumir el proceso como una tarea compartida. En esos primeros intercambios, los propios actores institucionales educativos, fueron poniendo sobre la mesa, las urgencias que atravesaban sus equipos, lo que reforzó el sentido de la intervención desde el inicio. En una reunión sostenida con el staff de la DRE Ayacucho, la especialista EBE señaló con precisión:

> *"Los equipos SAE aún se están conformando y capacitando, su fortalecimiento tomará tiempo. Mientras tanto, existe una alta demanda de apoyo por parte de directores y docentes para la atención de estudiantes con discapacidad." (Especialista EBE, Reporte de visita diagnóstica, 2025)*

Más que posicionarse como un actor totalmente externo, Sense Internacional Perú opta por una estrategia de coparticipación, reconociendo que, para obtener el impacto en los estudiantes, se necesita el trabajo articulado de las instancias regionales y locales, que asuman un rol activo en todo el proceso.

Una vez establecida la articulación inicial, el proyecto avanza hacia una fase de diagnóstico que marca un quiebre importante en la lógica de intervención, este proceso, se constituye como la brújula que orienta las decisiones posteriores. A su vez, este momento implica el desplazamiento del equipo a las regiones priorizadas y el contacto directo con la realidad de los servicios de apoyo educativo. A través de la visita, grupos focales y espacios colectivos, se recoge la información sobre necesidades de capacitación, limitaciones operativas y desafíos cotidianos que enfrentan los profesionales en su trabajo. Es así como esta fase permite reorientar la gestión del proyecto, desplazándose de una lógica de oferta formativa, hacia una lógica de respuesta situada y alineada con los vacíos reales que los profesionales experimentan en los territorios.

Continuando, el proyecto ingresa a una fase de despliegue de ruta formativa, que se organiza en dos grandes pilares: por un lado, la implementación de los talleres presenciales de fortalecimiento de capacidades en el marco del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y, por otro, la asistencia técnica virtual. En este apartado se aborda el primer pilar, correspondiente a los talleres presenciales. Estos espacios representan un hito en el proceso no solo por su carácter formativo, sino porque funcionaron como espacios de encuentro entre profesionales de distintas regiones, trayectorias y niveles de gestión. En ellos, el énfasis estuvo puesto en la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y la problematización de la transición hacia el modelo de apoyo educativo.

> *"En el taller que hemos estado, se recalcó que todos los niños tienen todas las capacidades para un aprendizaje, solo que hay que brindarle las condiciones que ellos necesitan, porque su forma de aprendizaje no es la misma de los demás niños. [...] Me ha servido bastante para poder un comprender el enfoque inclusivo" (P6, profesional SAEI, Ayacucho)*

La presencialidad permitió, además, ajustar los contenidos y dinámicas a las particularidades regionales, evidenciando que la transición al SAE no se reproduce de manera homogénea, sino que está mediada por condiciones institucionales y culturales específicas. En ese contexto, los talleres presenciales fueron valorados de manera

consistente por los participantes como un punto de inflexión en su comprensión del modelo inclusivo que se estaba implementando. P5, subdirectora y coordinadora SAEI de Huamanga, lo expresó de la siguiente manera:

> *"Gracias al taller, recién pudimos entender el paso del SAANEE al SAE, tanto interno como externo, y en qué consiste cada uno. Ahí recién abrimos los ojos: estamos amparados normativamente. Con eso volví empoderada." (subdirectora y coordinadora SAEI, huamanga)*

Posteriormente, lejos de cerrar el proceso formativo, los talleres dieron paso a una fase de asistencia técnica virtual concebida como un espacio de acompañamiento continuo. Esta etapa respondió a la necesidad de sostener los aprendizajes y de acompañar la puesta en práctica de las réplicas con sus pares y/o dentro de las instituciones educativas. La asistencia técnica se estructuró en torno a la retroalimentación de productos, el seguimiento personalizado y la resolución de dificultades emergentes. Este acompañamiento permitió evidenciar avances, pero también visibilizar las tensiones propias de la transición al modelo SAE, especialmente en contextos atravesados por alta carga administrativa y cambios normativos.

Es así como esta fase fortaleció la gestión del cambio, al ofrecer un soporte más cercano y flexible, ajustado a los ritmos y capacidades reales de los equipos educativos.

El proceso culminó con la activación del denominado efecto multiplicador, concebido desde el inicio del proyecto, como el corazón de la intervención. El proyecto apostó a que los participantes no se limitarán a recibir información, sino que asumieron un rol activo como agentes de cambio en sus regiones. De esta manera se realizaron réplicas en las instituciones educativas y en espacios regionales que ampliaron el alcance del proyecto, permitiendo que los aprendizajes se proyectan hacia otros docentes, directivos y actores del sistema educativo. De este modo, el impacto trascendió al grupo inicial, instalando capacidades y sensibilización a nivel territorial.

> *"Elegí una institución (para hacer la réplica) en la que se inscribieron varios docentes. De ellos, hubo tres que lograron llevar lo aprendido a la práctica de manera óptima, cumpliendo con la elaboración completa de los documentos […] la importancia de estos instrumentos para que los docentes, poco a poco, se apropien de estos recursos. Deben comprender que esto puede ayudar muchísimo a que los estudiantes con*

barreras y limitaciones de aprendizaje logren superarlas" (P4, profesional del SAE externo, UGEL Huánuco)

El efecto multiplicador constituye una expresión de la sostenibilidad del proceso y de la apropiación del modelo por parte de los actores locales. Es un proceso de difusión social del cambio, en que los actores formados asumen un rol activo en la circulación de saberes y prácticas dentro de sus territorios, de esta manera el proyecto no solo fortaleció capacidades individuales, sino que contribuyó a la conformación de redes informales de aprendizaje y apoyo entre profesionales.

6.3 Momentos críticos, decisiones tomadas y adaptaciones en la intervención

La intervención se desarrolló en un contexto que estuvo marcado por diversos momentos críticos que exigieron ajustes progresivos en las estrategias inicialmente previstas, estas dificultades no se presentaron como hechos aislados, sino que estuvieron estrechamente vinculadas al contexto de transición hacia el modelo de apoyo educativo (SAE), así como a las condiciones institucionales y operativas presentes en los territorios de intervención. En ese escenario, el equipo técnico fue adoptando decisiones orientadas a sostener el proceso formativo y garantizar la continuidad de las actividades, priorizando estrategias de acompañamiento cercano, flexibilidad operativa y adaptación contextual.

Uno de los primeros nudos críticos estuvo relacionado con el proceso de transición normativa entre el modelo SAANEE y el nuevo modelo SAE. Si bien el marco normativo había sido emitido por el Ministerio de educación, en los territorios persistía una importante falta de claridad sobre los procedimientos concretos para su implementación. Esta situación generó confusión entre los profesionales responsables de los servicios de apoyo educativo, quienes debían asumir nuevas funciones sin contar aún con instrumentos operativos que orienten su trabajo.

Esta situación fue vivida por la población beneficiaría, quienes se encontraban en el epicentro de la transición. P1, profesional SAANEE describe esta confusión que reinaba en su UGEL:

"Cuando yo llegaba a las instituciones inclusivas, no sabían qué era el SAE, no sabían cómo iba a ser el trabajo, y nosotros decíamos, ¿qué vamos a hacer? ¿Nuestras funciones de SAANEE o vamos ya con las de SAE? Esa fue la barrera, que nadie nos aclaró." (Especialista SAANEE, Huancavelica)

Frente a este escenario el proyecto tomo la decisión de fortalecer su rol como espacio de soporte técnico para los equipos territoriales, introduciendo herramientas metodológicas que permitieran operacionalizar el modelo en la práctica. Entre estas adaptaciones se incorporaron instrumentos de sistematización y orientación pedagógica, como la ruta de atención del SAANEE/SAE y los formatos de seguimiento educativo, que buscaban facilitar el trabajo de los profesionales en el acompañamiento a las instituciones educativas.

Otro momento crítico emergió durante la implementación territorial de las actividades, particularmente en regiones como Ayacucho y Huancavelica. Allí se evidencio que algunas de las acciones del proyecto, no siempre coincidían con la planificación institucional de la UGEL. En varios casos, estas actividades no estaban contempladas en los planes anuales de trabajo de los especialistas, lo que generó resistencias iniciales y percepciones de sobrecarga laboral para realizar las réplicas.

> *"No estaba planificado dentro de sus acciones y eso era importante, porque ellos trabajan en función a lo que les programa la UGEL. El comentario era: '¿También hay que hacer réplica?, ¿no es solo recibir la capacitación y ya?'". (consultora técnica del proyecto)*

Frente a esta situación se tuvo que adoptar una estrategia de mediación y flexibilidad, priorizando el acompañamiento cercano a los profesionales responsables de las réplicas. En la práctica esto implicó ajustar los tiempos de implementación, brindar asistencia personalizada y generar canales de comunicación más horizontales que permitieran resolver dudas o dificultades de manera continua.

Por otro lado, durante el proceso formativo se evidencio que uno de los principales desafíos no se encontraba únicamente en el plano técnico, sino también en las barreras actitudinales presentes en algunos docentes frente a la inclusión educativa. En varios casos persistían miradas asociadas al modelo médico- rehabilitador de la discapacidad, lo que dificulta inicialmente la incorporación de enfoques más inclusivos en la práctica pedagógica.

> *"A Yo pienso también que, en el caso del SAE, por un tema de desconocimiento, ¿no? De una mirada de enfermedad, porque es verdad, tienen una mirada de enfermedad hacia la discapacidad, y en algunos casos, mira, llegan al punto de pensar que en algún momento se va a curar. ¿Y cuánto tiempo va a continuar con el autismo? ¿Y hasta cuándo va a tener TDAH?" (consultora técnica del proyecto)*

Frente a estas resistencias, se incorporó metodologías de sensibilización más vivenciales dentro de los procesos formativos, orientadas a generar una comprensión más empática de las experiencias de los estudiantes con discapacidad. Este tipo de dinámicas permitió abrir espacios de reflexión entre los docentes y facilitar posteriormente la introducción de herramientas pedagógicas vinculadas al enfoque inclusivo.

En conjunto, los momentos críticos descritos evidencian que la intervención se enfrentó a un ajuste continuo y de adaptación frente a un contexto institucional cambiante. Se tomaron decisiones que buscaron responder a los desafíos emergentes sin perder de vista los objetivos y la inclusión de los estudiantes en su diversidad, como propósito del proyecto.

7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El presente apartado despliega el análisis de la experiencia sistematizada a partir de cuatro categorías centrales que emergen del material empírico: las entrevistas a los actores del proceso – población beneficiaria y equipo técnico – y el análisis documental e institucional. Cada categoría agrupa un conjunto de códigos construidos mediante la triangulación de estas fuentes. No se trata de dimensiones independientes, sino de planos articulados de un mismo proceso: la gestión de la transición hacia el modelo de Servicio de Apoyo Educativo en un contexto marcado por vacíos institucionales, tensiones identitarias y aprendizajes situados.

El orden de presentación responde a una lógica interpretativa que parte de quienes son los actores que implementan el modelo (trayectoria profesional y perspectiva sobre inclusión), continúa con el contexto institucional en el que operan (gobernanza y transición del modelo), examina las tensiones subjetivas que ese contexto genera (resistencias y desorientación identitaria), y concluye con los aprendizajes, las transformaciones en la práctica y los límites que la intervención fue dejando en los actores .

7.1 Trayectoria profesional y perspectiva sobre inclusión educativa

Esta primera categoría contiene 3 códigos analíticos que reconstruyen las características formativas, laborales y motivacionales de los profesionales que participaron como beneficiarios directos del proyecto. Lejos de ser únicamente un dato biográfico, conocer quienes implementan el modelo SAE permite comprender porque ciertas resistencias emergen y otras no, por qué algunos actores asumen el cambio con mayor fluidez mientras que otros lo viven como una amenaza a su identidad profesional, y de qué manera el bagaje acumulado a lo largo de la trayectoria condiciona las disposiciones frente a la educación inclusiva. Como

señala Bourdieu (2007), las prácticas de los agentes no son neutrales ni arbitrarias: están estructuradas por un habitus, es decir, por sistemas de disposiciones duraderas que se han incorporado a lo largo del tiempo y que orientan la percepción y la acción de manera pre-reflexiva. En el caso de los profesionales del SAE, eso significa que su manera de relacionarse con la educación inclusiva no parte de cero cuando llega la reforma, sino llega cargada de años de socialización dentro de un sistema que operó, durante décadas, bajo una lógica completamente distinta.

La heterogeneidad de perfiles entre los actores entrevistados es, en sí misma, un hallazgo analíticamente relevante. Entre ellos se encuentran una docente de educación primaria con seis años de experiencia como coordinadora SAANEE en zona rural (P2, Huancavelica), una psicóloga contratada como itinerante de convivencia escolar y luego incorporada al SAE externo sin contrato específico (P3, Huancavelica), un docente de matemáticas de secundaria que asumió la coordinación del SAE de la UGEL Huánuco mediante concurso (P4, Huánuco), una subdirectora con treinta y ocho años de servicio en EBR que formó el SAEI por iniciativa propia (P5, Ayacucho), una especialista en SAANEE con trayectoria en el Educación especial (P1, Huancavelica), y una docente de nivel inicial con tres décadas de servicio que nunca había participado en procesos de capacitación sobre inclusión porque consideraba que ese era un tema exclusivo de las instituciones especiales (P6, Ayacucho). Esa heterogeneidad no es solo formativa sino también de posición dentro del campo, pues cada actor ocupa un lugar distinto en el campo educativo, con capitales simbólicos acumulados de manera diferente, y esa posición condiciona tanto su disposición al cambio como el peso que sus opiniones tienen ante los demás actores del proceso (Bourdieu, 1988). Esta diversidad de perfiles es central para comprender por qué la transición al modelo SAE produjo experiencias tan distintas entre actores que, en teoría, debían implementar la misma política.

La motivación profesional aparece como un segundo elemento clave en la trayectoria de los actores, funcionando como un capital emocional que amortigua las tensiones del cambio institucional o, en su ausencia, las intensifica. P4 describe con claridad lo que lo impulsa: *"Me motiva tener sensibilidad humana para atender a las necesidades educativas que tienen los niños y niñas [...] cada ser humano es totalmente particular en su forma de entender, comprender y experimentar sus diversas vivencias",* lo que llevó a asumir el cargo de coordinador del SAE no solo como una responsabilidad técnica sino como un compromiso ético. P1 y P5 comparten esa disposición desde lugares distintos, una desde los pequeños logros cotidianos de sus estudiantes, la otra desde una vocación de servicio enraizada en la empatía,

pero ambas habían llegado a la inclusión por convicción propia. El contraste lo ofrece P3, quien describe su ingreso al SAE como "*una chamba extra a lo que había sido contratada*", expresando que al inicio sintió *"cierto temor y cierta sobrecarga laboral*", aunque posteriormente logró asumir el reto y llevarlo a cabo. Como advierte Freire (1970), la concienciación no puede ser impuesta desde afuera; debe emerger de una reflexión crítica del sujeto sobre su propia práctica. Los actores con motivación empática ya habían iniciado ese proceso antes de la intervención del proyecto; los demás necesitaban primero problematizar su mirada sobre la discapacidad antes de poder incorporar herramientas técnicas, lo que explica por qué la estrategia formativa del proyecto privilegió la sensibilización como puerta de entrada conceptual antes que la transmisión instrumental de procedimientos.

La perspectiva sobre la inclusión educativa que los actores traían consigo al inicio del proyecto es también esclarecedora. En varios casos, la concepción dominante era la de la inclusión como un asunto de especialistas, ajeno a la práctica cotidiana del docente de EBR. P6 lo admite con notable honestidad: "*No había llevado capacitaciones en inclusión porque consideraba que era un tema exclusivo para docentes de instituciones especiales."* Esta concepción no expresa descuido ni mala voluntad, sino la cristalización de una trayectoria profesional construida dentro de un sistema que, durante décadas, operó bajo la lógica de la segregación y la derivación al especialista. El habitus formado en ese sistema trae consigo la disposición, naturalizada, no declarada, de que los estudiantes con discapacidad son responsabilidad de otro, y esa disposición no se desactiva con la promulgación de una norma (Bourdieu, 2007). Lo que llama la atención, en todo caso, es que P6 no lo vivía como una omisión: era simplemente el orden natural de las cosas, el reparto tácito de responsabilidades que nadie había cuestionado antes.

Esa diversidad de trayectorias y motivaciones no es un dato menor: es el punto de partida desde el cual cada actor procesó, de manera distinta, el contexto institucional que la siguiente categoría describe.

7.2 Gobernanza y transición al modelo de apoyo educativo (SAE)

Hay una pregunta que subyace a todo lo que se analiza en esta categoría y que ninguno de los actores entrevistados formuló de manera explícita, pero que atraviesa sus testimonios de principio a fin: ¿cómo se implementa una reforma cuando el Estado que la ordena no garantiza las condiciones para ejecutarla? Sus códigos centrales —contexto sociopolítico y gubernamental, vacíos e inconsistencias normativas, cumplimiento normativo proforma,

déficit informativo institucional, barreras estructurales y recursos, y limitaciones de monitoreo y soporte— componen un mapa de los obstáculos sistémicos que los actores encontraron al intentar operacionalizar la política en el territorio. Para analizar este conjunto de hallazgos, resulta indispensable retomar el primer enunciado teórico de esta sistematización: promulgar una norma no equivale a implementarla. Como señala Matus (1987), los aparatos estatales tienden a tratar problemas sociales complejos como problemas administrativos cerrados, cuando en realidad desbordan las capacidades técnicas y organizacionales disponibles. La transición al SAE ilustra este desfase con una precisión que ningún indicador de gestión lograría capturar.

El punto de partida de esta categoría es el contexto político en el que se inscribe la reforma. La coordinadora del proyecto, lo sitúa con precisión: "*Estamos en una crisis política generalizada desde el 2016 que se refleja en la variabilidad de profesionales que están en las carteras ministeriales, desde el ministro hasta los funcionarios de menor rango."* Esa inestabilidad tiene consecuencias directas sobre cualquier política que requiera continuidad para consolidarse, como es exactamente el caso del SAE. Lo que ocurrió con el convenio entre SIP y el MINEDU lo ilustra bien: después de seis meses de gestión, la directora de Educación Básica Especial comunicó que lo que había sido una prioridad *"ya no lo es".* No es una anécdota; es un patrón. Las normativas se anulan antes de implementarse, los equipos cambian antes de apropiarse de los procesos, y la inclusión educativa termina ocupando, como la propia coordinadora del proyecto señala, el lugar de "*la última rueda del coche"* en la agenda estatal. Esta fragilidad institucional no es coyuntural sino estructural, producto de una presencia desigual del estado en el territorio que genera resultados fragmentados y heterogéneos en las políticas sociales (López, 2009). La alta rotación de funcionarios destruye la memoria institucional cada vez que cambia el equipo de gobierno, obligando a cada nueva gestión a reiniciar procesos sin dar continuidad al anterior.

Sobre ese contexto de volatilidad institucional se despliega el segundo obstáculo estructural: los vacíos e inconsistencias normativas que caracterizan la transición del SAANEE al SAE. El Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU creó el nuevo modelo de apoyo educativo, pero como advierte la consultora pedagógica, "*el Estado da la norma, pero no el kit de herramientas"*, es decir, promulga el mandato sin proveer simultáneamente los instrumentos operativos que permitan ejecutarlo en la práctica. P4, coordinador del SAE externo en Huánuco, describe con precisión el desfase: *"Yo ingresé al cargo en marzo, sin ninguna orientación técnica, y tuve mi primera asistencia recién en mayo y no conté con instrumentos*

de monitoreo sino hasta diciembre". Lo que significa que durante nueve meses los coordinadores SAE de Huánuco trabajaron sin herramientas oficiales, obligados a crear sus propias propuestas para que el modelo pudiera evidenciarse en las instituciones. Este vacío operativo no fue uniforme; la consultora pedagógica identifica que mientras las UGEL con presupuesto propio podían contratar personal adicional, los especialistas *"se sentían tranquilos porque no asumían responsabilidades*", las demás UGEL operaban con recursos reasignados y personal sin formación específica. La heterogeneidad presupuestal produjo así una implementación fragmentada donde la calidad del servicio dependía más de los recursos disponibles en cada territorio que de una lógica de política pública universal. A ello se suma que la Educación Básica Regular nunca elaboró instrumentos propios para orientar a sus docentes de aula en materia de inclusión, sino que los heredó de la educación especial, lo que explica el sentimiento persistente entre los docentes de aula de que *"eso no me corresponde, corresponde a un especialista"*, refiriéndose a los profesionales del SAANEE: se les exige implementar algo con herramientas que no reconocen como parte de su propio campo profesional

El vacío normativo encontró su expresión más concreta en la ruptura de la cadena de transmisión de información entre el nivel central y las instituciones de base. P1 lo ilustra desde su experiencia en la provincia de Angaraes en Huancavelica: *"cuando llegaba a las instituciones inclusivas, no sabían que era el SAE, no sabían cómo iba a ser el trabajo. Esa fue la barrera que nadie nos aclaró"*. P2 complementa señalando que *"no sabían cómo conformar el SAEI, cuantos integrantes iba a ser. No teníamos buena información"*. Este testimonio, repetido con variaciones en casi todas las entrevistas realizadas, corrobora lo que Tapia y Cueto (2017) identificaron como la brecha entre los lineamientos nacionales y su traducción operativa en el nivel regional y local: una brecha que no responde a la mala voluntad de los actores, sino a la debilidad de las capacidades institucionales de las instancias intermedias.

Estrechamente vinculado a este déficit aparece el cumplimiento normativo proforma, que constituye quizás el hallazgo más revelador de esta categoría. P6 lo describe con honestidad cuando reconoce que su equipo SAEI existía administrativamente pero no operaba de forma real: "*Nosotros estábamos tranquilas cumpliendo las normas [...] estábamos en nuestra zona de confort, ¿no? [...] solo estábamos de nombre, pero no estábamos laborando."* Y P2 añade un detalle que ilumina el mecanismo concreto de este cumplimiento vacío, señalando que las instituciones conformaron sus equipos SAEI no porque comprendieran el modelo, sino porque

"*solo por sistema tenían que mandar todas sus resoluciones de creación, y las instituciones que no enviaban aparecían en rojo".* Este patrón de crear estructuras formales para satisfacer indicadores ministeriales sin garantizar ni comprensión ni condiciones para la implementación real, es exactamente lo que Lipsky (1980) llamaría la respuesta adaptativa de los burócratas de nivel de calle frente a demandas institucionales que no pueden cumplir con los recursos disponibles: se cumple lo que el sistema puede medir, no lo que la política realmente requiere. El resultado es una educación inclusiva que existe en las resoluciones, pero no en las aulas.

Lo que los testimonios sobre el cumplimiento proforma revelan adquiere aún mayor peso cuando se considera que las condiciones estructurales sobre las que operaba el modelo anterior tampoco estaban resueltas, y que la reforma no las saneó, sino que amplió el mandato sobre ellas. Los equipos SAANEE, que durante años fueron el principal soporte de la inclusión educativa en escuelas regulares, ya funcionaban sobre una base precaria. P1 describe que en el CEBE donde trabaja "*no se cuenta con un ambiente adecuado para las charlas de socialización, ni siquiera hay sillas para sentarnos"*, mientras que P2 costeaba de su propio bolsillo traslados de entre sesenta y ochenta soles por visita porque hacía más de dos años no recibía presupuesto para pasajes. Esa no era una situación excepcional sino la condición ordinaria de quienes el sistema había designado como responsables del apoyo a la inclusión. Lo que el Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU hizo no fue resolver esa precariedad sino ampliar el alcance esperado sin ampliar las condiciones que lo sostienen: el nuevo modelo SAE exigía instalar equipos internos en las propias instituciones y extender el asesoramiento a un universo mayor de escuelas, pero sin que el presupuesto ni la infraestructura acompañarán ese salto de escala. P3 lo expresa con una contundencia que sintetiza el problema de fondo, en el contexto actual de los SAE externo: en Tayacaja, dos personas debían atender más de quinientas instituciones educativas, *"no nos abastecemos".* Lo que emerge de estos testimonios es una contradicción que el nuevo modelo reprodujo del anterior, es decir, se exigió más sin proveer más, y esa distancia entre el mandato y los recursos disponibles recayó, una vez más, sobre los mismos actores que ya soportaban las carencias del sistema que se pretendía superar.

El último código de esta categoría refiere al limitado monitoreo y acompañamiento que el Estado concibió fundamentalmente como control administrativo y no como acompañamiento técnico. P2 describe con claridad el tipo de supervisión que la DRE ejerció: se verificaba por sistema que las instituciones hubieran enviado las resoluciones de creación del SAEI, y las que no lo habían hecho "aparecían en rojo", pero no hubo monitoreo presencial ni seguimiento

pedagógico real. Esta forma de control mide la existencia burocrática del servicio, pero es estructuralmente incapaz de observar si ese servicio existe pedagógicamente.

Lo que esta categoría muestra es que las fallas no fueron de actores sino de diseño. El Estado promulgó una norma sin proveer las condiciones institucionales, presupuestales y técnicas que la hacen viable, y en ese vacío fue donde Sense Internacional operó — con los límites propios de quien suple lo que el sistema debería garantizar. Como señala Evans (1996), cuando el Estado no puede proveer las condiciones que su propia reforma requiere, los organismos de la sociedad civil tienden a ocupar ese vacío, pero esa suplencia puede resolver el problema de manera inmediata sin modificar las condiciones estructurales que lo generan. Como se verá en la siguiente categoría, esas fallas estructurales no quedan en el nivel macro, sino que se traducen en tensiones identitarias, miedos y resistencias en los sujetos que deben implementar el modelo en el día a día.

7.3 Tensiones y resistencias de los actores

Los datos de cobertura y los vacíos normativos descritos en la categoría anterior explican parte de lo que ocurrió durante la implementación. Pero no todo. Porque incluso en los territorios donde los recursos existían y la información llegaba con relativa claridad, la exclusión persistió. Eso obliga a mirar hacia adentro de los propios actores y preguntarse qué disposiciones, miedos e identidades en juego hicieron que el cambio que la norma ordenaba resultara tan difícil de producir en la práctica cotidiana. Sus tres códigos centrales son las resistencias frente a la responsabilidad inclusiva, desorientación identitaria frente al cambio de rol, e imaginarios excluyentes y cultura escolar segregadora. Estos códigos permiten comprender por qué la exclusión persiste incluso cuando existe voluntad declarada de inclusión, y por qué ninguna norma, por bien diseñada que esté, puede por sí sola transformar prácticas arraigadas en la cultura escolar.

El primer código que se desarrolla en esta categoría es el de las resistencias frente a la responsabilidad inclusiva, entendida como el rechazo explícito o implícito a asumir la inclusión como responsabilidad propia del docente de aula regular. Este rechazo adopta formas diversas, se puede expresar en la delegación sistemática al especialista externo, otras en el cumplimiento únicamente cuando hay supervisión de por medio, y otras simplemente en el argumento de que la inclusión "*no es mi especialidad*" o que el aula ya está saturada como para agregar una responsabilidad más. La coordinadora del proyecto describe una de sus formas más reveladoras: cuando el especialista SAANEE llegaba a visitar la institución, el docente de EBR

le entregaba al estudiante con discapacidad durante esa visita, como si su presencia liberara al aula de esa carga*: "Tú lo cuidas",* era el mensaje implícito. Esta conducta no expresa crueldad sino la cristalización de una práctica que el propio sistema educativo normalizó durante décadas: la del especialista que llega, atiende al niño diferente y se va, dejando al docente de aula libre de la responsabilidad de pensar en él. Se diría que esa delegación no es solo una conducta individual sino la expresión de un dispositivo institucional que distribuye los cuerpos y las responsabilidades según su distancia al estándar de normalidad: el niño diferente pertenece al especialista de lo diferente, y el aula regular pertenece a quienes caben en ella (Foucault, 2002). Cuando el modelo SAE exige invertir esa lógica y situar la responsabilidad en el docente de aula, la resistencia que emerge es una respuesta adaptativa de un profesional que enfrenta una demanda para la que no fue formado y para la que no cuenta con el soporte institucional necesario (Lipsky ,1980).

Resulta particularmente significativo que varios testimonios coinciden en reencuadrar la resistencia no como rechazo ideológico sino como miedo: miedo a no saber cómo, miedo a ser denunciado por la familia si menciona una posible discapacidad, miedo a desbordarse en un aula que ya tiene cuatro o cinco niños con diagnóstico y ningún mecanismo de soporte real. La consultora pedagógica lo expresa con una precisión que merece atención: *"La resistencia no es enfado, es miedo. No es que los docentes estén molestos con el niño, sino que están asustados por asumir acciones para las que no fueron formados".* Y P5 añade, desde su experiencia como subdirectora: *"Como no estoy preparada, no tengo piso, ¿qué hago? Me tengo que cegar y negar".* Ese reencuadre tiene consecuencias analíticas que no conviene pasar por alto. Si la resistencia es fundamentalmente miedo a la incapacidad técnica, entonces ninguna estrategia que apele solo a la sensibilización o a la conciencia moral puede producir el cambio que se busca sin ir acompañada de herramientas concretas y soporte sostenido. La indignación ante la exclusión es necesaria, pero no reemplaza las competencias que el sistema nunca se ocupó de proveer.

A la resistencia frente a la responsabilidad se superpone la desorientación identitaria frente al cambio de rol, que recoge una dimensión de las resistencias que la literatura sobre reforma educativa raramente aborda con suficiente profundidad: la amenaza que el cambio de modelo representa para la identidad profesional de quienes construyeron su trayectoria dentro del modelo anterior. Bourdieu (1988) conceptualiza el campo profesional como un espacio de competencia en el que los actores acumulan y defienden capital simbólico: reconocimiento, autoridad técnica y legitimidad. Cuando el modelo SAE reconfigura ese campo —transfiriendo al docente de aula regular funciones que antes correspondían al especialista externo

SAANEE—, quienes construyeron su identidad dentro del modelo anterior experimentan la transición no como un cambio de funciones, sino como una amenaza a la posición que ocupan. P1 lo expresa con una franqueza que captura esta dimensión con exactitud: *"¿Y nosotros qué va a ser? ¿Se van a cortar las clases? ¿Ya perteneceremos nosotros al SAE? Ahí era la gran cuestión*". Y P2 añade: *"Tal vez no vamos a tener para el siguiente año el trabajo."* Estas preguntas no son técnicas; son identitarias, y revelan que la transición al SAE fue vivida por muchos profesionales como una crisis de sentido antes que como un cambio administrativo.

La evidencia recogida en Cusco añade una dimensión adicional a esa lectura: la rivalidad entre los equipos SAANEE de larga trayectoria y los nuevos equipos SAE, cuya legitimidad era cuestionada públicamente. La consultora describe *cómo "había cierta rivalidad del SAE, ubicado en la UGEL, hacia el SAANEE […] había una actitud de desdén cuando participaban miembros del equipo SAANEE con muchos años y con buenos resultados".* Esta disputa de capital simbólico, de quién sabe más, es quién tiene más derecho de ocupar el campo, es lo que Bourdieu (1988) describió como la defensa del capital acumulado frente a la irrupción de nuevos actores que amenazan con redistribuirlo. En ese contexto, la hostilidad no tiene que ver con la reforma educativa en sí, sino con la manera en que fue gestionada, sin reconocer la trayectoria de quienes debían de ceder su lugar, sin articular los saberes acumulados con el nuevo modelo, sin producir una transición que valorara lo construido en lugar de ignorarlo.

El tercer código examina los imaginarios excluyentes, cómo la capa más profunda de las resistencias, que serían las disposiciones culturales que operan en el plano del sentido común incorporado, sin que los propios actores los reconozcan como un problema y se reproducen de directores a docentes como si fueran simplemente la manera natural de entender la escuela y a sus estudiantes. La coordinadora del proyecto, lo sintetiza con una imagen que vale la pena retener, cuando describe que incluso entre los propios especialistas de Educación Básica Especial persiste un vocabulario que *"da terror",* donde se habla de niños normales y por tanto de niños no normales, de niños especiales, de bajo nivel, sin advertir que ese lenguaje reproduce exactamente la lógica que la inclusión pretende desmantelar. La consultora pedagógica identifica otra expresión de este imaginario en la tendencia de muchos docentes a percibir la discapacidad como una enfermedad que eventualmente se cura, preguntando cuándo va a terminar el autismo de un estudiante o hasta cuándo va a tener TDAH. El modelo médico-rehabilitador, como advierte Palacios (2008), no desaparece simplemente porque una norma lo declare obsoleto, sino que permanece incorporado en las rutinas, en el lenguaje cotidiano y en

el sentido común de quienes se formaron dentro de él, coexistiendo con el discurso inclusivo sin tensión aparente, como si fueran capas que no se tocan.

El caso de Cusco, que describe la consultora pedagógica, es quizás el más revelador de todos. Un equipo SAE con presupuesto, personal contratado y formación recibida seguía sacando a los niños del aula para darles un acompañamiento que se parecía más a la terapia que a la inclusión. Que eso ocurriera después de la capacitación no es una contradicción menor: es una advertencia sobre los límites de cualquier intervención formativa que no llegue a tocar las disposiciones más profundas que orientan la práctica cotidiana. Colín (2025) lo argumenta con claridad cuando señala que las resistencias deben leerse como procesos culturales colectivos antes que, como actitudes individuales, lo que desplaza el foco de intervención desde el sujeto hacia las condiciones que las producen y reproducen. Y eso, en última instancia, es lo que hace que este código sea el más difícil de intervenir desde un proyecto de fortalecimiento de capacidades: no porque los actores no quieran cambiar, sino porque lo que hay que cambiar no está en ellos sino en la cultura institucional que los formó.

Las resistencias y tensiones documentadas a lo largo de esta categoría no se resuelven con una capacitación ni desaparecen de un ciclo para otro. Son estructuras de percepción y acción sedimentadas en décadas de práctica escolar segregadora, y que ninguna intervención de corto plazo puede desactivarlas completamente. Lo que sí puede hacer una intervención bien diseñada es algo más modesto, pero igualmente necesario: confrontar a los actores con sus propias disposiciones y hacerlas visibles. Las disposiciones que orientan la práctica son duraderas, pero no son inmutables, y la condición para que se muevan es precisamente esa, que quienes las portan puedan reconocerlas como tal. El proyecto de Sense Internacional Perú no podía desactivar esas resistencias y tensiones en su totalidad, pero como se verá en la siguiente categoría, logra problematizarlas, hacerlas visibles y ofrecer herramientas para gestionarlas, lo que constituye el primer paso necesario para cualquier transformación duradera.

7.4 Intervención, formación y aprendizajes: lo que el proyecto dejó en territorio

Esta categoría no repite lo que el capítulo de reconstrucción ya narró. Lo que aquí interesa es otra pregunta, más incómoda y difícil de responder: qué produjo todo eso en quienes lo vivieron, qué condiciones lo hicieron posible y qué límites tuvo. Esa distinción no es solo metodológica sino política, porque de ella depende si los aprendizajes de esta experiencia sirven para mejorar futuras intervenciones o quedan como registro de buenas intenciones bien ejecutadas.

Hay algo que los testimonios repiten con distintas palabras y que vale la pena nombrar antes de describir cualquier herramienta: el Estado promulgó un modelo sin proveer los medios para ejecutarlo. Sin instrumentos propios, los profesionales del SAE improvisaban desde su experiencia previa, sin un lenguaje común ni una secuencia compartida de trabajo. Lo que el proyecto brindó no eran instrumentos nuevos en sentido estricto sino los instrumentos pedagógicos que esa omisión había dejado pendiente.

Esos instrumentos pedagógicos tomaron forma, en primer lugar, en **la ruta de atención SAANEE-SAE**, una secuencia operativa que organizaba paso a paso el proceso de atención al estudiante: desde la identificación de señales de alerta en el aula hasta la elaboración del informe final de progreso a fin de año. La consultora pedagógica describe que antes de contar con ella cada equipo tenía "*aproximadamente una idea de cómo trabajar"*, y que con la ruta *"las ideas fueron mucho más consistentes"* y lo que antes costaba meses podía obtenerse en dos semanas. Para P2, que trabajaba en zonas rurales de Huancavelica sin una secuencia clara para orientar a los docentes, la ruta fue el punto de partida que le permitió dar esa orientación con mayor precisión: *"no teníamos una secuencia para explicarles a los docentes, pero cuando vinieron a capacitarnos con la Ruta, tuvimos mejores nociones".* Por otro lado, **el informe de derivación** resolvió un nudo concreto que ningún documento oficial había abordado hasta entonces. La consultora pedagógica lo describe como un puente entre la escuela y el sector salud: el docente describe en cinco dimensiones (cognitiva, comunicativa, de autonomía, socialización y conducta) lo que observaba del estudiante sin lanzar un diagnóstico, y ese documento firmado por la institución permitía que el personal de salud comprendiera la situación real del niño en el aula. P1 señala que gracias a ese informe pudo involucrar formalmente al director y a la familia en la búsqueda de un diagnóstico, algo que antes dependía únicamente de su iniciativa personal y que ahora tenía respaldo institucional. **El informe psicopedagógico y el Plan Educativo Personalizado** redistribuyen algo que tampoco estaba previsto: la autoridad pedagógica. Cuando P2 logró que docentes unidocentes en zonas rurales los elaboran por primera vez, quedó en evidencia que quien más conoce al estudiante no siempre es el especialista externo sino quien lo acompaña todos los días. *"Ellos lo conocen más al estudiante",* dice, y en esa frase hay implícita una revisión de la jerarquía que el modelo anterior había instalado. **Las carpetas drive**, finalmente, instalaron algo tan básico como necesario, una memoria institucional del proceso que antes simplemente no existía, y que permitía dar seguimiento en el tiempo sin depender de la memoria individual de cada profesional.

Ahora bien, el recurso que operó en un plano distinto al de los demás fue el enfoque del DUA. No porque fuera el más novedoso sino porque tocó algo más profundo que la práctica: tocó la concepción. Lo que más le costó al docente, señala la consultora pedagógica, fue reconocer que las barreras no eran características del niño sino condiciones del entorno, y que, una vez asumido ese reencuadre, el DUA funcionó como la herramienta que lo hacía operativo en el aula. Como sostienen Rose y Meyer (2002), el DUA no es un conjunto de adaptaciones para quienes no encajan en el estándar sino un marco de diseño que parte de la diversidad como condición natural de la enseñanza, y esa distinción es precisamente la que algunos docentes lograron incorporar. P6 lo expresa con una contundencia que resume bien el recorrido: "*para mí, el único camino que nos va a permitir atender la necesidad de cada niño es el DUA."*

Los procesos formativos desplegados en territorio constituyen el núcleo de la cuarta categoría. La secuencia que el proyecto implementó, de la sensibilización vivencial antes que transmisión técnica, no fue una decisión metodológica azarosa, sino la consecuencia de un diagnóstico certero: si las resistencias tienen raíces culturales e identitarias, ninguna herramienta técnica puede ser apropiada si antes no se ha producido una apertura conceptual que permita recibirla. En la práctica concreta del proyecto, esa apertura se activó a través de las dinámicas vivenciales que abrían cada taller: ejercicios en los que los participantes experimentaron en carne propia lo que significa no poder ver, no poder escuchar o no poder mover las manos durante una actividad grupal. P3 describe el impacto de esas dinámicas con una sencillez que es también una confirmación de la hipótesis de Schön (1998) sobre la reflexión en la acción: "*En especial las dinámicas donde nos teníamos que identificar para entender cómo comprendemos a la otra persona mediante su lenguaje. Eso ha sido para mí lo más interesante."*

Algo que los actores coincidieron en valorar, más allá del contenido de los talleres, fue la presencialidad en sí misma. P5, subdirectora con treinta y ocho años de servicio, lo señala:

> *"Para mí ha sido la octava maravilla porque antes no había recibido una formación presencial así, solo de ida y vuelta, en esta capacitación te aclaran tus dudas, propones, te retroalimentan. En una sesión virtual no tienes esa oportunidad." (P5, subdirectora SAEI, Ayacucho)*

Esta valoración no es una preferencia de formato sino una pista sobre las condiciones que hacen posible el aprendizaje real. Wenger (2001) identificó que el conocimiento duradero no se produce en momentos de transmisión formal sino en comunidades de práctica, espacios

donde los participantes comparten un campo de acción, construyen comprensión conjunta y negocian el significado de su trabajo. Los talleres presenciales funcionaron como ese espacio, donde reunieron a profesionales de distintas regiones y trayectorias, les permitieron comparar sus realidades y construir sentido colectivo sobre un proceso de transición que cada uno estaba viviendo en soledad. P5 lo sintetiza en un antes y un después que tiene el valor de un cambio verificable, señalando: *"Gracias al taller, recién pudimos entender el paso del SAANEE al SAE. Ahí recién abrimos los ojos: estamos amparados normativamente. Con eso volví empoderada."*

Los desplazamientos generados en los actores son, quizás, el hallazgo más significativo de toda la sistematización, porque permiten responder empíricamente a la pregunta sobre si la intervención produjo algo más que conocimiento técnico. Los testimonios recogidos sugieren que sí: en varios actores se evidencia un movimiento real en la concepción sobre la discapacidad, del modelo médico-rehabilitador al modelo social, que la consultora identifica como "*el hallazgo más potente*" de la capacitación. P6, docente de inicial con treinta años de servicio, lo describe con una honestidad que pocas evaluaciones logran capturar: *"me sentí mal porque empecé a analizar a algunos niños que pasaron por mis manos que tenían autismo y que no le había detectado a tiempo. He aprendido a ser un poco más tolerante con los pequeños porque no sabemos qué pasa dentro de ellos".* Ese malestar retroactivo es, en términos de Freire (1970), la señal más clara de que el proceso de concienciación se produjo: la persona no solo recibió información nueva, sino que reconoció críticamente su propia práctica como parte del problema que la información nombraba. P4 aporta otra dimensión igual de reveladora: como docente de matemáticas, su campo parecía el más alejado del enfoque inclusivo, y sin embargo fue donde el cambio se expresó con mayor nitidez al cuestionar la lógica del término medio con la que siempre había enseñado, reconociendo que *"cada estudiante es totalmente particular, que tiene un ritmo y un estilo".*

Que ese dispositivo de normalización haya sido cuestionado desde adentro, desde las matemáticas, dice algo que ningún taller podría haber programado. P3 cierra este recorrido con una frase que condensa algo más que un cambio de actitud *"ya no es solamente voy a integrar, sino que voy a incluir a mis estudiantes".* Pasar de integrar a incluir no es un ajuste de vocabulario sino un cambio de posición, pues integrar supone que el estudiante debe adaptarse al entorno existente, incluir supone que el entorno debe transformarse para recibirlo, y esa distinción empezó a circular en el lenguaje espontáneo de quienes pasaron por el proceso, que

es exactamente lo que Wenger (2001) llamaría la apropiación del conocimiento como recurso colectivo.

No obstante, estos desplazamientos conviven con señales evidentes de fragilidad que este análisis no puede ignorar. La rotación de personal, que llevó a P5 a una institución diferente para el 2026, dejando sin continuidad todo lo que había construido, es un riesgo sistémico que el proyecto no puede resolver por sí solo: "*Lamentablemente esas docentes no tienen continuidad este año y volvemos a cero".* Wenger (2001) distingue entre el conocimiento que reside en las personas y el que reside en las prácticas compartidas de una comunidad: solo este último sobrevive a la rotación individual. Que el proyecto haya apostado por las réplicas y la transferencia entre pares apuntaba exactamente en esa dirección, pero sin una institucionalización formal que ancle esas prácticas en la estructura de la UGEL o la institución educativa, el aprendizaje colectivo sigue siendo tan vulnerable como el individual. Que esto haya ocurrido en al menos dos UGEL, que oficializaron la ruta de atención en sus documentos de gestión, es el indicador más robusto de sostenibilidad que el proyecto produjo durante el 2025, y también el más honesto sobre los límites de lo que una intervención de la sociedad civil puede garantizar en solitario.

El análisis de las 4 categorías presentadas evidencia que la transición al modelo SAE en el contexto peruano está atravesada por tensiones que operan en múltiples niveles simultáneamente (estructural, cultural e identitario). El proyecto ejecutado por Sense Internacional Perú no pudo resolver esas tensiones estructurales, pero logró gestionarlas mediante una estrategia que combinó sensibilización vivencial, provisión de instrumentos operativos, acompañamiento técnico situado y fortalecimiento de redes territoriales. Los aprendizajes generados —el empoderamiento normativo, el desplazamiento del modelo médico al social, la apropiación del DUA, la elevación de expectativas pedagógicas— son reales pero frágiles, pues dependen de condiciones que el sistema aún no garantiza. Como se desarrollará en las conclusiones, estos hallazgos tienen implicancias tanto teóricas como prácticas para el diseño de futuras políticas de educación inclusiva que aspiren a ser no solo técnicamente correctas sino estructuralmente viables.

8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

8.1 Conclusiones

Llegar al final de este proceso de sistematización no significa haber agotado todo lo que la experiencia tiene para decir, sino haber construido, con la distancia que da el análisis, una

lectura más ordenada y honesta de lo que ocurrió durante el 2025. Las conclusiones se organizan en torno a los tres objetivos que orientaron la sistematización.

Sobre los nudos críticos de gestión y los vacíos normativos e institucionales en la transición al SAE.

Quizás lo más desconcertante de trabajar durante el 2025 en este contexto fue darse cuenta, con el tiempo, de que el principal obstáculo no venía del proyecto ni de los actores que participaron en él, sino del escenario institucional en el que todo ocurrió: un Estado que promulgó un nuevo modelo de apoyo educativo sin haber preparado nada de lo que ese modelo necesitaba para funcionar.

El SAE llegó a los territorios como norma escrita – decreto promulgado y modelo nombrado – pero sin instrumentos de trabajo, sin presupuesto específico y sin orientaciones claras sobre cómo debía traducirse en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Eso dejó a los profesionales en una situación que varios describieron, sin exagerar, como improvisación permanente. Y encima de eso, la alta rotación de funcionarios desde el nivel ministerial hasta el técnico hizo que los acuerdos construidos durante meses se cayeran con cada cambio de gestión y que los territorios recibieran señales contradictorias sobre qué seguía vigente, qué había sido modificado y qué simplemente había dejado de ser prioridad sin que nadie lo anunciara. En ese vacío terminó operando el proyecto de una manera que nadie había anticipado. Desde el 2024 se venía trabajando con los profesionales en formación inclusiva, con sus propios objetivos y su propia ruta. Pero el 2025 mostró algo que no estaba en el diagnóstico inicial: los profesionales que ya integraban los nuevos equipos SAE llegaban sin saber qué era la inclusión, sin tener claro qué se esperaba de ellos, sin herramientas para intervenir ni para leer la norma que supuestamente los regía. Eso obligó a ampliar el foco para responder a algo que el Estado no había resuelto, y que SIP haya sido para muchos de esos profesionales el único referente real de acompañamiento en ese proceso dice menos sobre el alcance del proyecto que sobre la profundidad del vacío que dejó el sistema.

Más aún, hay algo que esta experiencia volvió visible con una claridad particular: el cumplimiento proforma como forma de responder a una demanda que no puede cumplirse con los recursos disponibles. Muchas instituciones enviaron sus resoluciones de creación del SAEI, cumplieron con el indicador que el sistema medía y figuraron en verde en los registros ministeriales, pero el servicio solo existía en el papel; en las aulas, los estudiantes con discapacidad seguían sin recibir ningún apoyo real. Esa distancia entre lo que se declara y lo que ocurre es, en definitiva, la misma que está detrás del dato más revelador de todo el informe:

que el 95,7% de los estudiantes con discapacidad están matriculados en escuelas regulares y que más de la mitad no logra terminar la educación básica. La inclusión existe como enunciado; la exclusión persiste como práctica.

Sobre cómo las trayectorias y disposiciones de los actores configuraron sus tensiones, resistencias e identidades

Antes de recorrer esta experiencia, la mirada sobre las resistencias de los docentes frente a la educación inclusiva era probablemente más simple y severa de lo que debería haber sido: quienes no incluían era porque no querían, porque les faltaba conciencia o porque preferían no complicarse. Conversación tras conversación, taller tras taller, el 2025 fue mostrando que esa lectura es no solo insuficiente sino injusta. Injusta con personas que, en su gran mayoría, no se niegan a incluir por maldad sino porque llevan décadas dentro de un sistema que les enseñó exactamente lo contrario. La equiparación entre discapacidad e incapacidad no es una opinión que alguien eligió sostener un día: se fue incorporando a lo largo de trayectorias enteras de trabajo en un sistema que segregaba a los estudiantes con discapacidad como si fuera algo natural, que los derivaba al especialista como si eso fuera ayudarlos y que nunca interrogó esa lógica. Cuando llega una norma y le dice al docente de aula que ahora la inclusión es su responsabilidad, ese docente no puede cambiar de disposición de un día para otro, y lo que emerge como resistencia es, en realidad, miedo: miedo a no saber cómo responder frente a una situación para la que nadie lo formó, miedo a equivocarse ante la familia, miedo a desbordarse en un aula que ya tiene varios estudiantes con diagnóstico y ningún soporte real. Reconocer eso —que la resistencia más frecuente no fue el rechazo sino el miedo— cambió bastante la manera de pensar el diseño formativo, porque si el problema es el miedo y no la hostilidad, entonces apelar a la conciencia moral del docente no alcanza: hay que acompañarlo con herramientas concretas que reduzcan la incertidumbre sobre cómo actuar.

A todo esto, se suma, además, algo que el diseño de las reformas suele ignorar: la dimensión identitaria del cambio. Los profesionales SAANEE con larga trayectoria no vivieron la transición al SAE como una mejora del sistema, sino como una amenaza a lo que habían construido durante años, y las tensiones y rivalidades que emergieron en algunos territorios no tenían que ver con la reforma en sí misma, sino con la manera en que se gestionó el paso de uno al otro: sin reconocer lo construido, sin articular la experiencia acumulada con el nuevo marco, como si todo lo anterior hubiera sido un error que simplemente había que superar. Ignorar esa dimensión en el diseño de cualquier proceso de transición es arriesgarse a producir una hostilidad que ningún taller puede resolver, y desperdiciar al mismo tiempo el capital de

experiencia que esos actores tienen y que, bien gestionado, podría ser uno de los recursos más potentes del cambio.

Sobre las estrategias de mediación y los aprendizajes para futuras intervenciones

Si tuviera que quedarse con un solo aprendizaje de todo este proceso, sería este: el orden en que se hace la formación importa tanto como los contenidos. Lo que quedó demostrado durante el 2025 es que empezar por los instrumentos técnicos antes de haber cuestionado la concepción desde la que van a ser usados no produce cambio real; produce adopción superficial. El DUA interpretado desde una mirada que sigue asociando discapacidad con incapacidad deja de ser un marco de diseño para toda la clase y se convierte en una adaptación para los que no pueden; el informe psicopedagógico pierde su función como herramienta de comunicación entre la escuela y la familia y se reduce a un trámite burocrático. Por eso la secuencia que el proyecto implementó —primero abrir, luego proveer, luego acompañar— no fue una decisión metodológica arbitraria sino una respuesta a lo que el territorio fue enseñando: que el cambio genuino empieza por dentro, por el cuestionamiento de lo que se cree, y que sin ese cuestionamiento previo cualquier herramienta será reinterpretada desde la lógica que se pretende transformar. Los desplazamientos que se produjeron en algunos actores son, en ese sentido, el hallazgo más valioso de toda la intervención: que una docente con treinta años de servicio reconociera, con genuino malestar, haber fallado a estudiantes con autismo que no detectó a tiempo es una señal de que algo en su manera de ver cambió de verdad, y eso vale más que cualquier formato correctamente llenado. Con todo, sería deshonesto no mencionar también la fragilidad de lo conseguido: varios profesionales formados durante el 2025 fueron trasladados antes de que el año termine, llevándose consigo los aprendizajes y dejando sin continuidad los procesos que habían comenzado, lo cual recuerda que el conocimiento que reside en las personas es tan vulnerable como ellas mismas a los vaivenes del sistema, y que la única manera de que lo aprendido sobreviva es que quede anclado en las prácticas institucionales, en los documentos de gestión, en los acuerdos formales de las UGEL, y no solo en la memoria de quienes participaron

8.2 Recomendaciones

Las recomendaciones que se presentan a continuación no son prescripciones generales sino aprendizajes concretos que esta experiencia dejó y que, en caso de haber podido hacer las cosas de nuevo, habrían orientado algunas decisiones desde el inicio.

1. *El diagnóstico situado no puede ser un trámite de entrada (para organizaciones ejecutoras e instancias regionales)*

Esta intervención demostró que los territorios no son equivalentes entre sí, y que diseñar una oferta formativa única para realidades tan distintas —una UGEL con dos personas atendiendo quinientas instituciones y otra con personal contratado y presupuesto propio— es una manera de empezar con el pie equivocado. El diagnóstico situado no puede ser un trámite de entrada sino una fase real de la intervención, que permita entender no solo qué necesitan los actores en términos técnicos sino cómo están viviendo el proceso de cambio, qué miedos cargan, qué tensiones identitarias atraviesan su cotidianidad y con qué condiciones institucionales cuentan de verdad. Eso toma tiempo, pero ahorra mucho más tiempo después, cuando la formación llega a actores que ya se sienten reconocidos en su realidad concreta.

2. *Primero abrir, luego proveer: no ceder a la tentación de empezar por los instrumentos (para organizaciones ejecutoras y consultores pedagógicos)*

Por más urgente que parezca darle a un profesional un formato o un protocolo, si antes no se ha producido una apertura en la manera de concebir la discapacidad, esa herramienta no va a funcionar como se espera. Las dinámicas vivenciales que abrieron los talleres de este proyecto —aquellas en las que los propios profesionales experimentaban lo que significa no poder comunicarse, no poder moverse, no poder acceder a la información que todo el mundo da por sentada— fueron lo más valorado por los participantes, y también lo más efectivo en términos de apertura conceptual. Eso no es casualidad: es que el cuerpo aprende de manera distinta a la cabeza, y hay resistencias que solo se mueven cuando se vive desde adentro.

3. *Anclar los aprendizajes en la estructura, no solo en las personas (para organizaciones ejecutoras, en coordinación con las UGEL y DRE)*

   A partir de lo que mostró la fragilidad de los aprendizajes frente a la rotación de personal, cualquier intervención futura debería negociar desde el inicio —y no al final, cuando el proyecto ya está cerrando— qué instrumentos y prácticas van a quedar formalmente anclados en la estructura institucional de la UGEL o de la institución educativa. No basta con que los profesionales se lleven lo aprendido: hay que lograr que lo aprendido se quede en el sistema, aunque los profesionales se vayan. Eso implica acuerdos explícitos con las instancias regionales desde la fase de articulación inicial, y un seguimiento específico a esos acuerdos a lo largo de toda la intervención

4. *La dimensión identitaria del cambio no puede quedar fuera del diseño (para el MINEDU y para cualquier actor que gestione transiciones institucionales)*

   La última recomendación se refiere a la dimensión identitaria del cambio, que esta experiencia mostró como uno de los aspectos más descuidados en el diseño de las estrategias de transición institucional. Cuando una reforma reconfigura roles y redistribuye funciones, los actores que construyeron su identidad profesional dentro del modelo anterior necesitan algo más que capacitación técnica: necesitan que su trayectoria sea reconocida, que sus saberes sean incorporados al nuevo modelo y que el proceso sea presentado como una evolución que recoge lo construido, no como un borrón y cuenta nueva. Ignorar eso es producir hostilidad innecesaria y desperdiciar el capital de experiencia que esos actores tienen y que, bien gestionado, podría ser uno de los recursos más potentes de cualquier proceso de cambio.

Reflexión final

Sistematizar esta experiencia desde adentro permitió entender algo que los informes de gestión no pueden registrar: que detrás de cada indicador cumplido hay tensiones, miedos y negociaciones que explican mucho más sobre por qué las políticas funcionan o no funcionan que cualquier dato cuantitativo. Un reporte institucional puede decir cuántos talleres se realizaron y cuántas réplicas se llevaron a cabo, pero no puede preguntarse por qué las resistencias persistieron incluso después de la capacitación, ni qué estructuras históricas produjeron disposiciones que ninguna norma puede desactivar sola. Esas preguntas son sociológicas, y solo tienen sentido si quien las formula conoce el campo desde adentro y al mismo tiempo puede distanciarse críticamente de él.

En ese sentido, este trabajo termina con la convicción de que la sistematización de experiencias no es un método menor ni un recurso de titulación: es una forma legítima y necesaria de producir conocimiento sobre la realidad social, especialmente en campos como la educación inclusiva donde la distancia entre la norma y la práctica cotidiana solo se comprende de verdad desde quien la vivió. La sociología tiene herramientas para hacer ese análisis con rigor, y este trabajo intenta mostrar, desde adentro y sin pretensiones, que la práctica profesional directa también produce conocimiento situado, académico y colectivo; que desde ahí también se hace sociología

BIBLIOGRAFÍA

Borda, O. (1999). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP*. Análisis Político, (38), 71–88.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (M. López, Trad.). UNESCO / CSIE. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por* una *antropología reflexiva* (H. Levesque Dion, Trad.). Grijalbo.

Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto* (M. del C. Ruiz de Elvira, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1979).

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (A. Dilon, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1980).

Calle Vidal, P.J (2025). *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). Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Colín Salazar, M. (2025). *Derribando resistencias docentes: educar y reaprender en inclusión.* Diversidad AcadéMica, 4(2), 3-16. Consultado de https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/25546

Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad [CONADIS] (2024). *Observatorio Nacional de la Discapacidad: Seguimiento de indicadores de la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad al 2030.* Plataforma de Seguridad Alimentaria y monitoreo de políticas. https://obs.conadisperu.gob.pe/

Defensoría del Pueblo. (2019). *El derecho a la educación inclusiva: Supervisión de políticas públicas para la atención de estudiantes con discapacidad (Informe Defensorial N.° 183).* Defensoría del Pueblo del Perú.

Denzin, N. K. (1970*). The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.

Evans, P. (1996). *El Estado como problema y como solución*. Desarrollo Económico, 35(140), 529–562. https://es.scribd.com/document/392167016/El-Estado-como-problema-y-como-solucion-Peter-Evans-1996

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1975). https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.; 55.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE / CEAAL.

Lipe Camero, L. F. Á. (2024). *Conocimientos y actitudes de docentes hacia la inclusión en una red de instituciones educativas* (Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología). Repositorio Cybertesis UNMSM.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation.

Lizárraga Morales, H. E., Gutiérrez Huanca, P. A., & Gavino Ramírez, T. A. (2024). *Gestión educativa: Mecanismo de acompañamiento descentralizado para garantizar los servicios de educación inclusiva dirigidos a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la modalidad de educación básica regular (EBR)* (Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio de Tesis PUCP. https://hdl.handle.net/20.500.12404/27585

López, S. (2009). *Perú: Estado, poder y democracia*. En M. Tanaka (Ed.), El Estado, viejo desconocido: visiones del Estado en América Latina (pp. 139–178). IDEA Internacional

Matus, C. (1987). *Política, planificación y gobierno*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) – CEPAL.

Ministerio de Educación (2021). *Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU. Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación*, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED. Diario Oficial El Peruano.

Ministerio de Educación (2023). *Resultados del Censo Educativo 2023: Perfil de estudiantes, docentes y locales educativos*. Unidad de Estadística.

Paico Tarazona, A. A. (2019). *Implementación del enfoque de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad en Lima Metropolitana* (Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Ciencias Sociales). Repositorio de Tesis PUCP.

Palacios Garay, J. P., Arauco Mandujano, E. C., Mandujano Ponce, K. C., Torres Sayritupac, A. R., & Escalante Flores, J. L. (2025). *Educación inclusiva y políticas públicas: Respuestas ante la fragmentación social contemporánea*. Impulso, Revista De

Administración, 5(11), 26-41. https://revistaimpulso.org/index.php/impulso/article/view/582

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad*. CERMI / Ediciones Cinca.

Rose, D. H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. ASCD.

Sense Internacional Perú. (2024). *Memoria Anual 2024*. Sense Internacional Perú.

Schön, DA (1998*). El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (J. Bayo, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1983)

Tapia, J., & Cueto, S. (2018). *El apoyo del Proyecto FORGE al mejoramiento de la educación inclusiva (Informe final). FORGE – Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú.* Ministerio de Educación del Perú. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6527

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987*). Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1998).

Zevallos, L. (2025). *Actitudes hacia la inclusión y prácticas inclusivas en docentes de Educación Básica Regular*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Facultad de Psicología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Anexo 1: Instrumentos de recojo de información

1.1 Guia de entrevista semiestructurada- Coordinadora del proyecto

Hola, _____. Muchas gracias por tu tiempo y por sumarte a este proceso. Esta entrevista busca rescatar tu experiencia estratégica en el tránsito del modelo SAANEE al SAE. Queremos entender, desde tu mirada de gestión, cómo este cambio ayuda a que el sistema responda mejor a todos los estudiantes en su diversidad, identificando qué facilitó el proceso y qué nudos críticos persisten. No hay respuestas correctas o incorrectas; buscamos tu reflexión honesta sobre la implementación en las regiones. Con tu permiso, grabaremos la sesión únicamente para fines de transcripción y análisis confidencial.

1. **Datos generales**

1.1 Código de entrevista:
1.2 Rol desempeñado durante el 2025:
1.3 Formación de base:
1.4 Años de experiencia en el tema:

2. Sujeto y trayectoria

2.1 ¿Cómo fue su llegada a la institución y qué le motivó a asumir el rol de coordinación?
2.2 ¿Cómo describiría la dinámica y conformación del equipo de trabajo durante el año 2025?

3. Contexto sociopolítico

3.1 ¿Cómo describiría el panorama educativo y político en las regiones intervenidas durante el 2025, específicamente respecto a la implementación de las nuevas normativas de servicios de apoyo educativo (SAE)?
3.2 ¿Qué percepciones o posturas observó en las autoridades regionales (DRE/UGEL) frente a las políticas de inclusión vigentes?

4. Gestión del proyecto

4.1 Si tuviera que reconstruir el camino recorrido el 2025, ¿cuáles considerarías que fueron los hitos o momentos que definieron la intervención?
4.2 ¿Qué sucesos imprevistos resultaron ser oportunidades clave para el cumplimiento de los resultados?
4.3 ¿Cómo se abordó la operatividad del proyecto frente a los lineamientos emitidos por el MINEDU durante ese periodo?

5. Barreras y desafíos

5.1 ¿Qué percepción tiene usted sobre la importancia o el nivel de prioridad que las autoridades regionales les asignan a los temas de inclusión frente a otras demandas del sistema educativo?
5.2 Durante el año 2025, ¿qué barreras institucionales enfrentó el proyecto en el contexto de transición al nuevo Servicio de Apoyo Educativo (SAE)?

6. Estrategias y lecciones aprendidas

6.1 ¿Qué condiciones o herramientas de gestión considera que brindaron mayor respaldo a la continuidad de las acciones en las regiones?

6.2 ¿Cuáles son los principales primeros logros que ha dejado el proyecto?
6.3 ¿Qué aspectos de la estrategia del proyecto mantendría y cuáles modificaría para futuras intervenciones similares?

7. Cierre y prospectiva

7.1 Basándose en esta experiencia, ¿qué sugerencias plantearía para fortalecer las políticas de tránsito al modelo SAE en otras regiones del país?

1.2 Guia de entrevista semiestructurada- Consultora pedagógica

Hola, _____. Muchas gracias por participar. Esta entrevista es clave para la sistematización, ya que tu rol como especialista nos permite entender el 'aterrizaje' técnico del proyecto. Queremos reflexionar sobre cómo se dio la transferencia de capacidades y qué cambios reales notaste en el enfoque de los profesionales. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo buscamos tu análisis basado en la experiencia directa. Con tu permiso, grabaremos la sesión únicamente para fines de transcripción y análisis confidencial.

1. **Datos generales**

1.1 Código de entrevista:
1.2 Rol desempeñado durante el 2025:
1.3 Formación de base:
1.4 Años de experiencia en el tema:

2. **El sujeto y su trayectoria**

2.1¿Qué trayectoria profesional tiene en el ámbito de la inclusión y qué le motivó a formar parte de este equipo técnico?

3. **Contexto sociopolítico y pedagógico**

3.1 Desde su rol, ¿qué situaciones del contexto regional o nacional cree que influyeron más en el trabajo pedagógico con los servicios de apoyo?
3.2 ¿Cómo describiría usted la forma en que se entendía y se trabajaba la educación inclusiva en las regiones antes de que el proyecto profundizara su intervención?

4. Implementación del proyecto

4.1 ¿Cómo se diseñó y adaptó la estrategia formativa para responder a las necesidades de los equipos en territorio? ¿Hubo algún momento donde el diseño original del proyecto tuvo que chocar con la realidad del territorio y cómo se resolvió ese 'desajuste'?
4.2 ¿Qué características observó en la interacción entre el personal proveniente de educación especial (SAANEE) y el de educación regular dentro del SAE (docentes inclusivos y/o especialistas)?

5. Barreras y desafíos

5.1 ¿Cuáles fueron las ideas o enfoques sobre la atención a la diversidad que encontró con mayor frecuencia durante los talleres y el acompañamiento?
5.2 ¿Qué factores dificultaron o facilitaron que los profesionales se apropiaran de su nuevo rol como facilitadores de apoyos pedagógicos?

6. Lecciones aprendidas y prospectiva

6.1 ¿Qué aspectos del acompañamiento (presencial, virtual o personalizado) considera que generaron mayor respuesta en los profesionales?
6.2 ¿Cuál considera que es el aprendizaje técnico más relevante que deja esta experiencia para futuros procesos de reforma inclusiva?

1.3 Guia de entrevista semiestructurada- Profesionales del SAANEE y SAE (beneficiarios directos del proyecto)

Hola, _____. Muchas gracias por tu tiempo. Esta entrevista busca rescatar tu experiencia en el proceso de tránsito del modelo SAANEE al SAE. Queremos entender cómo este cambio ayuda a que el sistema responda mejor a todos los estudiantes en su diversidad, identificando qué facilitó el proceso y qué barreras aún persisten en el territorio. No hay respuestas correctas o incorrectas; lo que buscamos es tu mirada honesta sobre los retos y logros que enfrentaste en tu día a día. Con tu permiso, grabaremos la sesión para procesar mejor tus valiosos aportes de manera confidencial.

1. Datos generales

1.1 Código de entrevista:
1.2 Rol desempeñado durante el 2025: ( ) SAE - SAEE ( ) SAE - SAEI ( ) SAANEE
1.3 Sexo:
1.4 Lugar de nacimiento:
1.5 Previamente ha llevado cursos sobre educación inclusiva.

2. El sujeto y su trayectoria

2.2 ¿Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria profesional y cómo fue su incorporación al servicio (SAE/SAANEE)?
2.3 Desde su experiencia, ¿qué es lo que más le motiva de su labor diaria en el ámbito de la educación y del trabajo con la diversidad?

3. Contexto y percepción de la inclusión

3.1 Durante el 2025, en el contexto de la transición al modelo SAE, ¿cómo se vivió la implementación de las nuevas orientaciones y/o normativas del MINEDU en su región?
3.2 ¿Desde su experiencia práctica, ¿qué considera que es lo fundamental o prioritario al momento de trabajar bajo un enfoque de educación inclusiva?

4. Barreras y desafíos

4.1 En su trabajo en territorio durante el 2025, ¿qué factores del entorno (institucionales, culturales o de recursos) influyeron en el desarrollo de sus funciones?
4.2 ¿En qué momentos sintió mayor tensión entre las nuevas exigencias del modelo SAE y las condiciones reales de su trabajo cotidiano?
4.3 Al momento de la transición hacia el modelo SAE, ¿qué dudas, tensiones o desafíos personales/profesionales experimentó respecto a su rol y funciones? (nivel interno/subjetivo).
4.4 ¿Observó resistencias o preocupaciones entre colegas frente a la transición al modelo SAE? ¿A qué cree que respondían?

5. Lecciones aprendidas y prospectivas

5.1 Si tuviera que reconstruir su experiencia como participante del proyecto durante el 2025, ¿qué momentos o espacios del proceso de formación y acompañamiento considera más relevantes y por qué?

5.2 ¿Qué recursos o estrategias de las abordadas durante los talleres y asistencias técnicas brindadas por SIP considera que han tenido una aplicación más directa o efectiva en su desempeño pedagógico?

5.3 Después de culminar el proceso de formación y acompañamiento durante el 2025, ¿en qué sientes que ha cambiado tu forma de ver y tratar a los estudiantes en su diversidad?

5.4 Basado en su experiencia directa en el territorio, ¿qué sugerencias considera importantes para el fortalecimiento de la educación inclusiva en el país?

Anexo 2: Modelo de consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Título de la Sistematización: Gestión de la transición del modelo SAANEE al SAE y estrategias frente a barreras institucionales en cinco regiones del Perú (2025).

Investigadora: Maribel Guillen Castro

Objetivo: Se solicita su participación voluntaria para reconstruir la experiencia de fortalecimiento de capacidades y gestión de la transición inclusiva. Su testimonio es clave para identificar aprendizajes y barreras reales en el sistema educativo.

Condiciones de participación:

1. Confidencialidad: Su identidad será protegida mediante el uso de códigos. Los datos se analizarán de forma agregada para garantizar que sus opiniones no afecten su situación laboral.
2. Grabación: La entrevista será grabada únicamente con fines de transcripción y fidelidad de la información.
3. Voluntariedad: Usted puede detener la entrevista o no responder alguna pregunta si así lo desea, sin que esto genere ningún inconveniente.

Fecha:

_____

Nombre y apellidos:

DNI:

Anexo 3: Fotografías de la experiencia



Foto 1. Reunión de articulación con actores educativos de la DRE y UGEL de Ayacucho. Ayacucho, abril 2025



Foto 2. Grupo focal con especialistas SAANEE y SAE de la UGEL Angaraes, en el marco de la visita de diagnóstico territorial. Huancavelica, abril 2025.



Foto 3. Entrevista a docente SAEI, en el marco de la visita de diagnóstico territorial. Huánuco, marzo 2025.



Foto 4. Capacitación a profesionales de educación en el marco de las actividades del proyecto. Lima, julio 2025.



Foto 5. Taller presencial dirigido a profesionales del SAANEE y SAE de la región Apurímac. Apurímac, agosto 2025.

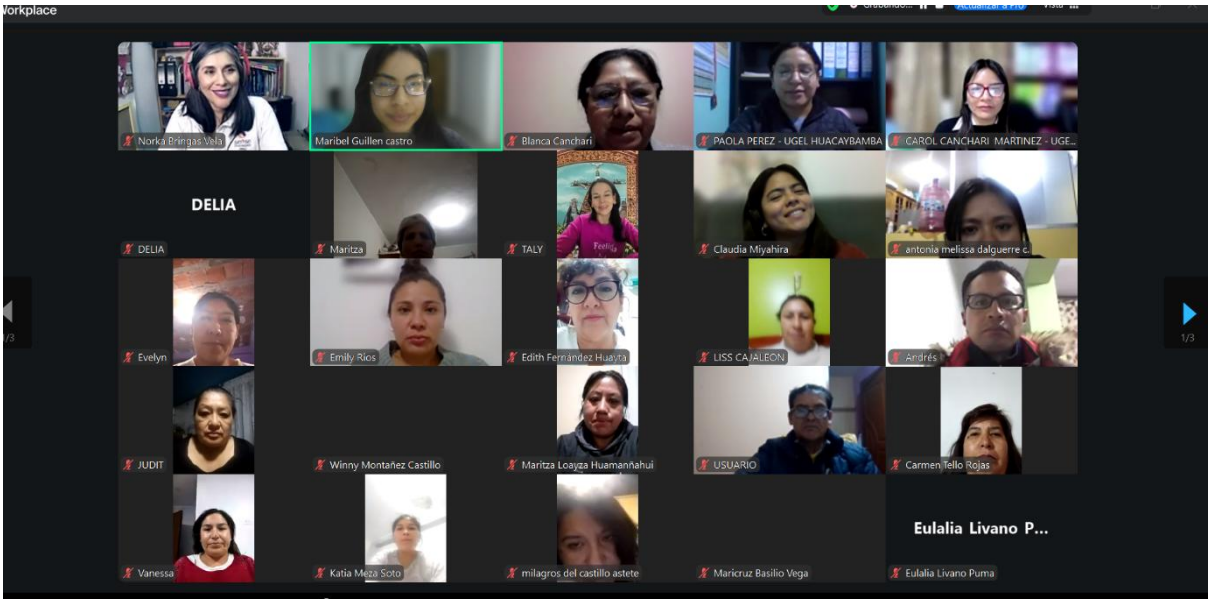


Figura 6. Desarrollo de asistencia técnica virtual dirigida a profesionales del SAANEE y SAE de las regiones de Ayacucho y Cusco, octubre de 2025.

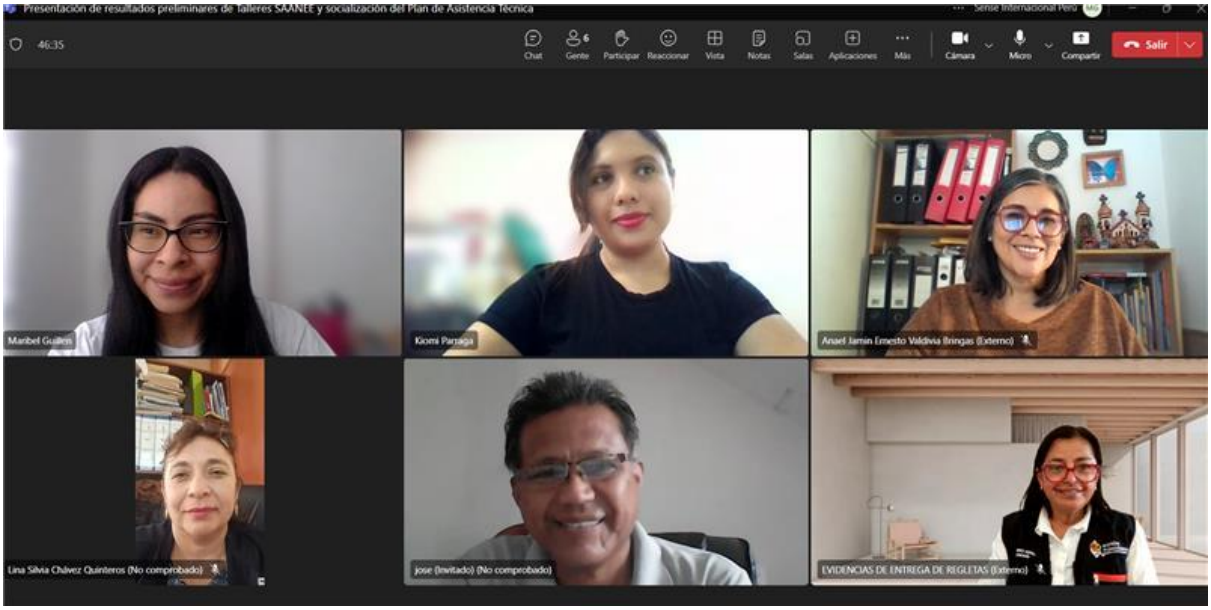


Figura 7. Reunión periódica de presentación de avances con especialistas de EBE de las Direcciones Regionales de Educación, setiembre de 2025.

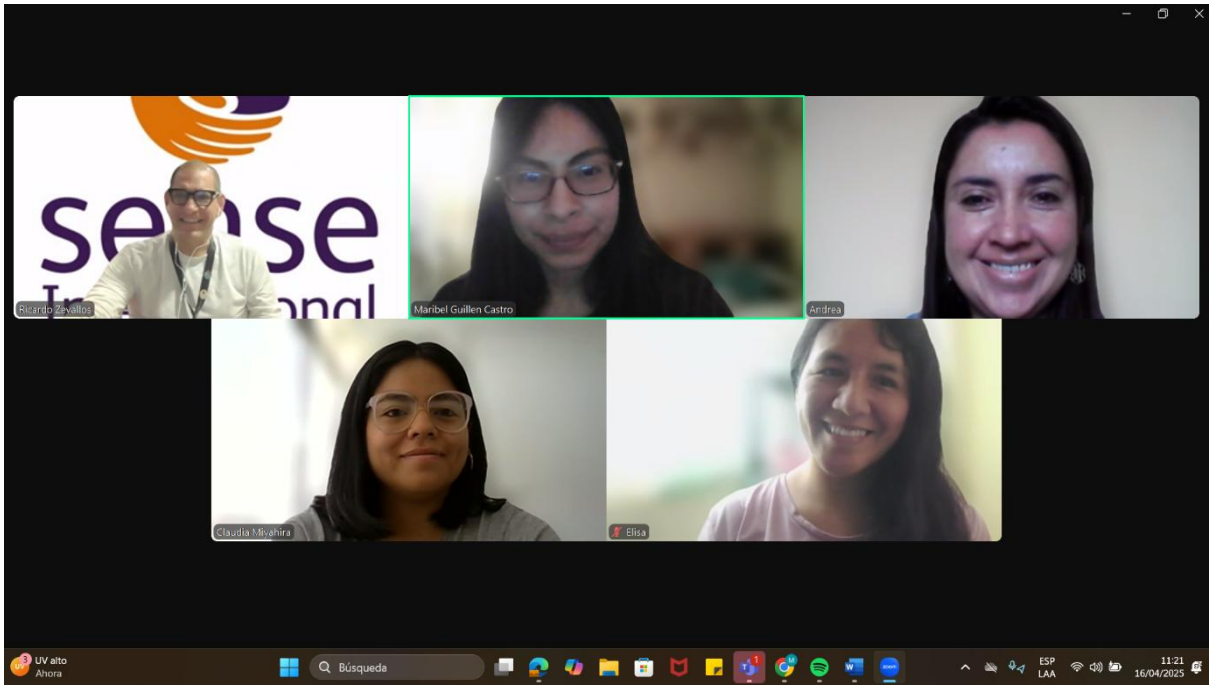


Figura 8. Reunión mensual del equipo técnico del proyecto "Transformando la educación inclusiva en el Perú", 2025.

Anexo 4: Matriz de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN DE CATEGORÍA	CÓDIGO / SUBCATEGORÍA	DEFINICIÓN DEL CÓDIGO
TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERSPECTIVA SOBRE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA	Características personales, formativas y motivacionales de los actores entrevistados. Esta categoría es transversal al análisis y permite comprender cómo el perfil de cada profesional condiciona su disposición, sus saberes y su posicionamiento frente a la educación inclusiva y la transición SAANEE-SAE.	**Formación de base y especialización**	Formación inicial y estudios de especialización realizados por los actores (diplomados, maestrías, segunda especialidad en EBE, psicología educativa, etc.).
		Trayectoria y rol desempeñado	Experiencia acumulada y funciones ejercidas durante el periodo del proyecto (Equipo técnico, consultora pedagógica, especialistas SAANEE, Profesionales del SAE externo – UGEL y SAEI interno – instituciones educativas)
		Motivación profesional / personal	Factores intrínsecos que impulsan a los actores a comprometerse con la educación inclusiva, más allá del mandato normativo.
		Perspectiva y valoración sobre la educación inclusiva	Recoge cómo los actores entendían la educación inclusiva antes de la intervención: qué significaba para ellos, qué valor le daban y desde dónde la miraban. En varios casos esa mirada estaba marcada por años de trabajo en un sistema que separaba a los estudiantes con discapacidad del aula regular, lo que llevó a muchos a asumir, sin cuestionarlo, que la inclusión era responsabilidad de otro, del especialista, no de ellos.
	Condiciones estructurales, normativas, presupuestales e institucionales que enmarcaron la implementación del modelo SAE.	**Contexto sociopolítico y gubernamental**	Describe el contexto político en el que se instaló la reforma SAE: años de inestabilidad, funcionarios que rotan antes de apropiarse de los procesos y prioridades ministeriales que cambian sin aviso. No es un dato de contexto que se menciona y se deja atrás, sino la razón de fondo que explica por qué la norma llegó sola, sin presupuesto, sin orientaciones y sin nadie que la sostuviera en el territorio.

GOBERNANZA Y TRANSICIÓN DEL MODELO DE APOYO EDUCATIVO (SAANEE - SAE)	Recoge los obstáculos del entorno macro (político, normativo y de recursos) que condicionaron la viabilidad del proyecto en territorio.	**Vacíos e inconsistencias normativas**	La norma existía, pero no decía cómo aplicarla. Sin ruta de trabajo, sin instrumentos propios y con mensajes contradictorios sobre qué era el SAE y en qué se diferenciaba del SAANEE, los profesionales tuvieron que improvisar desde su experiencia previa, cada uno a su manera.
		Cumplimiento normativo proforma	Muchas instituciones cumplieron con lo que el sistema medía: mandaron su resolución, conformaron el equipo en el papel y figuraron en verde en los registros. Pero el servicio no existía en la práctica. Los estudiantes con discapacidad seguían sin recibir apoyo real porque nadie había garantizado que detrás del trámite hubiera condiciones para que algo funcionara de verdad.
		Déficit informativo institucional	La información sobre el nuevo modelo no llegó. Se quedó en algún punto de la cadena MINEDU-DRE-UGEL y cuando llegaba a las instituciones educativas llegaba tarde, incompleta o directamente no llegaba. Los profesionales no sabían qué era el SAE, qué se esperaba de ellos ni cómo conformar sus equipos.
		Barreras estructurales y recursos	Las condiciones para implementar el modelo sencillamente no estaban. Plazas ocupadas por perfiles que no correspondían, infraestructura sin accesibilidad, equipos que debían atender cientos de instituciones con dos personas. Estas no son fallas de los actores sino del diseño de un sistema que amplió el mandato sin ampliar los medios..
		Limitaciones de monitoreo y soporte	Ausencia o insuficiencia de acompañamiento técnico desde el MINEDU, DRE y UGEL hacia las instituciones, generando vacíos en la ejecución del modelo.

TENSIONES Y RESISTENCIAS DE LOS ACTORES	Conflictos, miedos, rechazos y tensiones subjetivas experimentados por los actores durante la implementación. Recoge tanto las resistencias explícitas (rechazo a asumir responsabilidades) como las implícitas (barreras simbólicas, crisis de identidad, condiciones laborales adversas).	**Resistencias frente a la responsabilidad inclusiva**	Rechazo explícito o implícito a asumir la responsabilidad de la inclusión educativa: delegación al especialista externo, cumplimiento solo bajo supervisión, negación como mecanismo de defensa, resistencia directiva y sesgo conceptual de que la inclusión corresponde solo a especialistas. Es la conducta observable desde afuera: lo que el actor hace —o evita hacer— frente a la inclusión. El miedo es la causa; la evasión es lo que este código documenta.
		Desorientación identitaria frente al cambio de rol	Angustia, incertidumbre e inestabilidad identitaria que experimentaron los actores cuando la transición al modelo SAE reconfiguró su rol profesional y cuestionó el lugar que habían construido dentro del campo. Incluye el miedo a perder la plaza, la crisis entre ser SAANEE o pasar al SAE, la culpa por prácticas excluyentes previas, las rivalidades por la legitimidad del nuevo rol y la desorientación ante funciones no contratadas. No es el rechazo observable del primer código: es lo que el actor vive por dentro cuando el cambio de modelo cuestiona quién es.
		Imaginarios excluyentes y cultura escolar segregadora	Vocabulario excluyente, persistencia del modelo médico-rehabilitador, cultura de segregación institucionalizada y mitos sobre la discapacidad que operan en el plano del sentido común incorporado. No requieren intención discriminatoria para producir exclusión: se activan sin que el actor los reconozca como problema. Es lo que ningún decreto puede desactivar solo sin una transformación deliberada de las prácticas cotidianas.
	Recoge el proceso completo de la intervención del proyecto: desde los obstáculos que encontró al	**Nudos críticos y obstáculos de la implementación**	Obstáculos concretos que enfrentó el proyecto al ejecutarse en territorio: fragilidad de alianzas estatales, heterogeneidad de requisitos entre regiones, dependencia de voluntades individuales y dificultades logísticas. Responde a la pregunta: ¿qué encontró el proyecto al llegar al territorio?

INTERVENCIÓN Y APRENDIZAJES GENERADOS	ejecutarse en territorio, las decisiones que tomó para responderles y los instrumentos que proveyó, hasta los procesos formativos que desplegó y las transformaciones que generó en los actores. Incluye también las propuestas que los propios actores formulan para mejorar el sistema a partir de su experiencia. Esta categoría responde simultáneamente a dos preguntas: ¿qué pasó durante la intervención? y ¿qué produjo esa intervención en quienes participaron de ella?"	**Decisiones de gestión e incidencia institucional**	Decisiones metodológicas y operativas que el proyecto adoptó: enfoque descentralizado, planificación interinstitucional desde el territorio y acciones de posicionamiento de la educación inclusiva en la agenda institucional. Responde a la pregunta: ¿cómo respondió el proyecto institucionalmente?
		Instrumentos y recursos provistos por el proyecto	Instrumentos concretos que el proyecto puso en manos de los profesionales para operacionalizar la inclusión en el aula: el DUA como marco conceptual, el informe de derivación, el informe psicopedagógico, el plan educativo personalizado (PEP), los pictogramas y la carpeta drive de seguimiento. Responde a la pregunta ¿con qué instrumentos se trabajó?
		Procesos formativos desplegados en territorio	Procesos a través de los cuales el proyecto formó a los actores con los instrumentos provistos: talleres presenciales vivenciales, asistencia técnica virtual de seguimiento, réplicas como efecto multiplicador y sensibilización como puerta de entrada conceptual. Responde a la pregunta ¿cómo se formó a los actores?
		Transformaciones generadas en los actores	Cambios concretos producidos en los actores como resultado del proceso formativo: desplazamiento del modelo médico al modelo social de la discapacidad, empoderamiento normativo, reencuadre de las barreras desde el déficit del niño hacia el entorno, conciencia sobre la propia discriminación y ruptura con prácticas pedagógicas estandarizadas. Responde a la pregunta ¿qué cambió en los actores?

		Propuestas de los actores para mejorar el sistema	Recomendaciones formuladas por los propios actores: cambios en la malla curricular, universalización del SAE, capacitación obligatoria, extensión al contexto rural e intercultural y contratación de personal especializado. Responde a la pregunta: ¿qué proponen los actores para mejorar el sistema?

Anexo 5: Fragmentos de entrevistas semiestructuradas

Los siguientes fragmentos corresponden a las entrevistas semiestructuradas realizadas entre el mes de febrero y marco del 2025, a través de la plataforma Zoom y llamadas telefónicas. Los participantes son identificados mediante códigos para proteger su identidad (ver Tabla 1).

CATEGORÍA 1: TRAYECTORIA PROFESIONAL Y PERSPECTIVA SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

P1 — Especialista SAANEE, Huancavelica:

"Mi trayectoria profesional empieza desde el 2014 en el Cebe 3502 de Pampas. Soy licenciada en Educación Básica Especial. Tengo también mi segunda especialización en Educación Inicial."

P2 — Coordinadora SAANEE, Huancavelica:

"Son seis años que vengo trabajando de coordinadora de SAANEE. Como coordinadora tenía a mi cargo las instituciones en las cuales se han captado; tenemos aproximadamente 25 estudiantes acreditados."

P3 — Psicóloga SAE externo, Huancavelica:

"He estado laborando el año pasado en la UGEL de Tayacaja. Mi cargo para el cual fui contratada no era específico para eso: era profesional itinerante de convivencia escolar, pero nos han integrado a lo que viene a ser el Servicio de Apoyo Educativo externo."

P4 — Coordinador SAE externo, Huánuco:

"Me motiva tener mucha sensibilidad humana de atender a las necesidades educativas que tienen los niños [...] cada ser humano es totalmente particular en su forma de entender, comprender y experimentar sus diversas vivencias."

P5 — Subdirectora SAEI, Ayacucho:

"Asumí el rol de subdirectora porque en la institución donde estaba estos niños no habían sido atendidos, eran discriminados, y por interés mío se formó el SAEI. En mi trayectoria tengo 38 años de servicio en educación básica regular."

P6 — Docente SAEI, Ayacucho:

"No había llevado capacitaciones en inclusión porque consideraba que era un tema exclusivo para docentes de instituciones especiales."

CATEGORÍA 2: GOBERNANZA Y TRANSICIÓN AL MODELO DE APOYO EDUCATIVO (SAE)

Coordinadora del proyecto:

"Estamos en una crisis política generalizada que ya llevamos varios años. Eso se refleja mucho en la variabilidad de profesionales que están en las carteras ministeriales, desde el ministro hasta los funcionarios de menor rango."

"Salen normativas, salen directivas que anulan a veces procedimientos y en 2 meses se anula ese procedimiento y se retoma el anterior. Entonces creo que los profesionales de la educación en general están en constante cambio."

Consultora pedagógica:

"Ya para el 2025, directamente nos ofrecería el soporte para el SAE interno de cada institución educativa. Es una norma, como muchas, que se genera, que se crea, y se dice que tienen que implementarse. Pero para implementar muchas normas y procesos, hay que tener el presupuesto. Lamentablemente, esta norma no vino acompañada de un presupuesto inicial."

P1 — Especialista SAANEE, Huancavelica:

"Cuando yo llegaba a las instituciones inclusivas, no sabían qué era el SAE, no sabían cómo iba a ser el trabajo. [...] Esa fue la barrera que nadie nos aclaró."

"Me hubiera gustado que venga desde el MINEDU o desde la DRE, que nos encaminen. Este proceso de transición se está dando, pero no sabemos cómo."

P2 — Coordinadora SAANEE, Huancavelica:

"No sabían cómo conformar el equipo SAEI, cuántas integrantes iba a ser. No tenían buena información."

"Como son zonas rurales, son un poquito distantes [...] tenía que tomar una carrera que me sale a 60 soles. En algunos lugares hasta 80 soles de ida y vuelta."

P3 — Psicóloga SAE externo, Huancavelica:

"En Tayacaja, dos personas debían atender más de quinientas instituciones educativas. No nos abastecemos."

P4 — Coordinador SAE externo, Huánuco:

"Ingresé al cargo en marzo, sin ninguna orientación técnica, y tuve mi primera asistencia recién en mayo y no conté con instrumentos de monitoreo sino hasta diciembre."

P5 — Subdirectora SAEI, Ayacucho:

"Totalmente desorientados y huérfanos [...] en la DRE, en la UGEL, no había soporte, solo la especialista de inicial lo estaba asumiendo, como de yapa."

P6 — Docente SAEI, Ayacucho:

"Nosotros estábamos tranquilas cumpliendo las normas [...] estábamos en nuestra zona de confort, ¿no? [...] solo estábamos de nombre, pero no estábamos laborando."

CATEGORÍA 3: TENSIONES Y RESISTENCIAS DE LOS ACTORES

Coordinadora del proyecto:

"Los profesores los hacían entrar a sus aulas y les encargaban a los niños [...] ese día que llegaba el profesional, la profesora que no tenía ningún tipo de estrategia, se lo daba ese día."

"Es una cultura de la exclusión. Todo lo que no calza no se atiende."

Consultora pedagógica:

"La resistencia no es enfado, es miedo. No es que los docentes estén molestos con el niño, sino que están asustados por asumir acciones para las que no fueron formados."

"Muchos docentes aún ven la discapacidad como una enfermedad que hay que curar, no como una condición que requiere ajustes del entorno."

P1 — Especialista SAANEE, Huancavelica:

"¿Y nosotros qué va a ser? ¿Se van a cortar las clases? ¿Ya perteneceremos nosotros al SAE? Ahí era la gran cuestión."

P2 — Coordinadora SAANEE, Huancavelica:

"Tal vez no vamos a tener para el siguiente año el trabajo."

"Sí tienen mucha recarga laboral [...] trabajan hasta las 3:45 de la tarde, tienen reuniones, les mandan a hacer trabajos adicionales."

P3 — Psicóloga SAE externo, Huancavelica:

"Al inicio sentí cierto temor y cierta sobrecarga laboral. Era una chamba extra a lo que había sido contratada."

P4 — Coordinador SAE externo, Huánuco:

"Tenían una visión totalmente focalizada, que educación inclusiva estaba directamente relacionada a niños con NEE [...] Eso fue una tarea muy titánica de convencer a los especialistas."

P5 — Subdirectora SAEI, Ayacucho:

"Como no estoy preparada, no tengo piso, ¿qué hago? Me tengo que cegar y negar."

P6 — Docente SAEI, Ayacucho:

"Me sentí mal porque empecé a analizar a algunos niños que pasaron por mis manos que tenían autismo y que no le había detectado a tiempo."

CATEGORÍA 4: INTERVENCIÓN, FORMACIÓN Y APRENDIZAJES

Coordinadora del proyecto:

"La coordinación constante con las DRE y UGEL funciona como el soporte que garantiza que las acciones tengan continuidad en el territorio."

Consultora pedagógica:

"No puedes enseñar DUA ni entregar informes si primero no 'rompes' la coraza del docente a través de la simulación. El éxito del proyecto fue ser emocional antes que técnico."

"Este es el hallazgo más potente: el docente suele creer que la barrera es la 'incapacidad del niño'. La capacitación forzó al docente a entender que la barrera es del entorno."

P1 — Especialista SAANEE, Huancavelica:

"Yo por lo menos abarqué a todas mis instituciones. No solo 1. Yo capacité a las 5, y mi docente itinerante capacitó a las 7."

P2 — Coordinadora SAANEE, Huancavelica:

"Hay instituciones que se ha logrado que los docentes unidocentes puedan realizar el informe psicopedagógico y el plan educativo personalizado, porque ellos lo conocen más al estudiante."

"Recién cuando vino el Sense, que nos han capacitado, ahí ya teníamos un poquito más de conocimiento [...] cuáles, qué van a hacer sus funciones."

P3 — Psicóloga SAE externo, Huancavelica:

"En especial las dinámicas donde nos teníamos que identificar para entender cómo comprendemos a la otra persona mediante su lenguaje. Eso ha sido para mí lo más interesante."

"De que ya no es solamente voy a integrar, sino que voy a incluir a mis estudiantes. Y ha sido bastante gratificante la experiencia."

P4 — Coordinador SAE externo, Huánuco:

"Como parte de esta experiencia, he trabajado en varios programas como gestor, como coordinador, como líder de proyectos. Esta experiencia de conocer la naturaleza del enfoque inclusivo como uno de los ejes transversales del currículo nacional realmente me ha nutrido bastante."

P5 — Subdirectora SAEI, Ayacucho:

"Gracias al taller, recién pudimos entender el paso del SAANEE al SAE. Ahí recién abrimos los ojos: estamos amparados normativamente. Con eso volví empoderada."

"Para mí ha sido la octava maravilla porque antes no había recibido una formación presencial así [...] en esta capacitación te aclaran tus dudas, propones, te retroalimentan."

P6 — Docente SAEI, Ayacucho:

"Para mí el único camino que nos va a permitir atender la necesidad de cada niño es el DUA."

"Todos los niños tienen todas las capacidades para un aprendizaje, solo que hay que brindarle las condiciones que ellos necesitan."